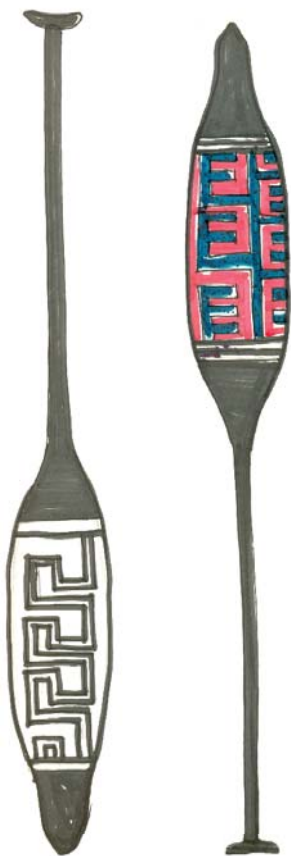


**A EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO PROJETO DE AUTORIA  
DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO  
DO ACRE**





# A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE AUTORIA DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE

Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque

## INTRODUÇÃO

Em levantamento parcial da produção brasileira recente sobre educação escolar indígena, Lopes da Silva (1999) estima essa produção em torno de 200 títulos publicados, na qual não se incluem os materiais didáticos e pedagógicos em línguas indígenas e nem os textos redigidos e publicados por professores indígenas.

O mais recente inventário sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em universidades brasileiras, cujas temáticas, em sentido amplo, têm relação com os processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas foi realizado por Grupioni (2003). No período que se estende de 1978 (quando foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação bilíngue), a 2002 (momento em que o inventário foi fechado) o autor contabilizou *setenta e quatro dissertações e teses* defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia que a temática da educação escolar indígena adquiriu importância acadêmica, compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas realizadas e resultados compartilhados.

Segundo Grupioni (na obra citada), é na área de *educação* que se contabilizam mais da metade do total das *pesquisas acadêmicas* sobre educação escolar indígena. São muitos os temas e as problemáticas enfocados nas dissertações e teses, reunidas no inventário: há estudos sobre o papel da escola em determinados povos indígenas; reflexões sobre currículos; diários de classe; produção de materiais didáticos; análises de programas e cursos de formação de professores indígenas; estudos de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e sobre a implantação de escolas em terras indígenas; estudos sobre a relação entre oralidade e escrita; descrições linguísticas e análises de bilinguismo; análises de processos de alfabetização, em português e língua materna; estudos sociolinguísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimento e de processos de socialização de crianças indígenas; análises de práticas linguísticas, discursivas e de letramento; estudo da contribuição de certas disciplinas (Geografia, Matemática, Educação Física<sup>1</sup>, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos de aquisição de segunda língua; investigação sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas dentre uma infinidade de temas.

Devido às necessidades do nosso estudo, limitaremos o sentido da expressão

---

1 Este trabalho refere-se à nossa dissertação de mestrado em educação: *A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades*.

*pesquisa acadêmica* ou *pesquisa sobre educação*, às pesquisas voltadas explicitamente ao ensino no sentido amplo, ou seja, que incluem tanto a formação dos professores quanto o exercício de sua profissão nos múltiplos aspectos. Segundo definição de Tardif (2005, p. 16) a pesquisa sobre o ensino é um tipo de “[...] abordagem rigorosa que respeita as normas de um campo definido de conhecimentos, submetida ao julgamento de outros pesquisadores e que conduz a novos conhecimentos que se tornarão públicos por diversos meios.”

Com efeito, em março de 1998 começamos um trabalho de pesquisa educacional e consultoria na área de Educação Física no *Curso de Formação de Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre* (CPI-AC)<sup>2</sup>, que culminou em nossa dissertação de mestrado em Educação (ALBUQUERQUE, 1999), e posteriormente em nossa tese (ALBUQUERQUE, 2005). Participamos da formação dos professores indígenas do Acre, portanto, até o ano de 2004, quando por força de exigência legal (Decreto nº 26/91; LDBEN, 9.394/96; Resolução CEB/CNE 03/99), os processos educacionais junto às sociedades indígenas passaram da FUNAI para o MEC, e a coordenação e execução de suas ações passou às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A partir de então a CPI-AC restringiu-se apenas à formação continuada de professores indígenas.

Esse curso teve início em 1983 e recebeu a denominação de *Uma experiência de Autoria*, doravante aqui denominada apenas Projeto de Autoria. As ações que demarcam o processo educacional levado a efeito pela CPI-AC consistiram inicialmente: “Na alfabetização de jovens das comunidades indígenas locais para finalidades de valor político e cultural, relacionadas ao reordenamento positivo com a sociedade nacional e regional, e à valorização da língua e da cultura por meio da nova escola indígena [...]” (MONTE, 2000, p. 125).

O curso foi oferecido, inicialmente, para vinte e cinco jovens de sete etnias que após retornar para suas aldeias, assumiram a incumbência social de transmitir os saberes recebidos para as pessoas que estivessem motivadas para esse tipo de aprendizagem. Em sua gênese os cursos aconteceram em função de demandas indígenas locais – demarcação de suas terras e questões de educação e saúde – cujas lideranças financiaram, suas viagens até Rio Branco através da venda dos produtos agrícolas e extrativistas de cada comunidade.

A construção de um currículo indígena e a produção de linguagem que caracterizou, desde sua gênese, o Projeto de Autoria, pode ser compreendida em termos linguísticos a partir das atividades de produção oral e escrita com as duas línguas – língua indígena e língua portuguesa – nas situações de ensino-aprendizagem. E também na elaboração e leitura de discursos variados, socialmente significativos, em um eixo contínuo que vai da cultura do outro, à sua própria cultura; da língua estrangeira, tornada sua segunda língua (L2), à sua língua materna (L1). Autoria,

---

2 A Comissão Pró-Índio Do Acre (CPI-AC) é a primeira Organização não governamental voltada à defesa dos povos indígena no Acre, que desde 1979, desenvolve ações de assessoria às lutas relativas à demarcação de suas terras, educação e saúde.

portanto, “[...] no complexo terreno do bilingüismo e da interculturalidade [...]” (MONTE, 1996, p. 21).

Nas ocasiões dos cursos de formação, o currículo apontado pelos professores como parte das áreas de interesse foi sendo anualmente construído, num processo que envolveu a equipe de assessores, consultores e professores índios. A consequência materializada desta construção – as cartilha e materiais didáticos de autoria – foram ensejando, por sua vez, o currículo de cada uma das escolas das aldeias, construído na interação pedagógica entre cada professor e seu grupo de alunos.

Em relação à área de Educação Física, particularmente, ao iniciarmos o trabalho em 1998, após os encontros com assessores e o levantamento documental encontramos duas situações.

Primeiramente a solicitação constante dos professores indígenas sobre práticas corporais não indígenas, especialmente, os esportes; e da necessidade de regulamentação do currículo do Projeto de Autoria pelo Conselho Estadual de Educação e que até aquela ocasião não apresentava nenhuma proposta para educação física.

Em segundo lugar as recomendações dos consultores de diversas disciplinas sobre as práticas lúdicas indígenas como fonte de discussão nos cursos de formação, tal como o consultor de Física, Kleber Gesteira (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE, 1997, p. 118) apontava: “Alguns dos professores narraram brincadeiras muito interessantes desenvolvidas pelas crianças nas matas, que serão uma importante fonte de discussão. Sugerimos que os assessores, quando em trabalho de campo recolham dados de brincadeiras de crianças.”

E também como conteúdo em diversas disciplinas do currículo: “O caráter lúdico da matemática deverá estar presente durante os cursos de formação: a pesquisa de jogos e brincadeiras originárias da aldeia deve ser somada à criação de atividades recreativas por parte dos professores.” (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE, 1997, p. 77).

Sendo assim, elaboramos uma proposta curricular para a educação física e começamos a discuti-la com os professores indígenas, partindo de algumas questões: *A educação física é necessária às escolas indígenas do Acre? Quais são as expectativas dos professores das diversas etnias do Acre em relação à educação física no sentido do trabalho nas escolas de suas aldeias?*

Trabalhamos com quarenta e três professores de oito etnias do Acre, de 1998 a 2004, na área de estudos da Cultura Corporal, objetivando o levantamento das práticas corporais no cotidiano das aldeias, tanto para sua divulgação nos cursos de formação entre os professores das diversas etnias, quanto na sociedade envolvente.

Selecionamos como conteúdos de estudo os diversos padrões corporais de diversos grupos humanos (indígenas e não indígenas) e propusemos a realização de levantamento (pesquisa) de brincadeiras nas diversas etnias; Pesquisamos conhecimentos sobre brincadeiras em diversas culturas (indígenas e não indígenas); Fizemos estudos de caso sobre os esportes na sociedade não indígena e jogos indígenas. Além disso, buscamos construir uma reflexão sobre a natureza e função das práticas corpo-

rais na *educação indígena*<sup>3</sup> e na *escola indígena*<sup>4</sup>.

Vale lembrar Mauss, que no trabalho *As técnicas corporais* (1974) nos diz:

[...] é por meio da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social impõe sua marca sobre o indivíduo. Quantidade de detalhes, inobservados e dos quais é necessário fazer a observação, compõem a Educação Física de todas as idades e dos dois sexos [...] (MAUSS, 1974, p. 03).

Para Mauss o corpo é necessariamente uma construção simbólica e cultural, na qual toda sociedade se utiliza de *técnicas* para marcar o corpo de seus membros. O autor (na obra citada, p. 04) discorre sobre o corpo, alertando o leitor para: “[...] a premente necessidade de se fazer o inventário e a descrição de todos os usos que os homens, no curso da história e principalmente em todo o mundo, fizeram e continuam a fazer de seus corpos [...]”.

Sua premissa básica é que os seres humanos, sempre em toda parte, souberam fazer do seu corpo um produto de suas técnicas e de suas representações. Ou seja, cada sociedade fabrica, de acordo com épocas e lugares, estereótipos e modelos de comportamento que se inscrevem no corpo. Desse modo, no corpo dos indivíduos estão escritas todas as normas, regras e valores de uma sociedade específica.

Nas sociedades contemporâneas – não tribais – encontra-se o que Mauss (na obra citada) chamou de memória coletiva. É precisamente o conteúdo dessa memória que se pode chamar de *tradição*. No entanto, alerta-nos Mauss (1974, p. 215), que, embora o termo tradição seja entendido precipitadamente como inércia e imutabilidade, as sociedades tribais – por exemplo – por apresentarem uma grande adaptabilidade ao seu meio interno e externo, não sentem a necessidade de modificar sua rotina, sendo, por isso, extremamente forte sua coesão social.

O processo educacional ocorre quando, então, as práticas sociais – que estão impregnadas de *tradição* – são transmitidas de uma geração à outra, seja de pais para filhos, seja entre os indivíduos. Essa tradição além de ser transmitida oralmente ocorre corporalmente, na tradição dos gestos, do movimento, da *cultura corporal* que é “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos das escolas [...]” (SOARES et al, 1992, p. 39).

Como afirma Kofes (1985, p. 78) “[...] o corpo é a expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura [...]”. Rodrigues (1987, p. 76), por sua vez afirma que

3 Para Kahn e Francheto (1994, p. 5) *educação indígena* é “[...] o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena.”

4 “Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito assegurado por uma nova política pública [...] atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas [...], porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e princípios” (RCNEL, 1998, p. 24).

“[...] tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades [...]”.

Sendo assim, dizemos corretamente que um indivíduo obtém um novo conhecimento, ou comportamento ao conjunto dos seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário, pelo processo de *incorporação*. E mais do que um aprendizado intelectual o sujeito adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões, em outros termos, aprendemos a cultura por meio de nosso corpo. E é a cultura que imprime em nossa espécie o seu caráter de humanidade. Desse modo, todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a educação física é uma delas – devem ser pensadas num contexto onde os alunos sejam pensados como sujeitos da vida social.

Como a produção dos saberes, dessa memória coletiva é social, ou seja, ocorre nas relações sociais, sua elaboração implica em expressar, de forma sistematizada este saber sob uma determinada *prática pedagógica*. As práticas pedagógicas por sua vez, surgem de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. Sendo assim, passaremos a descrever os resultados do nosso trabalho de consultoria no Projeto de Autoria da CPI-AC.

## O FUTEBOL NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Quando iniciamos a pesquisa em 1998, logo constatamos que o interesse dos professores indígenas do Acre, presentes aos Cursos de Formação de Professores estava muito ligado, além da formação dos jovens em suas comunidades, à curiosidade crescente pelos esportes não indígenas, tal como nos informou o professor Jaime Lhulhu Manchineri (T. I. Rio Yaco): “*Eu gostaria de conhecer esportes da educação física para trabalhar com meus alunos e todos os que tiverem interesse de futebol na minha comunidade*”.

O sentido da pesquisa seria o fortalecimento de suas identidades tradicionais e a publicização de seus valores e conhecimentos para a sociedade não indígena:

*Essa pesquisa é para nós, para mim mesmo e para as outras pessoas que querem conhecer os nossos trabalhos, sabendo como nós pensamos. Também é para divulgar o meu trabalho lá fora, colocar como documento, registrar as pesquisas de história, línguas e toda a nossa sabedoria, para não acabar se perdendo. Para mostrar aos dirigentes, técnicos, profissionais, pessoas políticas, jurídicas e físicas. As pesquisas mostram tudo desde desenho, escrita, outros locais e povos. Ajuda a mostrar e divulgar em qualquer órgão não-governamental e outras organizações locais. E também para nos capacitar. Os objetivos das pesquisas, o que eu estou fazendo e vou fazer é para a escola, para meu povo e para meu estudo. Isso vai servir para minha formatura, como professor formado e profissional. E também vai ficar para uma geração do povo Asheninika. Por isso todos os trabalhos que a gente fez como pesquisa vai se transformar*

*em livro didático; vai ficar como história, tudo registrado* (Prof. Komāyari Asheninka/T. I Rio Amônia).

No levantamento bibliográfico que realizamos, conseguimos localizar o primeiro registro do jogo de bola entre indígenas, no Acre, datado de 1910, em texto de João Alberto Massô<sup>5</sup>, intitulado *Os Índios Cachararys*. Este povo se compunha à época, por aproximadamente duas mil pessoas que viviam às margens do rio Ituxy:

*Além dos entretenimentos habituais dos silvícolas, os Cachararys divertem-se com o jogo da bola, o qual se aproxima do football. A bola que empregam é de caucho bem impressada, pesando seguramente uns três kilos. Os jogadores revestem o joelho e o pé correspondente com uma pelle qualquer. O jogo é feito no verão, no tempo da secca, em terreno bem nivelado e limpo, de dois hectares aproximadamente. Organiza-se a partida e imediatamente uma comissão visita as malocas amigas para fazer os convites da festa que terá lugar dali a tantas luas e, precisamente, no tempo marcado reúnem-se quase todos os moradores da tribo, havendo além do tal jogo outras distrações muito animadas. O foot ball começa no meio do maior entusiasmo, sendo observadas as regras estabelecidas. Os prêmios que se devem conferir ficam em exposições, que são miçangas diversas, mui curiosas, da indústria indígena.*

A partir de argumentações levantadas em sala de aula pelos professores indígenas a respeito da necessidade de conhecerem mais sobre os esportes não indígenas, particularmente sobre o futebol, realizamos uma pesquisa entre esses docentes sobre o *jogo* futebol, como praticado em suas aldeias, tendo como referência alguns elementos: *existência de local* (campo) *para essa prática; dias e horários; regras e materiais utilizados; e possibilidades de uso pedagógico* desse tema na escola.

Dos resultados da pesquisa obtivemos que o futebol não é apenas dos não indígenas, mas, que é “[...] *um divertimento dos povos do mundo inteiro*”. (Prof. Francisco Mário Kaxinawá/Terra Indígena Igarapé do Caucho). E também que é “[...] *uma maneira que as pessoas em conjunto praticam um caminho de brincadeira com regras que você tem que cumprir*” (Prof. Manoel Sabóia Kaxinawá/T. I. Humaitá).

Para que o jogo comece é feito o cerimonial de convite: “*Acontece assim, o capitão manda carta para o outro capitão, aí eles vem brincar. Nós combinamos junto com eles*” (Prof. Evaristo Kaxinawá/T. I. Purús).

De modo a garantir a hospitalidade no ritual de boa acolhida, os preparativos são feitos com antecedência: “*Nós vamos preparar caçuma, mingau de banana, macaxeira cozida, carne e peixe para dar alimentação. Nós repassamos para nossas esposas, elas*

---

5 Massô era engenheiro civil e publicou um mapa do extinto território do Acre (1907-1917), que foi premiado com a medalha de ouro do mérito científico pela Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, sendo aprovada com louvor pela Comissão Geográfica do Brasil. Para a realização desse mapa Massô empreendeu diversas viagens pelo Acre, onde registrou suas impressões, tais como as do texto citado.



*preparam as comidas*” (Prof. Paulo Lopes Kaxinawá/T. I. Purús).

Sobre como é realizado o jogo obtivemos informações diversas: “*O responsável explica para os dois times não reclamar muito. Ele escolhe um goleiro, três defensores e fica sete na carreira. O time do dono do campo fica com o campo, o outro time fica com a bola. O jogo de futebol na minha aldeia sempre existiu assim*” (Prof. Evaristo Gomes Kaxinawá/T. I. Purús).

Constatamos que existem campos para a prática desse jogo na maioria das aldeias, geralmente localizado em espaços privilegiados, próximo à praça central da aldeia, para onde convergem os caminhos do roçado, açude, rios e estradas de seringa, como nos relatou o Prof. Norberto Sales Kaxinawá (T. I. Jordão): “*Nosso campo foi construído em 1990, de 25 metros de comprimento e 12 de largura, onde os alunos sempre brincam depois da aula ou fim da tarde*”.

A fruição coletiva é um importante componente dessa prática: “*É uma coisa que alegra o aluno ou qualquer pessoa que gosta de jogar*” (Prof. Jaime/T. I. Rio Yaco). Em alguns casos, a realização do jogo se dá por contingência, apenas entre os membros de uma comunidade: “*Na minha aldeia meus alunos jogam futebol, só com as famílias da aldeia*” (Prof. Anastácio Maia Kaxinawá/T. I. Jordão). No entanto, onde o jogo é realizado ganha simpatia: “*O futebol é muito importante porque faz parte do divertimento do povo*” (Prof. Geraldo Marques Apurinã/T. I. Km 45).

A nomeação dos times, em alguns casos é retirada da realidade comunitária: “*Os meninos gostam de incentivar time de produção da borracha com artesanato*” (Prof. Norberto Sales Kaxinawá/T. I. Jordão).

Os jogos acontecem nos finais de semana, ou após a rotina de trabalho do dia: “*Na minha aldeia o jogo de bola é só no domingo ou à tarde, quando o pessoal volta do trabalho comunitário*” (Prof. Joaquim Maná Kaxinawá/T. I. Praia do Carapanã). O tempo para a realização do jogo é contado a partir de outros elementos, como por exemplo: “*Não jogamos marcando minuto, vai até cansar*” (Prof. Isaac Asheninka/T. I. Rio Amônia).

A falta de “uniforme” não se apresenta como impedimento para a realização do jogo na relação com a sociedade envolvente: “*Algumas vezes os times da cidade vêm jogar com equipamento completo. E nós não temos equipamento de jogador, mas eles aceitam jogar assim com a gente*” (Prof. Alderi Apurinã/T. I. Água Preta). Nem é obstáculo para que o jogo aconteça: “*Na minha comunidade sempre existiu somente bola. Não tem calção, meia, camiseta, caneleira. Nós compramos com o nosso dinheiro da venda da borracha, foi assim para comprar bola e bomba*” (Prof. Edson Kaxinawá/T. I. Jordão).

A quase ausência de regras não indica que elas sejam consideradas desnecessárias: “*Sem as regras o jogo seria de qualquer jeito*” (Prof. Geraldo Apurinã/T. I. Km 45). Ou ainda: “*Se não tivesse regras ninguém se entendia na hora de jogar Sabemos que é uma brincadeira que tem limite*” (Prof. Joaquim Maná/T. I. Praia do Carapanã).

Embora haja uma razoável distância entre as diversas aldeias, o intercâmbio acontece: “*Às vezes quando ficamos enjoados de jogar todo o tempo entre nós, convidamos times de outras aldeias, ou colonos de duas ou três horas de viagem, onde eles moram quase*

*próximos da aldeia*” (Prof. Jaime Manchineri/T. I. Rio Yaco).



Figura 1: *Aula de futebol*  
Foto: Socorro Craveiro

Ainda em 1998, conversei com os professores sobre as regras que fazem do esporte um sistema social, isto é, o que as pessoas devem seguir quando se apresentam como pessoas que gostam de jogar. Nesse sentido, convidei o professor de Educação Física e técnico de futebol – Gualter Craveiro – para colaborar conosco na realização das aulas sobre o “nosso” futebol – fundamentos - e regras codificadas pela FIFA (Figura 1).

Nos esportes, as regras codificadas determinam o que é uma modalidade desportiva. Diegel (1982, citado por GTP/UFPE/UFMS, 1991) classificou as regras para uma análise das formas esportivas, são elas: a) *Regras constitutivas*: quando estas mostram uma modalidade, ou determinam tal combinação e lhe dão sentido; b) *Regras regulativas*: são as regras que determinam como as relações entre os jogadores devem ocorrer, e como eles recebem essas instruções.

Em relação às *regras constitutivas*, podemos verificar que o futebol é um acontecimento social e possui muitas regras que o caracterizam: 1) *As regras de inventário* (da situação inventada) – o jogo acontece com a bola nos pés; 2) *As regras da pessoa* (jogador/esportista) – um jogador não pode segurar o jogador do outro time; 3) *As regras das zonas* (espaços) – um jogador não pode tocar a bola com as mãos na área; 4) *As regras do tempo* – o jogador não pode demora muito para chutar o pênalti; 5) *As regras da ação* – o jogador deve chutar a gol.

Em relação às *regras regulativas* pode-se dizer que nem tudo o que acontece no jogo está estabelecido por regras codificadas. Por exemplo, não se fixa por onde um passe deve ser dado; se um jogador, em vez de passar a bola, dribla; se a bola deve ser chutada com o pé direito ou esquerdo, etc. Generalizando, pode-se dizer que através das regras regulativas determina-se como ocorrem as relações dos jogadores entre si (suas intenções).

Assim, no esporte, como no sistema social, são as regras que determinam as aulas. São nas aulas que se prescreve como alunos e professores interagem entre si. Devemos então nos perguntar: *Até que ponto as regras são válidas na escola indígena? Elas permitem aprender, reconhecer, redefinir as regras da prática de determinado esporte?*

*Para tanto, os alunos não deveriam entender as regras da escola e das aulas de educação física, e se necessário, mudá-las? Até que ponto consegue-se conscientizar os alunos para as regras das aulas? Essas são perguntas básicas para se definir, por exemplo, a compreensão que temos sobre a compreensão da interação entre professor, aluno e jogo/esporte/movimento/mudança.*

## JOGOS E BRINQUEDOS INDÍGENAS DO ACRE

Trataremos a seguir das pesquisas referentes à memória dos professores indígenas sobre seus jogos: *os tipos de brincadeiras, os locais, o contexto de sua prática, período de realização, as distinções de gênero, idades e agrupamentos para a realização dessas práticas e a possível utilização desses jogos em sala de aula.*

São inúmeras as contribuições indígenas para a formação cultural em nosso país:

*Quando eu era criança brincava assim: eu ria, convidava meus companheiros para brincar no mato, fora de casa. Fazia pescaria na canoinha, imitava rã. Brincava de pião com semente de atsu e gostava de baladeira. Fazia casa fechando as paredes com palha de jarina. Carregava as meninas nas costas. Cantava música de mariri (Prof. Isaias Sales Ibã Kaxinawá/T. I. Rio Jordão).*

Freyre (1963, p. 14) nos diz que, da tradição indígena, ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos de imitar animais, e que o próprio jogo do bicho, tão popular no Brasil teria suas origens nestes resíduos animistas e totêmicos da cultura indígena: *“Eu adorava imitar, derrubar árvore onde tem abelha valente, matar jibóia, jacaré grande. Flechava sapo no igarapé, pescava jundiá com anzol. Caçava grilo, lagartixa com flechinha. Subia em árvore. Fazia espingarda de talo de mamão, caçava calango”* (Prof. Norberto Sales Tenê Kaxinawá/T. I. Jordão).

Uma brincadeira muito conhecida em todo o país – a *galinha gorda* – é relatada pelo professor Edilson Yskuhu Shawanawa (T. I. Porto Walter): *“As crianças brincam de galinha gorda, elas perguntam é gorda ou magra? Elas pegam uma pedra e jogam na parte mais funda do rio e mergulham para procurar e quem achar ganhou uma galinha gorda”*.

José Lins do Rêgo (1969, p. 14) relata essa brincadeira em sua infância acompanhada do seguinte verso: *“Galinha gorda, gorda é ela. Vamos comê-la, vamos a ela”*. A galinha gorda, segundo Kishimoto (1993, p. 51) *“(...) é uma brincadeira bastante comum no Nordeste, no Norte e Sudeste do país, recebendo as seguintes denominações: caça ao tesouro (SP), galinha d’água, marreca e galinha gorda (RN/PE/MG).”*

São inúmeras as brincadeiras na água, e por isso é importante aprender a nadar cedo. Reconhecendo o valor dessa aprendizagem o professor Célio Maru (T. I. 18 Praias) nos relata:

*Essa é a brincadeira mais importante que eu acho e que faz parte da 'beyusará/beyusirá/beyustirá – (brincar, brinquedo, brincadeira)' na minha aldeia. Todo dia os meninos e as meninas têm um costume de tomar banho muito cedo. Eles levam as crianças que não sabem nadar e logo eles mostram como nadar. Depois eles põem na água os que não sabem e pedem para eles nadar. Aí os que não sabem começam a praticar o nado até que eles aprendem, esse é o costume do nado na minha aldeia. E, com essa prática que as crianças costumam fazer, é muito difícil eles pegarem uma doença. O jeito da brincadeira de nadar é assim, eles fazem uma carreira e se jogam dentro da água, e eles nadam com a cabeça do lado de fora da água.*

Quando as crianças já sabem nadar eles começam a imitar os peixes, como por exemplo: “*Na hora do banho as crianças convidam: - vamos brincar de peixe jundiá, surubim, caparari, jacaré... Cada qual imita um peixe. Os que têm mais força vão cair no meio do rio, os menores ficam na beira da praia*” (Prof. Fernando Henrique Kaxinawá/T. I. Rio Breu). Muito comum é a brincadeira da lama, narrada pelo professor Virgulino Ixá (Kaxinawá/T. I. Jordão): “*Em tempo de infância eu gostava de tomar banho no rio com muitos meninos. Fazia lama na descida do barranco, subia e depois descia escorregando*”.



Figura 2: *Brincadeira da lama* (Crianças Kaxinawá/Rio Envira-AC).  
Foto: Gilberto Dalmolin (1999).

Outra brincadeira bastante conhecida entre nós, a cabra-cega, é relatada pelo professor Aldenor Kaxinawá (T. I. Praia do Carapanã): “*Bekü beyus (cabra-cega): As crianças gostam dessa brincadeira para ganhar coisas. Elas colocam algumas coisas em cima de uma tábua e amarram o rosto de um com um pano, fazem uma, duas voltas e saltam para ele vir acertar no objeto, quem acertar ganha*”.

O verão amazônico – período de estio – é particularmente favorável para a realização de muitas brincadeiras, tanto na água...

*(Beyusi bakuwá). Quando as crianças vão tomar banho no rio elas gostam de brincar de arapuá – que é uma abelha que gosta de fazer a sua casa num galho de pau. Todo mundo cai no rio e se escolhe uma pessoa para virar a árvore com arapuá, os outros*

*ficam em volta dessa pessoa que está em pé com água na cintura. Os outros ficam circulando e mergulhando por baixo das pernas dela e dão uma rasteira no que está de pé, quando ele cai na água os outros comem o mel das abelhas, aí esse vira abelha e corre atrás dos outros que comeram o seu mel (Prof. Rufino Sales Kaxinawá/T. I. Alto Tarauacá).*

#### Quanto nos roçados e capoeiras:

*Na minha aldeia a brincadeira que eu acho interessante é a espingarda de talo de mamão. As crianças se juntam e vão para o roçado fazer espingarda com o cano da folha de mamão. Cada um pega o talo de uma folha e uma varinha. Depois pegam pedaços de malva e fazem as balas. Pegam o cano do talo de mamão, colocam a bala e dizem: - agora nós vamos apostar quem mata mais veado. Os veados são grilos e borboletas. Cada menino vai para a capoeira e as meninas ficam esperando o veado chegar para tratar, tirar o couro e fazer a comida. Elas só escutam os tiros 'chututu' - quando as balas saem das espingardinhas. Quando um atira, o outro fala; - matou compadre! O outro responde: - nada compadre... Foi embora. Essa brincadeira pode durar muito tempo, até juntar todas as caças e depois eles vêm para suas casas onde as 'esposas' estão esperando seus 'maridos' chegar com a carne. Eles fazem isso treinando as caçadas desde pequenos para quando crescer, saber 'tirar rumo' para casa - não se perder na mata, saber voltar (Prof<sup>a</sup>. Francisca Arara-Shawádawa/T. I. Igarapé Humaitá).*

#### Quanto nas matas:

*Brincadeira de caba. Os meninos quando estão 'de monte' e eles sabem onde estão as casas das cabas, eles pegam as folhas de bananeira e se enrolam. Depois eles pegam galhos de pau e vão quebrar a casa da caba. Quando um deles começa a quebrar os outros vão ao redor e machucam toda a casa da caba. Quando eles terminam de quebrar a casa da caba, eles começam a se beliscar entre eles mesmos. Mas, às vezes ainda sobra alguma caba viva e ferram eles, e quando um deles chora, eles terminam a brincadeira e vão para suas casas (Prof. Lucas Manchineri/T. I. Mamoadate).*

#### Procurando "encrena": Iskuruti (balanço de cipó):

*Os jabutis são os donos dessa brincadeira e sua alegria era realizá-la. Acontecia assim: os jabutis faziam um iskuruti (balanço) nas árvores com cipó envira, e balançavam de um lado para o outro sobre um barranco alto. Quando eles balançavam para lá e para cá, seu casco roçava os espinhos das pupunheiras caídas. Eles gostavam de fazer isso para testar o casco e ver se ele era forte, eles apreciavam ouvir o ruído do espinho no casco. E todos se divertiam provando que sua carapaça era dura e resistente. No entanto,*

*em dada ocasião eles foram observados pela onça que quis fazer o mesmo. Embora aconselhada a desistir porque não tinha casco, ela não quis ouvir os conselhos e obrigou um deles a lhe balançar. E quando ela oscilou sobre os espinheiros... Um grande espinho lhe perfurou o coração. Os jabutis falaram entre si: - “meu tio, meu irmão, meu avô... nós lhe avisamos para não fazer isso, mas, ela não quis ouvir...”. E não tendo jeito, choraram e a dividiram em pedaços para comer. Enrolaram os pedaços em folhas e cobriram com cogumelos orelha de pau. Passado um pouco, o irmão da onça chegou perguntando: - Vocês viram meu irmão? Eles responderam que não a tinham visto e que ela já saíra no rastro de seus irmãos. Mas o irmão da onça desconfiado perguntou: - E o que é que vocês levam aí? Eles responderam: É apenas o nosso kunu (orelha de pau). Mas, o irmão da onça não se convencendo disse: - Deixem me ver isso. E quando ele foi tirando os cogumelos e abrindo os pacotes de folha, exclamou: - Isso parece um pedaço do meu irmão. E os jabutis responderam: - Askara itiru (pode ser). Então o irmão da onça farejou o local onde eles estavam brincando e encontrou muitas abelhas, dessas que gostam de sangue, e também achou farelos de ossos. Então ele falou: - Vocês comeram o meu irmão! E furioso começou a passar os jabutis na unha, que quer dizer começou a cortá-los em pedaços com suas grandes garras. Tirou a cabeça de um, arrancou o rabo de outro, quebrou os cascos deles e foi embora. Nessa hora chegou um grande marimbondo para tirar o sangue dos jabutis. Mas, ele ia falando baixinho: - Eu vou tirar um pouco do seu sangue, mas, eu vou grudar vocês de novo. E assim fez. O problema é que ele colocou tudo trocado, colou a cabeça de um no lugar do rabo, e em outro o rabo no lugar da cabeça, trocou perna com braço e braço por perna. Por fim, o marimbondo aconselhou-os a se espalharem, por causa da vingança da família da onça. E por isso até hoje em dia, na mata, a gente só encontra um jabuti de cada vez, e por isso também que eles têm o casco todo remendado (Narrador: Professor Fernando Luiz Yawanawá).*

Apresentaremos a seguir um resumo das brincadeiras infantis nas diversas etnias do Acre, a partir de pesquisa realizada pelos professores Alderi (Apurinã); Isaac, Komâyari e Wewito (Asheninka); Cherê e Teká (Katukina); Maru, Aldenor, Banê, Ixã, Evilásio, Txuá, Ibã, Maná, José Mateus, Tui Yurumapa, Amê, Tenê, Rufino, Virgulino (Kaxinawá); Genesio e Jaime (Manchineri); Antonio e Edilson (Arara-Shawādawa); Aldaízo e Nane (Yawanawá):

As brincadeiras mais frequentes dos **Apurinã** são: balançar no cipó, dançar o Mariri, realizar pescarias. Há também a corrida com folhas diversas, formando uma espécie de cata-vento como nos relata o professor Alderi: *“As crianças convidam as outras e sentam embaixo das árvores. Elas fazem as palhetas do avião com folhas, depois medem a distância [que vai ser percorrida] e correm bastante. Elas brincam de par. Quando ninguém aguentar mais termina a brincadeira”*.

Os **Arara-Shawādawa** utilizam diversos utensílios para brincar de casinha, feitos com palha (paneiros, cestos e vassouras) e barro (fogão, potes, pratos). Fazem a brincadeira de espingarda de talo do mamoeiro.

Os **Asheninka** brincam de arco e flecha, peteca (txotaki) e bilboquê c/cabeça de tartaruga. Realizam corridas na praia. Utilizam como brinquedos bonecas de barro, madeira e cipó. Fabricam utensílios (para brincar de casinha) feitos com cipó (cestas, paneiros) e madeira (gamelas). Fazem animais de barro, madeira (pássaros, peixes, canoinhas, pião, etc.) e palha (peteca e pião). Jogam pião: “*Primeiro eles fazem uma combinação com os colegas para fazer o pião, quando eles terminam o brinquedo eles chamam as outras crianças para jogar e ver quem é o melhor, para ver quem racha o pião do outro*”. (Professores Asheninka). Brincam de casinha (*ashakaweytxa*):

*O menino mais velho e a menina mais velha são os pais, os outros são os filhos. Eles fazem uma casinha e começam a brincar – as meninas fazem caçuma – e os meninos trazem frutas da mata dizendo que é caça, eles comem juntos e daí termina a brincadeira, ou quando os pais chamam precisando de ajuda, ou quando eles não querem mais, ou não tem mais tempo, nem hora* (Prof. Valdete Piyanko).

Os **Kaxinawá** fazem pintura corporal. Brincam de casinha e comidinha, arapuá e fazer cócegas. Imitam animais. Realizam diversas brincadeiras na lama. Fazem sons e movimentos em roda. Brincam de arco e flecha: “*Eles fazem a flecha com a pupunheira, depois eles ficam flechando as folhas da mata, insetos, e pequenos animais, para ser um bom caçador no futuro. Quando os pais chamam, eles param de brincar*” (Professores Kaxinawá). Brincam no rio. Jogam bola. Fazem a do pinica pau; Saltam com vara; Pulam do barranco; Fazem espingarda de talo do mamoeiro. Desenham animais e pessoas. Brincam de tocaia, imitam sons de animais. Fazem puxa-puxa com cipó (buá, nininamea), de samaúma e buruti. Utilizam diversos utensílios para a brincadeira de casinha, feitos com barro (pratos e vasilhas diversas). Fazem a brincadeira do cipó: “*Eles amarram um cipó preto em uma árvore bem virgem, que esteja do outro lado do igarapé, eles embalam de um lado para o outro*” (Professores Kaxinawá).

Utilizam como brinquedo, bonecas de barro, sabugo de milho, madeira (bálsamo), bolinhas de barro para baladeiras, carrapeta de cambucá e semente de patoá ou castanha, petecas de palha de milho e penas de pássaros. Fazem cata-vento com folhas e espinho de palmeira. Adornam-se com palha de palmeiras para dançar o mariri (pulseiras, saias, chapéus). Fazem buzina de rabo de tatu, piões e carrapetas de sementes diversas. Constroem casinha usando palha e cipó. Fazem canoinhas, remos, pássaros, peixes e apitos de diversos tipos de madeira.

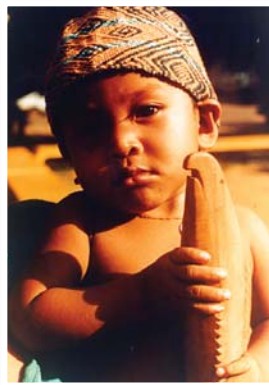


Figura 3: Criança Kaxinawá com brinquedo de madeira  
Foto: Nicole Algranti, (1997).

## Dançam mariri:

*A brincadeira acontece num dia marcado. Tem que arrumar alimentação como carne, banana madura, macaxeira. Depois convidar todo o povo da aldeia para dançar, é a nossa festa tradicional, cantando música na nossa língua, com pintura de jenipapo no corpo e comendo comidas variadas tipo carnes de animais da mata, macaxeira, caiçuma, milho verde. Vai um bocado de gente para a mata e outros ficam no terreiro da casa. Os que foram para a mata chegam todos enfeitados com folhas de palmeiras. A brincadeira acontece com todo mundo circulando abraçados, tudo misturado, adultos e crianças, homens e mulheres (Professores Kaxinawá)*

Os **Manchineri** utilizam utensílios para brincar de casinha, feitos com palha (abanos, paneiros, vassouras) e barro (potes, pratos). Fazem a brincadeira *kotshi kotshi*: “As crianças fazem um roda e deixam um objeto no local para ninguém mexer, quando alguém for pegar vai ter que se esconder e outro vai correr atrás dele até pegar. Os outros não saem do lugar. Quando esses cansarem entram mais dois para brincar” (Professores Manchineri).

{INSERIDO} E muito especialmente o **jogo da onça**<sup>6</sup>:

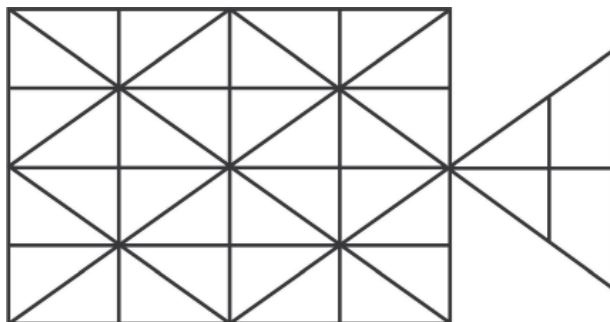


Figura 4: Tabuleiro do jogo da onça.

O objetivo do jogo consiste em prender a onça na toca (figura triangular fora do retângulo), ou a onça capturar cinco cachorros. No jogo os movimentos podem ser feitos em todas as direções (horizontal, vertical e diagonal) de uma intersecção a outra das linhas traçadas no tabuleiro:

6 Aqui no Brasil esse jogo também é encontrado entre os Bororos do MT (Aldeia Meruri), onde é denominado como Adugo. É também conhecido nos países nórdicos como raposa e gansos. No Nepal, *bbaga chal*. Na Índia *lau kati kata*. Aqui na América do Sul, registros apontam que ele era jogado pelos Incas, no Peru. A diferença básica entre todos eles são as peças do jogo. No Peru, as peças representam o puma e os carneiros. No Nepal tigre e cabras. Na Índia, leopardo e vacas. Na China, senhor feudal e camponeses. E aqui no Brasil, onça e os cachorros.



Participam dois jogadores, um fica com a onça e o outro com os quatorze cachorros. A peça que representa a onça fica bem no centro do tabuleiro e as demais, atrás, à direita e à esquerda. A onça começa, ou seja, jogador que está com a onça começa o jogo movimentando a peça para qualquer casa que esteja vazia, em qualquer direção. Em seguida, o jogador com os cachorros move a de suas peças. Tanto a onça quanto os cães podem andar uma casa (vazia) por vez, em qualquer direção e desse modo a onça captura um cachorro saltando sobre a casa em que ele esteja, para a próxima casa vazia, podendo capturar mais de um cachorro de cada vez (em todas essas situações se procede como no jogo de damas). Para vencer a partida o jogador com a onça deve capturar cinco cachorros ou o jogador com os cachorros impedir qualquer movimento da onça. Ao final da partida invertem-se os papéis. O jogador que tem a peça da onça passa a representar os cachorros, e vice-versa (Professor Jaime Lhulhu Manchineri).



Figura 5: Jogo da onça (7)  
Foto: Thiely Mariano

Os **Yawanawá** fazem muitas brincadeiras, dentre elas o *Mariri saiti*:

*As crianças se organizam da seguinte forma – uma menina sai de casa em casa para juntar os coleguinhas, brincam juntos meninos e meninas. Eles se pintam e colocam chapéus de pena. Fazem uma roda bem grande e começam a cantar. Eles ficam rodando com força pegando no braço um do outro. Elas fazem também um fogo bem grande para queimar as palhas e queimar as pernas dos meninos. O objetivo dessa brincadeira é para manifestar nossa cultura. Quando elas se reúnem para cantar os velhos se sentem felizes em ver que a nossa cultura nunca vai se acabar (Professor Nane/T. I. Gregório).*

---

7 O Projeto *Brincando como antigamente* é executado desde 2005, pela Fundação Municipal de Cultura Garibaldi Brasil (FGB) em parceria com a Universidade Federal do Acre, inicialmente através da disciplina Prática de Ensino da Educação Física Escolar, e posteriormente pelo Programa de Educação Tutorial do (PET-Cultura Lúdica) do Curso de Educação Física, sob nossa tutoria. Atualmente esse projeto tem equipe própria, contando com recursos do Fundo Nacional de Cultura (FNC).

Brincadeira da cana (*Tsuatiya shushuti*):

*Meninos e as meninas vão ao roçado buscar a cana, depois eles cortam os pedaços, gume por gume. Os meninos pegam a cana e vão para o meio do terreiro. As meninas vão tomar os pedaços de cana das mãos deles, se ela tiver força de tirar fica com aquele pedaço. A brincadeira acaba quando eles ficam muito cansados* (Professora Leda Matilde/T. I. Gregório).

E flechar na água:

*No verão, em dia de sol, as crianças se juntam e saem para cortar pau de marajá e tirar talo da palmeira cocão. A brincadeira acontece da combinação de meninos e meninas. Elas ficam cozinhando macaxeira e os meninos vão caçar ou pescar, flechar peixe bodó para eles comerem juntos, cozido ou assado na brasa* (Professora Raimundinha/T. I. Gregório).

Entre **os Jaminawa**, os professores relataram a brincadeira de roda, escondesconde, casinha e jogo de bola.

## O Jogo como Elemento da Cultura

Em 1938, Johan Huizinga (1980) na obra clássica sobre o jogo – *Homo Ludens* – analisa o significado do jogo como elemento da cultura, resumindo as características formais do jogo como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. [...] desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a se rodearem de segredo e a sublinharem suas diferenças em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1980, p. 16).

A seguir apontaremos as características do jogo propostas por Huizinga, correlacionando-as com as brincadeiras relatadas pelos professores indígenas, considerando: *A reprodução de cenas do cotidiano; O treinamento para futuros papéis a ser desempenhados; A habilitação para tarefas rotineiras; A socialização; O fortalecimento dos laços de identidade.*

É uma atividade livre:

*Eu brincava de cantar, assobiar, nadar no rio, correr na praia, pular do barranco. Usava pedras para matar nambu, macaco, peixe, cotiara, cotia, calango. Flechava melancia, cacau, barro para treinar pontaria. Cantava mariri. Quando era tempo de seis anos eu gostava de brincar assim (Prof. Ibã Kaxinawá/T. I. Alto Purús)*

Conscientemente tomada como não séria: “Quando eu era criança gostava muito de brincar junto com meus colegas, muitos tipos de brincadeira: de casinha, inventava casamento de meninos com meninas. De caçador... as meninas cozinhavam comida na lata e todos fingiam ser um bom almoço” (Prof. Yskuhu Shauanawa/T. I. Porto Walter).

E exterior à vida habitual:

*As crianças formam um grupo e vão para a praia tomar banho. Lá inventam a brincadeira de arapuá. Então, um deles se forma em árvore e outros em arapuá no galho da árvore, e outros derrubam a árvore para poder comer o mel da abelha. Ai as abelhas atacam e eles correm, mas a abelha consegue atacar alguns deles. E quem consegue sair sem ataque da abelha é que consegue comer mel da arapuá (Prof. Ixã Kaxinawá/T. I. Jordão).*

É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro:

*Vou contar uma história da primeira festa que nós tivemos na nossa aldeia Goiana, o mariri, que é nossa tradição Katxanawa, no dia 8 de julho de 1998. O professor Aldenor convidou todos os alunos e pais para se encontrar à noite na escola, e assim começamos a dançar de 7 horas até 11 horas da noite. Dançamos e gravamos nossa música com muito carinho e alegria por ser a nossa cultura em nossa dança Kaxinawá. Todos nós dançamos e falamos em dar continuidade à nossa dança na nossa aldeia (Aluno Aurismar Kaxinawá).*

Praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios: “As crianças gostam de brincar na beira do rio, na mata, no terreiro, e dentro de suas casas” (Prof. Ibã/ T. I. Jordão).

Segundo certa ordem e certas regras: “Os meninos às vezes brincam separado, por exemplo, quando eles fingem que estão no trabalho, fazendo casas ou caçadas. As meninas também brincam em separado quando vão fazer caçuma para eles tomar” (Prof. Yskuhu Shauanawa/T. I. Porto Walter).

Promove a formação de grupos sociais [...]:

*Na festa de pirantã dançam homens e mulheres separados. Os ho-*

*mens danças tocando os instrumentos. Eles tocam e as mulheres saem acompanhando. Eles tocam os tambores e as flautas tsungari, tem um grupo que toca as flautas e outro que toca os tambores. Tsungari é um som que só os homens podem tocar. O toque do tsungari é lembrando os antigos. Nessa festa a gente toma caíçuma para recordar o passado. As mulheres desafiam os homens e os homens desafiam as mulheres, as músicas são repentis tirados na hora. Um canta uma prosa e o outro responde seu verso. As mulheres cantam e dizem coisas de dentro delas mesmas, dizem tudo que estão sentindo. No final da seqüência de músicas e desafios os homens ficam na beira da gamela e elas servem a caíçuma. Eles começam a se pabularem dizendo aos outros: - Eu sou bom mesmo, tu me viu cantando? E o outro pergunta: - Tu me viu também? Os homens não podem recusar a caíçuma que a mulher serve, tem que tomar toda mesmo, até não agüentar mais. Aquele que não agüentar já perdeu. Na próxima festa já vai ter uma música dizendo que ele perdeu na festa passada. Nesse caso, ela vence-o na caíçuma. E assim vai-se comemorando a brincadeira (Prof. Isaac Asheninka/T. I. Rio Amônia).*

Desse modo, o jogo ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, ao seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural.

Assim, acreditamos ser possível utilizar o jogo – de forma contextualizada – na escola. Para que isso ocorra, devemos conhecer os jogos dos diferentes povos do mundo – indígenas e não indígenas – considerando a memória lúdica de diferentes sociedades.

Nesse sentido, nas aulas de Educação Física podem ser utilizados jogos que impliquem (SOARES et al., 1992, p. 67):

O reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação; O reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos; A identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e da relação destes com a natureza; A inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação; A inter-relação com outras matérias de ensino; As relações sociais: criança e família, crianças entre si, crianças e professor, crianças e adulto; A vida de trabalho, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países; O sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores sociais que estas envolvem; A auto-organização; A auto-avaliação e avaliação coletiva das próprias atividades; A elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.

Em 2004 encerramos nosso trabalho de consultoria no Projeto de Autoria da

CPI-AC, cuja síntese vamos expor a seguir. Tivemos como objetivos: *interpretar, formular e discutir com os professores indígenas os processos de aquisição das aprendizagens pelas quais passaram, bem como o sentido e a funcionalidade desses conhecimentos na prática de formação profissional* realizada no curso de formação da CPI-AC.

Trabalhamos os conteúdos dispostos da seguinte maneira: 1 – *Módulo introdutório*: a) O que é educação física? Conceitos, definições, discussão e análise crítica; b) – O que é cultura corporal? Definição conceitual, discussão e análise crítica. c) – Elementos da cultura corporal: jogos, brinquedos e brincadeiras, danças, cantos, mímicas, expressões corporais, lutas. 2 – *Módulo de aprofundamento de conteúdos*: a) Jogos e brincadeira de cada etnia. Brinquedos de cada etnia. Esportes não-indígenas: futebol, natação, corrida. b) *Aprofundamento de competências*: Conhecer e descrever os jogos e brincadeiras de cada etnia. Descrever e confeccionar os brinquedos de sua etnia. Descrever e realizar o futebol, o nado e as corridas como são vivenciados em sua etnia e relacioná-los criticamente com os esportes futebol, natação e corridas não-indígenas. Conhecer as regras básicas do futebol. Conhecer os fundamentos básicos da capoeira. Relatos de experiência com práticas corporais vivenciadas nas escolas. Apresentação de propostas que relacionem os conteúdos e competências das práticas corporais estudadas, com sua prática pedagógica e rotina na aldeia.

Os procedimentos didáticos utilizados foram desenvolvidos por meio do relato de experiências de ensino-aprendizado, onde abordamos a forma como cada professor pensa e executa sua prática pedagógica da cultura corporal e como pesquisa as práticas corporais em contexto.

Além disso, os procedimentos utilizados podem ser considerados como *ensino reflexivo* (CALDERHEAD, 1987) com narrativas que evidenciaram conhecimentos e valores, assim como a emergência de situações diretamente ligadas ao dia a dia comunitário e escolar, exigindo dos professores indígenas um posicionamento, interpretação e elaboração de novas formas de ação. Essa estratégia metodológica ajudou na ampliação da *reflexão sobre a reflexão na prática* (SCHÖN, 1983, 1987, 1992) como espaço privilegiado na formação docente.

Para desenvolver as experiências de ensino-aprendizado definimos estratégia que atendessem as especificidades dos conteúdos, criando formas e ocasiões para evidenciar o pensar e o fazer de cada professor, levando à reflexão individual e coletiva sobre a cultura corporal, o conhecimento necessário sobre as práticas corporais e os conhecimentos a serem ensinados, guiados pelas perguntas: *O que aprendi da cultura corporal? Sou capaz de transmitir/ensinar esses conhecimentos para/com meus alunos? Como utilizo esses conhecimentos na escola e na comunidade?* Essas questões foram discutidas em atividades orais e escritas, por meio da descrição de *casos de ensino* (MI-ZUKAMI, 2002) – reais e fictícios – debatidos/expostos pelos professores indígenas.

No eixo *conhecimento dos conteúdos* a tarefa realizada foi bastante longa e proveitosa. A descrição – oral e escrita – dos professores foi bem detalhada, envolvendo os conteúdos ministrados na escola, bem como os conteúdos presentes em cada cultura: *“Eu passei a incentivar os jovens com atividades de esporte. Eu também sabia um*

*pouco dos cânticos tradicionais. Eu jogava eles na roda, dançava o mariri, ensinava a cantar. Também ensinava a fazer jogo de flecha e fazia natação no rio [...]* (Prof. Célio Maru Kaxinawá/T. I. Igarapé do Caucho).

No eixo *relação professor-aluno* foram sistematizadas informações sobre os alunos das escolas de cada comunidade, o que pelo fato de serem apresentadas para um leitor-avaliador, pareceu exigir-lhes pensar nas características do seu trabalho e tornar esse pensamento comunicável. Tratou-se de aprendizagem altamente individualizada, que pode se desprender da aprendizagem do grupo:

*Eu estou aqui no curso, mas, sempre me lembrando dos meus alunos: como é que eu vou ensinar o que eu estou pegando? Como eu vou fazer eles entenderem? [...] Será que eu vou chegar lá e pedir que eles prestem atenção e evitem conversar? Ou sou eu que estou explicando tão rápido, ou dando as explicações diferentes? Ou sou eu que não estou entendendo os pensamentos deles? Ou sou eu que não estou fazendo eles se animarem com aquela matéria? Para evitar isso eu chego na minha casa, pego o meu diário e leio. [...] sozinho mesmo vou pensar e fazer o planejamento, para no outro dia fazer eles ficarem bem animados e sentir aquela vontade de estar na sala de aula. [...] Então essa é a minha preocupação com as minhas aulas desde que eu comecei a ensinar [...]* (Prof. Lucas Brasil Manchineri)

E como, por exemplo, *motivar os alunos*:

*[...] ensinar, explicar, orientar, educar, aconselhar, falar, conversar, ter o jeito de encaminhar os alunos com amor, ter paciência, praticar coração bom e orgulho de ajudar as crianças. Esse objetivo nas salas de aula é o que o professor deve sentir na cabeça e no coração [...] Sempre pergunto se os alunos gostaram ou não das aulas. Se não gostaram tem que mudar para eles se animarem, ficarem atentos e alegres. [...] É também temos que saber preparar os temas, conhecer o que os alunos gostam, e ajudar eles a se desenvolver. E as aulas têm que ser bem caprichadas. Isso é o que eu observo.* (Prof. Komâyari Asheninka/ T. I. Rio Amônia).

No eixo *conteúdos específicos dados em sala de aula*, ao narrar suas experiências de docência, expuseram seus conhecimentos específicos da disciplina, além de conhecimentos sobre os alunos. Nesse eixo houve a exposição de *casos de ensino* fictícios – elaborados por mim – e casos de ensino reais, vividos pelos professores, o que segundo a minha ótica, favoreceu a troca de informações e a construção de variadas práticas pedagógicas pela exemplificação: “*Temos as festas tradicionais o katxanawa, a festa do cipó, festa do gavião, o batismo. As músicas de cura, a preparação de comidas típicas, as pescarias com tingui e flecha, as caçadas, as pinturas corporais [...]*” (Prof. Edson Medeiros Kaxinawá/T. I. Rio Jordão).

Eixo conteúdos trabalhados na escola:

*Aprendemos conhecimentos com os pais e os mais velhos e que são transmitidos na escola: de como vivem na terra os diferentes povos, a época das frutas, todo o sistema de vida dos antigos. Isso é educação de qualidade: 'cada povo estudar o que é seu'. Estudar sua história, de seu povo, trazendo tudo isso para sala de aula, fazendo o aluno refletir em cima desse passado, poder diferenciar e também o que está no presente, para você se planejar o futuro [...] (Prof. Isaac Asheninka/ T. I Rio Amônia).*

Ou na comunidade:

*Nos dias que os alunos acompanham seus pais, é para aprender os conhecimentos do nosso mundo da maneira que vinham repassando os nossos conhecimentos, de geração em geração sem a escrita, só guardando na memória e repassando na oralidade - nas caçadas, nas pescarias, nas coletas de frutas, nos plantios de roçados e nas festas culturais do nosso povo Asheninka [...] (Prof. Isaac Asheninka/ T. I Rio Amônia).*

Neste último eixo foi adotada a estratégia de discussão circular, partindo-se de situações vividas. “Quando comecei na escola, eu desenvolvi minhas habilidades com as crianças, e me fez despertar a respeito de como ensinar, o que ia ensinar e para o que servia. Eu estava abrindo portas às novas gerações, a novos conhecimentos para a cultura” (Profa. Raimundinha Putane Yawanawá/T. I. Gregório).

Os professores ao mesmo tempo em que faziam seus relatos, expunham o que pensavam, discutiam com os pares, analisando sua prática pedagógica. “Aprendi no curso a fazer relatório, documentos; ler e interpretar a escrita, o diário de classe de outra pessoa, entender o que foi feito durante as aulas. E também fazer o meu planejamento, e como agendar os meus trabalhos” (Prof. Lucas Manchineri/T. I. Mamoadate).

Propondo pesquisas e produzindo materiais didáticos:

*Vamos junto com os outros professores pesquisar, neste ano de 1998, um pouco da nossa história cultural, a dos Asheninka: como eram feitas as festas antigamente; qual era o nome; as músicas; se havia uma data certa para essa festa, se ainda são as mesmas de hoje ou se já mudou bastante; que tipos de brinquedos eram utilizados para as crianças brincarem; o nome; se o homem brincava e se as meninas também brincavam; saber se era do próprio povo ou se foi emprestado de outros; quais são os de hoje e se teve mudança ou não. Registrar tudo isso para servir de material para trabalhar na escola. E vamos trazer alguns materiais para o próximo ano, no próximo curso [...] (Professores Asheninka: Isaac e Komáyari/T. I. Rio Amônia).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2002 a coordenação pedagógica da CPI-AC, na pessoa da educadora Nietta Monte, passou a encaminhar com os consultores das diversas disciplinas do Projeto de Aatoria, a conclusão de vinte anos com a formação de professores indígena (1983-2003), tarefa que passaria a ser conduzida pela Secretaria Estadual de Educação do Acre. As reuniões visavam avaliar os docentes indígenas – caso a caso – observando-se suas competências, desempenho nos cursos e em sala de aula (descritas nos relatórios dos assessores em visitas às aldeias), os registros nos diários de classe, a produção de materiais didáticos (o que foi realizado em cada disciplina).

Para tanto, todos os consultores das diversas áreas de conhecimento deveriam recuperar o registro dos conteúdos, tendo como norte três questões: *O que aprendi? O que ensinei? Como esse conhecimento foi utilizado na comunidade?*

A recuperação desse registro para cada professore deveria ser feita a partir de um memorial – de narrativa oral – a ser realizada coletivamente ou individualmente, e também pelo registro escrito (em língua indígena e portuguesa), versando sobre as competências gerais (pedagógicas) e específicas (em cada disciplina), bem como políticas e profissionais, traçando o percurso de cada professor no Projeto de Aatoria, registrando – suas histórias de vida, viagens, diários, fotos, gravações em vídeo e áudio, desenhos, atas de reuniões comunitárias, mapas, cartilhas. Enfim, tudo que tivesse fundamentado sua formação, por meio de pesquisas como professores e gestores de ações de ensino em suas comunidades.

Em nosso trabalho buscamos favorecer a troca de experiências entre os pares, pela forma pessoal de cada um expressar seu conhecimento. Essa estratégia revelou-se importante fonte de partilha sobre o processo reflexivo empreendido pelo grupo, em diferentes momentos e níveis, assim como forneceu elementos que nos permitiram proceder à avaliação do grupo. Foi possível – a partir dessa troca de informações – compreender as aprendizagens específicas dos docentes em situações concretas, nas quais esses professores foram desafiados a refletir, expressar suas crenças e a explicitar suas práticas diante das evidências postas pela situação real de ensino.

A avaliação teve como parâmetro a correlação entre as competências acadêmicas e a aprendizagem apresentada: Compreensão sobre os temas do programa; Reflexão crítica; Criatividade; Participação; Linguagem clara na apresentação dos trabalhos orais e escritos; Assiduidade; Responsabilidade na realização das tarefas individuais e em grupo bem como no planejamento e execução dos projetos de pesquisa e outras atividades pertinentes.

As atividades escritas se mostraram importantes nessa fase do nosso processo avaliativo, já que ao escrever sobre o que pensamos e sobre o que fazemos, desenvolvemos uma reflexão distanciada e a *posteriori* sobre o exercício profissional. Ao escrever desenvolvemos um processo mais profundo de reflexão, principalmente quando escrevemos para outros lerem e analisarem – como foi o caso das tarefas propostas – há maior comprometimento com a clareza e o encadeamento das colocações feitas.



Além das tarefas escritas, a socialização oral de idéias e pontos de vista fez parte das estratégias adotadas. Os professores relataram para os seus pares sua maneira de ver os conteúdos temáticos, a relação desses conhecimentos no desenvolvimento em sala de aula e analisaram as práticas corporais produzidas em seu grupo social. Em suma, as experiências de ensino-aprendizado foram desenvolvidas em torno de quatro eixos básicos: conhecimento dos conteúdos; a relação professor-aluno; o ensino dos conteúdos; a aplicabilidade desses conteúdos em contexto comunitário.

Tal metodologia mostrou-se relevante estratégia de trabalho partilhado e investigativo dos professores, possibilitando: A análise de situações concretas de ensino-aprendizado, nas quais eram desafiados a refletirem e verbalizarem suas crenças e a explicitarem suas práticas. A construção de situações com narrativas que evidenciaram conhecimentos, valores, situações ligadas ao dia-a-dia escolar e comunitário, exigiram dos professores explicitações, interpretação e planos de ação:

Durante esses vinte anos do Projeto de Autoria, assessores, consultores e professores indígenas colocaram em jogo um novo tipo de conhecimento profissional, articulando teoria e prática, conhecimento e ação. Podemos afirmar assim, que a prática reflexiva foi o eixo estruturador do conhecimento e das aprendizagens dos professores indígenas, pois referenciou as diversas áreas do conhecimento, dando, conseqüentemente, sustentação política, metodológica e organizacional ao currículo e às escolas indígenas do Acre.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. **A Educação Física na escola indígena: limites e possibilidades**. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem da docência no Projeto de Autoria da comissão Pró-Índio do Acre: Saberes e histórias de vida de professores indígenas**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – {Não é faculdade, as informações são apenas as que estão a seguir}, Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BRASIL. **Decreto 26/91**. De 04 de fevereiro de 1991. Brasília, DF: Presidência da República.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF, nº. 248, dez. 1996, p. 27.

\_\_\_\_\_. CNE. **Resolução CEB 1/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/

SEF 1998b.

CALDERHEAD, J. **Exploring teachers' thinking**. London: Cassel Educational Limited, 1987.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas**: desenho de um currículo de magistério indígena. Rio Branco: CPI/AC, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Brasília, DF: Editora UNB, 1963.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP/MEC, v. 20, n. 76, fev. 2003, p. 13-18.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KAHN, Marina.; FRACHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil**: Conquistas e desafios. *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papius, 1985.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma "antropologia da educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: **Revista Olhar**, UFSCar, São Carlos, (1), 97, jun. 1999.

MASSÔ, João Alberto. Os índios Cachararys. In: **Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro 1909 a 1911**. Tomo XXII e XXIV. p. 98-100.

MATOS, K. G. Proposta pedagógica de Física. In: CPI-AC. **Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas**: desenho de um currículo de magistério indígena. Rio Branco: CPI/AC, 1997.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**, vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MONTE, Nietta Lindemberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

\_\_\_\_\_. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000, p. 118-133.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, S.P: EdUFSCar, 2002.

RÊGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 14. ed. Introdução: Castele, J. A. Notas: Ribeiro, J. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado? In: Strozemberg, I. (Org.). **De corpo**

- e alma**. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.
- SCHÖN, Donald. **The reflexive practitioner**: how professional thinks in action. USA, Basic Books Inc, 1983.
- SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. New York, Jossey Bass, 1987.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; FILHO, L.C.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TARDIF, Maurice. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.
- ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto, 1994.