

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ-UNIFESSPA
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM DINÂMICAS TERRITORIAIS E
SOCIEDADE NA AMAZÔNIA - PD TSA**

MAURICIO MARTINS CABRAL

**CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ORIENTAL: Sentidos e Significados das
Práticas Corporais na Comunidade *Parkatêjê***

**MARABÁ – PA
Agosto de 2018**

MAURICIO MARTINS CABRAL

**CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ORIENTAL: Sentidos e Significados
das Práticas Corporais na Comunidade *Parkatêjê***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Interdisciplinaridade.

Orientador: Prof. Ph.D. Alexandre Silva dos Santos Filho.

**MARABÁ – PA
Agosto de 2018**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho**

Cabral, Mauricio Martins

Cultura e educação na Amazônia Oriental: práticas corporais na comunidade Parkatêjê / Mauricio Martins Cabral; orientador, Alexandre Silva dos Santos Filho. — Marabá: [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2018.

1. Escolas indígenas. 2. Índios Parkatêjê – Educação. 3. Índios – Usos e costumes. I. Santos Filho, Alexandre Silva dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.8298

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

MAURICIO MARTINS CABRAL

**CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ORIENTAL:
Práticas Corporais na Comunidade *Parkatêjê***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

Prof. Ph.D. Alexandre Silva dos Santos Filho Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
/UNIFESSPA/PA
Orientador

Prof. Dra. Hildete Pereira dos Anjos Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará/UNIFESSPA/PA
Membro

Prof. Ph.D. José Walter Nunes Universidade de Brasília/UnB/DF
Membro

MARABÁ - PARÁ
Agosto de 2018

Aos meus filhos que sempre me compreenderam nessa incompreensão da vida. Aos meus pais, Moacir e Efigênia, por terem ensinado o que sou. À minha esposa, Antônia Cassia, que em meios às dificuldades potencializou minhas conquistas. Aos grandes amigos *Impoto, Jarakore, Jathiati, Junure* e *Aikapatati* que, pacientemente, narraram a linda história de seu povo, que resiste às imposições culturais da sociedade envolvente. Ao grande guerreiro Cacique *Krôhókrenũn* que grandemente me apresentou suas práticas corporais narrando os primeiros momentos dessa dissertação.

Minha gratidão e dedicatória

MEUS AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças e me abençoar nessa jornada rumo ao conhecimento;

À minha esposa, Antônia Cassia, pela compreensão da minha ausência;

Ao meu orientador, Alexandre Silva dos Santos Filho, por ter me guiado nessa pesquisa e me ensinado o poder que tem a educação para a sociedade, transformando-a e tornando-a mais justa e igualitária;

Aos nossos familiares;

Aos professores-facilitadores que estiveram nos auxiliando nessa incessante busca de melhoria pessoal e intelectual, em especial Edma do Socorro Silva Moreira, Hildete Pereira dos Anjos, José Walter Nunes, Maurílio de Abreu Monteiro e Nilza Brito Ribeiro;

E, especialmente, ao povo Gavião, responsável por me mostrar que existe um grande mundo por trás das práticas corporais indígenas *Parkatêjê*.

*“Nóis também tem história igual de Kupê.
História bonita e que também ensina, ensina
nosso povo a ser quem é”.*

(Jorakore - velho indígena Parkatêjê)

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: O “velho” indígena <i>Kaipeiti</i> debruçando seu corpo sobre a arte do fazer a flecha. Fonte: Arquivo do autor. (2017)	27
IMAGEM 02: Primeiras imagens do povo <i>Parkatêjê</i> . Arquivo Escola <i>Parkatêjê</i> (2010)	45
IMAGEM 03: Atividade cultural na escola – apresentação do canto e a dança na comunidade <i>Kyikatêjê</i> comemoração 07 de setembro. Arquivo da Escola <i>Parkatêjê</i> (2016)	66
IMAGEM 04: Brincadeira da força - comemoração dia das crianças. Arquivo da Escola <i>Parkatêjê</i> (2017)	75
IMAGEM 05: Atividade cultural entre os jovens - jogo do arco e flecha. Arquivo da Escola <i>Parkatêjê</i> (2015)	82
IMAGEM 06: A “velha” indígena <i>Arakwyiti</i> também aluna da escola relatando como se prepara o <i>berarubu</i> que é comido durante o desenvolvimento das práticas corporais e momentos festivos. Fonte: Arquivo do autor. (2016).....	84
IMAGEM 07: Comunidade <i>Parakatêjê</i> vista do alto. Arquivo da Escola <i>Parkatêjê</i> (2010)	90
IMAGEM 08: Atividade cultural desenvolvida pela escola <i>Parkatêjê</i> . Arquivo da Escola <i>Parkatêjê</i> (2016)	95
IMAGEM 09: <i>Kaipeiti</i> velho indígena com um cupinzeiro na mão demonstrando a eficácia do mesmo como medicamento tradicional (2007)	103
IMAGEM 10: Início do preparo do <i>berarubu</i> . As “velhas” da comunidade ralando a macaxeira, e preparando a carne do tatu e do porco do mato. Programação cultural da escola <i>Parkatêjê</i> . Fonte: Viviane mulato Gavião. 18 de abril de 2018	126
IMAGEM 11: Preparo para cozinhar o <i>berarubu</i> . As “velhas” indígenas na organização do fogo. Programação cultural da escola <i>Parkatêjê</i> . Fonte: Viviane mulato Gavião. 18 de abril de 2018.	126
IMAGEM 12: Momento em que se servi o <i>berarubu</i> a comunidade. Programação cultural da escola <i>Parkatêjê</i> . Fonte: Viviane mulato Gavião. 19 de abril de 2018.....	128
IMAGEM 13: Construção do coifo - atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	130
IMAGEM 14: Ida a roça - atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte:	132

Arquivo do autor. (2017)	
IMAGEM 15: Colheita dos alimentos – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	132
IMAGEM 16: Colheita da batata doce – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	133
IMAGEM 17: Colheita do amendoim e o Berarubu - atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	134
IMAGEM 18: Colheita da abóbora e banana – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	134
IMAGEM 19: Ida a floresta –atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).	135
IMAGEM 20: Tiragem do açaí – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	136
IMAGEM 21: Descida do pé do açaí – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> , Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	136
IMAGEM 22: Colheita do cupu – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> . Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	137
IMAGEM 23: Castanha do Pará – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> . Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	138
IMAGEM 24: Milho – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).	139
IMAGEM 25: Porco do mato – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de	

história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento - 2012.	140
IMAGEM 26: Pescaria – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de história e educação física pelos alunos da escola <i>Parkatêjê</i> , sobre a regência do professor Mauricio Cabral: <i>Mpa Japànxà</i> - Nosso Alimento. Fonte: Arquivo do autor. (2017).	141
IMAGEM 27: Brincadeira que finaliza o luto – preparo do coifo para o ritual. Fonte: Arquivo do autor. (2017)	170
IMAGEM 28: Brincadeira que finaliza o luto – preparando o coifo com caça. Fonte: Arquivo do autor. (2017).	171
IMAGEM 29: Brincadeira que finaliza o luto – coifo pronto pra a corrida Fonte: Arquivo do autor. (2017)	172
IMAGEM 30: Brincadeira que finaliza o luto – retirando os alimentos do coifo. Fonte: Arquivo do autor. (2017)	173
IMAGEM 31: Brincadeira que finaliza o luto – O choro. Fonte: Arquivo do autor. (2017).....	174

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 01:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Krajõ*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 107
- FIGURA 02:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Ropxõtôré*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 107
- FIGURA 03:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Pêphâhô Mëahôkkatê*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 108
- FIGURA 04:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Kaxât Hô*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 109
- FIGURA 05:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *mêkakahô*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 110
- FIGURA 06:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Mpokõkõnturè*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 111
- FIGURA 07:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Hõrkuxyti*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 112
- FIGURA 08:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Hõrtokapõkti*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 113
- FIGURA 09:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Airomtohô*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 114
- FIGURA 10:** Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal *Pypypxô*. Fonte: Arquivos do autor (2008) 114

FIGURA 11: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Kõnhàkpàrti</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	115
.....	
FIGURA 12: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>PY</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	116
.....	
FIGURA 13: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Kõkõn</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	116
.....	
FIGURA 14: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Kõixurti</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	117
.....	
FIGURA 15: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Pỳpkãti</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	117
.....	
FIGURA 16: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Parnãxô</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	118
.....	
FIGURA 17: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Kurỳti</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	119
.....	
FIGURA 18: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Kũmxêre</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	119
.....	
FIGURA 19: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Awararehô</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	120
.....	
FIGURA 20: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Kruwaxwakàjakati</i> . Fonte: Arquivos do autor (2008)	121
.....	
FIGURA 21: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal	

<i>Mëkarôhô.</i> Fonte: Arquivos do autor (2008)	121
.....	
FIGURA 22: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral: erva medicinal <i>Opotijõ.</i> Fonte: Arquivos do autor (2008)	122
.....	
FIGURA 23: A dança <i>Parkatêjê.</i> Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	145
.....	
FIGURA 24: Brincadeira do mamão Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	146
.....	
FIGURA 25: Brincadeira da peteca Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	149
.....	
FIGURA 26: Brincadeira do mata-mata Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	151
.....	
FIGURA 27: Corrida de tora Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	154
.....	
FIGURA 28: Brincadeira da força ou empurra, empurra Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	158
.....	
FIGURA 29: Brincadeira do puxa Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	160
.....	
FIGURA 30: Corrida da varinha Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	163
.....	
FIGURA 31: Jogo de flecha Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	164
.....	
FIGURA 32: Brincadeira do subi no pau Fonte: arquivo da escola <i>Parkatêjê</i> (2013)	168
.....	

RESUMO

É um estudo sobre as práticas corporais na comunidade *Parkatêjê*, localizada na Amazônia Oriental, no sudeste paraense. Tem como objetivo refletir sobre a educação indígena a partir das atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural desta comunidade, reafirmando a seguridade dos direitos da juventude indígena acerca da valorização de seus conhecimentos tradicionais. Para tanto, usa-se a metodologia qualitativa com enfoque na observação participante; traz ainda abordagem das narrativas orais através dos relatos dos mais velhos da comunidade *Parkatêjê*. É um estudo que tem como eixo de análise a cultura e a educação com base em práticas corporais experimentadas no cotidiano desta sociedade, sendo estas organizadas a partir das atividades educacionais desenvolvidas na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio “*Peptykre Parkatêjê*” com os alunos indígenas. Com os fundamentos nas teorias de Mauss (2003) sobre as técnicas do corpo e a concepção de corpo em Merleau-Ponty (1999). Ressalta-se ainda alguns aspectos importantes acerca dessas prática, tais como: os sentidos e significados mediados pela cultura para o fortalecimento educacional da comunidade; as práticas corporais como poder de endoculturação significativa para o processo educacional tradicional indígena; os saberes intrínsecos relacionados a cada uma das práticas corporais em questão. Portanto, com destaque para os conhecimentos tradicionais, particulares e específicos, deste povo em relação às suas técnicas corporais alimentares, de saúde, de jogos e de brincadeiras.

Palavras-chave: Educação Escolar indígena. Comunidade *Parkatêjê*. Cultura indígena. Práticas Corporais Indígenas.

ABSTRACT

It is a study about the corporal practices in the *Parkatêjê* community, located in Eastern Amazonia, in southeast of Pará. It aims to reflect on indigenous education based on the corporal activities developed in the cultural context of this community, reaffirming the safety of indigenous youth rights regarding the valuation of their traditional knowledge. To do so, the qualitative methodology with a focus on participant observation is used; brings further approach to oral narratives through the reports of the older community *Parkatêjê*. A study has as its axis of analysis the culture and the education based on corporal practices experienced in the daily life of this society, being these organized from the educational activities developed in the State Indigenous School of Education, Fundamental and Average *Peptykre Parkatêjê* with the indigenous students. Based on the theories of Mauss (2003) on body techniques and body design in Merleau-Ponty (1999). Some important aspects about these practices are also emphasized, such as the senses and meanings mediated by culture for the educational strengthening of the community; bodily practices as significant endoculturation power for the traditional indigenous educational process; the intrinsic knowledge related to each of the bodily practices in question. Therefore, with particular emphasis on the traditional, specific and specific knowledge of this people in relation to their corporal techniques of food, health, games and games.

Keywords: Indigenous School Education. Community *Parkatêjê*. Indigenous culture. Body Practices indigenous.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO FONTE DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS.....	19
1.2 PLANO DAS SEÇÕES	23
2. PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS	25
2.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO FONTE DE CONHECIMENTOS TRADICIONAIS.....	25
2.2 CONCEPÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS A PARTIR DE MARCEL MAUSS	31
2.3 CORPOREIDADE INDÍGENA.....	37
2.3.1 O Corpo Índio.....	43
2.3.2. Os Novos Contornos do Corpo Índio <i>Parkatêjê</i> Impostos pela Expansão Capitalista na Região Amazônica pós 1970	50
2.4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA <i>PARKATÊJÊ</i> E OS PRESSUPOSTOS DE UMA RESISTÊNCIA.....	57
2.4.1 Educação Escolar Indígena <i>Parkatêjê</i>: Uma Escola em Busca da Valorização dos Conhecimentos Tradicionais sem Negar O “Outro”	63
2.5 CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INDÍGENA	67
3. CONSTRUINDO A PESQUISA	79
3.1 DELINEANDO AS NARRATIVAS PARA REPENSAR A PESQUISA.	79
3.2 OS <i>PARKATÊJÊ</i> : PRIMEIRO CONTATO	87
3.2.1 Os <i>Parkatêjê</i> e a Ocupação da Terra Indígena “Mãe Maria”	90
4. PRÁTICAS CORPORAIS: UMA APRESENTAÇÃO DO QUE HÁ POR TRAZ DAS TÉCNICAS DO COPRO <i>PARKATÊJÊ</i>	96
4.1 OUVINDO OS <i>MEPREKRÊ</i> , MOVENDO OS JOVENS.	96
4.2 CORPO E MAGIA: CURA COM AS ERVAS MEDICINAIS.....	98
4.2.1 Teoria da Magia	98
4.2.1.1 Saúde e Doença do Corpo Índio <i>Parkatêjê</i> como Fenômenos Existenciais a Serem Superados pela Prática Corporal Através das Ervas Medicinais Tradicionais.....	100
4.3 <i>CORPO E ALIMENTO: CORPOREIDADE, CULTURA E NATUREZA</i>	124
4.4 <i>KRE</i> - A DANÇA	144

4.5 <i>KÕNHÁK PARTI NAKJÊ</i> - BRINCADEIRA DO MAMÃO.....	146
4.6 <i>HAPRYKRÃ IAPI</i> - PETECA	148
4.7 <i>MAIPENKURA</i> – MATA-MATA.	151
4.8 <i>KROWA TAIHÊ</i> - CORRIDA DE TORA	153
4.9 <i>METOITOI</i> - BRINCADEIRA DO PULA.....	155
4.10 <i>MAIPEN IAHÃN</i> - BRINCADEIRA DA FORÇA OU EMPURRA, EMPURRA.....	157
4.11 <i>MAIPEN KUKJE</i> - BRINCADEIRA DO PUXA.....	160
4.12 <i>AYPEMPTOT</i> - BRINCADEIRA DO TRISCA.....	161
4.13 <i>HAKÔ TAIHÊ</i> - CORRIDA DA VARINHA	162
4.14 <i>MEKRUWA TO TÊK</i> - JOGO DE FLECHA.....	164
4.15 <i>PÀRNAPI</i> - SUBI NO PAU.....	168
4.16 <i>IMPOTO MRÃ</i> – CHORAR O LUTO.....	169
5. CONCLUSÃO.....	177
REFERÊNCIAS	181
ANEXO.....	185

1. INTRODUÇÃO

Este estudo possibilita entender os diversos sentidos e significados das práticas corporais indígenas no contexto educacional da aldeia *Parkatêjê*, a partir das narrativas dos *velhos e velhas* deste grupo - Os *meprekrê*¹, já que elas possuem significação apropriada quando articuladas à corporeidade da comunidade em questão.

Estas práticas podem ser sistematizadas dentro de um contexto que respeite e atenda aos interesses dos *meprekrê* da comunidade indígena, os quais afirmam a necessidade de valorização delas no intuito de preservar a memória do seu povo. Na atual escola, discute-se caminhos que possam dar maior importância às práticas pedagógicas voltadas à educação corporal, uma vez que ela deve ser pensada e construída com base nos anseios e necessidades da comunidade indígena.

A pesquisa apresenta os verdadeiros sentidos e significados tradicionais das técnicas corporais *Parkatêjê*, uma questão proveniente dos modos e ritmos de vida cotidiana indígena desse povo que, muitas vezes, segundo os *meprekrê*, não se reconhecem como tais diante de outras práticas corporais a eles apresentadas – *nóis nem é assim, nóis nem faiz assim* (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*, ao questionar a forma como os alunos exercem atividades físicas na escola). Questionam a não interculturalidade de suas práticas corporais tradicionais com as práticas corporais ocidentalizadas, apresentadas e desenvolvidas pela escola, defendendo uma proposta que tornem suas práticas corporais como parte das que já são desenvolvidas. Mediante isso, discute-se o problema na educação indígena que envolve as suas técnicas corporais alimentares, de saúde, de jogos e de brincadeiras, em atividades educacionais desenvolvidas na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio “*Peptykre Parkatêjê*”, localizada na Terra Indígena Mãe Maria.

Tendo como objetivo central refletir sobre a educação indígena a partir das atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural desta comunidade, reafirmando a seguridade dos direitos da juventude indígena acerca da valorização de seus conhecimentos tradicionais com base nas referidas práticas, que vêm sendo desenvolvidas na educação escolar da comunidade com intuito de promover a “sustentabilidade cultural”² deste povo, buscando uma reflexão crítica sobre os paradigmas instituídos que afastam e/ou aproximam a educação escolar indígena da instituída por lei, observando os sentidos dados à escola indígena, com base na

¹ A partir de então, todas as vezes que nos referirmos aos velhos e velhas utilizaremos o termo *meprekrê*.

² A manutenção dos modos de vida tradicional indígena. (GALLOIS, 2005, p. 29).

construção das atividades corporais como ponto fundante do conhecimento da localidade e valorização dos saberes tradicionais.

É evidente que esta aproximação provoca profundas reflexões acerca das políticas educacionais dirigidas aos povos indígenas, já que há contribuições de propostas educacionais que fundamentam fatores referentes à sua educação. Conforme pode ser explicitado por Gallois (2005, p. 30. Grifos do autor):

Existem no Brasil, de norte a sul, programas de estudo ou de intervenção que investem em ações destinadas às populações indígenas, enunciando as bandeiras da “sustentabilidade” e da valorização cultural. É, também significativa a construção e o refinamento de textos legais e dos instrumentos normativos nacionais e internacionais, que visam a proteger os conhecimentos indígenas. No entanto, como menos pessoas sabem, continua persistindo, no Brasil, uma distância considerável entre os excelentes dispositivos legais existentes e a prática cotidiana nas aldeias. Ali, a maior parte dos agentes assistenciais continua tendo baixa capacitação no lidar com a diversidade cultural e social dessas populações. Domina ainda a ideia de que a condição de índio é transitória e que se devem “modernizar” os seus modos de vida e de pensar, especialmente no que diz respeito a suas formas de produção econômica, tantas vezes qualificadas como “economias da miséria”.

Para o autor, tais programas são diversos e contraditórios e essas políticas públicas estão atualmente voltadas ao atendimento de demandas emergentes, praticando-se um assistencialismo que já demonstrou ser e continua sendo o principal causador da ruptura na sustentabilidade cultural dos modos de vida indígenas.

Essas práticas corporais na Escola Indígena são consideradas uma oportunidade pedagógica de valorização dos saberes tradicionais e de apresentação dos novos conhecimentos no âmbito dessa sociedade. Apresentando essas práticas corporais a partir da escola, pode-se colocar em questão os aprendizados acerca dos saberes intrínsecos materializados, tais quais, meios de sobrevivência, convivência familiar e social, conhecimento da língua, crenças e rituais. Podemos observar que esses saberes estão implícitos na linguagem corporal expressada a partir das manifestações do significado de corpo para a comunidade.

Por outro lado, é interesse rever aspectos referentes à educação indígena no Brasil, visto que esta é recente e tem sido alvo das mudanças ocorridas a partir da constituição Federal Brasileira de 1988 (CFB), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) de 1996 e da construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNE/I) de 1998, sinalizando novos modos e parâmetros para o ensino nas escolas indígenas. Sempre houve educação indígena, mas significada nos moldes generalizados da cultura tradicional escolar. Durante séculos, historicamente, os colonialistas eruditos

impuseram educação europeizada aos indígenas brasileiros, negando a estas comunidades educação específica e própria ao povo da floresta, não atendendo aos interesses e à valorização dos saberes tradicionais desta cultura.

Este é um estudo relevante porque traz para o cenário educativo a discussão das práticas corporais, importantes por serem um dos pilares da formação do índio, já que carregam no processo de desenvolvimento e aplicabilidade grande quantidade de saberes intrínsecos, que podem ser utilizados e debatidos dentro da escola, de forma a contribuir com a construção da cultura viva, haja visto que poucos são os estudos referentes a essa temática, sendo de nosso interesse ampliá-los através desta pesquisa.

Consideramos aqui o interesse dos *meprekrê* em perpetuar e transmitir seus saberes e experiências às gerações mais jovens. “Antropólogos e linguistas dirão que ‘saberes tradicionais’ só têm vitalidade quando continuam sendo transmitidos, em acordo com contextos, formas de enunciação e transmissão próprias a cada uma dessas sociedades”. (GALLOIS, 2005, p. 32). Diante de tal afirmativa, nesta pesquisa, procuramos valorizar inteiramente o que dizem e o que buscam os *meprekrê Parkatêjê* sobre a sustentabilidade cultural dos saberes tradicionais da comunidade em relação às suas práticas corporais. Os *Parkatêjê* - em consideração aos conhecimentos tradicionais que os *meprekrê* apontam no dia-a-dia (padrões éticos, estéticos e religiosos tradicionais, por exemplo) - não se encontram em situação privilegiada quanto à sustentabilidade cultural, a qual poderá fracassar nas próximas gerações, caso não sejam mantidas as condições indispensáveis para a significação e a transmissão de patrimônios culturais aos membros mais novos da comunidade.

Este estudo está centrado nas inter-relações entre educação, cultura e corpo, realizando uma aproximação com a teoria de Mauss (2003), que define as práticas corporais como “as maneiras pelas quais os homens de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (MAUSS, 2003, p. 401), e nos apontamentos de Merleau-Ponty (1999), com os quais pretende-se compreender os sentidos dados ao corpo em uma sociedade. Aliás, busca-se conhecer a importância desses sentidos dentro do campo educacional, bem como as influências culturais sobre as práticas corporais que representam diversas manifestações do corpo. Nessa perspectiva, a abordagem da fenomenologia, conforme Merleau-Ponty (1999), traz uma questão consistente a partir da percepção corporal, entendendo sua totalidade para além da estrutura orgânica do corpo e mente. Desse modo, a complexidade envolvente destaca situações distintas como o sentir, o perceber, o pensar e o

agir dos indivíduos, revelando a intencionalidade de suas ações, o que caracteriza o homem como um ser repleto de subjetividade.

1.1 UM PROFESSOR NA FLORESTA E UMA ESCOLA NA MINHA VIDA

Posso afirmar que esta pesquisa se inicia quando me torno aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2000. Recém-casado e agricultor, vi na educação uma oportunidade de melhorar minhas condições de vida e de minha família.

A Pedagogia seria a oportunidade de ingresso na educação escolar de minha cidade (Marabá). De fato, a graduação de meu interesse era História, mas como não havia este curso nas instituições de ensino superior da cidade, optei pela Pedagogia. Meu município era carente de professores com graduação em História, porém pedagogos assumiam a regência em salas de aula diante da carência de profissionais dessa disciplina. Por esse motivo, o curso escolhido acabou sendo a opção.

No primeiro semestre do curso fui convidado a dar aulas na rede pública municipal de Marabá, nas disciplinas de História e Geografia, quando aconteceu meu primeiro contato com a sala de aula enquanto educador.

A partir desse momento, a Pedagogia tornou-se importante para mim e fui me apegando ao curso na medida que o concluí com grande satisfação. O curso em si passou por uma reforma na grade curricular, justamente quando ingressei, e essa mudança me proporcionou optar - ao final - por uma (01) disciplina eletiva oferecida durante a graduação (Educação do Campo, Educação Indígena ou Educação Ambiental).

Meu interesse estava voltado para a Educação Indígena, devido à grande curiosidade despertada em relação ao processo educacional dessa modalidade de ensino e também porque durante o curso não tínhamos realizado discussões acerca dessa temática.

Não houve a oferta da disciplina eletiva em Educação Indígena. Se hoje as discussões relativas à essa modalidade de educação nas instituições de Ensino Superior em nossa localidade ainda caminham a passos lentos, imaginamos há dezoito anos, quando nem alunos indígenas tínhamos matriculados nas universidades públicas de Marabá – UEPA e UFPA.

Afirmo isso por fazer parte do processo de inserção pela comunidade Gavião dos primeiros alunos desse povo em 2010, por meio do Programa Seletivo Especial (PSE), da Universidade Federal do Pará, voltado aos indígenas e grupos quilombolas.

Por isso, escolhi cursar a disciplina Educação do Campo, imaginando que de uma forma ou outra poderia suprir parte do meu interesse na disciplina de Educação Indígena. A Educação do Campo me aproximou de uma realidade e discussão educacional bem diferente da que eu havia participado, pois nesse momento me envolvi com as discussões educacionais do “Movimento Sem Terra”, participando de estudos relativos à educação nos Projetos de Assentamento (PAs) em nossa região.

No entanto, não prosperei nesse campo educacional por mais que tivesse vindo dessa realidade, filho de agricultor assentado. Mesmo que tenha trabalhado desde a minha infância como agricultor, não consegui construir um interesse por esse espaço de discussão educacional.

Em 2005, trabalhando em uma escola pública do município como professor de história, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tive meu primeiro contato com alunos indígenas (Gavião). Naquele momento, eles ainda não tinham conquistado uma escola que ofertasse toda a educação básica para os alunos nas aldeias e, por isso, estudantes indígenas vinham todos os dias – no período noturno - estudar na cidade (Marabá), com o intuito de concluir o Ensino Fundamental II (atualmente 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio.

Este contato fez com que eu construísse um vínculo com o grupo de alunos indígenas, o que me rendeu um convite para trabalhar como professor em uma das escolas da TI “Mãe Maria”. Em um primeiro momento não houve a possibilidade de ir, pois ainda não havia concluído o curso de Pedagogia, exigência para a contratação pelo Estado.

Em 2007, no entanto, fui contratado pela comunidade indígena Gavião *Kyikatêjê* para trabalhar como professor em uma turma do Ensino Fundamental I (antiga 4ª série). Foi quando comecei a perceber outra lógica educacional. Era uma educação muito distinta daquela que tinha feito parte de toda a minha vida, tanto como aluno, quanto como professor.

A partir de então, me envolvi nas discussões e na construção de uma educação pensada de outra forma. Tudo na escola era diferente, o tempo, o lanche, a fala, a organização social, a organização familiar, as relações entre professor/aluno e aluno/aluno, as brincadeiras, os rituais e as festividades das quais a escola participava.

Não posso aqui deixar de enfatizar que a escola da comunidade neste momento estava anexada a uma Escola Estadual do município de Bom Jesus do Tocantins e ainda não era, de fato, uma escola indígena. Os indígenas estavam buscando essa autonomia diante do estado. Ministrávamos as aulas em um antigo abatedouro de frangos – parte de um projeto de criação do animal na comunidade. Não havia um prédio específico para a escola, porém, era

necessário resistir dessa forma para que o poder público percebesse o desejo da comunidade em ter uma escola indígena para o povo.

Em 2009, com muita luta, a comunidade conseguiu se desanexar da Escola Estadual do município de Bom Jesus do Tocantins e ter reconhecida legalmente a primeira Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê*. Fui professor até o ano de 2012 nesta escola, onde defendíamos junto aos indígenas da comunidade uma educação diferenciada, específica e de qualidade. Durante cinco anos trabalhamos com uma educação escolar indígena que dialogasse com os conhecimentos tradicionais dessa comunidade, tarefa não muito fácil, porém, não impossível. Foi nesse momento que iniciei meu primeiro projeto educacional indígena, entre 2007 e 2009, intitulado “Plantas Medicinais do Povo *Kyikatêjê*”³ - *Hikre Kunĩnã Mpo Katê K̄yikatêjê*.

Esse projeto durou dois anos e, ao final, criamos um material didático com a participação dos alunos da escola (4ª série) e dos *mẽprêkre* (velhos) que, pacientemente, narraram os muitos saberes relativos ao uso das plantas medicinais *k̄yikatêjê*. Ao todo, foram catalogadas trinta e três (33) ervas medicinais pertencentes ao povo Gavião na mata da reserva “Mãe Maria”. O projeto objetivou a produção de materiais específicos da cultura e da língua *Kyikatêjê*, uma etapa fundamental no processo de construção curricular que atendesse às reivindicações das lideranças da comunidade, onde buscavam ver os conhecimentos culturais trabalhados na escola, além da escola como parte do projeto de fortalecimento cultural e identitário da comunidade.

Entre 2009 e 2011 realizei outro projeto educacional intitulado “Nosso Alimento - *Mpa Japànxà*”⁴, este com o objetivo de valorizar culturalmente os alimentos tradicionais encontrados na comunidade *Kyikatêjê*, explorando e apropriando-se desses alimentos naturais provenientes da roça e da mata para servirem de alimentação aos alunos na hora do intervalo escolar (lanche), motivando-os a valorizarem seus alimentos tradicionais e ao mesmo tempo consumi-los.

A título de informação, é notório saber que o território da comunidade *kyikatêjê* possui uma área muito rica em produtos naturais que servem de alimentos para as crianças. Diante dessa informação, propus aos nossos alunos irmos à roça e à floresta colher estes mantimentos (batata doce, banana, inhame, açaí, cupu, castanha, bacuri, amendoim, mandioca, milho, abóbora, entre outros) e inseri-los na escola como forma de merenda escolar.

³ Projeto que descreve as ervas medicinais *Parkatêjê*, apresentado nesta dissertação na página 98.

⁴ Projeto que descreve os alimentos tradicionais *Parkatêjê*, apresentado nesta dissertação na página 124.

Esta era uma forma de os alunos se apropriarem e ao mesmo tempo consumirem os produtos naturais que o seu povo utilizou a vida inteira, fortalecendo a ideia de consumo de produtos naturais pertencentes à cultura dessa comunidade. Todos os alimentos eram colhidos e preparados da mesma maneira que os mais velhos faziam no passado. A ideia era proporcionar aos alunos a apropriação das práticas específicas que os velhos da comunidade possuíam na colheita e no preparo de alimentos tradicionais. Esse projeto transformou-se em material didático, que mapeou os alimentos tradicionais da comunidade *Kyikatêjê* e a sua forma de preparo.

Em 2012 trabalhei em outra escola pertencente a mesma Terra Indígena, a Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio “*Pěptykre Parkatêjê*”, como professor de História, curso no qual me graduei anos depois da conclusão do curso de Pedagogia. Atualmente licenciado em Educação Física, estou professor dessa disciplina na comunidade e coordenador de projetos educacionais de professores indígenas bilíngues da escola *Parkatêjê*.

Atuando como professor na Educação Escolar Indígena desta comunidade, observei durante minhas pesquisas como educador, que a predominância de práticas corporais realizadas no dia-a-dia do povo *Parkatêjê* era muito intensa e importante para comunidade. Curioso também foi perceber que essas práticas corporais fazem parte da base educacional tradicional da comunidade, ou seja, todos os rituais da comunidade são iniciados a partir de práticas corporais e isso fez com que me interessasse pela temática em questão, realizando um estudo sobre tais práticas. Durante cinco anos desenvolvi o projeto educacional “As práticas corporais indígenas *Parkatêjê*”, que gerou a ideia da construção da Dissertação aqui proposta.

A pesquisa aqui desenvolvida surgiu a partir de observações de como o sujeito *Parkatêjê* educa e é educado, levando em consideração suas relações culturais tradicionais de seu corpo com o espaço no qual vive, mostrando os sentidos e significados das práticas corporais a partir das narrativas orais dos “velhos e velhas” da comunidade, juntamente com participação dos jovens acerca da corporeidade indígena.

1.2 PLANOS DAS SEÇÕES

O trabalho está dividido em três seções, sendo que a primeira apresenta o conceito de práticas corporais indígenas numa perspectiva da teoria do sociólogo, antropólogo e etnólogo Marcel Mauss (2003), na obra “Sociologia e Antropologia”. Mauss entende o corpo enquanto

algo orgânico, a partir das características anatômicas e fisiológicas, e subjetivo, a partir das características psicológicas e sociológicas, enquanto ferramentas de práticas socioculturais (ideia de um corpo total). Também é apresentada a noção de corporeidade indígena definida a partir dos preceitos dados por Merleau-Ponty (1999), que discute a relação cultural e social que o corpo, enquanto sujeito, tem com o meio, apresentando o corpo para além dos aspectos mecanicistas, na mesma perspectiva de Mauss (2003), discutindo o corpo em sua totalidade.

Aponta-se ainda, a educação indígena *Parkatêjê* como forma de resistência, afirmando que o processo de aquisição do conhecimento se desenvolve através de múltiplos canais e em variadas situações. Realiza-se uma abordagem referente à cultura corporal na educação indígena, propondo a ideia de que é através do corpo que os indivíduos aprendem, desde a origem, valores, costumes e normas sociais, construindo o que chamamos de cultura.

A segunda seção apresenta as etapas da pesquisa, evidenciando a participação do pesquisador. Destaca-se a metodologia da pesquisa, a qual se dá através das observações das práticas corporais desenvolvidas no cotidiano da comunidade *Parkatêjê*, priorizando as narrativas orais dos *meprekrê* da comunidade, além das produções de materiais sobre as técnicas corporais realizadas pelos próprios alunos da escola indígena. Também um breve histórico da comunidade indígena a partir de seu primeiro contato com a sociedade envolvente e sua localização atual.

A terceira e última seção apresenta a análise das práticas corporais *Parkatêjê*, narradas pelos *meprekrê* da comunidade. Estas práticas envolvem técnicas do corpo voltadas para alimentação, saúde, jogos e brincadeiras e foram analisadas a partir dos conceitos de corpo e corporeidade em Merleau-Ponty (1999), além de técnicas corporais e conhecimentos a partir da teoria de Mauss (2003).

Portanto, entender as práticas corporais indígenas *Parkatêje*, a partir da corporeidade humana com base em Merleau-Ponty (1999) e Mauss (2003), é compreender a base das experiências humanas constituídas nas relações corporais, o que só existe, de fato, quando lhes são atribuídas sentidos, como no caso das práticas indígenas em questão, onde as análises já coletadas e explícitas neste trabalho indicam isso, além de ser um caminho para a sustentabilidade cultural dos saberes tradicionais dessa comunidade.

2. PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

2.1 AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO FONTE DE CONHECIMENTOS EDUCACIONAIS.

Nesta seção realiza-se uma reflexão sobre os sentidos e significados das práticas corporais *Parkatêjê*, de forma a pensá-las como fonte de conhecimentos educacionais, que estão intrínsecos dentro de cada uma, partindo da teoria de corpo de Merleau-Ponty (1999) e Mauss (2003). Tratar do papel da sensibilidade no aprendizado das práticas corporais *Parkatêjê*, entretanto, requer mais que uma simples descrição das experiências sensíveis produzidas nos momentos festivos e tradicionais dessa comunidade. É preciso traçar os fios que conectam essas experiências a outras realidades da vida social, encontrar os caminhos pelos quais se entrelaçam, com maior ou menor força, na vida cotidiana.

As práticas corporais desenvolvidas dentro do contexto social indígena *Parkatêjê* definem e expressam a forma dessa comunidade pensar, organizar e viver o mundo social indígena. É por meio delas que se pode ter uma ideia das tradições culturais da comunidade, pois permitem conhecermos não só suas singularidades, mas aquilo que a distingue da sociedade envolvente.

As observações buscam encontrar sentidos e os significados dessas práticas, com ênfase aos detalhes das aplicações delas no dia-a-dia da comunidade, relacionando-as com as narrativas dos *meprekrê* e atentando para o sentido que passam a ter enquanto técnica do corpo, compreendendo cada prática corporal *Parkatêjê* com seus significados intrínsecos.

Mauss (2003, p. 420) a partir de suas pesquisas com sociedades tradicionais, percebeu que “em toda sociedade, todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições”. O autor refere-se a ideia de que o corpo é esse objeto de movimentação constante, que transforma a todo momento sua realidade através da corporeidade humana. As práticas corporais estão sintonizadas à estética do cotidiano indígena e representam o lado sensível, auditivo, visual e palpável, que pode se configurar como um canal de comunicação, recurso pedagógico e aprendizado sobre sua existência humana. As práticas ensinam e dão

condições a esses indivíduos de incorporarem suas tradições e se manterem vivos dentro de suas realidades.

No desenvolvimento dessas práticas corporais, uma série de fatores intervém, desde os elementos naturais onde as matérias-primas são utilizadas na construção de utensílios, artesanatos, alimentação e cura por meio das ervas medicinais. Também os elementos de ordem simbólica, ligados às concepções religiosas, cultos, rituais e regras. Os elementos de expressões corporais ligados à estética, como canto, dança, corrida, pintura corporal, saltos, subidas, gritos, assovios, choros e etc. E, por fim, elementos sociais ligados às ideias filosóficas do grupo. As práticas corporais *Parkatêjê* devem ser vistas como produto de uma história que traz dentro dela tradições e saberes específicos e a identidade desse povo, pois mostram a forma de pensar e viver desse povo de forma compartilhada entre os membros da comunidade. É através dessa variedade de práticas corporais que o povo *Parkatêjê* imprime sua marca.

As atividades corporais apresentadas aqui representam a classe da corporeidade indígena expressa como a consciência do corpo em si. Destacam-se as práticas corporais no intuito de repensá-las dentro da educação escolar, já que são elas que contribuem com a memória histórica da comunidade, além de proporcionarem socialização, interação, educação, bem-estar, valores, direitos, deveres, regras, normas, resistência física, sobrevivência, namoro, casamento, passagem da fase de criança para a adulta, entre outras questões. Essas práticas corporais trazem um conjunto de significados muito importante para a educação dos indivíduos dessa aldeia.

Permite-se dizer que o corpo é o modo próprio de o índio “ser-no-mundo” e é através do corpo que ele (indígena) abre as possibilidades para existir nesse mundo, considerando situações concernentes à sua realidade concreta e imaginária. Como afirma Merleau-Ponty (1999), o corpo será o meio de o indivíduo ter um mundo para si em si próprio. Partindo dessa premissa é que se pode pensar o homem/índio – mulher/índia inseridos corporalmente no mundo que os cercam, envoltos em suas relações sociais, com o compromisso de ser e estar com o outro, com a sua cultura e natureza, mediados, sobretudo, pelo corpo atuante e fazedores das coisas na floresta. Esse ser e estar no mundo mostra o corpo a partir de um esquema corporal que segundo Merleau-Ponty (1999) é a maneira de entendermos que o corpo está atrelado, ligado ao mundo, onde o mesmo não se isola de sua realidade, ele se torna resultado do meio e se articula com o mesmo através deste esquema corporal. Vejamos a análise da imagem 01 abaixo para entendermos melhor a noção de esquema corporal.

Imagem 01: O “velho” indígena *Kaipeiti* debruçando seu corpo sobre a arte do fazer a flecha em seu espaço tradicional “o acampamento”.



Fonte: Arquivo do autor. (2017).

Percebe-se com a imagem, que o corpo do *meprekrê* indígena *Kaipeiti*, possui marcas corporais que o identificam como índio. Essas marcas estão ligadas à sua realidade; a pintura corporal (jenipapo), o cocar de palha, a cera da abelha, o bambu, a pena do gavião, a forma de vestir do corpo, o sentar sobre o chão encostado na árvore, o espaço em que está inserido, tudo isso traduz o esquema corporal. Esse corpo, ao qual este estudo se debruça como proposta analítica, não é objeto das ações de um corpo pertencente a um sujeito (como se um corpo separado do ser índio pudesse vestir o índio) e cuja concepção não mais representa a morada de um sujeito. Porém, o que se quer mostrar aqui é um corpo que se remete ao ser como o próprio corpo do ser, inseparável do ser em si. Na concepção de Merleau-Ponty (1999) dir-se-ia: “sou meu próprio corpo.”

Mediante este princípio, pode-se repensar a corporeidade que se toma nessa reflexão no âmbito dos indígenas, para dizer, por meio desse pensamento, que aquilo que está posto é o corpo-vivido, a motricidade do corpo como expressão e o corpo como suporte da arte do fazer arte com o próprio. Isto posto, pode-se dizer claramente, na perspectiva fenomenológica, que o corpo indígena tem consciência do mundo dele vivido e é por meio do seu próprio corpo, que a existência de si se torna a percepção da sua história, expressa na narrativa do

meprekrê Jarakore para ensinar por meio de sua memória o esquecimento daquilo que ainda pode ser.

É dessa forma que o professor indígena *Jathiati* concebe as brincadeiras corporais vividas como um importante ensejo do corpo. Ele afirma que nas práticas corporais estão presentes as memórias, a pintura, o canto e a dança, reafirmando a mesma ideia do *meprekrê Jarakore*:

- Tudo acontece na hora das brincadeiras. Na época nosso povo *Parkatêjê* brincava muito. Antigamente o nosso povo *Parkatêjê* sempre teve os seus próprios esportes, as suas tradições indígenas que nem corrida de tora, flechas, danças, pinturas, brincadeira do puxa-puxa, ou de matar, corrida de varinha que se chama de *akô*. Todas as brincadeiras sempre incluem os homens e as mulheres. (JATHIATI, *meprekrê* da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Para *Jathiati*, as práticas corporais tradicionais na comunidade colaboram para o aprendizado dos saberes culturais e das tradições, uma vez que é o momento primordial onde o corpo indígena pode orquestrar o seu poder nessa corporeidade: momento em que ocorrem os valores, costumes, normas sociais e comportamentos assimilados por meio dos corpos dos próprios indígenas. Ademais, para os *Parkatêjê*, as práticas corporais sempre foram importantes para suas vidas, uma vez que, segundo os *meprekrê* da comunidade, não há cultura sem brincadeira – remetendo as brincadeiras às práticas corporais.

Percebe-se na teoria da percepção de Merleau-Ponty (1999), que o corpo precisa existir e, para isso dar sentidos e significados as suas relações com o mundo criando um espetáculo visível, animando-o e alimentando-o interiormente. Relacionando tal citação as condições de vida cotidiana *Parkatêjê*, os mesmos construíram sua história a partir de suas práticas corporais e os sentidos que elas dão a sua existência.

As práticas corporais estão aqui representadas através dos diversos rituais festivos da comunidade. São elas: dança, brincadeira do mamão, peteca, mata-mata, corrida de tora, brincadeira da arara e gavião, pula-pula, *matoi-matoi*, brincadeira da força, brincadeira do trisca (*my pemptot*), corrida da varinha e a brincadeira do puxa. Observamos que a maior parte das práticas corporais aqui elencadas aconteciam durante a noite e, principalmente, nas noites de lua cheia. Segundo o *meprekrê* da comunidade, o que explica tal fato era a necessidade de “se animar as noites claras da comunidade” (IMPOTO, *meprekrê* da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015). As brincadeiras geralmente ocorriam neste horário, pois durante o dia a comunidade aproveitava a luz solar para realizar suas tarefas diárias, como a caçada, que é e era realizada durante este período por não haver lanternas que os guiassem à noite, além de confecções de artesanatos, arcos, flechas, cultivo de pequenas roças, dentre outras atividades.

Atualmente, as brincadeiras acontecem durante o dia, por motivo da dinâmica cultural, alguns elementos da outra cultura (sociedade envolvente) suprimindo as necessidades de outrora – lanternas energia, elétrica etc.

O *meprekrê* indígena *Jarakore*, em um de seus relatos, aponta um fator de grande relevância nas brincadeiras, a figura importante do (a) *krixwy*. O (a) *krixwy* é considerado pelos *Parkatêjê* uma espécie de protetor/protetora que uma pessoa da comunidade recebe quando ainda criança. Estas pessoas devem entre si todo respeito possível por toda a vida – não devendo falar um com o outro em hipótese alguma. Caso haja necessidade, a informação deve ser dirigida através de outra pessoa. Nas brincadeiras, jamais poderá haver disputa entre ambos, ou seja, nunca irão brincar, falar ou olhar um ao outro. Nas práticas corporais *Parkatêjê* nunca é permitido que se machuquem ou firam o outro. Se, por acaso, isto ocorrer, os familiares ou “parentes” da pessoa que feriu o outro devem realizar, segundo relato dos velhos da comunidade, um pagamento que pode ser feito através de comidas, alimentos da roça, caças e etc.

Durante o desenvolvimento das práticas corporais, se uma pessoa cair próxima de seu *krixwy* (a), de forma que o mesmo lhe “olhe” ou vice-versa, ambos terão que cantar durante 15 a 20 dias representando sua dor e o respeito pelo fato ocorrido ao outro. Da mesma forma, se uma comida fizer mal a uma das partes, a família do doente se encarregará de dar a mesma comida ao outro, na intenção de compartilhar a enfermidade. Isso pode ser evitado se a família do que não está doente não permitir.

Outra questão importante a ser abordada é o fato que se uma tucandeira (formiga grande, sua picada promove dores fortíssimas por longas horas) picar o *krixwy* (a), seu protetor deverá ser picado também. Se queimar o pé, deve-se queimar o pé da mesma forma. Numa briga que o *krixwy* (a) esteja envolvido, deve o protetor separar e, a partir daí, não há mais briga de forma alguma. Em um ambiente em que se esteja realizando uma atividade, apenas permanecerá nas proximidades um deles. Essa prática corporal, que ao mesmo tempo interdita a relação social entre dois indivíduos, reforça a ideia de respeito, comunhão, intimidade e reciprocidade, sem que haja - em hipótese alguma - contato pessoal.

Em Mauss (2003) é possível encontrar algo similar quando o autor aponta atos desse tipo como magia corporal, que servem para acompanhar e auxiliar as técnicas corporais, construindo um jogo mágico entre os corpos, dando mais sentidos às práticas e às relações sociais. Para Mauss (2003, p.176), “a magia é um objeto de crenças”, onde os indivíduos acreditam na existência da alma, no sobrenatural ligado o corpo. Para o autor existem dois

tipos de magia – A pura, resultado da sabedoria e crenças dos velhos sábios de determinadas comunidades tradicionais e a contaminada, resultado das crenças religiosas das sociedades dominantes do mundo globalizado. Contribui ainda o autor afirmando que a magia constitui toda a vida mística e científica do indivíduo das comunidades tradicionais, sendo a primeira etapa da evolução mental do homem (MAUSS, 2003. p. 51). Toda mágica possui seu rito mágico, considerado fatos de tradição, que se repetem constantemente nas ações mágicas dos sábios e que todo o grupo crê, não havendo crenças, não são considerados como atos mágicos. Mauss conclui dizendo que a magia é fenômeno social, ou seja, uma atitude consciente dos fenômenos da vida social da sociedade.

Veremos no decorrer deste trabalho que o corpo se manifesta de diversas formas. A comunidade *Parkatêjê*, por exemplo, possui uma forma particular de se manifestar dentro da sociedade e estas manifestações tornam-se a base dos conhecimentos deste povo. É a partir delas que se perpetuam todos os saberes culturais, que fazem desse povo uma nação com conhecimentos próprios, vivenciados e experimentados especificamente por eles.

A afirmativa Pontyana de que o mundo é percebido através do corpo, não é diferente para os *Parkatêjê*, pois os mesmos se percebem e vivem as práticas corporais de forma entusiástica, até a sociedade urbana que os envolve reconhece os Gaviões como símbolos da região, já que são reconhecidos pelas marcas visuais e ações de seus corpos. Apresentam corporalmente representações às suas maneiras de se relacionar com a realidade através das técnicas corporais específicas, que justificam sua identidade e autenticidade como povo da floresta. Sobre este corpo, que é construído a partir das experiências vividas no mundo, podemos perceber a partir de Merleau-Ponty (1999) que:

(...) será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY. 1999. P. 278).

Compreende-se então, que o corpo movido a partir de uma técnica corporal específica de uma determinada sociedade, é o corpo que “se volta para o mundo para significá-lo”. Significá-lo através da cultura, onde o “eu” é expressado pelo corpo, da qual essas expressões corporais traduzem os anseios, as realidades, o povo, a música, a dança, a dor. A partir das técnicas do corpo em um movimento de construção da realidade, ligadas à tradição e à transmissão oral das mesmas pelos Velhos sábios, que consistem em fazer adaptar o corpo a

seu uso (MAUSS, 2003). A seguir veremos como Mauss (2003) traz os conceitos da concepção de prática corporal.

2.2 CONCEPÇÃO DA PRÁTICA CORPORAL A PARTIR DE MARCEL MAUSS

Para definir os significados e os sentidos referentes ao termo *práticas corporais*, nos apropriamos do conceito do antropólogo e etnólogo Marcel Mauss (2003), apresentado na sexta parte de sua obra “Sociologia e Antropologia”, intitulada como “As técnicas do Corpo”. O autor é um dos mais citados para definir o conceito de práticas corporais, como afirma Lazzarotti Filho (2010), em suas análises de dissertação sobre o tema.

Mauss (2003) foi um dos antropólogos precursores da escola francesa de Antropologia, a partir da qual realizou relevantes pesquisas com comunidades tradicionais da América, África, Oceania, Ásia, Antártida e Europa. O mesmo ressignificou alguns conceitos de Durkheim (1895), em especial o significado de fato social, pelo qual observava a organização social dos indivíduos das sociedades às quais pesquisava a coletividade social.

Os estudos de Mauss (2003) acerca do corpo, se inscrevem justamente nos domínios antropológicos. O autor entende o corpo enquanto orgânico – características anatômicas e fisiológicas – e subjetivo, psicológico e sociológico – ferramenta de práticas socioculturais. Seu ponto de partida é a observação e a descrição etnológica da diversidade das expressões corporais do homem, diante das necessidades, da cultura e da sociedade a qual o indivíduo está envolvido.

Mauss (2003) discute esta problemática a partir de dois exemplos. Primeiro, as mudanças nas técnicas de nado, mediadas por uma educação para tal aprendizado. Segundo, a sua experiência durante a I Guerra Mundial, quando observou o diferente modo de marchar entre os exércitos britânico e francês, bem como diferenças na maneira de cavar buracos, peculiares em cada grupo.

Ele mostra, a partir desses dois exemplos, que as técnicas corporais devem ser compreendidas como “fenômenos sociais diversos”, ou seja, cada sociedade tem uma forma e um rigor particular de utilização do corpo, além de educação específica sobre a questão, recebida ao longo da vida e responsável por nos preparar para a relação corporal com o espaço no qual estamos inseridos.

Aponta ainda, que o aprendizado dessas técnicas corporais pode ser adquirido em dois momentos: ao longo da vida, sendo repassado informalmente a partir dos conhecimentos

tradicionais de cada sociedade, ou mediadas por uma educação formal, agregando novas técnicas de aprendizado ao conhecimento anterior.

Para Mauss (2003, p. 401), as técnicas corporais são as “maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Esta é a forma como nos apresentamos ao mundo e é a partir dela que vivenciamos e experimentamos este mundo, nos servindo dele de maneira satisfatório a todos os nossos interesses vitais.

Estendendo esta concepção maussiana de técnicas corporais dentro do contexto e da realidade social da sociedade indígena *Parkatêje*, percebe-se que os membros dela possuem técnicas corporais muito particulares das diversas que conhecemos tanto no mundo ocidental como no oriental. São técnicas das quais os que nascem nesta sociedade se apropriam logo ao vir ao mundo e que são estabelecidas ao gavião *Parkatêjê* através dos *meprekrê*, de forma a diferenciá-los das demais sociedades que os envolvem. As técnicas particulares são aprendidas pelo corpo que o liga à natureza pessoal, espaço e tempo.

Partindo dos pressupostos de Mauss (2003, p. 403) o autor é enfático quando diz que: “cada sociedade tem seus hábitos próprios - *habitus*”. Isso não implica que não se possa aprender hábitos pertencentes a outras sociedades. Para ele o corpo pertence ao mundo e é um instrumento colocado à disposição de cada indivíduo, a suas particularidades culturais e peculiaridades individuais, tendo direito e liberdade cada corpo de assimilar as mais variadas experiências que o meio o oferece.

Os *Parkatêjê*, além de conservar suas técnicas corporais tradicionais, sofreram/sofrem influências que ampliaram/ampliam e diversificaram/diversificam suas técnicas do corpo pelo contato e relações sociais, políticas e econômicas construídas com a sociedade envolvente. À vista disso, os *Parkatêjês* estreitaram suas relações com a sociedades não indígena. Nos jogos, atualmente realizados entre *Parkatêjê* e sociedade não indígena, principalmente os que envolvem o futebol, observa-se que o corpo índio leva uma marca corporal que o diferencia do “outro”. O jogador *Parkatêje* entra em campo geralmente com o corpo pintado e adornado. No treino traz técnicas corporais específicas, utilizando-se de corridas de tora e corridas de varinha. Eles arranham as pernas para que o sangue ruim saia do corpo, uma magia carregada de ritos que incorpora esse corpo, ao mesmo tempo que incorpora as técnicas do jogo convencional. É uma forma de resistência, de existir e de dizer “estamos aqui”, sem negar o que são verdadeiramente através de sua identidade corporal.

Mauss (2003) deixa claro que toda sociedade tem o potencial de agregar conhecimentos que não são de sua natureza tradicional, o que denominou de “Imitação Prestigiosa”, explicando-a como imitação ou ato corporal de ordem mecânica, ou seja, adquirido através de experiências com outras sociedades. Ele aponta tal fato como ato positivo em que as sociedades, ao incorporarem novas técnicas do corpo, mantêm-se vivas diante de outras sociedades.

Conforme Mauss (2003), isso se dá através de técnicas específicas, que são incorporadas lentamente pelo sujeito a partir do contato com a diversidade cultural que existe entre as sociedades, diferente de quando esta aprendizagem educacional é a partir de um processo cultural, que parte do próprio contexto natural do indivíduo. Afirma o autor que todas as técnicas do corpo são impostas ao indivíduo (ao nascer não escolhemos a que cultura pertencer), seja pelo processo natural - partindo dos princípios tradicionais culturais - ou através das influências de outras culturas. Aliás, toda técnica corporal que se utiliza dentro de uma determinada sociedade parte de uma educação.

Além do processo educativo ao qual são submetidas as técnicas corporais, devemos levar em consideração também a classificação dessas técnicas por sexo e idade. Para Mauss (2003), homens e mulheres são diferentes entre si biologicamente, o que implica na diferenciação da aplicabilidade das técnicas corporais entre eles. Na comunidade *Parkatêjê*, por exemplo, ao menstruarem, as mulheres ficam exclusas do meio diário, limitando-se a desenvolver algumas técnicas corporais, pois, segundo os *meprekrê* da comunidade, o contato delas com objetos, pessoas e animais durante este período pode atrair coisas negativas. Algumas técnicas são desenvolvidas simultaneamente entre os sexos, outras separadamente e ainda há aquelas específicas de cada um.

Observa-se que na comunidade *Parkatêjê*, participam dos jogos e brincadeiras, da educação, da dança e do canto, e da confecção de artesanatos tanto homens quanto mulheres. No entanto, nas caçadas, preparação das roças, ritos mágicos (pajelança) e fabricação de armas apenas os homens estão envolvidos. Por fim, apenas as mulheres participam do plantio, cuidado e colheita, da preparação dos alimentos e dos cuidados com a criança e amamentação.

Os *Parkatêjê* aprendem a desenvolver suas técnicas corporais no dia-a-dia com os *meprekrê* da comunidade, dentre elas jogar flechas, correr tora, cantar, dançar, correr varinha, caçar, pescar e preparar comidas, por exemplo. São *habitus* repassados aos mais novos a partir de um processo educacional tradicional no qual homens e mulheres são educados

corporalmente, incorporando ao movimento as especificidades de cada sexo, pressupostos de uma educação de gênero.

Em relação à idade, homens e mulheres *Parkatêjê* são submetidos a rituais que marcam a passagem da vida infantil para a vida adulta. Os homens seguem um ritual de passagem chamada *Pênnp*, no qual meninos com idades entre 12 e 15 anos são submetidos a um processo educativo de 90 dias. Durante este período, aprendem tudo que é necessário para a vida adulta (dançar, cantar, respeitar o próximo, pescar, caçar, jogar flechas, entre outras atividades). Nestes três meses ficam reclusos em uma casa confeccionada com palha e sem poderem manter contato com o restante da comunidade até que se finalize o ritual. Apenas uma liderança mantém contatos com os meninos.

Já as meninas tornam-se adultas a partir da primeira menstruação e o processo de aprendizado é repassado pela mãe e pelas *meprekrê* da comunidade. Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano predomina a educação tradicional. Considerando esta prática empírica dos *Parkatêjê* é que se pode perceber a partir de Mauss (2003, p. 414) a importância do rito de passagem nas sociedades tradicionais, cujo significado é marcante na vida infantil ao passar para a vida adulta, mostrando que “tanto para os homens como para as mulheres, o momento decisivo é o da adolescência e é nesse momento que eles aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a sua idade adulta”.

Nos consideramos contemplados com tal afirmativa uma vez que essa testifica tal fato com a realidade *Parkatêjê*. Tanto o *pênnp* como a menstruação – enquanto processos que indicam que meninos e meninas *Parkatêjê* estão aptos/aptas para a vida adulta – são ritos que ensinam e orientam o indivíduo a tomar responsabilidades, apropriando-se de técnicas do corpo que são tidas como responsabilidades dessa nova fase da vida.

A propósito, antes do rito de passagem do indivíduo tem-se que enfatizar uma outra abordagem referente às técnicas do corpo: a fase de criança. É neste período que são apresentadas e desenvolvidas técnicas corporais que a auxiliam no processo de desenvolvimento psíquico, físico e motor. Em Mauss (2003, p. 409), nesta faixa etária o indivíduo possui habilidades e técnicas corporais que o adulto já perdeu. “A criança se agacha normalmente. Nós não sabemos mais nos agachar. Considero isso um absurdo, uma inferioridade de nossa raça, de nossa sociedade, de nossa civilização”. Isso nos faz compreender que a idade traz variações nas técnicas do corpo. As crianças possuem habilidades e técnicas corporais que o adulto deixou de possuir. Temos grandes dificuldades em agachar, rastejar, pular, subir e descer quando adultos, técnicas que quando crianças

desenvolvíamos com habilidade. Isso implica dizer que, tanto na fase adulta, como na infantil, disponibilizamos de técnicas corporais que sofrem variações e que estas nem sempre são através de habilidades progressivas.

O corpo adulto, discorre Mauss (2003), é um produto cultural da sociedade na qual está inserido, levando em consideração que nenhuma cultura é estática e que agrega sempre valores novos, o que impossibilita encontrar um modo natural no adulto, o levando a ser um produto das condições sociais e culturais do mundo no qual está inserido.

Outro fator preponderante referente às técnicas do corpo é o rendimento que, de acordo com Mauss (2003), define como a habilidade que cada indivíduo tem em relação às técnicas corporais. Não é pelo fato de as sociedades tradicionais serem coletivas que devemos considerar, que todos os membros se utilizam das mesmas qualidades e habilidades corporais. Há aqueles que desenvolvem determinadas técnicas do corpo, que outros não desenvolvem. Dentre os *Parkatêjê*, por exemplo, existem grandes caçadores, jogadores de flechas, corredores, curandeiros, cozinheiras e cantadoras, que desenvolvem técnicas do corpo com grande habilidade, enquanto outros não.

As técnicas corporais são montagens fisio-psicosociológicas, desenvolvidas por uma autoridade social (o velho especialista), que determina a aplicabilidade delas em todas as condições da vida de uma determinada sociedade (MAUSS, 2003). A exemplo disso, os *Parkatêjê* dançam, cantam, falam, comem, correm, pintam-se, rezam, fazem remédios, brincam, jogam e lutam. Para Mauss (2003, p. 415), as práticas corporais que são ao mesmo tempo técnicas do corpo se dão através da memória que se incorpora ao processo educacional tradicional de um determinado povo. Acrescenta-se ainda:

Chamo técnica um ato tradicional eficaz (e vejam que nisso não difere do ato mágico, religioso, simbólico). Ele precisa ser tradicional e eficaz. Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em que o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral. Peço-vos então a permissão de considerar que adotais minhas definições. (...) Nessas condições, cabe dizer simplesmente: estamos lidando com técnicas do corpo. (...) O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo. Antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto das técnicas do corpo. (MAUSS, 2003. p. 405).

Para o autor, há em todas as sociedades um conjunto de práticas corpóreas numa construção social própria de cada uma – ato tradicional, que consiste em fazer adaptar o corpo ao seu uso a partir de fenômenos biológicos, sociológicos e psicológicos, entendidos numa totalidade. “O homem total” segundo Mauss, torna o corpo do indivíduo um instrumento para sua sobrevivência bem antes da utilização de outros instrumentos, onde todos sabem e

aprendem o que devem executar em todas as situações da vida e que geralmente são comandados pela educação, no mínimo pelas circunstâncias da vida em comum de convívio entre os indivíduos de uma determinada sociedade.

A título de exemplo: um grupo de *meprekrê* da comunidade *Parkatêjê*, durante o trajeto da caçada observava que os mesmos tinham como instrumento de deslocamento suas pernas. Abriam o caminho, quando necessário, com os braços. Ao beber a água dos igarapés, utilizavam as mãos na forma de uma concha. O transporte dos animais mortos era sobre os ombros, mas de quem não matou a caça. Geralmente os indígenas que matam não carregam. Descascavam os frutos com os dentes, que no caminho serviam de alimentos ao grupo. Percebiam os animais e o correr dos rios na floresta pela audição e quando chegava a hora de voltar, percebiam o entardecer pelo vislumbre visual do final da tarde. Isso nos faz compreender que antes das técnicas de instrumentos há o conjunto das técnicas do corpo presentes no cotidiano do grupo.

A partir das abordagens apresentadas podemos afirmar que as práticas corporais dos *Parkatêjê* são um ato educativo que colaboram para a assimilação do corpo índio das normas sociais, costumes e valores, onde se educa para cantar, dançar, caçar, pescar, correr, pular, nadar, jogar flechas, preparos de comida, preparos de remédios, rituais diversos ou tocar instrumentos (buzina e o maracá), sendo constituídas de vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados, que emergem dos contextos nos quais são realizadas. Tal afirmação se sustenta na ideia de Mauss (2003), quando este diz:

eu digo as técnicas do corpo, porque se pode fazer a teoria da técnica do corpo a partir de um estudo, de uma exposição, de uma descrição pura e simples das técnicas do corpo. Entendo por essa expressão as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo. (MAUSS 2003, p. 401).

Compreende-se que as técnicas do corpo aqui estudadas e definidas como práticas corporais a partir das definições apresentadas por Mauss (2003), indicam serem as possibilidades que o indivíduo tem de se servir de seu corpo, porém, de um corpo apresentado como sócio-psico-biológico, ou seja, na totalidade corporal. Este *homem total* é educado através das formas tradicionais produzidas a partir de hábitos e normas coletivas, submetido à remontagem de saberes naturais, que envolvem a realidade local ou de saberes adquiridos, agregados ao corpo a partir do contato com outras realidades, permitindo a re-existência do mesmo. Em toda sociedade, todos sabem - e devem saber e aprender - o que devem fazer e em

todas as condições exigidas pela vida social. Essas ações, que dependem do agir do corpo, são desenvolvidas a partir das técnicas corporais ou práticas do corpo.

Compreendemos que ainda há um grande número de fatos referentes às práticas corporais que não foram conceituados nesta subseção, porém, acreditamos ter alcançado o que foi proposto a se realizar: a compreensão e definição de práticas corporais a fim entendermos os significados e sentidos do uso do corpo *Parkatêjê*.

2.3 CORPOREIDADE INDÍGENA

É crescente nos últimos anos o número de estudos e pesquisas relacionados à corporeidade, buscando entender o corpo para além dos aspectos mecanicistas. Refletir sobre a corporeidade indígena a partir das práticas corporais como processo educativo do povo *Parkatêjê* é pensar o corpo numa lógica específica, onde a relação do corpo destes sujeitos com a natureza possui sentidos e significados próprios que determinam esta sociedade quanto à cultura, conhecimentos, relações sociais, ou seja, a construção e a ressignificação de sua cultura além de se autodeterminarem entre as sociedades que os envolvem.

O corpo não é apenas a soma de suas partes orgânicas, é também considerado elemento de expressão e linguagem, construído a partir das manifestações corporais, saberes, códigos e crenças, produzidas e transmitidas dentro de um contexto cultural próprio. Segundo Merleau-Ponty (1999), corporeidade é essa relação cultural, social e física do corpo enquanto expressão do sujeito com o seu meio imediato ou imanente.

A comunidade *Parkatêjê* se define muito bem diante da perspectiva supracitada, posto que isso quando se apresenta num corpo indígena possui características que estão introduzidas pela natureza à qual pertence, um corpo que se serve do plano de fundo para o qual é figura - princípio da figura-fundo: “a percepção é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é o pressuposta por eles. [...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se reconhece.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 06). Um corpo que se define em grupos a partir de representações corporais, que faz referência a animais de seu território (pintura corporal representada pela arara, gavião, lontra, arraia e peixe). Serve-se do meio que é o plano de fundo onde se é percebido e vivido: a floresta e tudo que nela existe.

O corpo pintado simbolizando a arara, carrega as penas e o grito do animal na garganta, marca a que grupo a comunidade pertence e qual a participação dela no meio social. Os corpos que representam a arara só correm tora contra os que representam o gavião. A

floresta é o palco da disputa. Os índios trazem no corpo as magias supersticiosas - pernas arranhadas, que desprenderam do sangue ruim. A alimentação do corpo é dada pela floresta, onde um dos cardápios é a carne do porco do mato (*krô*) entranhada na massa da mandioca, enrolada na folha da banana brava e cozida sob a terra, com pedras e madeira ao fogo. Afirmando que “o homem está no mundo, é no mundo que ele se reconhece”.

Entre a primeira e a segunda metade do século XX, Merleau-Ponty (1999) escreveu “Fenomenologia da Percepção”, retomando uma questão que tem ocupado praticamente toda a história da filosofia: a relação entre alma e corpo, consciência e mundo, homem e natureza. Nesta obra, o filósofo recusa a separação entre homem e corpo, a consciência e o mundo e entre o sujeito e o objeto, situação que sempre foi defendida pela filosofia e a ciência. A filosofia identificava a realidade pelas ideias postas pelo sujeito do conhecimento, caindo, portanto, no subjetivismo. A ciência identificava a realidade com os objetos construídos por ela, caindo, portanto, no objetivismo.

Merleau-Ponty (1999, p.08), afirma que o método cartesiano está fundamentado na razão, o que influenciou todo o progresso científico e instituiu as separações entre mente e corpo, criando a ideia de que o intelecto está no cérebro, sendo este órgão considerado o mais importante do corpo humano. Além disso, o trabalho mental recebeu um valor especial em relação ao braçal. A corporeidade de concepção pontyana rompe com essa ideia de entender o corpo na perspectiva dualista, compreendendo-a numa totalidade, onde o corpo pensa e age numa relação integrada de suas ações.

Contra essas duas ideias, Merleau-Ponty (1999) defende que nós não somos uma consciência cognitiva pura, mas uma consciência que está encarnada em um corpo e que nosso corpo não é um objeto tal descrito pela ciência, mas um corpo humano habitado por uma consciência. Afirma que não somos pensamento puro porque somos um corpo, um corpo que toca, pula, grita, dança, nada, adocece, fala, escreve, apaga, chora e que essas ações muitas vezes são, conscientes, inconscientes ou involuntárias.

A corporeidade oportuniza realizarmos uma reflexão crítica daquilo que o corpo produz como cultura. O que produzimos? Por que produzimos? O que há de relevante nesta produção? Nos torna conscientes daquilo que realmente é necessário que façamos para sobrevivermos e nos relacionarmos com o meio.

A corporeidade é o contato direto que temos com os objetos que nos significam ter uma relação. É a ligação de todas as partes do corpo em contato com o mundo. Merleau-Ponty (1999) afirma que, na perspectiva fenomenológica, o corpo é compreendido não como objeto

ou modo do espaço objetivo, tal como o concebe a fisiologia mecanicista, mas como capaz de produzir ações transformadoras e críticas do meio que o envolve.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 108) “somos seres temporais pois temos consciência do nascimento e da morte, possuímos a memória do passado e a consciência do futuro”. Construimos a história e sofremos os efeitos dela, somos o tempo e o tempo existe porque nós existimos. Somos seres espaciais e, para nós, o mundo é feito de lugares que são perto e longe, formados por florestas, rios, montanhas, cidades, aldeias, quilombos, etc. Elementos que formam nosso “horizonte”, nosso plano de fundo, para determinar, caracterizar e definir nosso corpo, dando a ele uma identidade.

Vejamos que o corpo *Parkatêjê* se debruça sobre uma imensidão de detalhes que formam seu horizonte. Ali está um corpo materializado nas condições próprias daquela natureza espacial. Por exemplo, todos os anos acontecem os Jogos da Castanha, um evento que só ocorre porque há a existência desse objeto natural representado por uma planta, a castanheira-do-pará (uma árvore muito grande da Região Amazônica, encontrada somente na floresta paraense), que produz a castanha do Pará. O fruto os manteve economicamente durante muito tempo e todos os anos, no período de novembro a fevereiro, há uma corrida incessante para sua colheita. Existe um rito ao colhê-lo, pois há uma forma única de se ter as castanhas, um horário, um tempo, o local da busca e o local da quebra do fruto. Há o risco de morte, pois por ser uma árvore muito alta e as castanhas se desenvolverem dentro do “ouriço”⁵, a queda dele ao chão pode ferir quem a colhe.

Os *Parkatêjê* esperam sempre que no ano seguinte a natureza lhes compense com uma produção excelente. Um corpo que depende do espaço e do tempo e que espera em ambos a sua sobrevivência, a de que o tempo virá e trará algo sobre o espaço que idealiza seu corpo. Em gratidão, festejam com o corpo, expressando resistências e habilidades corporais através dos diversos jogos e brincadeiras. Temos aí a ideia de corpo, tempo, espaço e natureza.

É importante entendermos a ideia de corpo nesta perspectiva, onde somos o que somos no meio de muitos que são o que são, somos diferentes e iguais ao mesmo tempo, pois enquanto a cultura nos diferencia do outro, o corpo nos diz que somos iguais através da questão fisiológica e consciência humana, lembrando que Merleau-Ponty (1999), discute essa diferença na ideia de um corpo não separado de sua razão e de sua relação de produção com o meio.

⁵ Parte do fruto que tem o formato esférico que cobre as castanhas.

Merleau-Ponty (1999), apresenta os sentidos do corpo mostrando que ele se expressa de várias formas onde pode tocar e ao mesmo tempo ser tocado. Nesse tocar, diz, o corpo enquanto sujeito transforma e produz tudo que está ao redor. Além disso, o corpo vê, reflete e pensa sobre aquilo que vê ao mesmo tempo que é visto, refletido e pensado por quem o vê. O corpo também pode se fazer ouvir e pode ser ouvido, através daquilo que fala e de quem fala ao mesmo tempo. O corpo é um ser movente e também tem poder de se mover, tem o poder de sentir-se, de criar sua forma própria de existência e de se relacionar com o seu mundo, se representando da forma que achar conveniente e melhor para si. Cria a arte corporal e produz uma cultura para que seja reconhecido e interpretado.

A comunidade Gavião *Parkatêjê* construiu ao longo do tempo uma identidade corporal que a identifica numa forma específica e diferenciada a partir do cantar, pintar o corpo, correr, brincar, jogar, falar, pensar, habitar, pescar, comer e aprender, pois é a partir dessas ações e pontos de vista diferenciados de outros povos, que os Gaviões “são” no mundo.

Há uma semelhança sobre isso, em Merleau-Ponty (1999, p. 108), quando o mesmo diz: “Meu corpo é meu ponto de vista sobre o mundo”. É a partir do corpo que o indivíduo se apresenta ao mundo, o corpo é o reflexo de como alguém vê o mundo. Os *Parkatêjê* choram seus mortos de uma maneira particular, furam seus lábios para criarem uma identidade masculina, pois somente os homens furam esta parte do corpo e de uma forma ímpar em relação às outras etnias da região brasileira. Se pintam de forma única, trazem *pyt* e *kaxere* (sol e lua) para representar seus deuses.

O Gavião *Parkatêjê* é Gavião e identificado por todas as etnias indígenas como Gavião pelas marcas que seu corpo produz, penas da ave gavião que adornam seu corpo, língua, atitude, olhares, gestos e traços físicos. É um corpo no mundo, que exprime diferenças em relação a outros corpos. Toda relação que o sujeito tem no mundo se dá a partir do corpo, que é carregado de saberes adquiridos nas relações com o meio no qual se relaciona: pessoas, familiares, vizinhos, cultura, história, política, economia e educação. Tudo isso estabelece ao corpo sentidos e significados expressados através da linguagem corporal. É nesse sentido que afirmamos que o corpo não é apenas um objeto fisiológico, é também a ligação da relação social ente o sujeito e o mundo.

O corpo é quem constrói o mundo da forma em que ele vê se apresentar ao indivíduo. É assim que se pode compreender essa concepção cosmológica do índio através da fenomenologia pontyana: “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o

interiormente, forma com ele um sistema”. (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 271). O que seria o mundo, ou seja, a natureza, sem a intervenção do homem? O homem molda o mundo segundo suas necessidades e interesses, dá sentidos as coisas que o rodeiam, materializa aquilo que não existe, fazendo existir de tal forma, que se torna uma característica viva da vida. A exemplo dos *Parkatêjê*, que tornam esse mesmo mundo que percebemos, em um mundo com características diferentes, dá sentido às coisas de forma diferente da que as sociedades envolventes dão ao mundo – um outro olhar, uma outra reflexão do corpo sobre o mundo.

Tudo que há no mundo é construído através da necessidade que o corpo tem de se realizar sobre a natureza. Os *Parkatêje* cortam as árvores e constroem suas casas, modificam o cenário natural, fazem dele um espetáculo com cantos e danças, que significam o mundo dado a eles. Um mundo natural que é remontado pelo corpo e a consciência humana caracterizada pelo desejo do corpo. O corpo se manifesta de diversas formas. A comunidade *Parkatêjê*, por exemplo, possui uma forma particular de se manifestar dentro da sociedade. Estas manifestações tornam-se a base dos conhecimentos deste povo. É a partir delas que se perpetuam os conhecimentos referentes às pinturas corporais, danças, religião, brincadeiras, jogos, história, mitos, canto, caçada e rituais. Partindo dessas concepções entre o corpo índio e natureza, é que se pode estender outro fundamento de Merleau-Ponty para o contexto apresentado, pois como afirma o autor:

pode-se dizer que o corpo é a forma escondida do ser próprio ou, reciprocamente, que a existência pessoal é a retomada e a manifestação de um dado ser em situação. Portanto, se dizemos que a cada momento o corpo exprime a existência. (MERLEAU-PONTY, 1999. P. 228).

Essa existência pode ser plenamente observada quando pensamos as práticas corporais *Parkatêjê* como parte de manifestações de existência dessa sociedade, a partir da mobilização das técnicas do corpo. O corpo é tudo, mas não o corpo objeto e sim o corpo vivido. O corpo que, segundo Merleau-Ponty (1999), ao perceber o objeto se encontra nele, existindo uma íntima relação entre o sujeito e o objeto.

Uma construção de ações que autodetermina o sujeito em sua realidade. Merleau-Ponty (1999), afirma que o corpo “é menos objeto de percepção do que meio de ação”, pois não percebe a si mesmo, é percebido, mas não se percebe, pois está a perceber o mundo no qual se encontra. Ele é no fundo a figura sobre a qual se destacam nossos projetos motores sobre o horizonte do nosso plano de fundo.

As práticas corporais *Parkatêjê* são a construção das necessidades que o corpo em dado momento produziu para se manifestar dentro de determinadas situações e realidades e se fazer percebido. Percebemos aqui o corpo como ação - construindo uma identidade, uma cultura - e se mantendo vivo através dela até que outras ações se incorporem e novamente o corpo tenha que repensar ações partindo das anteriores.

As práticas corporais *Parkatêjê* podem ser vistas como instrumentos criados pelo corpo consciente para que esse sujeito possa se utilizar delas, dando sentidos e significados à existência. Elas se apossaram do corpo que as criou e afirmam que aquele corpo só será corpo vivo com significado, se deixar ser possuído pelos signos que representam aquele sujeito – o uso do artefato, o furo do beijo, a pintura corporal, os movimentos, a dança, a resistência no correr e segurar a tora ao mesmo tempo.

Todos esses gestos corporais são construídos no corpo a partir de um esquema corporal. Merleau-Ponty trata a definição do esquema corporal como associacionista, abordando que:

[...] a noção de esquema corporal é ambígua como todas aquelas que aparecem nas reviravoltas da ciência. Essas noções apenas poderiam ser inteiramente desenvolvidas por meio de uma reforma dos métodos. Elas são, pois, primeiro empregadas em um sentido que não é seu sentido pleno, e é o seu desenvolvimento imanente que faz rebentar os métodos antigos. Inicialmente, entendia-se por “esquema corporal” um resumo da nossa experiência corporal, capaz de oferecer um comentário e uma significação à interoceptividade e à proprioceptividade do momento. Ele deveria fornecer-me a alteração de posição das partes do meu corpo para cada movimento de uma delas, a posição de cada estímulo local no conjunto do corpo, o balanço dos movimentos realizados a cada momento de um gesto complexo, e enfim uma tradução perpétua em linguagem visual das impressões cenestésicas e articulares do momento. Falando do esquema corporal, primeiramente apenas se cria introduzir um nome cômodo para designar um grande número de associações de imagens e apenas se desejava exprimir que essas associações eram fortemente estabelecidas e constantemente prontas a atuar. (MERLEAU-PONTY, 199, P. 144).

O esquema corporal é a relação justaposta de cada um dos membros que o corpo comporta. É a ligação e o movimento destes uns com os outros, sem que percebamos essa relação. Não conseguimos ter a consciência da relação de ligação e movimento de nosso coração com as demais partes do corpo, porém essa consciência existe quando tocamos nossa mão sobre a outra ou sobre qualquer outra parte do corpo, ou mesmo quando tocamos o objeto. Esse último faz parte também do esquema corporal ao qual a justaposição dos membros corporais está intrinsecamente ligada.

As práticas corporais *Parkatêje* nos trazem essa compreensão quando observamos o corpo índio *Parkatêjê*. Essa definição de corpo índio *Parkatêjê* se dá pelo fato de, além de

existir um corpo totalmente ligado às suas partes; termos um corpo característico e individualizado, que se remonta a partir de um esquema corporal ligado a objetos específicos de uma determinada realidade, identificando aquele corpo como tal. É o caso da relação corpo/pintura corporal/artefatos de adorno, bem como toda a relação com a natureza cósmica e parafernália usadas no cotidiano, que são fabricados especialmente na comunidade para sua subsistência, sua relação cultural e intercultural com outros grupos (indígenas e não indígenas). E sobretudo das coisas relativas a natureza mágica e invisível do mundo e sua conexão com o ambiente físico.

Um corpo ligado ao arco, à flecha, à pintura preta e vermelha, à tora, à esteira de palha na qual se deita, ao preparo do jabuti, ao porcão do mato sobre os ombros depois da caçada. Esse é o esquema corporal que monta o corpo *Parkatêjê*, no qual a ligação dos membros deve se ampliar para a ligação do corpo com o objeto onde o produto é o próprio corpo *Parkatêjê*. O que define o indivíduo *Parkatêje* é a posse de um conjunto especial de representações que orientam seu comportamento social a partir de suas práticas corporais, definindo-as como membros de determinado grupo étnico.

Esse trabalho reflete – e pensa – numa dimensão fundamental da discussão sobre corpo e as práticas corporais da comunidade *Parkatêjê*. Digo da relação de imbricação mútua entre corpo e a prática corporal, levando em consideração o lugar, pois a construção dessas práticas corporais também é consequência das necessidades exigidas pelo lugar no que diz respeito à estabilidade da vida social.

A formatação dos lugares que habitamos demanda certos modos de construção de práticas corporais, com base em diferenças de classe, gênero, geração, etc., assim como as disposições e técnicas corporais socialmente constituídas revelam os lugares como contextos adaptados a essas mesmas habilidades corporais e às classificações ou ideias estereotipadas que elas corporificam. O espaço exige tais demandas que são constituídas pelo corpo.

Nesta seção compreenderemos o sentido e o significado do corpo e sua relação com o meio, onde o corpo não é apenas um corpo biológico e sim um corpo que pensa e que transforma a realidade vivida do sujeito de acordo com as necessidades que o mesmo possui. Iremos também entender como o corpo, a partir de corporeidade, se relaciona com o meio no qual está inserido.

2.3.1 O Corpo Índio

A sociedade não indígena há milhares de anos tem incorporado a ideia do corpo vestido e calçado, que é moldado por uma cultura, uma ética, uma moral, normas e condutas

que constituem esse modelo de corpo. O corpo índio é imaginado há séculos pela nossa sociedade como um corpo contrário à cultura “branca” e, mesmo que sofra algumas mudanças através das dinâmicas culturais, é sempre questionado a voltar a essa estética corporal dos primeiros índios brasileiros – corpo nu, seminu, pintado, adornado com penas, acessórios, carregando o arco e apresentando movimentos de canto e dança particulares.

Tal definição não se adequa mais à atual realidade dos índios brasileiros (bem presente nos *Parkatêjê*), uma vez que, pela necessidade entre as relações sociais diversas, eles agregaram outros costumes à cultura, não se mantendo como aquele índio idealizado e romantizado pela história eurocêntrica ou desviado pela nossa própria história regional, que não se atentou/atenta em reescrever e definir a nova realidade social e do esquema corporal que os indígenas brasileiros apresentam. Segundo Santile (2000), não se deve aplicar mais na atual realidade a ideia de que:

Há a vertente do bom selvagem. Aquele ser em sintonia perfeita com a natureza, desprovido da maldade europeia, heroico por existir. Essa vertente prestou-se a uma profusão literária desde o século XV e foi consagrada na obra de Rousseau. Prestou-se, também à crítica à política francesa e europeia da época. Ao longo tempo ela se reproduziu de múltiplas formas e ainda povoa consciências contemporâneas. (SANTILE, 2000, p43).

Essa ideia que temos do índio como bom selvagem, representada através de imagens poéticas dos livros de história brasileira, principalmente, que representa todas as comunidades indígenas brasileiras com as mesmas características físicas, sociais e culturais, depaupera a concepção e a consciência da sociedade que os envolve, construindo sobre esses nativos o preconceito, a discriminação e o desprezo. Por diversas vezes é possível se interrogar: “Por que os indígenas *Parkatêjê* não andam mais como índios?” Como se para serem índios, estes deveriam se preservar como no passado. Essa é a forma que o corpo do índio *Parkatêjê* é percebido, observado, explicado, classificado e tratado. É pensado historicamente e não na atualidade como pertencente a sujeitos dinâmicos, que possuem um corpo vivido, que é um corpo no espaço, um corpo em movimento e que se expressa por meio de gestos, movimentos, sinais, linguagens etc. A imagem 02 abaixo ilustra as primeiras visualidades deste povo, estas ainda idealizadas na atualidade, tomadas como verdade indelével.

Imagem 02 - Primeiras imagens do povo *Parkatêjê*

Fonte: arquivo Escola *Parkatêjê* (2010).

As imagens acima retratam os primeiros momentos do contato da comunidade *Parkatêjê* com a sociedade envolvente. Corpos muito diferentes dos apresentados atualmente pela mesma comunidade, mostrando características corporais típicas destes indivíduos antes do contato – um corpo vivido, um corpo próprio que se adequava as suas realidades – um corpo que os identificam como povos nativos. O corpo, não é apenas e nem deve ser visto como um conjunto de vísceras, ossos e músculos, mas também de sentidos que nele se incorporam, o silenciado que somente através de sua corporeidade se pode dizer, uma memória que se exhibe, uma educação corporal daquilo que se é, não apenas uma semelhança biológica, mas também com significados sociais, culturais, políticos, econômicos e artísticos que a ele se atribui. (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ressaltamos que a ênfase à dimensão cultural que Merleau-Ponty (1999) dá ao corpo não nega sua materialidade biológica, mas valoriza a razão que o corpo, enquanto estrutura biológica, carrega consigo. Razão tal que o faz construtor e produtor de uma determinada cultura⁶. Na concepção pontyana, a expressão corporal aparece diretamente ligada à percepção do corpo, nesse sentido o mundo tem uma estreita correlação à identidade corporal e por isso “o mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 10). Nota-se que a percepção é a vivência do homem com o mundo e a natureza, onde essa relação vai dando sentido às coisas, o corpo se expressa através

⁶ Parte-se da seguinte concepção: conjunto de crenças, mitos, conhecimentos, instituições e práticas por meio dos quais uma sociedade afirma sua presença no mundo e garante sua reprodução e permanência no tempo. Ou seja, é um modo de vida que abrange toda a realidade existencial das pessoas e comunidades de uma sociedade, e não apenas as artes, o folclore e as crenças (COLL, 2002, p. 27).

de um diálogo com a natureza na qual ele está imerso, resultando na construção de um mundo único e real no qual a certeza é compactuada com toda a experiência vivida. Retira-se assim dele o que acredita ser viável para percebê-lo, se identificar com ele e se constituir nele. A comunidade *Parkatêjê* tem uma percepção de mundo que a leva a compreendê-lo de forma particular. Uma vez que dele se alimentam, usam as ervas, realizam rituais, se organizam socialmente, enfim, percebem o mundo da natureza é a sua própria existência.

Há aqui um exemplo de percepção em que os *Parkatêjê* mostram de uma forma particular sua existência. Eles acreditam que houve um mal-entendido entre o sol (*pyt*) e a lua (*kaxere*). O sol, que carregava uma cabaça, deixou que a lua a derrubasse de sua mão. Ao cair em cima de uma pedra sobre determinado rio, a cabaça se quebrou lançando todas as sementes sobre a correnteza. As sementes foram se espalhando por toda a margem do rio, fecundando-se ao solo e dando origem cada uma a um índio, habitando toda a terra. Tal concepção mítica da percepção liga-se a percepção do corpo, do mundo e da natureza.

Procuramos aqui mostrar a representação cultural do corpo índio amazônico *Parkatêjê*, construindo relações entre corpo, mundo, natureza, percepção e conhecimento a partir da teoria de Merleau-Ponty (1999). Heurich (2007) ressalta que os estudos relativos a Merleau-Ponty no âmbito da Antropologia, resultaram em dados que focam na centralidade do corpo, explorando os processos cotidianos de socialização, sendo, portanto, fundamentais na experiência de conhecimento do mundo. E por isso pode-se explicar a concepção de corporeidade dos *Parkatêjê* sob a construção científica com base pontyana.

Intrinsecamente, há de se observar que o mundo experienciado pela percepção indígena, na qual o corpo índio é constituído, é inerente a linguagem e a partir da sua expressão corporal o torna um ser nativo. Disso resulta uma percepção do seu meio social, dando-lhe sentido e o diferenciando dos demais, conforme o movimento perceptivo que realiza no mundo. Tal linguagem perceptiva ocorre por meio de uma atitude motriz corporal, impulsionando o sentido da sua percepção.

Nos *Parakatêje*, a linguagem visual (especialmente a pintura corporal) mostra a quais grupos cada sujeito pertence, se é arara (*Pan*), gavião (*Hàkt*), lontra (*Texexere*), peixe (*Tep*) ou arraia (*Xere*). Classifica-se e determina a organização social onde cada grupo executará diferentes papéis dentro da sociedade. É neste jogo de linguagens visuais, sonoras e gestuais que o corpo *Parkatêjê* se diferencia um do outro.

As pinturas corporais *Parkatêjê* expressam em cada corpo uma linguagem distintiva que pode ser formulada em Mauss (2003, p. 434) como: “um dos sinais mais certos pelos

quais se reconhece uma individualidade coletiva, tribo ou nação, é uma linguagem distintiva”, ou seja, cada corpo diz quem ele é, porque é, o que pode e o que não pode fazer dentro da comunidade, determinando normas, condutas e os diferentes papéis sociais de cada um. A pintura do corpo *Parkatêjê* é determinada ao nascer quando um membro da comunidade “dá nome” ao recém-nascido. Este nome carrega as características, adjetivos e a pintura corporal da pessoa que o nomeou.

Jarakore, ancião indígena *Parkatêjê*, é exemplo do nome que carrega. Seu nome significa “gosta de cuspir quando sente um mal cheiro” e seu avô foi quem lhe nomeou. Ao sentir qualquer tipo de mal cheiro, ele cuspi no chão. Concomitante, sua pintura corporal (*Pàn – arara*) é a mesma de seu avô pelo fato deste ter-lhe nomeado. Esta pintura determinará por toda sua vida o tipo de práticas corporais das quais deverá participar, condicionando seu corpo às relações sociais que a pintura corporal tem dentro do contexto social, político, econômico e cultural na comunidade.

A identidade indígena é dada através da relação do corpo com o mundo que o envolve. Isso implica em dizermos que ele é parte do mundo e sendo parte dele, carrega sobre si características e influências sociais, políticas, culturais e econômicas do mundo vivido. Tudo que incorpora é aprendido no seu meio, a partir das experiências que realiza - veste, adorna, pinta, alimenta, remedia, treina para a sobrevivência, apresenta sua crença, sua origem, seu tempo, sua matemática, história, geografia e língua -, se construindo no dia-a-dia.

A educação corporal indígena é o fundamento da prática corporal, sendo muito importante para os *Parkatêjê*, pois sua existência exige a aprendizagem de seu hábito alimentar. O *berarubu*, por exemplo, comida típica feita de massa da macaxeira, carne de caças e folhas de bananeira brava (*pypyktihô*), é preparado somente pelas mulheres indígenas dessa comunidade, respeitando aqui os princípios de classificação das técnicas do corpo onde homens e mulheres possuem funções e papéis sociais diferenciados dentro da comunidade. É um grande aprendizado. Em relação à questão de gênero, Mauss (2003, p. 409), afirma que “(...) há uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres”. Mas creio também que há talvez coisas biológicas e outras psicológicas, a ver. Seja como for, o psicólogo sozinho não poderá oferecer senão explicações duvidosas e precisará da colaboração de duas ciências vizinhas: fisiologia, sociologia.

A afirmação de Mauss (2003), diz a respeito à complexidade de explicar os papéis e as funções que homens e mulheres possuem e exercem dentro das sociedades tradicionais. Para ele, uma única ciência não explicaria tal fato. Por outro lado, a pintura corporal (*urucum –*

vermelho e Jenipapo – preta) é parte integrante da totalidade corporal indígena e é especificidade da mulher *Parkatêjê*, prática corporal aprendida que divide os membros da comunidade em cinco (05) grupos responsáveis por produzirem diferentes relações entre os membros deste povo. Além disso, são as mulheres *Parkatêjê* que plantam, cuidam e colhem a roça, cuidam das crianças, cozinham e servem aos homens, participam dos rituais festivos dançando, cantando e jogando flechas entre elas.

A pintura corporal *Parkatêjê* é uma forma de expressão desse corpo sem uso da sua oralidade. Ressalta-se que em Merleau-Ponty (1999) isso significaria afirmar que aquilo que o corpo comunica antes mesmo da palavra é a percepção de um mundo a partir da sensação – ideia *a priori* das coisas. A pintura corporal é então uma das formas do corpo *Parkatêjê* se fazer percebido de diversas maneiras em contextos sociais, por mais que não seja compreendido na sua essência. É a pintura que dá visibilidade à corporeidade que se instala em diferentes momentos: nos rituais, nas festas, nas interações sócio afetivas, etc.

Os homens *Parkatêjê*, por conseguinte, são responsáveis pela construção da roça, eles que preparam o solo para que as mulheres possam plantar. Os homens caçam, pescam e fabricam os artefatos para as caçadas e pescarias, tais como arcos, flechas, jacás, esteiras e cordas. Eles também cantam, dançam, constroem o maracá e a buzina, conhecem as ervas medicinais, realizam corrida de tora, decidem questões políticas, sociais e econômicas da sociedade e, assim como as mulheres, ensinam os saberes que possuem às gerações mais novas da comunidade.

O corpo-índio transforma-se com o tempo histórico e com as oportunidades advindas das diversidades interativas do âmbito, que se oferece a partir de uma educação diferenciada, onde homens e mulheres são educados e executam diferentes tarefas, as quais são respeitadas à risca. O corpo-índio é também corpo-conhecimento, que incorpora muitos valores da tradição, inclusive coisas do passado não mais existentes, que permanece na memória do *meprekrê* Gavião que o carrega como um membro fantasma, conhecimento que lateja, que é sentido, por mais que não se faça mais presente, mas incomoda por se manter vivo na consciência deste indivíduo pelas experiências vividas no mundo. Para Merleau-Ponty (1999) o membro fantasma é uma percepção do corpo presente, apesar da ausência do membro físico, quer dizer, o corpo ainda sente a existência nele mesmo do membro amputado. Em extensão a cultura indígena poder-se-ia dizer que existe uma cultura amputada – restringida por imposição de outra cultura que não a deixa manifestar-se –, apesar de esta ser sentida na

totalidade do corpo cultural, manifestando desejo de se pronunciar, mas devido às condições materiais atuais, ela fica apenas na memória da corporeidade dos *meprekrê* da comunidade.

Os *meprekrê Parkatêjê* não se cansam de defender os conhecimentos e os valores do passado, que para eles hoje estão/foram sendo mutilados e deixam claro que essa é a forma de manter viva a singularidade do corpo-índio *Parkatêjê*. Sobre esta afirmação, pode-se destacar a conceito de Merleau-Ponty “que ter um “membro” fantasma é permanecer aberto a todas as ações das quais apenas o “membro” é capaz, é conservar o campo prático que se tinha antes da mutilação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 121-122. Grifos meus).

A partir deste conceito podemos compreender que o corpo-índio carregará por toda a vida a identidade corporal, os conhecimentos, a forma de educar, a linguagem, os ritos, a forma como nasce, cresce, vive, reproduz, adocece, morre e como entende as direções que transcendem a materialidade corporal. O membro fantasma é a lembrança consciente do *meprekrê* indígena *Parkatêjê* que, através das experiências corporais vividas por ele no mundo, não esquece o que aprendeu em toda a vida, fazendo com que suas práticas corporais sejam sentidas e lembradas por mais que não sejam na sua integridade total, devido aos novos contornos que ao corpo-índio são atribuídos pela sociedade envolvente, que de certa forma amputam partes de sua realidade.

2.3.2 Os Novos Contornos do Corpo-Índio *Parkatêjê* Impostos Pela Expansão Capitalista na Região Amazônica pós-1970

A corporeidade indígena *Parkatêjê* tem sido marcada por violência, discriminação e pelo desprezo. No entanto, os indígenas ainda lutam por seus direitos, sobrevivência e autonomia, se auto(re)afirmando como tais diante das opressões impostas pelo modelo social capitalista, através de uma nova formatação corporal que atenda às necessidades do mundo capitalista sem negar suas tradições⁷, inserindo-se em uma nova organização social, econômica, política e cultural, a partir da incorporação de novas crenças, comercialização de produtos (compra e venda), formas de vestir, calçar e alimentar. Discutiremos essa subseção a partir dos conceitos de Mauss (2003) e Merleau-Ponty (1999) sobre o corpo agregado a novos valores.

Os empreendimentos econômicos trazidos pela política neoliberal, através de ações governamentistas estabelecidas na Amazônia, considerando a região como “terra sem

⁷ Todos os atos ou ações tradicionais específicos de uma sociedade (MAUSS, 2003, P. 407).

ninguém”, prescindem a ocupação desmedida por projetos que invadem a territorialidade dos indígenas, comprometendo a sua corporeidade. Isso demanda a operação de que as terras indígenas são terras da União e, por isso, passam por elas – de uma extremidade a outra – empreendimentos oriundos do “progresso” para a região. Além de que, promovem a devastação de grande parte da floresta, bem como têm servido de acesso à sociedade capitalista e invasores diversos. (ARAÚJO, 2008).

É o caso da linha de transmissão da Eletronorte, da Estrada de Ferro Carajás e da Rodovia BR-222, agravantes à segurança e às transformações culturais das aldeias da Terra Indígena Mãe Maria⁸. É inegável dizer que mediante isso tudo a corporeidade indígena não tenha incorporado outros contornos, produzindo novos corpos que simultaneamente possuem vínculos com o passado e carregam potencialidades do futuro.

Mauss (2003), afirma que as técnicas do corpo não são estáticas, elas mudam o tempo todo e o corpo potencializa essas mudanças se adaptando às novas técnicas corporais, as quais denomina como arte corporal aperfeiçoada. Esta forma do corpo perceber que o mundo não possui um sentido fechado, mas um sentido aberto, se dá através da vivência do corpo com sua realidade. É fato que, o que é vivido pelo corpo nem sempre é o almejado, mas também o que poderia ser o distanciado, o que não interessa, o que não deveria ter aparecido. Portanto, deve-se atentar para que a potencialização dessas mudanças não suprima as tradições corporais peculiares dessa comunidade. A comunidade *Parkatêjê* é um exemplo vivo das transformações sociais de seu povo a partir de projetos implementados pela expansão capitalista que impactaram a Terra Indígena Mãe Maria e que o corpo foi obrigado a adequar-se a essas mudanças. Essa conjectura ligada às transformações do corpo traz conotação à transformação da percepção do sujeito da floresta e pode ser explicitada conforme teoriza Merleau-Ponty (1999):

Da mesma forma, trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo.

Para Merleau-Ponty (1999), o corpo atual “é visto como o ponto de vista sobre o mundo”, ou seja, “resultado das relações com o mundo”, construído no mundo vivido, sendo o reflexo deste mesmo, seja através da imposição de valores entre dominados e dominadores,

⁸ “Mãe Maria” é o pequeno igarapé que nasce no interior da terra indígena e conferiu esse nome a reserva. (FERRAZ, 1982).

ou pela a escolha própria dessas determinações culturais oferecidas pelo mundo moderno. Como exemplos, temos Vale S.A., Eletronorte e BR-222, causando desmatamento, poluição dos rios e ar, levando à destruição da fauna e, aproximando ainda mais a sociedade indígena da sociedade envolvente, ocasionando grande impacto na cultura corporal indígena da comunidade *Parkatêjê*, fazendo com que os índios deixem de praticar algumas tradições culturais como por exemplo: o uso da língua materna (ARAUJO, 2008). Durante a pesquisa os *meprekrê*, nos relataram que os jovens aprenderam a falar português porque na época da implementação desses projetos os mesmos tinham vergonha de se comunicarem na língua materna, além da apropriação de novos hábitos alimentares, tecnologias, esportes, diversões e etc.

No estudo sobre os impactos causados à comunidade *Parkatêjê* com a implantação dos grandes projetos nas décadas de 1980 e 1990 do século passado – Ferrovia Carajás, linha da Eletronorte e a construção da BR-222 – Araújo (2008, p. 04) afirma que

(..) todas essas interferências aumentaram o contato com o *kupê* [homem branco] e, necessariamente, impuseram a presença sempre maior da língua portuguesa, depreciando o uso da língua tradicional, percebida como insuficiente para os novos relacionamentos que se estabeleciam.

Tal fato apresentou uma nova remontagem corporal ao corpo indígena *Parkatêjê* através dos novos modelos de organização social, política e econômica apresentados pela sociedade envolvente. Por essa razão, podemos pensar no corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto de nosso tempo e espaço, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir.

Por mais que haja intervenções por parte dos *meprekrê* da comunidade indígena *Parkatêjê* em manter a cultura corporal tradicional viva, seus corpos estão sujeitos às distintas liberdades que são as escolhas daquilo que lhes é oferecido e atribuídos pelo contexto no qual estão inseridos, sendo o corpo resultante das opções oferecidas e recebidas por eles em determinado tempo e espaço.

Nesta relação, o corpo-índio se mostra ora um corpo sujeito, ora corpo objeto, pois sujeita e é sujeitado em um movimento no qual se locomove livremente no espaço, fazendo dele o que quer e ao mesmo tempo deixando-se reconstruir a partir das necessidades que o tempo e o espaço lhe impõem para que ele possa se desenvolver, sobreviver e adequar-se ao meio. Temos um corpo que não foge de suas raízes tradicionais, como se observou anteriormente nas abordagens de Mauss (2003), o que é natural, pois ele não se anula das

tantas representações sociais, econômicas e políticas que estão impressas em seu espaço ou territorialidade em determinado tempo e espaço.

Segundo as lideranças do povo *Parkatêjê* existe entre a associação da comunidade e a Companhia Vale do Rio Doce, atualmente Vale S. A., um convênio que garante renda mensal em certo valor não revelado. Segundo o indígena *Jathiati* (2013), desde quando o convênio com a Vale surgiu na comunidade, alguns dos valores tradicionais desse povo estão sendo deixados de lado e incorporados outros. Os indígenas já não caçam e pescam com frequência, as mulheres já utilizam em suas culinárias outros tipos de comida, as moças não querem sujar suas mãos de jenipapo para preparar a tinta e pintar os corpos. Esse valor vem causando certa dependência aos indivíduos da comunidade, conduzindo-os à cidade, implicando-os numa relação social com tudo que a mesma pode oferecer - compram seus alimentos em vez de buscá-los na floresta e na roça, por exemplo.

A comunidade jovem acredita que o convênio em si não é um problema. Segundo a mesma, a questão é que grande parte do grupo não está sabendo agregar esses novos valores às tradições antigas, esses dois mundos devem se comunicar de forma que não traga grandes prejuízos aos conhecimentos e às relações tradicionais do povo *Parkatêjê*, diante dos novos conhecimentos agregados por eles a partir da nova realidade de seu território. Acerca dessa discussão é necessário entender o corpo sujeito que está preso a uma estrutura corporal material e que a permite ser esta corporeidade dinâmica, que ora pensa tradicional, ora pensa capitalista, de formas intencionais e livres. Sobre essa abordagem, relacionamos à com a ideia de Mauss (2003, p. 408) onde afirma que:

tudo em nós todos é imposto. Estou a conferenciar convosco; vedes isso em minha postura sentada e em minha voz, e me escutais sentados e em silêncio. Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não”. Diz, ainda, que “o indivíduo não é montado por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa.

Para Mauss (2003) tudo nos é imposto ao nascermos, pois de fato não escolhemos a que cultura queremos pertencer antes de virmos ao mundo, então, desenvolvemos aprendizados que são características próprias daquela realidade, até que outros aprendizados com características culturais diferentes nos são apresentadas. Partindo desse conceito, percebe-se a corporeidade *Parkatêjê* se adequando de diferentes formas corporais, tentando encontrar soluções para organizar sua maneira de viver, se relacionando com a cultura de outras corporeidades, isso é uma forma de resistir ao opressor, adequando-se à realidade do mesmo.

Mas isso não quer dizer que o indivíduo deixará de possuir características originais de sua cultura. Para Mauss (2003), não há no mundo um único grupo humano que não tenha uma contribuição original para apresentar ao outro. Podemos relacionar esta afirmativa de Mauss (2003) com a ideia que, por mais que o corpo *Parkatêjê* tenha sofrido fortes influências sociais advindas do mundo ocidental, causadas pelos impactos da expansão capitalista dentro de seu território, não deixou de possuir características culturais que lhe são próprias, como pintura corporal, furo nos lábios, crenças, comidas tradicionais, jogos e outros elementos que constituem a corporeidade tradicional deste. Porém, sofre transformações que potencializadas podem interferir no desenvolvimento cultural da comunidade.

Merleau-Ponty (1999) contribuirá com essa abordagem acima, enfatizando que o corpo tem a necessidade de explorar outros sentidos de mundo, seja de forma estimulada ou imposta a essas realidades de forma que não tenha como fugir dessas percepções.

A expansão capitalista na região fez com que a comunidade *Parkatêje* pensasse uma outra forma de educação, a financiada pelo Estado brasileiro através das diversas instituições de ensino, ou seja, a educação institucionalizada promovida pela educação básica (Educação Infantil, Fundamental de 09 anos e Ensino Médio) e a educação do ensino superior (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Universidade do Estado do Pará – UEPA, entre outras), direitos adquiridos com a Constituição Federal Brasileira (1988).

Isso se tornou palco de uma nova forma de resistência corporal. O corpo que se relaciona com a educação tradicional, passa agora também a dialogar e a perceber outros conhecimentos dentro de uma complexidade diferente de sua cultura. Ele passa a pensar e a interagir com um mundo que lhe oferece muitas possibilidades de como existir e ser no mundo. Aqui podemos construir uma relação com o que Merleau-Ponty, (1999, p. 252) diz: “Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos”. Esta afirmação trata da relação do corpo com o mundo numa constante objetivação, sendo o corpo submetido a outras encarnações intelectuais. Vejamos outra situação que nos mostrará com mais rigor essa relação do corpo com o mundo.

A saúde tradicional proposta pelos *Parkatêje*, através dos conhecimentos dos mais velhos da comunidade, tem nas plantas medicinais a certeza e a magia da cura de suas doenças; suas ervas tem um poder curativo e ao mesmo tempo carrega sobre si o poder místico que os velhos sábios as incorporam, dando a elas o efeito milagroso de suas crenças. Percebe-se a partir de Mauss (2003, p. 51), que “a magia constitui assim, ao mesmo tempo,

toda a vida mística e toda a vida científica das sociedades nativas”. Ela é a primeira etapa da evolução mental que podemos supor ou constatar”. Esses conhecimentos sobre as ervas medicinais são, em primeiro lugar, fatos de tradição, são práticas tradicionais que pertencem aos *meprekrê* sábios da comunidade – a magia pura. Atualmente, em alguns momentos, essa tradição chega a ser interdita pelos medicamentos farmacêuticos e pelo atendimento hospitalar particular financiado pela companhia Vale do Rio Doce que de certa forma muda a organização social, cultural, econômica e política da sociedade *Parkatêje*. Leiamos o discurso do “velho” sábio *Kàipeiti* em relação a essa interdição:

- Os jovens quando tão doentes não procura mais nós, só procuram à farmácia. Nós conhece muita planta que servi pra remédio pra nós, mais só nós usa os mais novos não usa esse remédio mais não, eles não acredita mais na cura dos nosso remédio. Só na farmácia. Nós não tinha muita doença não, nós se curava só com esses remédio mesmo, tudo remédio bom, nós ficava bom só com eles, hoje que tem muito doença, mais serve assim mesmo. (KÀIPEITI, ancião indígena Gavião – Entrevista realizada em 2007).

O *meprekrê Kaipeiti* refere-se ao contato com a sociedade envolvente, sendo que esse afastou de certa forma seus jovens dos conhecimentos e do uso das ervas medicinais, quando os mesmos dão preferência aos medicamentos convencionais. Nos estudos de Mauss (2003), realizados com diversas comunidades nativas do mundo inteiro, esse processo de agregação de valores e conhecimentos entre sociedades diferentes é visto pelo autor como natural. É impossível que uma sociedade se mantenha viva apenas com conhecimentos e valores próprios. Neste contexto, podemos comparar essas agregações com a magia contaminada, a qual Mauss define como aquilo que não é próprio, o adquirido, aquelas que têm sua importância a partir da necessidade de se medicar e acompanhar situações de enfermidades que os “velhos” sábios de uma determinada comunidade, desconhecem de suas realidades.

O relato do índio *Kaipeiti* acima citado pode ser relacionado ao membro fantasma pontyano, que pode ser dito como sendo uma obsessão pelo passado que nunca será mais com era. Tal fato pode ser compreendido a partir do seguinte conceito do membro fantasma. “O membro preso não é substituído pelo membro livre porque continua a contar no ser, e porque a corrente de atividade que vai em direção ao mundo ainda passa por ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 117).

Em Merleau-Ponty (1999) podemos comparar o membro preso (fantasma) com conhecimentos tradicionais delegados aos sábios, que fazem parte do movimento desse ser no mundo que, para Mauss, é a magia pura ou natural, arrigado à consciência, pois foi

experimentado por toda uma vida. O membro amputado é relacionado com a magia contaminada que pode ser bem ou mal potencializado. As novas experiências às quais o corpo terá que se adequar em função das novas necessidades corporais apresentadas a ele. O corpo-índio é vivo e durante séculos necessitou proteger-se das doenças que o meio lhe acometia, uma relação natural entre o ambiente e o corpo, que necessitava do próprio meio para reagir contra suas ações ofensivas.

O projeto Eletronorte indenizou a comunidade indígena *Parkatêjê* em valores, além de compensá-la com o uso gratuito da energia elétrica. Com isso, veio o fácil acesso às tecnologias, tais como, TV a cabo, celular, internet, rádio comunitária, eletrodomésticos e outros. Novamente o corpo-índio inserido em uma nova proposta de pensar e ver o mundo com uma série de aparatos tecnológicos o conduzindo a um novo espaço, com uma gama de possibilidades de interação, apropriação e acesso aos bens de consumo e a uma cultura que é resultado do mundo das sociedades que o envolve. (ARAÚJO, 2008).

Segundo *Jarakore* (2015), a energia fornecida ao povo *Parkatêjê* interferiu nas práticas culturais, como as brincadeiras de *mata-mata*, que eram realizadas nas noites de luar. Ninguém acorda mais cedo para correr tora, pois se passa a noite toda assistindo ou andando na aldeia, isso porque ela está toda iluminada. Não se pratica mais a brincadeira do mamão, que se realizava toda noite no centro da aldeia. Por fim, as mulheres não cantam mais em noites de luar.

O corpo-índio está sendo pensado numa lógica de adequação às imposições da expansão capitalista, educando e sendo educado pela dinâmica sociocultural estabelecida pelo processo histórico de ocupação da territorialidade amazônica em que a comunidade está inserida. O corpo se adequando a uma nova realidade, se sujeitando a novas situações e sentidos no mundo no qual se faz compreendido.

“O corpo se deixa envolver pelas coisas vividas como pressupostos para dar sentido a sua existência, senão o mesmo é exterminado por aquilo que é imposto a ele, não estando ao lado do vivido e sim em vivência com as coisas e com o mundo”, destaca Merleau-Ponty (1999, p. 31) ao apresentar a ideia de que um objeto diante de nós, distante de nós, fora de nosso alcance, é também suscitação de nós como sujeito. Assim como a Eletronorte, a Rodovia BR 222 trouxe fácil e rápido acesso às cidades próximas, onde se localiza um conjunto de instituições capitalistas (comércio, instituições públicas, hospitais, universidades, escolas etc.) e o que integrou o corpo indígena a outros paradigmas que o mesmo pudesse

explorar e interagir socialmente, culturalmente, politicamente e economicamente, dando a este corpo novas incorporações e maneiras de pensar o mundo.

A via interferiu na cultura, principalmente na corrida de tora, como afirma o “velho” índio. “Antigamente nós todos corria lá onde é a BR, hoje ninguém corre mais, pois os carros passam muito rápido” (JARAKORE, 2015). A BR-222 ocupou um espaço que durante décadas foi palco da corrida de tora da comunidade *Parkatêjê*. É comum para essa comunidade demarcar os locais onde ocorrem suas práticas corporais e esses locais possuem significados importantíssimos para o desenvolvimento de tais práticas – distância, obstáculos, posição do sol, reconhecimento do território.

É o local onde se tira a tora, a esconde e outras práticas. Trata-se de um espaço vivido pelos *meprekrê* da comunidade, um local de experiências culturais e estratégico, sendo que ao perdê-lo os *meprekrê* se sentiram amputados, pois ele fazia parte de seu esquema corporal. Hoje, uma obsessão pelo passado - membro fantasma uma percepção do passado que não volta, ficam as memórias, as marcas registradas na percepção dos que viveram naquela corporeidade. A pureza não existe mais, o que se tem é um corpo amputado culturalmente pelas intervenções do corpo capitalista.

Em Merleau-Ponty (1999, p. 205) “o corpo é no espaço, o corpo se constrói no espaço e precisa do espaço para se materializar, para ele o espaço é o mundo, pois tomamos os espaços para dar significado aos nossos sentidos”. A partir do momento que o espaço não dá mais sentido à nossa existência não há mais porque permanecer nele, pois corpo e espaço se implicam mutuamente. Por isso a necessidade de o corpo abstrair para si aquilo que permite seu espaço real, pois são essas abstrações que dão sentidos a sua existência sendo impostas ou não. Território e corpo não são entidades à parte. Eles se incorporam um ao outro se configurando em um único ser. O corpo *Parkatêjê* se mantém vivo a partir das condições básicas de sobrevivência que o espaço lhe proporciona.

Nesta subseção, apresentamos novos contornos dados ao corpo-índio *Parkatêjê* que, de certa forma, acabaram impactando nas maneiras tradicionais dessa comunidade. Tal fato é apresentado a partir dos conceitos do sociólogo e antropólogo Marcel Mauss (Sociologia e antropologia) e do Filósofo Merleau-Ponty (fenomenologia da percepção), entendendo esses novos contornos do corpo-índio como um fenômeno natural. Segundo Maus (2003), não há como uma sociedade se manter viva sem adquirir outros *habitus* e esses serão usados como forma de resistência. Os *Parkatêjê*, para efeito de exemplo, fizeram isso. Precisaram contratar advogados para resolverem seus problemas, que não eram mais de ordem particular e sim

universalizados, de interesses mais gerais e que envolviam outros sujeitos e outras ordens legais.

Com a chegada dos novos empreendimentos, a comunidade *Parkatêjê* teve contato com uma nova territorialidade remontada por uma série de representações sociais, econômicas, políticas e culturais e que dá novo sentido à espacialidade do seu corpo.

É nessa nova realidade de espaço que o mesmo se realizará. É um ato natural do corpo se apropriar das coisas. O que se deve fazer é conduzir de maneira harmônica essa nova remontagem corporal que agrega conhecimentos naturais e adquiridos. Tais conceitos apontam para uma discussão sobre o processo educacional do corpo. O que veremos a seguir.

2.4 A EDUCAÇÃO INDÍGENA *PARKATÊJÊ* E OS PRESSUPOSTOS DE UMA RESISTÊNCIA

Precisamos definir dois conceitos importantíssimos para então entendermos o processo educacional *Parkatêjê*. Este se organiza em dois momentos, que segundo o Referencial Curricular para a Educação indígena Brasileira (RCNE/I, 1998) são: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A Educação Indígena é a educação realizada pelos mais velhos, os *meprekrê* da comunidade, que apresentam todos os conhecimentos tradicionais do povo e que há séculos é a educação dessa comunidade. Tal forma de educação vista pelo prisma de Mauss (2003) é denominada de educação natural, caracterizada pela transmissão dos conhecimentos próprios e tradicionais de uma sociedade. O segundo conceito é o de Educação Escolar Indígena, que é a educação institucionalizada, desenvolvida a partir de um modelo global, que possui uma legislação, normas, diretrizes e currículos e que atende a toda a sociedade brasileira. Relacionando aos estudos de Mauss (2003) esta pode ser vista como educação adquirida, já que traz os conhecimentos convencionais pertencentes a uma outra realidade social.

Não é novidade afirmar que o processo de aquisição do conhecimento se desenvolve através de múltiplos canais e em variadas situações (PEREIRA, 2010). Os indígenas brasileiros nos diversos ambientes em que se estabeleceram organizaram formas de comunicação que eram, em síntese, métodos considerados pertinentes para as relações de ensino-aprendizagem. Ensinamos e aprendemos em todos os ambientes sociais nos quais estamos inseridos. A escola é mais um desses espaços que adotamos para divulgarmos e nos apropriarmos do conhecimento, porém, de forma sistematizada por um sistema que a

institucionaliza. De acordo com Pereira:

A escola apresenta um ambiente institucional ideologicamente construído para a experimentação dos processos de ensino-aprendizagem. Esta desenvolve-se a partir de determinados procedimentos pedagógicos e, em muitos casos, as distorções da ordem social que alimentam esses procedimentos se refletem na construção de uma escola divorciada da sociedade. (PEREIRA, 2010. p.82).

O autor discute através do excerto acima uma educação que seja pensada numa lógica que respeite e valorize novos paradigmas educacionais que buscam utilizar abordagens e metodologias que possibilitem desenvolver um processo educativo libertador, uma forma de educar a partir de conhecimentos próprios de uma realidade social.

Brandão (2007. p. 09) afirma que “há vários modelos de educação e que a educação não acontece somente no ambiente escolar, e nem tampouco ele é um espaço exclusivo para se educar e que os professores profissionais não são os únicos representantes legais”. O autor defende a ideia de que a educação pode ser formal ou informal, aprendemos em todos os espaços sociais aos quais vivemos sendo que a aprendizagem não é um responsabilidade somente dos professores especialistas e não somente a partir deles aprendemos, existem outros espaços de aprendizagem e outros sujeitos que ensinam.

Nas comunidades tradicionais, os “velhos” é que são os responsáveis pela educação das crianças, não existindo espaço determinado para que isso ocorra. A educação acontece no dia-a-dia durante o desenvolvimento das práticas sociais. A educação tradicional *Parkatêjê* se dá a partir dos ensinamentos dos *meprekrê* da comunidade, no dia-a-dia, onde ensinam todos seus conhecimentos (o uso das ervas medicinais, construção do arco e flecha, artesanato, jogos, brincadeiras, comidas, danças, cantos e etc.). Tudo isso está no imaginário desses *meprekrê* e na ideologia que carregam enquanto grupos sociais, à espera da perpetuação dos conhecimentos.

A escola é um espaço que abriga o indivíduo durante 200 dias letivos do ano, seja ela indígena ou não-indígena. Isso nos remete a entender a quantidade de tempo que passamos na escola intensificando a ideia de que essa instituição deve proporcionar aos educandos um ensino-aprendizagem significativa, entendendo o sujeito como um corpo que não somente está no mundo, mas o habita, faz dele um mundo vivido, se comunica com o ambiente no qual está situado e dirige-se ao mundo a partir das referências que o corpo tem (MERLEAU-PONTY, 1999).

A comunidade *Parkatêjê* vem insistentemente discutindo um modelo de educação que possa dialogar conhecimentos tradicionais e conhecimentos ocidentalizados. Dentro dos

estudos de Mauss (2003), o mesmo defini este modelo de educação onde comunidades tradicionais utilizam-se de outros saberes no desenvolvimento de suas práticas sociais como conhecimento adquirido, aquele que não é próprio da comunidade porém são agregados por diversos fatores. É necessário pensar em um processo educativo que inicie discutindo a realidade local. O povo *Parkatêjê* defende uma educação que os liberte e os valorize enquanto sociedade dotada de conhecimentos próprios. Neste sentido, acreditamos que as práticas corporais indígenas *Parkatêjê* apontam para a articulação de uma rede comunicativa que permita estabelecer uma leitura das experiências sociais deste povo a partir da educação escolar indígena da comunidade. A educação escolar indígena é entendida aqui como o espaço escolar institucionalizado, local que pode promover uma inter-relação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos convencionais, construindo um espaço interdisciplinar de conhecimentos.

As práticas corporais *Parkatêjê*, além do caráter cultural, apresentam significados educativos que envolvem todos os membros da comunidade, construindo uma relação de aprendizado entre velhos, adultos, jovens e crianças, representando no espaço uma memória histórica de suas tradições e estabelecendo um intercâmbio de informações de igual modo aos processos de ensino-aprendizagem num sentido coletivo.

Discute-se a possibilidade de uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que eles vivem. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico, construindo uma relação horizontal na relação escola-educandos, a valorização de sua cultura, de sua oralidade e de suas memórias. Freire nos traz a compreensão através sua pedagogia libertadora que:

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE. 1987, P. 16).

Para Freire (1987), o ato de conhecer não deve ser isolado, envolve uma intercomunicação entre o conhecer e o que deve ser conhecido, criando uma relação dialógica. O autor evidencia o seu pensamento epistemológico acerca de questões como educação libertadora, anti-autoritarista e com teoria do conhecimento aplicada à educação numa abordagem epistemológica centrada na metodologia da educação libertadora. Em suas obras, no geral, mostrou que a educação é um processo que vai além do ensinar, exige pesquisa e

valorização do contexto real do educando.

A comunidade *Parkatêjê* pensa numa educação que venha romper com os paradigmas educacionais opressores e dominantes, construindo um modo de ensino que seja muito além de apenas uma metodologia de ensino, que faça com que os conhecimentos tradicionais dialoguem com os conhecimentos ocidentalizados, onde a comunidade escolar perceba o ato de ensino/aprendizagem como um processo realmente democrático, que os alunos se sintam realmente contemplados.

Para Brandão (2007, p. 13), “a educação está presente onde não há escola e por toda parte pode haver transferências de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado um modelo de ensino formal e centralizado”. O autor afirma que a educação do homem existe por toda parte e, muito mais que existir apenas a escola, é resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. A educação inicia antes do indivíduo chegar à escola. Por isso essa realidade local deve ser valorizada juntamente com os conhecimentos científicos.

Freire (1987) deixa claro sua preocupação pela superação da opressão e desigualdades sociais, entendendo que um dos fatores determinantes para que a educação se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora, se preocupando com uma questão epistemológica fundamental e importante para ele – “o que significa conhecer”.

A comunidade *Parkatêjê* dificilmente conseguirá afastar-se da educação adquirida (ocidentalizada), pois precisa dessa educação como forma de resistência ao sistema das sociedades que a envolvem. No entanto, precisa - e os jovens da comunidade já internalizaram isso - construir uma educação democrática na qual criança, jovens, adultos, homens e mulheres, possam ter uma formação educacional a partir de um projeto educacional libertador e não somente integralista, centrado na necessidade de conquista e na ação dos dominadores, que preferem dividir para manter a opressão, deixar que a invasão cultural dominante e a manipulação desqualifiquem a sua identidade.

Neste sentido, Brandão (2007), contemporâneo de Freire, com quem comungou das teorias da educação popular, acredita que somente se tornando sujeitos de um processo de transformações, através de um movimento que valorize as culturas na sua diversidade, contrapondo com modelo de educação opressora que traz conhecimentos e valores não

correspondentes às vivências locais, é que as sociedades oprimidas terão de fato uma educação que atenda suas especificidades e as liberte da cultura dominante. Para Brandão, a educação é um processo relevante e inerente ao indivíduo, prepara-o para atuar na vida, desenvolvendo suas forças produtivas e seus valores culturais. Afirma que há diversas formas de educação e que estas são construídas a partir de fatores sociais e culturais determinantes a cada sociedade, que ajustam o ser humano dentro de seu círculo de convivência.

A proposta de Freire (1987) relacionada à educação, se dá através de um projeto educacional não autoritarista e único, propondo uma escola que seja mediadora do conhecimento, onde alunos e professores possam dialogar o conhecimento juntos, onde aprendam entre si, uma troca de experiência que possa ser relacionada com os conteúdos aplicados e que a escola não venha a limitar-se somente aos seus muros, mas que possa percorrer as realidades culturais de sua comunidade escolar, construindo uma educação libertadora, que prese pela justiça e igualdade social.

Freire (1996) afirma que o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo deve estar presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, da busca e opção pelos conteúdos, métodos, temas geradores e seus significados até nas relações homem-mundo. O autor sinaliza para uma educação humanizadora que se ancora sobre o viés político libertador, como plano de orientação do povo oprimido e simples, sobre as hipóteses de uma pedagogia libertadora, construindo cidadãos críticos, conscientes e politicamente libertos de dogmatismos e da lógica da submissão intelectual, inclusive com faceta preordenada ao desenvolvimento do sujeito (comunidade escolar) como pessoas com dignidade, valorizando e humanizando o sujeito. Segundo Brandão, isso se materializa quando entendemos que:

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisórios onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado com a vida — e também com a aula — ao educando. (BRANDÃO, 2007. P. 47).

O autor faz referência a questão de que a escola precisa ser pensada e sustentada por uma concepção dialética em que escola e comunidade escolar aprendam juntas. A escola *Parkatêje* não se contenta mais com uma escola que impõe apenas seus valores e conhecimentos, sem assimilar os conhecimentos da realidade local. Para ela, tem de haver uma revolução contra esse modelo cultural de educação que desde sempre tem sido imposto

aos povos indígenas do Brasil.

Nossa maior herança está no ato de educar. Toda ação que ajusta o indivíduo dentro de seu espaço de convivência é uma forma de educação, um processo tão minucioso e singular é o ato de educar. Nosso primeiro processo educacional é realizado em nossa família e comunidade a qual pertencemos. Ali, aprendemos os valores e a forma pela qual seremos inseridos ao mundo. Estes são os primeiros mestres de nossa vida. Não podemos limitar a ação de educar somente aos limites do portão da escola, a escola vai muito além disso. Ela nada mais é do que um conjunto de diversidades culturais, que devem ser dialogadas entre si.

Na realidade, o ensino acontece em qualquer lugar, a todo tempo, a qualquer momento e de várias formas, por isso deveria envolver vários conhecimentos e metodologias. Vejamos agora como a educação escolar *Parkatêjê* se sistematiza para atender aos próprios interesses educacionais, específicos, diferenciados e que requerem qualidade.

2.4.1 Educação Escolar Indígena *Parkatêjê*: uma Escola em Busca da Valorização dos Conhecimentos Tradicionais Sem Negar o “Outro”.

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico – PPP de 2012 da Escola *Peptykre Parkatêjê*, ela iniciou as atividades em 1980, com a intensificação do Posto da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁹ na reserva e com as relações sociais entre a comunidade *Parkatêjê* e a sociedade envolvente. A partir desse momento, a Língua Portuguesa entra no cotidiano desse povo, inclusive entre crianças e adolescentes. A justificativa da presença da Língua Portuguesa são as necessidades sociais, políticas e econômicas do povo e o sentimento de vergonha de se expressar através de sua língua tradicional diante da outra língua. Por estes motivos, jovens e crianças falam apenas o português, sendo esta a língua materna desses indígenas. Apenas os mais velhos falam a Língua Timbira. Entendendo que a língua materna é a que se fala em uma determinada sociedade, a portuguesa, então, é a língua materna dos mais novos da comunidade *Parkatêjê*. No entanto, a escola possui em seu currículo educacional a disciplina de Língua *Parkatêjê*, ministrada pelos professores bilíngues – os *meprekrê* da comunidade, onde os mesmos ensinam toda a comunidade escolar sua língua tradicional. Desde a pré-escola, as crianças já têm contato com a Língua Indígena através da linguagem oral, escrita, práticas corporais e diálogos próprios da etnia.

⁹ FUNAI - Fundação Nacional do Índio: Instituição que organiza e presta política assistencialista aos índios brasileiros. <http://www.funai.gov.br/>

A educação indígena *Parkatêjê* realiza-se por transmissão oral e prática onde todos os saberes tradicionais da comunidade são repassados através dos “velhos” aos mais novos. Além de suas casas, outro lugar importantíssimo desta comunidade para ocorrer a educação indígena é o “acampamento”, local onde os velhos passam o dia inteiro confeccionando seus artesanatos, relembando histórias, organizando festas e cerimoniais, discutindo questões relativas ao bem-estar da comunidade e outras tarefas.

As crianças da comunidade indígena *Parkatêjê* desde muito cedo aprendem a assumir suas responsabilidades sociais por meios das observações, experiências construídas no cotidiano, reflexões direcionadas a partir das festas, dos mitos, das histórias, nas preparações dos alimentos, enfim, atividades corporais e de todos os acontecimentos culturais promovidos na comunidade pelos mais velhos. Acerca desta afirmação Gallois (2005), considera:

Viáveis ações educativas que tenham como meta consolidar o interesse dos mais velhos perpetuar e transmitir seus saberes e experiências às gerações mais jovens. Isso não precisa ser feito na escola, muito embora envolva também o espaço da escola, como um local para a reflexão acerca do que seja “cultura”, “futuro”, etc. (GALLOIS. 2005, p. 34).

A citação refere-se a importância da valorização e da incorporação dos saberes tradicionais das sociedades nativas, a partir das narrativas dos velhos sábios das comunidades nativas, interagindo com as realidades locais, respeitando os espaços e suas tradições. Os professores da escola indígena *Parkatêjê* afirmam aproximar a escola dos espaços tradicionais a fim de construir um diálogo intercultural entre a “educação indígena” e a “educação escolar indígena”. Entende-se que a interculturalidade entre essas duas formas de educação deve ser realizada de forma em que ambas respeitem suas particularidades e ao mesmo tempo possam dialogar de forma a construir conhecimentos, que tendem a somar positivamente com a realidade social e cultural da comunidade em questão. Partindo da concepção de interculturalidade definida por Cool (2002), temos:

“A noção de interculturalidade como a situação em que entram em contato duas ou mais culturas não pode ser encarada com leviandade ou tratada como um encontro fácil e tranquilo, pois pode trazer consigo, e de fato traz, uma intensa exigência, em todos os níveis”. (COOL, 2002, p. 49).

Segundo o autor, a interculturalidade não é algo que é realizado facilmente em uma sociedade que tem em seu território diferentes formas de ver, viver e pensar o mundo, não é fácil e tranquilo fazer com que uma sociedade agregue e comungue de saberes diferentes de

suas realidades, sem que uma tenha supremacia sobre a outra ou interfira na outra não somente de forma positiva. Não queremos aqui apresentar uma relação entre dois tipos de educação distintas em uma mesma comunidade, levando em consideração aspectos simplistas e dualistas dentro deste diálogo, mas mostrarmos a ideia de que se inicie de realidades comuns, não valorizando uma mais que a outra. Justificando tal afirmação adicionamos a nossa discussão o conceito de Cool (2002) quando o mesmo diz que:

A interculturalidade é o encontro não só das categorias lógicas (logos) dos sistemas de signos e das representações de cada uma das culturas, como também das práticas, crenças e matrizes, dos símbolos, rituais e mitos e, em último lugar, da totalidade da realidade existencial que cada uma delas, à sua maneira, constitui de forma única. (COOL, 2002, p. 51).

Para Cool (2002), a interculturalidade não é apenas o encontro de duas diferentes formas de conhecimentos se ajustarem para que cada uma possa exercer em seu espaço a aplicação de seus saberes. É muito mais que isso, é a aplicabilidade de toda a existência real que cada uma possui, construindo uma relação harmônica entre si. Os professores deixam claro que não é fácil trabalhar de forma intercultural. Há limitações pelo fato de terem que construir as relações entre o conhecimento tradicional e o convencional, de forma que nenhum desses conhecimentos se sobressaia diante do outro, o que é uma tarefa difícil, pois precisam conhecer parte dos conhecimentos que são próprios da comunidade - um desafio muito grande e que em dados momentos acaba levando os educadores a cederem a um conhecimento mais que o outro. Os professores desenvolvem dentro da escola uma metodologia de ensino que tenta garantir o ensino/aprendizagem tanto dos conhecimentos tradicionais como dos convencionais.

Para refletirmos sobre tal situação, Cool (2002, p. 89) diz que “a força e a onipresença da instituição escolar têm tamanho peso no mundo contemporâneo que geram esse reducionismo”, a ideia de superioridade de educação sobre a outra, impregnada em nossos valores. Segundo os professores da escola *Parkatêjê*, é notável o predomínio da cultura ocidental que se manifesta sempre nesse diálogo e que seria hipocrisia não assumir tal responsabilidade sobre esta afirmação. Porém, sempre que possível, os professores afirmam que tentam desenvolver projetos na escola que venham enriquecer, valorizar, fortalecer e “sustentar” a diversidade cultural que esta escola incorpora, oportunizando aos alunos se tornarem sujeitos conhecedores e críticos dos mundos que lhes são apresentados, sem negar um desses espaços.

Brandão (2007) afirma que, deve-se entender que a educação é anterior à escola, ela está em todas as partes e em todas as sociedades. Porém, mesmo antes da escola ocidentalizada, já havia uma forma educacional que conduzia o indivíduo ao mundo. Neste sentido, a educação escolar indígena deve ser vista como mais um elemento que venha potencializar o indivíduo na sua realidade social, dentro de um contexto intercultural.

Merleau-Ponty (1999, p. 105), aponta que “o horizonte é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos que acaba de percorrer e que já tem sobre os novos detalhes que vai descobrir. Aquilo que está além da figura”. Dá uma contribuição muito importante que nos orienta como, de fato, deve ser nossa percepção em relação escola *Parkatêjê*. Esta afirmação nos remete à compreensão de que a escola como objeto, como figura central, precisa dos horizontes, ou seja, da comunidade na qual está inserida para se potencializar como tal.

Esse horizonte - plano de fundo que representa toda a realidade local da comunidade *Parkatêjê*- traz consigo todos os conhecimentos tradicionais da comunidade. É a partir dele que se pode compreender todo o processo de organização social deste povo e a relação que os indígenas têm com o meio no qual estão inseridos. Questões afetivas, nascimento, ritos de passagem da fase de criança para a fase adulta, casamento, morte, jogos, brincadeiras, artesanato, crenças e outros. É a partir delas que os professores conseguem construir seus planejamentos educacionais de forma a contribuir com as realidades culturais da escola para comunidade.

Cool (2002, p. 89), explica que “em qualquer sociedade há uma cultura educativa, que pode incluir ou não a instituição escolar, mas que em todos os casos a suplanta”. Para ele não basta apenas estimular os alunos a essas "peculiaridades" culturais para a construção de uma educação intercultural, é necessário que isso tenha relação direta com suas necessidades relativas ao aprendizado. As relações entre conhecimentos tradicionais e adquiridos devem ser conscientes, até porque eles não se isolam, estão intrínsecos dentro da realidade social, o velho que canta, também compra, assiste TV, corre tora, vai ao banco. As relações culturais ocorrem naturalmente e são indispensáveis a qualquer sociedade (MAUSS, 2003). Agora, a forma como se dão é que deve ser pensada.

Afirma Cool (2002, p. 90), que “(...) o desafio intercultural no campo educativo coloca a necessidade de não considerarmos a escolarização e a alfabetização como os únicos meios possíveis para dignificar as pessoas”. Segundo o autor, a escola é somente mais um espaço de

transmissão de conhecimentos, estes, dialogados com diferentes culturas, várias realidades e que a mesma não pode se conter à primazia de pensar na transmissão de seus conhecimentos a partir de uma dualidade e sim, transformar a ideia de dualidade numa perspectiva que objetiva a reflexão para libertação do indivíduo. Em relação a essa discussão, pensar a escola como um espaço que se importa apenas em ensinar o indivíduo a escrever e a ler, uma escola conteudista e não reflexiva sobre a realidade do educando.

A imagem abaixo mostra um exemplo claro de como essa relação entre educação indígena e educação escolar indígena ocorre na comunidade *Parkatêjê*. Retrata a comemoração de sete (07) de setembro, na qual a comunidade indígena discute sobre o significado da data a partir da escola, comemorando-a de maneira particular, onde se leva em consideração não apenas a independência do país, mas se contesta a desvalorização dos direitos indígenas garantidos na Constituição Federal Brasileira de 1988, a partir de um ritual onde são expressados todos os seus valores culturais a partir de jogos e brincadeiras tradicionais.

Percebe-se na imagem 03 que os corpos dos alunos possuem uma representatividade diferente do que propõe esta escola em outra realidade, respeitando a diversidade local e o pensamento crítico dos indivíduos.

Imagem 03: Apresentação de jogos e brincadeiras pelos alunos *Parkatêjê* na comunidade indígena *Kyikatêjê*, comemorando o 07 de setembro de 2016.



Fonte: Arquivo do autor. (2016).

A figura acima testemunha a participação ativa dos alunos da escola *Parkatêjê* nas programações pedagógicas da mesma. A escola participa ativamente de todas as programações culturais da aldeia, festas e brincadeiras tradicionais, além disso, mantém um calendário próprio com atividades que envolvem toda a comunidade em suas datas comemorativas, as quais são trabalhadas dentro de um contexto que respeite as diversidades sociais, políticas, econômicas e culturais deste povo, construindo uma educação escolar diversificada, abrangendo a educação indígena e a educação escolar indígena.

Nesse contexto, a educação escolar indígena desenvolve a proposta oferecida pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a educação indígena desenvolve a atividade cultural tradicional da comunidade, como, por exemplo, a festa do milho verde, arara e gavião, do macaco, da onça, da *kwyi* e do *pêp*, num sentido intercultural. O currículo escolar intercultural pode ajudar a formar alunos críticos, capazes de refletir sobre essas situações de conflito relacionadas à educação indígena (RCNE/I, 1998).

Levando em consideração tal situação, é inegável nossa proposta de tentar compreender e levar ao conhecimento da Escola *Parkatêjê* a relevância que as atividades corporais de sua comunidade têm para preservação de suas culturas e, ao mesmo tempo, o quanto isso é importante enquanto elemento de identificação étnico cultural desse povo. Em relação ao conhecimento e ao aprendizado que existem e ocorrem nos espaços não escolares, Cool (2002) afirma que:

A aprendizagem fora do contexto escolar, bem como as tradições orais das demais culturas educativas também devem ser tomadas como vias válidas e necessárias, e assim valorizadas. Pode-se falar da existência de maneiras distintas de aprender, conforme as culturas educativas. (COOL, 2002, p. 90)

Desta forma, apresentamos as práticas corporais como conteúdo educacional da escola desta comunidade. O interesse em investir na "sustentabilização cultural" fez com que pensássemos essas práticas corporais (brincadeiras, jogos, dança, cantos e pinturas corporais) na educação escolar indígena, através de uma organização curricular específica, diferenciada e de qualidade, de forma a estar a serviço de um trabalho de fortalecimento da cultura indígena.

A proposta não é apenas estimular os alunos a valorizarem e a "praticarem" essas atividades. É necessário tentar descobrir junto a eles os sentidos e significados culturais do jogo, da dança, da luta, da brincadeira, da corrida de tora e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas são importantes para o fortalecimento cultural de seu povo. Desse modo, a escola estará contribuindo para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações.

2.5 CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

É através do corpo que os indivíduos aprendem desde sua origem valores, costumes e normas sociais, construindo o que chamamos de cultura. As práticas corporais – jogos e brincadeiras – são entendidas como elementos da cultura corporal de cada etnia indígena, portanto, assumem sentidos e significados de acordo com o contexto social no qual são vivenciadas. Segundo Pereira (2007):

Cada povo, cada etnia indígena tem uma cultura própria, com organização social e econômica e práticas corporais particulares. As práticas corporais das sociedades tradicionais colaboram para que valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados sejam assimilados por meio dos corpos dos indivíduos, tendo como base suas tradições. No plano simbólico, constituem-se em vivências lúdicas, expressões e linguagens com sentidos e significados que emergem dos contextos nos quais são realizadas. (PEREIRA, 2007 p. 60).

Nos apropriando da ideia de Pereira (2007) para afirmar que as práticas corporais *Parkatêjê*, por se desenvolverem em uma lógica específica, diferenciada e coletiva, possuem conhecimentos culturais intrínsecos importantíssimos e é necessário apresentá-los como parte da cultura corporal indígena dessa comunidade. Dança, corrida de tora, varinha, jogos de flecha, representam uma prática educativa significativa para a transmissão de valores, das expressões históricas, das simbologias, das relações sociais de técnicas corporais e dos sentidos e significados que compõem o patrimônio cultural *Parkatêjê*.

Na comunidade indígena *Parkatêjê* os saberes são repassados através dos *meprekrê*, a partir das práticas corporais às quais os indivíduos são submetidos no dia a dia, nas manifestações culturais (rituais e festas) ocorridas dentro de seu território. Toda técnica ou atitude corporal tem sua especificidade, é aprendida lentamente por meio de práticas culturais vivenciadas em cada contexto social e, também, pela transmissão oral que é parte da educação própria das sociedades tradicionais.

É perceptível dentro da comunidade *Parkatêjê*, que as práticas corporais são importantes para expressar o modo de vida desse povo. É na hora das manifestações dessas práticas que o corpo se socializa, interagindo com o ambiente através de representações como a pintura, o canto, a dança, corrida de tora, corrida de varinha, jogos de flechas e as brincadeiras do puxa-puxa, de mata-mata, etc.

Para Merleau-Ponty (1999), é através da percepção que temos no corpo todas as coisas existentes no mundo e que ao mesmo tempo passam a ser parte do mesmo. Essa experiência do corpo com o mundo é que constrói o conhecimento. É a partir dessa experiência corporal

que a cultura se manifesta, surgindo diversos aprendizados relacionados à língua, memória, economia, política, religião, educação, medicina, arte, ciência e à organização social, ou seja, toda a cultura desse povo. Na perspectiva de Coll (2002), a cultura:

É o conjunto de crenças, mitos, conhecimentos, instituições e práticas por meio dos quais uma sociedade afirma sua presença no mundo e garante sua reprodução e permanência no tempo. Ou seja, é um modo de vida que abrange toda a realidade existencial das pessoas e comunidades de uma sociedade, e não apenas as artes, o folclore e as crenças. (COLL, 2002, p. 27).

Coll (2002), afirma ainda, que toda cultura é vista em três níveis de realidade entendidas como o modo global de vida de um povo ou de uma sociedade. O primeiro nível se concentra nos valores e nas crenças conscientes ou inconscientes — é através dele que cada comunidade concebe sua realidade e se situa nela. O segundo refere-se às instituições, à forma que cada comunidade se reconhece como tal, língua, etnia, seus representantes administrativos, religiosos, etc. Por último, o terceiro refere-se às práticas concretas e cotidianas, ato político, econômico, organização social, científico, territorial, educacional e religioso que, segundo Coll (2002), são os elementos mais visíveis de uma sociedade.

Partindo dos conceitos propostos por Coll (2002), referentes à cultura, podemos afirmar que é através das manifestações das práticas corporais que a comunidade *Parkatêjê* vem mantendo a sustentabilidade cultural e construindo sua cultura ao longo dos tempos, pois elas conduzem essa sociedade a um envolvimento com toda a cultura. Nossa discussão leva em consideração a incessante luta que as comunidades indígenas brasileiras vêm ao longo dos tempos insistentemente travando frente à necessidade de manter vivos seus saberes culturais, de forma a tê-los mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as demandas de seu povo.

A cultura, para manter-se viva, necessita todos os dias ser pensada e praticada pelos membros de determinados grupos tradicionais, de forma que ela se apresente na comunidade como uma realidade social. A educação é uma ferramenta muito importante para que os saberes culturais possam se manter vivos e presentes. Brandão (2007, p. 10), afirma que “a educação é parte da cultura e não maior que a cultura. A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Sendo assim, ela é um fator fundamental para que a cultura se mantenha viva e presente dentro de uma sociedade.

Para compreendermos como se dá o processo de conhecimento de todos os saberes existentes dentro da comunidade *Parkatêjê*, discute-se cultura corporal na educação indígena

a partir dos atos corporais desta comunidade. Conforme estudos compreendidos por Mauss (2003), refere-se a importância do corpo como instrumento de mediação cultural, já que:

O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo. Imediatamente, toda a imensa categoria daquilo que, em sociologia descritiva, eu classificava como "diversos" desaparece dessa rubrica e ganha forma e corpo: sabemos onde colocá-la. (MAUSS, 2003, p. 407. Grifos do autor).

Para Mauss (2003), o corpo é um instrumento educacional, pois é através dele que o sujeito se relaciona com o meio, produz e repassa seus conhecimentos. O autor afirma que o corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem que, através dele, aprende a produzir e a manipular o mundo. O corpo possui uma diversidade de movimentos que o faz interagir com o espaço, construindo aquilo que denominamos de corporeidade, resultado das relações que o corpo exerce sobre o tempo e o espaço. Para ele, o corpo são "atos" que os divide em técnicas e ritos. Esses atos tradicionais das técnicas são sentidos pelo autor como um ato de ordem mecânica, física ou físico-química, ou seja, efetuado com o objetivo de organização e estabilidade dos atos tradicionais do corpo no mundo, ideia de que o ato tradicional do passado se repita no futuro. O autor afirma que:

Essa adaptação constante a um objetivo físico, mecânico, químico (por exemplo, quando bebemos) é efetuada numa série de atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa. Além disso, todas essas técnicas se ordenam muito facilmente num sistema que nos é comum: a noção fundamental dos psicólogos, sobretudo Rivers e Head, da vida simbólica do espírito, noção que temos da atividade da consciência como sendo, antes de tudo, um sistema de montagens simbólicas MAUSS (2003, 408).

Compreende-se que toda técnica é realizada pelo corpo, sendo que essas técnicas são todo o universo consciente do ser humano. Toda a educação do indivíduo e de sua sociedade está nelas. Podemos então afirmar que as técnicas corporais são um instrumento educativo das sociedades tradicionais e que cada sociedade tem uma forma particular de ensinar. Nos apropriando da teoria de Mauss (2003) sobre as técnicas do corpo, podemos afirmar que as práticas corporais *Parkatêjê* são um ato educativo e que devem ser valorizados por essa comunidade como um instrumento de aprendizado, que conduza os alunos a uma sustentabilidade cultural, levando em consideração que estes atos corporais trazem consigo toda a educação tradicional dessa comunidade, ou seja, toda a tradição desse povo.

O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas Brasileira - RCNE/I (BRASIL, 1998) é um documento muito importante para compreender o processo de educação corporal

indígena. Sobre esse assunto ancora a ideia no referencial de que em todas as sociedades, independentemente da escola, existem atividades corporais envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo, sustentando assim que as culturas indígenas por si mesmas têm suas formas particulares de representação corporal.

As práticas corporais dessa comunidade são marcadas pela presença de saberes e significados, estes partilhados pelos *meprekrê* da comunidade, os quais tornam essa comunidade um resultado das suas práticas corporais. Coll (2002), representaria tal questão como o segundo nível da cultura, que se refere às instituições, a forma como cada comunidade se reconhece como tal, língua, etnia, seus representantes administrativos, religiosos, etc. Para Gomes (2010, p. 40. Grifos do autor),

A cultura tem meios e instituições de autopreservação e conservação que lhe permitem funcionar com estabilidade. São meios de conservação a língua, entendida como o compartilhamento dos significados das palavras para a transmissão de mensagens, os modos de educação formais e informais, que também podemos chamar de “enculturação” – processo através do qual indivíduos de uma certa comunidade aprende as exigências da cultura a qual ele está inserido, e adquire valores e comportamentos que são tidos como apropriados ou necessários naquela cultura.

Gomes (2010), destaca que a cultura é responsável pela autopreservação e a conservação dos conhecimentos de uma determinada comunidade. Para isso ela utiliza-se de meios (educação formal, não formal e informal), que são como instituições responsáveis pela perpetuação dos saberes apropriados e necessários para aquela realidade específica. Para entender os diversos modos de educação citados acima, nos apropriamos do conceito de Libâneo (2012) afirmando que, a educação não formal ocorre no próprio local de interação do indivíduo, atende interesses específicos de determinados grupos, é pouco assistida pelo ato pedagógico e sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educação. A educação informal, por sua vez, é resultado das ações que permeiam a vida do indivíduo no seu dia-a-dia, principalmente no seio familiar, que é responsável por passar os conhecimentos próprios daquela unidade familiar às gerações futuras, no caso dos *Parkatêjê* essa educação é realizada pelos *meprekrê* da comunidade, que ensinam aos mais jovens todas as suas tradições. A educação formal é uma educação sistematizada, institucionalizada, ocorre em espaços específicos, preocupa-se com a aquisição do conhecimento científico e suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico. Na comunidade *Parkatêjê* é responsabilidade da escola, onde são aprendidos os conhecimentos universalizados numa relação com os próprios conhecimentos tradicionais.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998), atende às determinações da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema, pelo respeito a diversidade cultural e a língua materna e pela interculturalidade. O Ministério da Educação e Cultura – MEC, objetivou com este material auxiliar todos os partícipes dessa educação no trabalho diário junto as comunidades indígenas. Este documento traz conteúdos que tentam abranger toda a realidade indígena brasileira, orientando professores índios e não-índios a respeito da pluralidade e a diversidade que a escola indígena deve propor em relação a construção de seus currículos voltados a projetos étnicos específicos. Este referencial prima e legitima os ideais educacionais dos povos indígenas brasileiros, reunindo os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta da educação escolar indígena.

A partir da construção do RCNEI (BRASIL, 1998) o grande desafio atual das escolas indígenas tem sido construir um espaço que consolide a educação indígena e a educação escolar indígena, intensificando o processo de conservação cultural. A comunidade *Parkatêjê*, a partir de uma visão intercultural, considera seus processos educativos próprios, somando-os à experiência escolar, articulando-se, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação de seus conhecimentos e se autodeterminando, construindo uma relação igualitária entre essas formas educacionais.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) aponta para uma visão unificadora em que apresenta o corpo numa perspectiva igualitária de corpo e mundo, corpo no mundo, não considerando as diferenças culturais, mas somente a relação do corpo com o mundo. Merleau-Ponty (1999) na sua fenomenologia da percepção, direciona seus estudos baseado na ideia de que o corpo é a condição primeira do ser humano e, portanto, é por meio dele que tomamos consciência do nosso modo de estar no mundo. O corpo-índio é sempre pensado na relação que faz com os corpos das sociedades ocidentais, não levando em consideração sua própria perspectiva corporal, mas sempre na perspectiva do outro. Um corpo sempre submetido a discriminação, ao desprezo.

Para o autor, a consciência que temos de mundo, o que o mundo nos significa, se dá através das representações que o corpo faz sobre ele. O autor reconhece a percepção enquanto relação primordial com o mundo. Seria para ele a percepção, o meio pelo qual acessamos a verdade, o que se materializa como o real. A comunidade *Parkatêjê* conduz a educação de sua comunidade, que é pensada atualmente em dois momentos, como um espaço de trocas de

experiência, onde o corpo consciente não se dá o direito à negação do que se pode ser experimentado do outro. Podemos levar em consideração tal reflexão no sentido de que em qualquer cultura o corpo será sempre consciente, onde essa consciência corporal se relacionará com o meio a partir de diferentes percepções, porém, o corpo não deixará pelas suas experiências diversas de ser o que o corpo é: o próprio corpo.

Como exemplo, depois do contato sistemático com a sociedade envolvente, os esportes "dos brancos" passam a interagir e a fazer parte dos jogos indígenas tradicionais. A cultura corporal indígena experimentando outras práticas corporais, que na visão de Mauss (2003, p. 408), é um ato natural do contato entre sociedades. Ele afirma que “tudo em nós é imposto”. “Temos um conjunto de atitudes permitidas ou não, naturais ou não”. Tudo isso a partir de um processo educacional formal e informal. A ideia de imposição apresentada por Mauss (2003) é que grande parte das coisas apresentadas ao indivíduo no mundo, não são frutos de suas construções e sim de suas escolhas, algo pronto com características culturais universalizadas. Por exemplo, cabe aos *Parkatêjê* optar ou não pelos esportes convencionais, a questão é que estes estão próximos e não foram criados pelos mesmos, tendo importância fundamental para se compreender a sociedade envolvente.

Sabemos da importância da escola no processo de formação das crianças e juventudes de qualquer sociedade. É no período da infância e da adolescência que se frequenta a escola e é nesse espaço onde recebe uma série de informações sobre nossa cultura e a cultura de outros povos. É desta forma que a comunidade indígena *Parkatêjê* vem pensando a escola para suas comunidades, uma escola que discuta a sua cultura e a da sociedade envolvente, se dando o direito a penetrar no “diverso”, se permitindo descobrir o que não se sabe e o que não conhece. Segundo Mauss (2003):

Há sempre um momento, não estando ainda a ciência de certos fatos reduzida a conceitos, não estando esses fatos sequer agrupados organicamente, em que se planta sobre essa massa de fatos o marco de ignorância: "Diversos". É aí que devemos penetrar. Temos certeza de que é aí que há verdades a descobrir; primeiro porque se sabe que não se sabe, e porque se tem a noção viva da quantidade de fatos. (MAUSS, 2003, p. 401. Grifos do autor).

Para o autor não se deve negar o “diverso” aquilo que não faz parte de nossa realidade, para o mesmo, isso é um processo natural que ocorre entre os povos das mais diversas culturas e que dá direito a humanidade a experimentar outras formas de relacionar com o mundo e com as diversas técnicas corporais que existem no mesmo. Para tanto, as comunidades nativas lutam por um novo modelo de educação escolar indígena,

desmistificando o paradigma marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar”, “integrar” ou pela negação da diferença. Segundo Silva e Azevedo (1995),

grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país tem como tarefa principal a transformação do "outro" em algo assim como um "similar", que, por definição, e algo sempre inferior ao "original". Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos os das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do "atraso" a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória. (SILVA E AZEVEDO, 1995. p. 151. Grifos do autor).

O excerto acima aponta que, com a constituição de 1988 novas formas de tratar a educação escolar indígena foram estabelecidas no intuito de assegurar aos indígenas uma educação escolar diferenciada e específica com as suas realidades, valorizando o conhecimento tradicional vigente nestas sociedades.

Santos (1995), frisa que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) foi construída e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Houve, naquele momento, a participação de várias lideranças indígenas junto ao Congresso Constituinte, legitimando, explicitando e reivindicando direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias.

O Artigo 231 da Constituição Federal Brasileira, pela primeira vez na história nacional, deixa explícito que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e aos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” e, digo mais, seus direitos específicos às suas lógicas tradicionais (BRASIL, 2016).

A Constituição Federal Brasileira deixa claro ao campo jurídico o reconhecimento da existência dos povos indígenas e a definição das pré-condições para a sua reprodução e continuidade, como também assegurou aos povos indígenas o direito à educação, reconhecendo a atualização das línguas nativas e de seus próprios processos de aprendizagem (art. 210, parágrafo 2) e a proteção às suas manifestações culturais (art. 210, parágrafo 1) (BRASIL, 2016). “A partir disso, os indígenas passaram a ter reconhecidos os seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas, respeitando a diversidade étnica e cultural desses povos”. (SANTOS, 1995, p. 88).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Artigo 78, enfatiza que é necessário proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação

de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências. (BRASIL, 1996).

Há anos trabalhando com a comunidade *Parkatêjê* percebo uma grande preocupação desses indígenas em desenvolver uma educação escolar indígena que possa ter um diferencial. Os *Parkatêjê* sabem que precisam de uma educação que promova a sustentabilidade cultural tradicional de suas origens, além de se permitir ao “diverso”, construindo uma relação comunicativa entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando a superioridade de uma cultura à outra, promovendo o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes.

A imagem 04 abaixo mostra-nos a educação física escolar dialogando de forma interdisciplinar com os conhecimentos tradicionais *Parkatêjê*, ao mesmo tempo que traz à comunidade os conhecimentos das práticas corporais ocidentalizados, oportuniza os conhecimentos das práticas corporais tradicionais da comunidade.

Imagem 04: Brincadeira da força (tradicional) aplicada na aula de educação física da Escola *Parkatêjê*.



Fonte: Arquivo da Escola *Parkatêjê*. (2017).

Na imagem é fácil perceber uma atividade tradicional da comunidade sendo desenvolvida com as crianças da escola indígena *Parkatêjê*, intensificando o que aqui já foi mostrado, a ideia de uma escola que respeita a diversidade cultural na qual a educação escolar indígena poderá assim, sistematizar os conhecimentos tradicionais da cultura corporal, agregando valores dos conhecimentos do domínio da cultura corporal ocidental ou vice-versa, servindo-se dos aspectos corporais em um contexto de igualdade social.

Na realidade, as práticas corporais de modo geral são uma poderosa linguagem do mundo contemporâneo. Por intermédio delas, comunicam-se mulheres e homens, crianças, velhos e adultos, ricos e pobres, diferentes grupos étnicos e sociedades tão distantes umas das outras. Os *Parkatêjê* são prova disso. Tornaram-se documentário das redes de TV brasileira, japonesa e francesa, onde apresentaram para as sociedades desses países uma forma particular de como desenvolvem o futebol dentro de sua comunidade.

Um futebol que traz características peculiares, envolvendo nos treinamentos as práticas corporais tradicionais (corrida de tora para o fortalecimento muscular, pernas arranhadas para tirar o sangue ruim, o canto e a dança para prepará-los psicologicamente). Um futebol que não deixou de ser futebol e ao mesmo tempo tornou-se suscetível às práticas corporais desse povo, afirmando que é possível aderir outros saberes sem deixar de lado os conhecimentos tradicionais.

Sobre essa interação intersubjetiva com o outro, Merleau-Ponty (1999), aponta que o corpo interage no sentido de adequar-se à outra situação. Essa adequação começa da adaptação, ou seja, do início, nas novas experiências que implicam na realidade histórica dada pela cultura. A comunidade *Parkatêjê* é marcada por uma grande diversidade corporal que a identifica como etnia *Parkatêjê* – as expressões corporais dadas através da língua, da pintura corporal, dos artefatos corporais, da dança, canto, rituais – e a denomina enquanto povo. A pintura que representa cinco grupos diferentes traz traços diferenciados e específicos que identificam os indivíduos e os diferenciam, elaboradas a partir da tintura vermelha e preta do urucum e do jenipapo, respectivamente.

As festas são tradições importantes e rotineiras desenvolvidas a partir de diversas brincadeiras, que vão do inverno ao verão. A pintura corporal realiza a abertura de todos os eventos, juntamente com o canto, a dança, a corrida de tora e o jogo de flechas, que expressam diversidade da técnica e a força desse povo. A caçada pode durar dias, sendo a base da alimentação que, assada ou moqueada, é sempre bastante presente nos rituais festivos.

As práticas corporais são particulares em cada sociedade, apesar de algumas se transferirem muito rapidamente de uma cultura para outra, como é o caso do futebol que acreditamos ser uma prática corporal universal. A intenção não é ver transferidas essas práticas corporais para o mundo, mas sim a valorização delas, reforçando-as na educação escolar indígena desse povo.

Diferentes experiências vêm surgindo em várias regiões do Brasil, onde projetos educacionais específicos estão sendo construídos a partir da realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, a partir da interculturalidade e do bilinguismo. Este projeto intensifica a ideia de uma educação dialogada (saberes ocidentais juntamente com os saberes tradicionais).

São projetos que a escola desenvolve propondo de maneira significativa a interdisciplinaridade dos hábitos próprios entre as sociedades. Percebe-se que as práticas corporais da comunidade *Parkatêjê* possuem elementos do conhecimento tradicional indígena, que dialogam com a língua, memória, história, matemática, geografia, ciência, arte, cultura e outras questões que configuram o conhecimento ocidental.

No desenvolvimento das práticas corporais da comunidade *Parkatêjê* é perceptível a presença da matemática no que se refere à marcação temporal, quantidade de objetos, pessoas, dias. Uma matemática marcada por uma particularidade, onde a representação numérica é estabelecida por apenas quatro algarismos (0 a 03). A partir deste trabalho descobrimos uma contagem¹⁰ superior a esta, mas que ainda são pressupostos apresentados pelos “velhos” da comunidade *Parkatêjê*.

Merleau-Ponty (1999, p. 108) acredita que “há uma verdade do passado e que apoiamos nossa memória em uma imensa Memória do mundo, na qual figura o objeto tal como ele verdadeiramente era naquele dia e que funda seu ser do momento”. Isso nos leva a compreensão de que não há possibilidade de se propor práticas corporais sem que sejam traduzidas para o presente através dos *meprekrê* da comunidade, a partir da memória real daquele tempo. As técnicas corporais *Parkatêjê* se construíram no passado e o presente as incorpora novamente, dando a elas novo contorno da realidade atual e as promovendo para o futuro a partir de uma sustentabilidade cultural estabelecida por este povo.

O espaço é um elemento importante para que o desenvolvimento dessas práticas ocorra. É a partir do universo *Parkatêje*, que as técnicas do corpo se arquitetam, pois elas são

¹⁰ Os *meprekrê* da comunidade indígena *Parkatêjê* (*Impoto e Jarakore*), a partir das apresentações numéricas indo-arábico, desenvolveram uma contagem na sua língua até o algarismo cem (100). Ver na página 166 o desfecho dessa abordagem.

resultados das ações e características naturais, que se mostram ao corpo através do território habitado. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 105), “ver é entrar em um universo de seres que se mostram, e eles não se mostrariam se não pudessem estar escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim”. Merleau-Ponty (1999), colabora com a ideia de que é impossível que haja as práticas corporais sem entender a lógica espacial de como elas se dão, para tanto são necessários os conhecimentos da geografia. Em outros termos: olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele”. O espaço é a realidade à qual o corpo incorpora toda a sua técnica corporal, é nele que se revela e desfruta de todas as experiências próprias ou adquiridas.

As práticas corporais funcionam dentro de uma lógica natural, é necessário o contato direto com a natureza, árvores, animais, rios e etc. A disciplina de ciências se responsabiliza em explicar tais elementos naturais. A arte, então, explica todo o processo que vai da pintura ao artesanato, canto, dança, entre outras manifestações. A língua estabelece a organização e o desfecho do desenvolvimento dessas práticas corporais. Percebe-se, então, um conjunto de conhecimentos culturais tradicionais, que as práticas corporais permitem transitar intrinsecamente quando ocorre o seu desenvolvimento, além de apresentar todos os conhecimentos tradicionais culturais da comunidade. Essas abordagens mostram que as práticas corporais da comunidade *Parkatêjê* conectam esses sujeitos completamente ao mundo, através da relação que este corpo tem com toda a vida que a rodeia, interagindo com outras realidades diversas, experimentando e agregando novos valores.

Para Mauss (2003), o indivíduo se expressa através do corpo que foi socializado para atender determinadas funções e papéis. Merleau-Ponty (1999) diz que o corpo é seu ponto de vista sobre o mundo, assim como o outro corpo é o ponto de vista dele sobre o mundo. Temos uma relação comum do sentido do corpo entre Mauss (2003) e Merleau-Ponty (1999), afirmando ambos que somos construídos em nosso meio, numa construção constante de nossa percepção de mundo. Portanto, tudo que somos está idealizado no corpo que se constrói a partir de sua percepção de mundo.

3. CONSTRUINDO A PESQUISA

A ideia de pesquisar sobre a Cultura Corporal *Parkatêjê*, remete há anos, ainda no curso de graduação. As pretensões foi me levando a alguns acertos, uma delas em coletar informações e procurar saber das coisas me parecia ser importante na vida daquele povo. Esse caminho tão diferente que trilhei, acumulando algumas experiências na e com a vida dos *Parkatêjê* é que tive a oportunidade de me encontrar com esse novo mundo, o qual me fez pensar o diferente de outra forma, tendo eu o “outro” tão próximo e não reconhecê-lo a partir de suas verdadeiras particularidades culturais.

Encontrei uma realidade distinta da vida urbana e que apresento aqui como parte do meu trabalho como pesquisador. Ressalto que esta é uma pesquisa que se baseia na observação participante, onde os dados coletados *in loco* têm base nas tradições corporais da comunidade *Parkatêjê*. Optei sobretudo pelas narrativas orais obtidas através dos relatos dos *Meprekrê* da comunidade, os quais são considerados os sábios dessa cultura.

O objetivo, nesta seção, é redesenhar todo o trajeto realizado até chegar aos resultados alcançados neste trabalho, mostrando os sentidos e os significados das práticas corporais *Parkatêjê*.

3.1 DELINEANDO AS NARRATIVAS PARA REPENSAR A PESQUISA

A pesquisa possui uma abordagem interdisciplinar envolvendo conceitos filosóficos, antropológicos e educacionais. Além de uma abordagem qualitativa, em que Minayo (2008 p. 58) considera:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...] Esse tipo de método permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

O enfoque da pesquisa baseia-se na observação participante. Nessa perspectiva, organizamos os dados coletados *in loco* com base no acampamento (local em que ocorre as manifestações culturais da comunidade *Parkatêjê*), crenças e valores (GIL, 2010). Optou-se pelas narrativas orais obtidas através dos relatos dos “*Meprêkre*” da comunidade, considerados os sábios dessa cultura. Em Benjamin (1994) temos o narrador como:

(...) figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida. (...) Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida (BEJAMIN, 1994. p. 221).

O autor dedica ao narrador toda a sabedoria existente referente a cultura e as tradições de uma determinada sociedade, sobre ele está toda a responsabilidade de manter viva as particularidades que definem o povo. Diante disso, dedicamos grande importância às narrativas dos *meprekrê*, pois trazem consigo grande legado sobre a sabedoria tradicional de seu povo, experienciada no passado, e trazendo-as para seu dia-a-dia. Acreditamos que tudo que é apresentado em um determinado tempo é solicitado a ser reconhecido em outros momentos, as práticas sociais de um indivíduo não se anulam entre um tempo e outro. Nos escritos de Merleau-Ponty (1999, p. 106) encontramos explicações que nos revelam como esse grande legado, ou seja, o conhecimento do passado são perpetuados as gerações seguintes.

Mas, mesmo que desabe amanhã, permanecerá verdadeiro para sempre que hoje ela existiu, cada momento do tempo se dá por testemunhos todos os outros, ele mostra, sobrevivendo, "como aquilo devia passar" e "como aquilo terá acabado", cada presente funda definitivamente um ponto do tempo que solicita o reconhecimento de todos os outros, o objeto é visto portanto a partir de todos os tempos, assim como é visto de todas as partes e pelo mesmo meio, que é a estrutura de horizonte. (MERLEAU-PONTY, p. 106. Grifos do autor).

A partir da apresentação no excerto acima pode-se dar as narrativas a responsabilidade de que nela está todo o conhecimento que permanece para sempre e, como testemunho, a memória que não deixa que desabe no esquecimento todas as recordações de todos os tempos. Merleau-Ponty (1999, p. 107) defini a memória como “(...) a consciência que tenho agora de meu passado me parece recobrir exatamente aquilo que ele foi, este passado que pretendo reaprender ele mesmo não é o passado em pessoa, é meu passado tal como o vejo agora e talvez eu o tenha alterado”. Os velhos *Parkatêjê* conservam em suas mãos o passado

imediatos. Aquele do qual recordam todos os dias pois o viveram até ontem, que é inteiramente retomado e apreendido no presente.

É desta forma que as tradições tendem a se manter nas sociedades tradicionais a partir das narrativas orais dos velhos, de onde transferem suas experiências e conhecimentos sobre as práticas corporais às novas gerações. Não existe outra forma, já que eles são considerados parte de sociedades ágrafas. São anônimos da história retratada pelo mundo ocidental, mas grandes narradores das suas tradições.

Benjamin (1994), em “O Narrador”, faz menção às narrativas escritas, destacando que estas se distinguem das histórias orais contadas pois existem inúmeros narradores anônimos. As histórias orais são as que mantêm o elo entre o passado e o presente, relacionando o que foi um dia com o que deve ser ou não o agora. Em Merleau-Ponty (1999, p. 106) encontramos referências que dizem que, “com meu passado imediato tenho também o horizonte de futuro que o envolvia, tenho, portanto, o meu presente efetivo visto como futuro deste passado”. Ambos citam as relações existentes entre o passado, o presente e o futuro. O passado sendo responsável pela materialização do presente, onde este é responsável pelas perspectivas do futuro, desta forma perpetuando o conhecimento nas sociedades tradicionais.

Os *meprekrê* da comunidade *Parkatêjê* narram a partir de experiências vividas. Falam sobre aquilo que viveram ou sobre aquilo que outros lhes ensinaram porque estes últimos também viveram. São saberes interligados às práticas corporais que ocupam sempre a memória dos contadores de suas histórias. Por outro lado, há o hábito em uma sociedade que tem a base da escrita em incorporar informações e conhecimentos de um mundo globalizado que narra um aprendizado porque exige-se um código de comunicação essencial para se manter a memória social, negando os conhecimentos passados e se apropriando dos conhecimentos que visam a projetar o futuro e que só têm valor no momento em que este comunicado é totalmente novo.

Com isso, a arte de narrar vai se perdendo aos poucos, mediante a quantidade imensa de informações que o mundo atual exige para ser acumulada em memórias não da categoria biológica humana, mas em dispositivos tecnológicos, capazes de armazenar as recordações dos saberes de qualquer cultura. Daí a conclusão ainda ser pertinente em Benjamin (1994, p. 201): “a arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

Benjamin (1994, p. 198) é categórico ao afirmar que “as narrativas trazem os saberes de longe que são as formas particulares de se relacionar com o espaço, com as tradições, com as

relações sociais, com o corpo e etc.”. Considerando tal afirmação benjaminiana, pode-se observar que os alunos da escola indígena *Parkatêjê* tiveram uma importantíssima participação na construção do saber dos *meprekrê*, pois através das aulas ajudaram na coleta dos dados e foram protagonistas no desenvolvimento das práticas corporais. Incorporaram as práticas corpóreas da sua comunidade ao mais próximo do tradicional, para que as narrativas de fato expusessem seus reais valores. A imagem abaixo mostra o momento em que os velhos da comunidade ensinam as técnicas tradicionais de jogar arco e flechas, objetos artesanais que traduzem as marcas do passado à juventude, saberes que trazem memórias passadas e que são repassados aos novos nos rituais festivos.

“O objeto nada tem de envolto, ele está exposto por inteiro, suas partes coexistem enquanto nosso olhar as percorre alternadamente, seu presente não apaga seu passado, seu futuro não apagará seu presente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108). É a ideia da eterna permanência da memória do objeto. Por mais que passe por algumas transformações, o arco e a flecha sempre serão o arco e a flecha. A imagem 04 mostra o momento em que os jovens *Pakatêjê* são ensinados como jogar arco/flecha. Tal conhecimento é uma pratica muito antiga dessa comunidade e que é passada as gerações futuras a partir dos *meprekrê*.

Imagem 05: Atividade cultural – Jovens aprendendo a jogar arco e flecha com os velhos da comunidade



Fonte: arquivo Escola *Parkatêjê* (2015).

A imagem apresenta uma forma enriquecedora que os *meprekrê* da comunidade encontram de envolver a juventude indígena na percepção cultural de sua própria comunidade, ensinando suas tradições conforme eram desenvolvidas no passado. Desta feita,

inicia-se a observação das práticas corporais ocorridas nos momentos festivos da comunidade. A partir dessa ideia, busca-se conhecer os elementos culturais que compõem essas práticas, corporais, compreendendo-as a partir dos sentidos e significados que foram construídos no passado. Esses sentidos e significados incorporados as técnicas do corpo são verdades que fundamentaram determinados momentos dessa sociedade, construindo assim uma identidade corporal ao indivíduo *Parkatêjê*. “Pois acreditamos que há uma verdade do passado, apoiamos nossa memória em uma imensa Memória do mundo, na qual a figura como ela verdadeiramente era naquele dia e que funda seu ser do momento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108). As considerações do autor nos ajudam a construir a ideia de que na memória dos *meprekrê Parkatêjê* está todos os fundamentos culturais que caracterizam esta sociedade com tais.

A permanência constante no campo da pesquisa foi necessária, visto que o trabalho no âmbito da educação e da cultura exige acompanhamento contínuo e que muitas das práticas corporais *Parkatêje* não ocorrem sempre. É preciso tempo e circunstância para que possa tomar corpo na comunidade, momentos estes importantes para observar distintas práticas corporais vivenciadas por essas comunidades indígenas, tais como pinturas, brincadeiras, jogos, lutas e danças. Esse conjunto de práticas corporais faz parte integral das tradições que compreende, desde muito tempo, uma forma de educação indígena deste povo, é através delas que os jovens da comunidade incorporam todos os conhecimentos culturais de sua aldeia.

As entrevistas foram organizadas a partir das falas dos *Meprêkre*, cujos relatos orais e de memórias integram observações *in loco* e registros visuais. A entrevista então assumiu o formato de conversa informal para produzir nos entrevistados uma satisfação de voluntariado, já que os sábios indígenas gostam de conversar e contar suas histórias sempre a partir dos momentos em que estão desenvolvendo seus fazeres tradicionais. A narrativa oral é uma forma artesanal de se relatar as experiências de vida de um determinado grupo, é um trabalho natural que ocorre quando é necessário expor os conhecimentos acumulados pelos sábios narradores de uma determinada sociedade tradicional a sua juventude. Os *Parkatêjê* por ser um povo ágrafo não conseguiu registrar suas experiências em livros que pudessem contar suas histórias e retratar sua forma de existência, daí a importância dos relatos dos narradores *Parkatêjê*, é desta forma que ensinam o que sabem e o que por eles foram experienciados no passado.

Para Benjamin (1994) a narrativa não está ligada aos livros, afirma o mesmo que os narradores estão desaparecendo pelo fato dos livros, jornais, revistas terem se apropriados das

informações e conhecimentos construídos ao longo da história tornando-se um espaço de saberes. “A narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação, onde o narrador deixa sua marca na narrativa contada” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Para o autor as melhores narrativas escritas são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores. Os *Parkatêjê* precisam de seus narradores, pois sem eles não há como perpetuar suas experiências do passado, pois não há uma narrativa escrita que narre suas experiências históricas.

A imagem 06 abaixo deixa visível a presença da narrativa oral. *Arakwyiti, meprekrê* indígena, relata como se prepara um *Kuputi*¹¹ (berarubu), alimento servido nos momentos festivos da comunidade, ensina como fazer o fogo, matar o jabuti, preparar a massa da macaxeira, enrolar o alimento na folha da bananeira e assá-lo. Esta é a fonte à qual recorrem todos os narradores, a experiência que passa de pessoa a pessoa conservando suas características próprias no decorrer dos séculos, senso prático característica dos narradores natos.

¹¹ *Kuputi*, comida típica dos *Parkatêjê*. Tipo de uma pamonha feita da massa da macaxeira ralada com carne de caça dentro e enrolada com a folha da banana do mato, sendo colocada em cima de pedras em brasa e coberta por terra para ser cozida por um período de aproximadamente nove horas. Ver todo o processo de produção do mesmo na página 126 deste trabalho.

Imagem 06: A “velha” indígena *Arakwyiti* - também aluna da escola - ensinando como se prepara o *berarubu* que é comido durante o desenvolvimento das práticas corporais e em momentos festivos.



Fonte: Arquivos do autor. (2016).

Arakwyiti afirma, que os novos não sabem matar um jabuti “direito”. Ela ensina que é necessário molhar a carne do animal no próprio sangue para lhe dar mais sabor, além de mostrar toda a técnica de como tirar a carne do casco sem perder quantidade da mesma. Ela trata a própria história perceptiva como resultado de suas relações com o mundo, seu presente é seu ponto de vista sobre o tempo e torna-se um momento do tempo entre todos os outros, assim como seu corpo um modo do espaço vivido (MERLEAU-PONTY, 1999).

Percebe-se por meio dos relatos dos *meprekrê* da comunidade que o contato com a sociedade envolvente trouxe alguns prejuízos culturais em torno das práticas corporais desse povo - como declara o *meprekrê* indígena *Jarakore*, que utiliza sua narrativa numa intenção utilitária, ensinando aos mais novos os valores, normas e condutas que seu povo deve valorizar e preservar enquanto *Parkatêjê*. O fato criticado pelo ancião é a forma como são

aplicadas as práticas corporais atualmente, elas são esportivizadas¹² na comunidade, além de substituídas por outras práticas esportivas.

Segundo *Jarakore*, os jovens já não querem ouvir mais as narrativas sobre as práticas corporais tradicionais *Parkatêjê*, preferem ouvir outros meios de informações (internet, celulares, redes sociais televisão e etc.) que relatam os acontecimentos mais próximos, deixando de lado as informações que vêm de longe e retratam o passado, mantendo vivos os conhecimentos culturais da comunidade.

A arte da narrativa hoje na atual sociedade é rara ocorrendo somente dentro das sociedades tradicionais. A difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Isso implica dizer que o atual momento traz o aparecimento de editoras, jornais, revistas de grande circulação urbana e redes sociais. Isso entra em choque com as narrativas tradicionais dos idosos e/ou dos contadores que apenas verbalizavam suas histórias. Agora, com as novas tecnologias do mundo atual, as histórias deixam de serem contadas para serem lidas e assistidas, o que passa a ser um traço do tempo. Por isso, a memória se transforma das lembranças para as bibliotecas, fonotecas, pinacotecas, museus, midiatecas, nuvens, etc.

Houve grande cuidado na hora de ouvir os relatos orais das práticas corporais abordadas pelos *meprekrê* da comunidade. Eles utilizaram em grande parte a língua materna na exposição de cada prática corporal (brincadeiras, jogos, dança cantos, pinturas corporais) pesquisada. Nos apropriamos e analisamos as informações que dão sentido e significados a cada prática corporal de forma a valorizar as especificidades de cada uma apresentada pelos anciões. Bejamin (1994, p. 208) aponta que “a verdadeira narrativa está sobre os “velhos” “e somente a morte é a sanção de tudo que o narrador pode contar”. É sobre eles que a história vive como forma de aprendizado que garante aos indivíduos mesmo depois de muito tempo passado reconhecer seus saberes tradicionais e assegurar a possibilidade da reprodução cultural”.

Desejávamos de qualquer forma aproximar os alunos dos narradores. Para isso, utilizamos de pesquisas realizadas pelos estudantes de forma a afirmar que a escola pode aproximar os jovens dos sábios da comunidade e ser participante da sustentabilidade cultural dos saberes que estão intrínsecos dentro dessas práticas corporais.

Como professor da escola da comunidade, encaminhamos os alunos às investigações sobre estas brincadeiras, já que eles tinham como entrar em espaços particulares e obter

¹² Processo de absorção por outras práticas corporais inicialmente não-esportivas, dos códigos e princípios que caracterizam o esporte. BRACHT, Valter. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003. P. 24.

informações que não seriam possíveis a mim. Eles foram orientados a buscar relatos das práticas corporais da comunidade e de como estas se desenvolvem e, em segundo momento, representá-las através de imagens. Tínhamos como pretensão aproximar os jovens de suas histórias e, segundo afirma Benjamin (1994, p. 213), “quem escuta uma história está em companhia do narrador”. Era muito importante aproximar a juventude *Parkatêje* dos velhos da comunidade.

A partir do material colhido pelos alunos, trouxemos os *meprekrê* à escola para que os relatos pesquisados fossem apresentados para eles de forma a contextualizar e confirmar a veracidade dos fatos coletados pelos alunos. Com a pesquisa dos alunos, obtivemos relatos orais e escritos, envolvimento em ritos e festas, apresentações práticas e desenhos de algumas brincadeiras apresentados neste trabalho. Mostrando que é possível produzir uma educação intercultural indígena - educação escolar indígena com educação tradicional indígena - onde as práticas corporais sejam um caminho para o aprendizado dos conhecimentos culturais próprios da comunidade *Parkatêje* em um diálogo com outras práticas corporais, não se dando ao direito de negar outros saberes.

As análises das práticas corporais foram refletidas a partir das teorias e conceitos de corpo segundo Marcel Mauss (2003), que define técnicas corporais como a forma que os homens de sociedade e a sociedade sabem servir de seu corpo e Merleau-Ponty (1999), enquanto construtor de suas relações e práticas sociais com o meio no qual se insere, afirmando que:

Dizer que tenho um corpo é então uma maneira de dizer que posso ser visto como um objeto e que procuro ser visto como sujeito que produz cultura e conhecimento, que o outro pode ser meu senhor ou meu escravo, de forma que o pudor e o despudor exprimem a dialética da pluralidade das consciências e que eles têm sem uma significação metafísica. (Merleau-Ponty 1999, p. 230).

Para os autores, cada corpo tem uma marca a ser desbravada, pois pertence a uma sociedade, a um mundo, a uma percepção e ambos veem o corpo na sua totalidade superando a famosa dicotomia corpo e mente inaugurada por Descartes (1596-1640) entre pensamento e matéria. Tornando possível a nossa análise de pesquisa, entendendo que os *meprekrê* da comunidade quando narram não mostram essa dualidade e sim o corpo total envolvido com o espaço, sendo um corpo apenas, que se interage como o meio como sujeitos construindo uma linguagem corporal a partir de sua realidade, como veremos a seguir.

3.2 OS *PARKATÊJÊ*: PRIMEIRO CONTATO

O povo *Parkatêjê* antes de chegar à Terra Indígena Mãe Maria dominava todo o território da margem direita do Rio Tocantins, desde Imperatriz, no Maranhão, até bem abaixo da antiga cidade de Jacundá. O primeiro contato dos *Parkatêjê* com os *kupê* (homem branco) se deu na década de 1960 na Praia Alta – município de Itupiranga (PA). Não foi um contato pacífico. Os *Parkatêjê*, sempre liderados por *Indiuna* (um grande guerreiro), várias vezes lançaram flechas em direção aos *kupê* (Paulo Bosco Rodrigues Jadão, Frei Gil Gomes Leitão e Barbosa). Paulo Bosco, funcionário do Sistema de Proteção ao Índio (SPI), começou a chamar os *Parkatêjê* no dialeto dos Xikrin. Conta ele:

[...] Continuei falando especialmente as palavras *meitere* e *armrenten*, respectivamente, “bom” e “vem cá”, até que vislumbrei um índio se aproximando, esgueirando-se de árvore em árvore, até chegar perto de mim, quando entreguei os presentes que levava [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 1984, p.161. Grifos do autor).

A noção que os *Parkatêjê* tiveram em relação aos *Kupê* naquele momento foi de que eram bons, pois estes deram-lhes presentes, como ferramentas de trabalho para a roça e farinha (KRÔHÔKRENHÛM, 2011). Depois desse primeiro contato, os *Parkatêjê* começaram a aparecer às margens do Rio Tocantins, estabelecendo, assim, outras relações pacíficas com os *kupê*. Essa relação, no entanto, trouxe doenças, ocasionando o quase extermínio dos *Parkatêjê*. Mais da metade da comunidade morreu, inclusive *Indiuna*, o chefe deles.

Com o passar dos anos, o contato dos *Parkatêjê* com os *kupê* não diminuiu, pelo contrário, aumentou à medida que houve a descoberta dos castanhais e a planta começou a ser integrada ao sistema de extrativismo regional, conforme conta Laraia e da Mata:

Conta-se a triste experiência de um velho chefe indígena que foi recebido à bala por castanheiros, quando tentava estabelecer com eles relações pacíficas. A representação dos regionais sob um prisma de crueldade e desconfiança indica claramente os problemas gerados pelo contato (LARAIA e DA MATTA, 1979, p.93).

Os *Parkatêjê*, como outros povos indígenas, não deixavam de serem vistos como seres sem alma, como bichos do mato e obstáculos para o progresso do país. Foi despertado o interesse dos grandes latifundiários sobre o território dos Gaviões e o interesse das igrejas em catequizar esses seres. Segundo Laraia e da Matta (1979, p. 91), “nas primeiras décadas do

século XIX, os Gaviões apareciam para os brasileiros como mais um grupo indígena que inspirava terror, agora, com o desenvolvimento da produção da castanha”. O surgimento dos Gaviões como um obstáculo ao “progresso” e a “civilização” era algo concreto.

Esse povo era temido por toda a redondeza por ser considerado valente. Isto dificultava o contato tanto com outros grupos indígenas como com a sociedade envolvente “branca”. Em seu território, os Gaviões viviam de maneira coletiva e se apropriando da natureza como forma de sobrevivência, além de se espalharem por toda a área que habitavam divididos em várias aldeias. *Krôhôkrenhũm*, um dos grandes líderes *Parkatêjê*, em uma de suas obras comenta:

Então, é assim. Nós tínhamos muitas aldeias espalhadas, nessa região. Todas as pessoas sabiam que, antigamente, nosso povo, não vou dizer que era só meu, nosso povo antigo já andava por aqui. E todo mundo era uma turma só depois é que teve briga e espalhou: uma turma ficou em Tucuruí, outra turma correu pro Maranhão. Mas primeiro era tudo junto, cada um na sua aldeia, tudo por aqui do Moju, até a serra, na cabeceira do Jacundá (KRÔHÔKRENHÛM, 2011, p.75).

Nesse relato, o Cacique *Krôhôkrenhũm* afirma a unidade do povo Gavião na região e conta que se dividiram em *Parkatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Kýikatêjê*. Foi devido a essas divisões internas que várias aldeias se espalharam. Os *Akrãtikatêjê* passaram a viver na região de Tucuruí. Os *Kýikatêjê*, no Maranhão. E os *Parkatêjê*, no médio Tocantins¹³, Praia Alta, no município de Itupiranga (PA).

A população *Parkatêjê*, por causa das muitas guerras e mortes por doenças provocadas através do contato com a sociedade envolvente, teve sua população diminuída e quase dizimada. Por serem poucos, os castanheiros aproveitavam-se dessa minoria para ocupar a terra e explorar os castanhais que pertenciam a esta comunidade. O Sistema de Proteção ao Índio (SPI), órgão responsável na época pela defesa do povo indígena brasileiro, interferiu de forma a evitar o fim dos *Parkatêjê*.

Estando no território Praia Alta, no município de Itupiranga, foram acometidos por doenças devido ao contato com a sociedade que os envolve, isso fez com que algumas intervenções fossem realizadas e em uma delas ocorresse a retirada de índios doentes dessa comunidade para a cidade próxima (Itupiranga) para serem medicados e curados. Isso fez com que os *Parkatêjê* se mudassem para a cidade de Itupiranga, deixando para trás o convívio

¹³ Os *Parkatêjê*, o povo de jusante; os *Kyikatêjê*, o povo de montante do rio Tocantins no Maranhão; e os *Akrãtikatêjê*, o povo da montanha. FERNANDES, Rosani de Fatima. **Educação escola *Kýikatêjê***: Novos caminhos para Aprender e Ensinar. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

social tradicional e as culturas. Lá, sofreu preconceito, recebendo apelidos ridículos e extremamente pejorativos (LARAIA e DA MATTA, 1979).

Depois de algum tempo, os *Parkatêjê* foram alocados na Terra Indígena Mãe Maria, uma área de grandes castanhais. Como no Praia Alta, sobreviviam da exploração da castanha. A reserva Mãe Maria seria um local apropriado, segundo o Sistema de Proteção ao Índio, como forma de compensar os indígenas dando para eles as mesmas condições de sobrevivência. Quando chegaram na reserva, começaram a trabalhar e toda a produção da castanha era repassada para o SPI, que administrava todo o capital, conforme relata o Cacique *Krôhokrenhũm*.

Quando SPI chamou, nós viemos pra cá e ficamos trabalhando na castanha, pra eles. Castanha, primeiro, era bom de dinheiro, mas agora ninguém quer comprar, por causa disso, tem de vender barato. Foi por causa da castanha que eu vim pra cá. Se não, eu ficava lá, em Praialta, adoidado, eu ficava lá com o povo. Então eu decidi vi pra cá, mas eu já sabia que era terra onde meu povo andava, há muito tempo [...]. Nós cortávamos castanha pro Nego Benedito, no Praialta; nós cortávamos, nos vendíamos. Quando ele fazia o monte de castanha, nos enchíamos o saco e jogávamos na água; depois botávamos fora, e vendíamos pra ele de novo. Assim agente vendia a castanha (KRÔHÔKRENHÛM, 2011, p.77-78).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituição criada com a extinção do SPI (Sistema de Proteção ao Índio), vendo que os *Parkatêjê* eram poucos, convenceu o Cacique *Krôhokrenhum* a unir-se com os *Kyikatêjê* e os *Akrãtikatêjê*, pois estes estavam sendo expulsos de seus territórios por causa dos impactos de grandes projetos implantados na região. Os nativos eram vistos como um obstáculo para o desenvolvimento do progresso no País.

Krôhokrenhum decidiu unir-se com os *Kyikatêjê* e os *Akrãtikatêjê* com a convicção de formar um só grupo. A ideia era fortalecer a língua materna, os cantos, as danças, as corridas de toras e outros eventos tradicionais. Com o passar dos anos, os Gaviões mais uma vez sofreram com os projetos dos *kupê*, ao ocorrer a abertura da Rodovia PA-70 (hoje BR-222), a implantação do linhão de transmissão de energia elétrica da Eletronorte e a construção da ferrovia da Companhia Vale do Rio Doce, a Vale. A partir de então, os contatos com os *kupê* se tornaram mais frequentes fazendo com que os jovens não se interessassem mais pela cultura indígena e sim pela cultura dos *kupê*.

Nos dias atuais, há contato frequente destes indígenas com os *kupê*, principalmente por parte dos jovens que sempre estão na cidade. Diante do fascínio pelas tecnologias, o grupo vem abandonado suas antigas culturas tradicionais e adotando a cultura *kupê*, como o futebol, voleibol, festas e outros. Os anciões da aldeia *Parkatêjê* lutam para manter viva a cultura tradicional, ou seja, as atividades corporais que existem nessa comunidade.

3.2.1 Os *Parkatêjê* e a Ocupação da Terra Indígena “Mãe Maria”

A comunidade indígena *Parkatêjê* ocupa a reserva Mãe Maria desde 1978. Não diferente de outros grupos brasileiros vem insistentemente se afirmando, alavancada pela necessidade de manter vivos os saberes culturais de forma a tê-los mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as demandas de seu povo (FERRAZ, 1982).

Imagem 07: Comunidade *Parakatêjê* vista do alto.



Fonte: Arquivo da Escola *Parkatêjê*. (2010).

Localizada na Terra Indígena Mãe Maria, à altura do Km 30 da Rodovia BR-222, faz parte atualmente do município de Bom Jesus do Tocantins (PA), entre os limites dos igarapés Flecheiras e Jacundá, afluentes do Rio Tocantins. A reserva possui uma área de extensão que corresponde a 62.488 hectares.

Abriga população estimada de 646 índios (Seasi, Sesai 2014), divididos em três Aldeias *Kupejipôkti*, *Rôhokatêjê* e *Krijoherekatêjê*, cuja família linguística é Jê. Genericamente conhecidos como Gavião, os *Parkatêjê* falam um dialeto da língua Timbira, pertencente à família *Jê*, tronco *Macro-Jê*. Segundo Nimuendajú (1982), os *Parkatêjê* (Par é pé, jusante; *Katê* é dono; e *Jê* é povo) se autodenominaram assim pela posição que ocupavam na bacia do Rio Tocantins (região localizada entre as margens do rio e a montanha-região de Tucuruí). Os viajantes do Século XIX evidenciam a presença dos “Gaviões” (*Parkatêjê*,

Kyikatêjê e Akrâtikatêjê) na margem direita do curso médio do Rio Tocantins. São conhecidos na literatura como Gaviões do Oeste ou Gaviões do Mãe Maria, até que em meados da década de 1970, dentro de Projeto de Auto-gestão de Povos Indígenas, assumem o nome de Comunidade Indígena *Parkatêjê*, nome da turma do Chefe *Krôhókrenhũm* (ARAÚJO, 2008, p. 01).

A designação Gavião surge do fato de esses índios utilizarem em suas flechas penas da ave gavião. *Hàk* (gavião) também é utilizado pelos *Parkatêjê* como nome dado a um dos cinco grupos em que se dividem os *Parkatêjê* em seus cerimoniais: *Hàk* (gavião), *Tere* (lontra), *Xêxêré* (arraia), *Tep* (peixe) e *Pàn* (arara). Outra marca do Gavião *Parkatêjê* é o “furo no beijo”, que tem sido regularmente praticado na iniciação dos *mekwatuwa* (jovens do sexo masculino). Neste furo é usado o *akà* (pino labial), uma espécie de farpa que mantém aberto o furo no lábio inferior, não deixando que cicatrize. Conforme palavras de *Krôhókrenhũm*, são a “carteira de identidade” dos homens dessa comunidade indígena. (ARAÚJO, 2008, p. 04).

Os *Parkatêjê* também são chamados de “Gavião de Mãe Maria” em referência a um igarapé que corta a reserva. Esta área foi cedida a esse povo em 1943, através do Sistema de proteção ao Índio (SPI). De fato, os *Parkatêjê* só chegaram a habitar a reserva no início dos anos de 1970. Após o contato com a sociedade não indígena, ocorrido nesta década, os Gavião *Parkatêjê* perderam cerca de 70% da população. Segundo Araújo:

Desde os anos 20 do século passado, o território onde viviam os então chamados “gaviões” começou a ser invadido, por conta dos castanhais; Nos anos 60 - 1967 – foi traçada uma rodovia (a PA 70, hoje BR 222) que cortou de leste a oeste o seu território, unindo a cidade de Marabá à Rodovia Belém-Brasília; Nos anos 70 - 1977 – uma outra rodovia (PA 150) agrediu o sudoeste da área e a Eletronorte obteve, por Decreto (80.100 de 8/08/1977) autorização para construir a linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA, atravessando a Reserva Indígena Mãe Maria; Nos anos 80, foram duas as agressões ao território: a instalação das torres de transmissão de Tucuruí; a ferrovia Carajás-Ponta de Madeira [Itaquí/MA] (1982). (ARAÚJO, 2008, p. 04. Grifos do autor).

Como se nota no excerto acima os Gavião *Parkatêjê* foram sobressaltados pela intromissão das políticas governamentistas, sem que o grupo sequer fosse consultado, daí o colapso entre 1960 e 1970. Ressalta-se que na reserva “Mãe Maria”, os Gaviões estavam divididos em três grupos, *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrâtikatêjê*, e que entre 1971 a 1983 todos se reuniram aos *Parkatêjê*.

Em 2001 os *Kyikatêjê* separam-se do grupo construindo uma nova aldeia (Km 25). Em 2008 os *AKrâtikatêjê* (Km 15) fazem o mesmo. A partir de então sucessivas divisões vão

ocorrer: *Rôhokatêjê* (Km 35) em 2007; *Akrakapekti* (Km 34) em 2012; *Krijameti* (Km 18) em 2012; *Koiakati* (Km 16) em 2014; *Krampei* (Km 25) em 2014; *Akrôti* (Km 37) em 2015; *AKrâkatêjê* (Km 15) em 2015; e *Krimpei* (Km 24) em 2016.

É importante afirmar que todas essas divisões ocorrem dentro dos três grupos Gaviões: *Parkatêjê*, *Kyikatêjê* e *Akrâtikatêjê* e que essas divisões, além de terem motivação cultural, também são consequências de influências capitalistas.

A agricultura ocupa um papel de destaque como fonte de subsistência. Cultivam arroz, mandioca (fazem farinha), milho, batata doce, amendoim, banana, além de praticarem caça e a pesca que, ultimamente, se restringiu muito devido às práticas predatórias dentro da reserva e ao próprio desmatamento que ocorre nos arredores da reserva, o que acaba impactando no desenvolvimento natural da região, como, por exemplo, nas secas dos rios.

Araújo (2008, p. 01. Grifos do autor) diz que “os povos indígenas brasileiros têm diversificadas situações de relacionamento com a sociedade envolvente. Apresentamos a situação dos *Parkatêjê*, cujo atual nome da aldeia sede é significativo: *Kupejipôkti*, ‘no meio do branco’”. Isso demonstra que a sobrevivência do grupo só acontece devido ele ter se hibridizado à cultura dos homens urbanos, caso contrário já teria desaparecido. A escola passou a ser, nesse sentido, um componente mediador dessa continuidade cultural indígena.

Mediante esta concepção, é preciso observar que em 1980 foi implantada a primeira escola dentro da reserva, dirigida pela FUNAI e que proporcionava à comunidade apenas o ensino de 1ª a 4ª séries (atualmente 1º ao 5º ano).

O cacique *Krôhôkrenhũm* percebeu a necessidade de prosseguimento dos estudos aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental - I na época, se preocupando com o risco da saída em massa para continuação dos estudos na cidade de Marabá, município mais próximo da aldeia. Percebeu que isso afastaria os jovens do convívio da aldeia, longe dos velhos, expostos à vida *kupê*, havendo o esvaziamento da aldeia e o abandono progressivo dos valores e costumes tradicionais. Por isso, resolveu buscar ajuda de parceiros que pudessem repensar uma alternativa que oportunizasse aos jovens estudarem na comunidade.

Então, no final da década de 1980, entendeu que a estratégia seria fazer uma escola dentro da aldeia, a fim de garantir a sobrevivência em todos os aspectos da comunidade. Solicitou então a ampliação da escola, de 1ª a 8ª séries, a mesma que mais tarde se tornou a Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio “*Peptykre Parkatêjê*”. Segundo Araújo, foi:

A Escola Indígena em Regime de Convênio *Parkatêjê* (1990 a 1994) foi a primeira experiência da Secretaria de Educação do Pará como ensino fundamental dentro de uma aldeia indígena. O Convênio era entre a comunidade indígena, a Companhia Vale do Rio Doce (por força de acordo com o Banco Mundial) e a Secretaria de Estado de Educação. O projeto com duração de cinco anos – para experimentar, como explicava *Krôhökrenhûm* contou com assessoria etnopedagógica de uma Matemática da UNICAMP (Marineusa Gazzetta), com experiência de trabalho com educação indígena. Integrava atividades comunitárias às escolares, de modo a que a escola não se fizesse um gueto, antes fosse instrumento de integração dos jovens com os velhos, cujo conhecimento tradicional de valores, comportamentos, atividades lúdicas e artísticas deveria ser prestigiado e assimilado, paralelamente ao domínio de novos conteúdos. Pretendeu construir uma escola que, embora instrumento de outra cultura, se integrasse à vida comunitária de modo a não deixar que se apagasse todo o acervo cultural chegado até aquele momento através da transmissão oral, visto serem os *Parkatêjê* um povo ágrafo, que – como tantos outros sistematiza muitas informações na pintura corporal, adornos, instrumentos de caça e música, mas não registra a língua. Durante aquele período foi elaborado coletivamente um livro, com o texto da criação do mundo, segundo a tradição *Parkatêjê*, que só em 1996 teve o aval do chefe para ser publicado, tendo sido entregue à comunidade no final de 1997. A situação sociolinguística da comunidade *Parkatêjê* não é favorável à língua tradicional. Apenas os mais velhos falam correntemente a língua, muito embora seja possível constatar, mesmo entre eles, ocorrências de alternância de código com o português. (ARAÚJO, 2008, p. 06).

Por mais que excerto acima afirma que está escola deveria ter uma proposta que não apagasse o acervo cultura deste povo a mesma aumentou a intensificação das relações com a sociedade não-índia, ocorrendo a difusão da língua portuguesa, inclusive entre as crianças e adolescentes, tornando a comunidade bilíngue. A partir das especificidades apresentadas acima, nasce no decorrer do processo educacional *Parkatêje* a necessidade de compreender a educação indígena como diferenciada e que discuta não só a realidade do mundo ocidentalizado, mas também o cosmo no qual esta comunidade está inserida. A primeira traz a escola institucionalizada responsável por desenvolver o conhecimento da sociedade não-índia. Enquanto a segunda representa a educação da comunidade na perspectiva cultural, responsabilidade dos *Meprekrê* (os “velhos”) da comunidade. O grande desafio então das escolas indígenas é construir uma educação escolar que contempla a educação indígena e a educação escolar indígena.

As práticas corporais são particulares em cada sociedade, apesar de que se transferem muito rápidas de uma cultura para outra. A intenção educativa a qual se refere esta pesquisa não é de transferir as práticas corporais desse estudo para o mundo, mas propor uma valorização delas para a comunidade *Parkatejê*, reforçando os saberes que estão intrínsecos nessas práticas na educação escolar indígena diante da comunidade.

Durante os cerimoniais, que acontecem o ano inteiro e marcam as festividades e as comemorações culturais da comunidade, acentua-se o uso da língua original pelos mais

velhos da comunidade, mas que pode ser classificada como ameaçada de extinção. Aliás, nas práticas corporais, as apresentações dessas práticas são todas identificadas na língua *Parkatêjê* e isso é muito presente. “Toda a comunidade *Parkatêjê* participa das festas e brincadeiras, dançando, cantando e identificados socialmente pela pintura corporal, bem como pela comida tradicional, ainda feita na comunidade e apreciada”. (ARAÚJO, 2008, p. 7).

Aliás os mais novos não falam mais na língua originária *Parkatêjê* (língua timbira), ocasionando ao grupo mais tradicional grande frustração, Segundo Araújo, em razão de que:

Os *Parkatêjê* (turma da jusante) povo do sudeste do Pará, têm uma trajetória que acarreta risco de as novas gerações abandonarem a língua tradicional, hoje falada correntemente apenas pelos velhos, embora as pessoas na faixa dos 30 anos manifestem o interesse de que filhos e netos guardem a memória dos antepassados. Atualmente, porém, ainda que alguns dos jovens já tenham concluído cursos universitários, a comunidade continua fazendo todo o ciclo ritual, usando pintura corporal, dançando e cantando na língua tradicional. E compartilham a ideia de que livros e discos assegurem às gerações futuras o acervo cultural. (ARAÚJO, 2008, p. 01).

A referência acima, revela uma preocupação dos próprios indígenas em desenvolver a educação escolar indígena para promover um diferencial em relação à educação escolar “branca”. Os indígenas sabem que precisam mais do que uma educação meramente ocidentalizada. É essencial uma educação que promova o ânimo de viver aspectos das práticas culturais, que seja capaz de construir sua historiografia referente às de suas origens, ou seja, da sua cultura tradicional. Neste caso especial, a Educação Escolar Indígena tenderá a sistematizar os conhecimentos tradicionais mediante a cultura corporal, articulando conceitos no domínio do comportamento humano, destacando-se alguns desses: cognitivo, físico motor e afetivo-social.

Há de se considerar que tal situação é inegável nessa propositiva: a compreensão e o conhecimento dos alunos construídos na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, fundamental e Médio “*Peptykre Parkatêjê*”, com o interesse de que as atividades corporais tenham importâncias para a preservação de sua cultura. A imagem 08 retrata um dos momentos em que os *meprekrê* da comunidade dialogam com a escola no sentido de que o aprendizado escolar possa contribuir – junto deles – na relação intercultural dos saberes, respeitando os diversos conhecimentos que transitam dentro da educação *Parkatêjê*.

Imagem 08: Atividade cultural desenvolvida pela escola *Parkatêjê*, apresentando o canto e dança.



Fonte: arquivo Escola *Parkatêjê*. (2016).

É fato que sempre que houver interesse em investir no incentivo as práticas de atividades corporais voltadas às brincadeiras, jogos, danças, lutas e técnicas de confecção de utensílios – ou outras atividades praticadas no passado dessa comunidade – a escola tende a estar disponível a um trabalho conjunto com a comunidade no fortalecimento da cultura indígena *Parkatêjê*.

Nesses casos, no entanto, não basta apenas estimular os alunos a "praticar" essas atividades. É necessário descobrir possibilidades em conjunto com os alunos, comunidade e os *meprekrê*, já que os significados culturais das práticas corporais e, principalmente, a reflexão sobre os saberes estão intrínsecos nessas ações das práticas corporais deixadas de lado e/ou "abandonadas". Portanto, acreditamos que a escola contribuirá significativamente para superar o "vazio" da transmissão de conhecimentos e dos valores corporais entre as antigas e as novas gerações.

4. PRÁTICAS CORPORAIS: UMA ABORDAGEM DO QUE HÁ POR TRAZ DAS TÉCNICAS DO COPRO *PARKATÊJÊ*

Aqui nesta seção apresentamos os sentidos e significados que há por traz das práticas corporais *Parkatêjê*. São inúmeras as possibilidades, destacamos entre elas as técnicas corporais que envolvem a saúde, à alimentação, os jogos e as brincadeiras. São descrições que partem das narrativas dos *meprekrê* desta comunidade, os quais tratam com muita responsabilidade seus conhecimentos relativos as tais práticas.

Cada prática aqui representada traz saberes intrínsecos que possivelmente jamais foram abordados em uma pesquisa. Tivemos a ousadia de apresentar uma problemática que traz dados importantíssimos acerca das técnicas corporais *Parkatêjê*. São relatos que envolvem técnicas de magia, cura, alimento, namoro, casamento, caçada, canto, dança, resistência, habilidades etc.

4.1 OUVINDO OS *MEPREKRÊ*, MOVENDO OS JOVENS

Os dados que alimentam esta reflexão baseiam-se a partir dos jogos e das brincadeiras corporais, que envolvem adultos, jovens e crianças. Ouve-se as narrativas orais obtidas através dos relatos dos *Meprêkre* da comunidade, os quais são considerados os sábios dessa cultura (ARAUJO, 2008).

Os alunos da escola indígena perfazem uma construção moderna, considerando que a juventude indígena é a percepção cultural da nova aldeia que se transforma na modernidade amazônica em consonância com a própria comunidade.

Desta feita, as práticas corporais ocorridas não alteram o modo tradicional de existência da comunidade pensada e afirmada pelo velhos e velhas índias, dado que nos momentos festivos da comunidade são eles e elas quem proporcionam a congeminação cultural entre as práticas culturais e corporais. Segundo o *meprekrê Jarakore*, é muito importante que a escola os ajude na valorização de suas práticas corporais. Ele sabe que não é

dever da escola manter sua memória e seus saberes culturais, porém contribuir. Assim, ele diz:

- A escola é de branco, mas é *mehĩ* (índio) quem estuda lá. Então escola tem que ajudar nós né. A bola vem acabando com as nossas brincadeiras, vem tirando dos jovens a vontade de brincar com sua cultura. Nós preocupa com isso. Como nós vai ensinar os jovens, as crianças tudo que nós sabe? Todo dia aqui na aldeia tem futebol, e as brincadeiras cadê? Nossos jovens não brinca mais só quer saber de brincadeira de branco, todo dia sai pra jogar bola. Todo dia aqui na aldeia tem futebol, e as brincadeiras cadê? Nossos jovens não brinca mais só quer saber de brincadeira de branco, todo dia sai pra jogar bola. Nosso povo vai ficar sem cultura, não vamos ser mais nós, não temos mais nossa cultura, só querem brincadeira do branco e as crianças também vão aprender só coisas do branco. Nem cantar mais jovem canta, tá acabando, só tem grito no campo, todo dia em vez de cantar é bola, brigo todo dia com os jovens, um dia nós vai embora e quem vai ensinar eles. Não é só futebol não, tem vôlei, até maratona essa corrida nós não corria, nós corre diferente, nós corre corrida de varinha, corrida de tora. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Jarakore acredita que a escola possa ser uma aliada no que diz respeito a sustentabilidade cultural da comunidade. Cotidianamente, observam-se distintas práticas corporais que se conjugam no substrato de um fazer ordinário na aldeia. Em vista disso, outras práticas concorrem e só aparecem em momentos especiais, pois são aparecimentos cíclicos do âmbito da cultura desse povo, ou seja, conforme as colheitas, os rituais de passagens, as mudanças de estações do ano, as comemorações diversas, como morte, manifestações políticas, nascimento, caça e pesca, vivenciados pela comunidade indígena e com o suporte de outras ações como as pinturas, brincadeiras, jogos, lutas e danças. Para Araújo (2008), esse conjunto de atividades corporais faz parte integral do todo, que compreende, desde muito tempo, a educação indígena deste povo.

Ouvir as narrativas dos velhos índios pretendeu entender os relatos orais, como também o modo próprio com as práticas corporais nele incorporadas como modo de existência mútua. Estas narrativas orais e corporais, repletas de idealismos, foram expressas em grande parte usando sua fala na língua materna, sobretudo porque traz maior clareza sobre a exposição de cada prática corporal aqui descrita: brincadeiras, jogos, danças, cantos, pinturas corporais, etc. *Jarakore* enaltece as práticas de sua cultura, assim:

-As brincadeiras são importantes pra nossa cultura. Quando nós tá brincando nós fala na língua, nós conta história, nós pinta, nós canta, nós corre tora, corre varinha, nós dança, nós joga flecha, nós brinca do puxa-puxa, do mata-mata, muita coisa mesmo. São os esportes do índio antigamente que ensina muitas coisas pro os novos. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Neste relato, *Jarakore* mostra a importância das práticas corporais para sua vida, pois não há cultura sem brincadeiras – práticas corporais e que a proximidade dos esportes tradicionais indígenas são saberes vividos na prática cotidiana e comemorativa.

Os alunos da escola indígena reafirmam a coparticipação nessa construção cultural dos saberes, intrínsecos dentro das práticas culturais. Neste sentido a escola trabalha para mostrar aos alunos que não é negável a eles conhecimento e valorização das práticas corporais do branco, no entanto, deve-se primar também pelas práticas corporais idealizadas e praticadas pelos velhos da comunidade.

O envolvimento dos alunos indígenas representa a penetração daquilo que os velhos querem e ainda sonham: uma comunidade integrada às tradições do seu grupo. É nesse sentido que a escola, a partir da realização dos desenhos de algumas brincadeiras, pretende afirmar o foco de compor com a narrativa visual as práticas corporais apresentadas neste texto. Portanto, mostra-se o potencial pedagógico que existe na educação escolar indígena em confluência com a educação tradicional indígena, certo de que as práticas corporais merecem ser lembradas e reaprendidas pelos jovens a partir das narrativas dos *meprekrê*, oferecendo um caminho para o aprendizado dos saberes culturais próprios da comunidade *Parkatêjê*.

Apresentaremos alguns resultados com breves análises das práticas corporais *Parkatêjê* para entendermos como se dá a relação desse corpo com o meio, qual sua função e seus significados. A consciência indígena aparece como ato reflexivo à medida que se exige do índio a percepção do seu corpo no ato e nas ações das práticas corporais na aldeia. Isso demonstra que há necessidade de instalar uma consciência corporal indígena proveniente da existência inseparável das ações do corpo.

É um ato que implica consciência corporal em uma instância irremovível da vida, que o separa das etapas de fazer-se corpo de si, ser ele mesmo a consciência do seu corpo. As práticas aqui apresentadas trazem um conjunto de narrativas expostas pelos “velhos” da comunidade a sua juventude, refletidas no ambiente escolar, construindo um diálogo entre conhecimentos tradicionais e convencionais e reforçando a sustentabilidade cultural dessa comunidade, onde os jovens se tornam autores e atores das abordagens.

4.2 CORPO E MAGIA: CURA COM AS ERVAS TRADICIONAIS

4.2.1 Teoria da Magia

O povo *Gavião* possuiu no passado uma forma única de lidar com as enfermidades de seu corpo. Para tanto se construiu uma corporeidade entre o corpo, o conhecimento e a natureza, dado a partir da relação do indivíduo com essas ervas medicinais e os saberes que estão intrínsecos neste processo. As ervas medicinais dessa comunidade é responsabilidade dos

meprekrê sendo eles os únicos a dominar as ciências desta prática que muitas das vezes envolveram/envolvem saberes que vão muito além de práticas “normais” compreendendo o sobrenatural – o “anormal”. Para nos fundamentar nesta subseção a respeito de tais práticas exercidas sobre as ervas medicinais do povo Gavião, realizou-se uma breve reflexão sobre a teoria da magia de Mauss (2003) a respeito da magia dos cientistas mágicos e seus atos.

Na primeira parte de sua obra “Antropologia e sociologia” a partir de um vasto estudo etnográfico, Mauss (2003) procura compreender a noção de magia em diversas culturas tradicionais, desdobrando a complexidade desta ciência. Para o autor a magia é um objeto de crenças não distintas, aquilo que é sobrenatural, anormal. Sendo a mesma um fenômeno social. Para Mauss (2003) a magia assemelha-se as técnicas do corpo que em um dado momento adquiriu aspectos de uma ciência verdadeira - mágicos médicos, astrólogos, alquimista, da história natural. Mauss (2003) afirma que a magia alimentou a ciência e os mágicos forneceram os cientistas. Isso porque nas sociedades tradicionais, somente os feiticeiros tiveram o tempo de fazer observações sobre a natureza, de refletir sobre ela ou de sonhar com ela. Supõe também o autor que foi nas escolas de mágicos que se constituíram uma tradição científica e um método de educação intelectual. Assim, aponta o autor a magia como a forma primeira de representações coletivas que se tornaram depois os fundamentos do entendimento individual.

Para Mauss (2003) os indivíduos sobre os quais se atribui o exercício da magia, possuem uma condição distinta no interior de uma sociedade que os trata como mágicos. Não é mágico quem quer suas qualidades já são estabelecidas pelo grupo social ao qual se faz parte. Mauss (2003) afirma que tal ato é uma construção social. Ao mágico, são conferidas atribuições que efetivamente o qualifica como tal, o mesmo nem sempre possui suas atuações em um estado “normal”, qualificando essas ações como “anormais”, características físicas, tidas como traços ou qualidades de quem é mágico, isso é o que faz dele o mágico, ele se prepara antes, se interdita antes com jejum, sonha e etc. Ainda possui o direito de propriedade daquilo que aplica. Mauss (2003) enfatiza que a alma do mágico é essencialmente móvel e desligada do corpo sendo que todo indivíduo que tem o poder de exalar sua alma é um mágico. O mágico é normalmente uma espécie de possuído, um adivinho, possessos, sendo que a possessão em alguns sistemas mágicos é a condição mesma da atividade mágica, possuidor de gestos simpáticos que segundo Mauss são movimentos anormais do corpo, transes, murmuros encantações.

A condição de mágico está estreitamente ligado aos atos mágicos, formas pelas quais

o mágico desenvolve sua magia. Isso implica que, existem materiais específicos, horas específicas – dia ou noite, dias da semana fases da lua, mês, datas, locais qualificados e o lugar sagrado para que o rito ocorra. Os ritos possuem duas naturezas que são eles orais e manuais. Segundo Mauss (2003) todos os atos mágicos tem um efeito que o autor as qualifica como imagens morais, as da paz, do amor, da sedução, do temor, da justiça, da propriedade etc. A subseção posterior nos revelará que forma a magia, o magico e seus atos se apresentam nesta relação do corpo *Gavião* com a natureza e os conhecimentos intrínsecos nessas erva medicinais e a forma como se constrói esse processo que envolve a ciência e a magia.

4.2.1.1 Saúde e Doença do Corpo-Índio *Parkatêjê* como Fenômenos Existenciais a Serem Superados pela Prática Corporal Através das Ervas Mediciniais Tradicionais

A realização dessa subseção somente foi possível graças aos relatos dos *mêprêkre* que pacientemente nos acompanharam à floresta para mostrar suas ervas medicinais, narraram e validaram os seus muitos saberes relativos ao uso das plantas medicinais *Parkatêjê*. Também aos jovens da comunidade que se empenharam em nos ajudar na construção dos desenhos e coletas das narrativas, se sensibilizando da importância da valorização das práticas corporais relativas às ervas medicinais¹⁴ tradicionais de seu povo.

Foi um grande momento de aprendizado para essa juventude, entendendo que o espaço escolar é também um local de valorização e discussão dos saberes tradicionais. Para Mauss (2003, p. 176, Grifos meus), “nas sociedades tradicionais, somente os sábios “*meprekrê*” tiveram o tempo de fazer observações sobre a natureza, de refletir sobre ela ou de sonhar com ela. Podemos supor que foi também nas escolas desses ‘velhos’ que se constituíram uma tradição científica e um método de educação intelectual”. Os *Parkatêjê* possuem conhecimentos próprios, que foram construídos através do tempo, por indivíduos que se dedicaram a incorporar e a perceber o que estavam a seu redor.

Mauss aponta toda a responsabilidade do conhecimento dado às comunidades tradicionais, aos “velhos especialistas”, como denomina-os o autor, às autoridades dos conhecimentos tradicionais. Foram eles que experimentaram todas as ervas e comprovaram as eficácias dando sentido e significado para cada uma e é por isso que hoje a juventude *Parkatêjê* tem a possibilidade de tê-las como uma alternativa de cura de suas doenças e até

¹⁴ Esta coleta de informações inicia no ano de 2007 a 2008 na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê* e teve continuidade no ano de 2013 na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Peptykre Parkatêjê*.

possibilitar à sociedade envolvente, através de seus experimentos científicos ocidentalizados, potencializá-las.

O corpo índio *Gavião* não é apenas um corpo que interage com o meio a partir do desenvolvimento de práticas corporais relacionadas aos jogos, brincadeiras, canto, dança, mas também um corpo que é sensível às doenças, mal-estar e sofrimento físico ou moral e que precisa desenvolver uma relação perceptiva com o espaço no qual está situado, encontrando meios de saber serve-se de seu corpo.

Os saberes relacionados às ervas medicinais são técnicas do corpo relativos a ao modo de como cuidar do corpo e seu contexto biográfico, que para Mauss estão relacionados aos costumes e sobrevivência dos povos. Posto que há técnicas corporais que são usadas como instrumentos para a preservação do ser, são uma prática corporal desenvolvida pelo corpo de forma a protegê-lo de fraquezas corpóreas. Além da alimentação, necessita das ervas medicinais para lhe manter fora do sofrimento físico ocasionado pelas doenças ao qual é sensível no meio em que habita. Não desejamos construir uma afirmação de que o corpo-índio necessita e tem que adoecer, é um fato, e o corpo que está vivo está sujeito a tais acontecimentos o tempo todo.

Merleau-Ponty (1999) se contrapõe à compreensão de saúde como ausência de doença e à ideia de que esses dois fenômenos são vistos como opostos, afirmando que doença e saúde são fenômenos considerados existenciais que se manifestam no corpo em determinadas situações de vida. É um estado em que o corpo se encontra e não necessariamente uma imposição de estar bem ou mal corporalmente. Podemos estar acometidos de uma doença, no entanto ela não interfere no nosso bem-estar como um todo, permanecendo a saúde também. Não é pelo fato de estarmos acometidos por uma enfermidade que não possuímos saúde e vice-versa. Porém, toda e qualquer sociedade necessita da amenização ou cura de certas doenças.

Citamos como exemplo a situação da ida à caçada pelos *Parkatêjê*. Todos os *meprekrê* caçadores sabem que poderão encontrar obstáculos durante a caçada (picadas de cobras e animais peçonhentos, ataques de porcos do mato, onça, mal-estar causado por enfermidades ou doenças psicossomáticas e outros). Então, antes de ir à caçada, eles costumam tomar o *Krajõ*, uma erva que, segundo eles, tira os espíritos ruins, afastando o mal do caçador.

As ervas medicinais *Parkatêjê* durante muito tempo fizeram parte da única forma e maneira deste povo remediar e curar suas doenças. Para esta comunidade tradicional é importante preservar os conhecimentos medicinais, pois estão incorporados a essas ervas. Os

meprekrê Parkatêjê afirmam que não se deveria perder de maneira alguma o costume de usar as ervas. Para eles, é muito triste ver os mais novos não acreditarem mais no poder curativo e na magia dessas plantas.

Mauss (2003, p. 62) afirmou anteriormente neste trabalho que “a magia é um objeto de crenças”, onde os indivíduos acreditam na existência da alma, o sobrenatural ligado o corpo. E que a mesma necessita do mágico, o especialista, ou seja, o velho sábio, chefe de família, que se apresenta sempre em um estado anormal, que o faz dele o mágico. É uma figura que interpreta sonhos, tem visões, se prepara antes do ritual e ainda possui o direito de propriedade daquilo que aplica, não é mágico quem quer, este possui características que lhe dadas ao nascer, características tais que são herdadas, são congênitas e que são visíveis pelos comportamentos sociais e psíquicos os quais possuem. Os mágicos possuem conhecimentos e uma ciência que é pouco comum entre os indivíduos de uma sociedade. Sua alma é essencialmente móvel e desligada do corpo é um possuído, um adivinho.

Para os *meprekrê Parkatêjê* não basta apenas tomar o remédio, tem que acreditar que vai fazer bem. Traz sobre ela o sobrenatural, anormal, que é o acreditar que vai dar certo e dará. Só se procura um *meprekrê* porque acredita-se nele. As ervas fazem parte da realidade *Parkatêjê* porque foram em determinado momento da história desse povo a única forma de cura e toda a esperança que se tinha de ficar bom de uma enfermidade se deu a partir dessas técnicas corporais. Elas desenvolveram uma ciência verdadeira tradicional que alimentou a ciência clássica e forneceu aos cientistas substrato para seus experimentos.

Segundo os *meprekrê Parkatêjê*, a nova geração da comunidade deveria valorizar e utilizar com mais frequência e como alternativa de cura de suas doenças as plantas medicinais encontradas na Terra Indígena Mãe Maria. Afirmam que durante muito tempo esse foi o recurso utilizado por esse povo para curar o corpo das enfermidades e prepará-lo para a vida na aldeia. A descrença nesse processo é um problema apontado pelos *meprekrê*, que constituem uma pequena parte da população e não conseguem entender a não valorização do uso dessas plantas pela juventude da comunidade.

Segundo *Kàipeiti*, velho indígena Gavião “os jovens quando tão doentes não procura mais nós, só procura à farmácia”. Percebe-se uma grande preocupação desse *meprekrê* que não vê os jovens empenhados nessa prática tradicional. Na consciência dele, estão marcadas ainda suas experiências curativas tradicionais, é tanto que para cada doença nos mostra uma alternativa medicinal. Vejamos a imagem abaixo:

Imagem 09: *Kaipeiti* velho indígena com um cupinzeiro na mão demonstrando a eficácia do mesmo como medicamento tradicional.



Fonte: Arquivos do autor. (2007).

Kàipeiti evidencia como e o que utilizavam antigamente para curar suas doenças. Ele mostra o cupinzeiro¹⁵, do qual o barro era bastante utilizado na cura de fraturas de ossos e hematomas surgidos de pancadas fortíssimas. Ele ensina-nos da seguinte maneira:

-Primeiro nós pega o barro de cupim e depois machuca bem, e depois molha até ficar amassado ai passa muito em cima do machucado, ai deixa secar e fica tirando toda hora. Os jovens quando tão doentes não procura mais nós, só procura à farmácia (KÀIPEITI, velho indígena - 2007).

Kàipeiti vê seus conhecimentos desacreditados pelos jovens. Cada sociedade reconhece suas doenças específicas e quando parte de uma comunidade tradicional não reconhece seus conhecimentos como verdadeiros surge um mal-estar para aqueles que acreditam reconhecer. Os *Parkatêjê* necessitam dessas ervas para o desenvolvimento de algumas práticas corporais tradicionais. Além disso, a doença constitui sempre um estado com

¹⁵Significado de **Cupinzeiro** por Dicionário inFormal (SP) em 16 de novembro 2016. Diz-se de aglomerado de terra edificado pelos cupins. O cupinzeiro é o ninho dos cupins.

muitas implicações sociais. Os *Parkatêjê* utilizam-se da natureza (que dá sentido à sua percepção) como fonte para obtenção de seus remédios. Uma relação harmoniosa da natureza para com o corpo. *Kàipeiti* afirma que não havia muitas ervas medicinais às quais eles utilizavam como remédio para a cura de suas doenças, mas as que tinham serviam para curá-los. Veja a narrativa:

-Nós conhece muita planta que servi pra remédio pra nós, mais só nós usa, os mais novos não usa esse remédio mais não, eles não acredita mais na cura dos nosso remédio. Só na farmácia. Nós não tinha muita doença não, nós se curava só com esses remédio mesmo, tudo remédio bom, nós ficava bom só com eles, hoje que tem muito doença, mais serve assim mesmo. (KÀIPEITI, velho indígena – 2007).

Uma demonstração de consciência do *mepêkrê* indígena que sabe que existem outras doenças para as quais não há opções de cura a partir dos conhecimentos medicinais, porém afirma a necessidade do uso das ervas medicinais que outrora amenizavam e curavam seu povo, podendo permanecer como uma alternativa e não precisando ser deixadas de lado. Analisa que essas ervas devem somar à medicina convencional.

Essas plantas possuem uma grande importância para a realidade não só dessa comunidade indígena, mas como para todo o cenário brasileiro. A flora brasileira contribuiu/contribui com grande parte dos princípios ativos dos medicamentos distribuídos pelas grandes indústrias farmacêuticas do mundo. Os Jesuítas, em muitas ocasiões, deram muito crédito à medicina desenvolvida pelos indígenas, como mostram as palavras de Frei Caetano Brandão, citadas por Freyre (2003. p. 340): “Melhor tratar-se uma pessoa com um tapuia do sertão, que se observa com mais desembaraçado instinto, do que com um médico desses vindos de Lisboa”. Leva a entender a importância e eficácia dos conhecimentos tradicionais indígenas relativos às ervas medicinais para o tratamento de doentes da época. O mesmo acontece atualmente por parte dos velhos *Parkatêjê*. *Junure* relata que no passado todos ouviam o pajé, ouviam os velhos ensinarem sobre a importância de cada planta e todos procuravam por ele, sendo que até mesmo o *Kupê* (homem branco) queria beber o remédio do índio:

-Nós ouvia os velhos, nós usava os remédio da mata, nós ficava bom mesmo. Tinha respeito pelo velho ou velha que fazia o remédio, não é só tomar remédio não, tem que respeitar quem fais o remédio, ouvir tudo que ele fala pra fazer. Se não não fica bom não. Hoje tão esquecendo, mais remédio era bom mesmo pro corpo. O corpo fica bom, ai caça, brinca, dormi, fica feliz e protegido do mal. (JUNURE, velho indígena Gavião – 2007).

Junure é bem enfático ao mostrar a importância dessas ervas e a relação interpessoal com o curandeiro. Não seria necessariamente só tomar o remédio, havia uma relação de

respeito e confiança e isso era parte primordial para se alcançar a cura. Percebe-se a importância dessas ervas para a comunidade, possuem particularidades na vida deles. Elas interagem com o corpo, fazem parte do corpo que se move em meio a sua realidade, mantêm o corpo bem servido de seu princípio ativo. Merleau-Ponty (1999) enfatiza a importância das relações interpessoais quando ressalta a relação do doente com o seu médico, ou seja, quando argumenta especificamente da relação permeada por confiança e amizade, capaz de contribuir com a recuperação (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228).

O corpo é vivo e, sendo assim, necessita de intervenções, pois a todo momento interfere e sofre interferências no seu espaço. Tem a necessidade de se envolver com o outro numa relação de troca onde um corpo se rende ao conhecimento e outro na aplicabilidade desse conhecimento. Havendo a negação dessa forma de relação os corpos modificam suas práticas corporais tradicionais.

No caso dos *Parkatêjê*, segundo relatos dos *meprekrê* aqui apresentados, já não ocorre positivamente essa relação do corpo com as experiências tradicionais da comunidade em relação a apropriação das ervas medicinais dessa comunidade. Isso tem causado grande apreensão por parte dos *meprekrê* pois muitas práticas corporais, para se desenvolverem nos âmbitos tradicionais da comunidade, precisam da relação com essas ervas, as quais veremos a seguir.

O conhecimento encontrado nesta seção é extraordinário uma vez que apresenta uma variedade de possibilidades de remediação e cura de diversas doenças acometidas ao povo *Gavião*. Eles utilizam-se da fauna e da flora nativa, além de produtos minerais, reconhecendo sua importância para o tratamento de enfermidades por eles apresentados e para o lado místico que as plantas oferecem como cura. Por exemplo o *Krajõ*, que expulsa do corpo os espíritos ruins.

Através das narrativas orais, falam e ensinam seus jovens (a) sobre as ervas, mostram cada uma e descrevem-nas, apresentando os sentidos e significados enquanto os jovens aprendem e contribuem na construção dessas narrativas reproduzindo as ervas a partir de figuras que retratam a forma física de cada planta, uma estratégia que aproxima a juventude de seu objeto de estudo, já que para desenhá-las precisam conhecê-las e tocar em suas folhas, frutos, galhos, além de realizar experimentos juntamente com os velhos.

É uma metodologia encontrada pela educação escolar indígena para aproximar os alunos de suas tradições, afirmando que conhecimentos tradicionais podem sim dialogar com os conhecimentos convencionais do mundo ocidentalizado.

As ervas medicinais aqui apresentadas, além de muito importantes, são particulares por trazerem experiências únicas desse povo. Apesar da pouca variedade, elas representam muito para essa sociedade. São representações inseparáveis umas das outras por serem consideradas um conjunto de saberes que fazem parte da necessidade do corpo ficar bem.

Utilizamos um método de apresentação bem simples para nos apoderarmos desse conhecimento que é apropriação das narrativas na íntegra, valorizando a particularidade da fala dos velhos, os desenhos reproduzidos pelas crianças e jovens da comunidade observando o objeto “*in natura*”. Esperamos contribuir muito com essas descrições. Todas as ervas aqui apresentadas possuem seus valores, os meios e os efeitos.

É nossa intenção realizarmos reflexões sobre as descrições das ervas, uma vez que consideramos ser um conhecimento específico e particular dos *meprekrê* dessa comunidade. Busca-se o máximo de compreensão fundada nos relatos desses sábios da comunidade de forma a descrevê-las contribuindo com os saberes tradicionais desse povo.

Nossas reflexões se fundamentam a partir das “técnicas corporais” de Mauss (2003) e da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), vistas como um esforço teórico que justificaria uma possibilidade interdisciplinar entre os fenômenos corpo e educação, apropriando essa categoria ao espaço escolar, gerando e recriando novas possibilidades de atuação da escola indígena *Parkatêjê*.

Vejamos então a descrição de cada uma dessas plantas medicinais relacionadas às práticas corporais *Parkatêjê*. Iniciamos por três plantas que, além do princípio ativo químico, possuem seu poder curativo místico que depende das crenças direcionadas a elas.

-O *Krajô* (catinga de porco) é uma planta que tem folha bem grande e apontada. Nós usa essa planta quando temos dores nas costas, nos braços, pernas, ombros ou então quando nós tá muito cansado. Esta planta também espanta os espíritos ruins do nosso corpo. Quando temos doentes, nós tira uma embira do *krajô* coloca na água e bebe (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 01: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Krajõ*. (2008).

Vejamos a segunda descrição:

-O *Ropxôtôré* é uma planta muito importante pra nós. Quando nós tá tristes, magoados e com raiva, ela traz ---uma nova alma pro nosso corpo, principalmente quando temos sonhos ruins. É uma planta que raspa a casca, tem um cheiro muito forte que entonta. Colocar a raspa do *Ropxôtôré* dentro da vasilha de água e deixa ela acalmar. Depois toma quatro veis no dia, que o corpo fica tranquilo e calmo. Bom pegar um pouco do caldo da raspa e pô no ouvido quando ele estiver doendo. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 02: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Ropxôtôré*. (2008).

A terceira descrição:

-Usa o *pêphahô kakahô* (tucandeira) para curar coceiras. Pega à folha, machuca bem ela na mão e passa em cima da coceira. Utilizamos o *pêphahô kakahô* também pra chamar jabuti, veado, macaco, porção, quando vamos pra caçada. Pra chamar a caça é só machucar a folha da planta com a mão e passa no corpo, assim consegue matar muita caça. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 03: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Pêphahô kakahô*. (2008).

Observamos a presença da magia, forma primeira do pensamento humano, ligada às experiências de uso concreto. O corpo-índio, na busca incessante pelo controle da natureza, busca aperfeiçoar suas técnicas corporais sobre as ervas medicinais em busca do bem-estar corporal. Para Mauss (2003), a magia é uma função social, da qual analisa as condições individuais e coletivas no funcionamento eficaz da sociedade. *Jarakore* afirma que antigamente antes de ir caçar todos tomavam o *Krajô* para que a caçada fosse bem-sucedida e pudessem trazer para a comunidade muito alimento. Ninguém saía sem tomar o *Krajô* e a boa caçada dependia dele, além de outros rituais como as rezas. Outra Narrativa refere-se ao *kaxàt-hô*:

-O *kaxàt-hô* serve pra dor no corpo. Quando nós saí pra a mata e carrega muito peso nas costas e chega na aldeia muito cansado e com dores, aí nós pega o *kaxàt hô* tira o caldo da folha bem verde e bebe pra acabar com as dores. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 04: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Kaxàt Hô*. (2008).

Para Mauss (2003), a magia representava o primeiro estágio mental dos indivíduos das comunidades tradicionais, unindo todo um universo místico/religioso e científico. Percebemos na narrativa acima o total conhecimento que o *meprekrê* índio tem sobre a planta, define para que serve e como tomá-la. Há uma experiência e um saber tradicional em torno do que ele ensina. Veja a experiência a seguir:

-O *Mëahôkatê* (cipó escada) é um e cipó grande que tem nossa mata. Os *kupê* chama essa planta de cipó escada, porque é muito duro e parece escada, fica bem no alto das árvores. Nós toma o caldo do *Mëahôkatê* quando nós tá com dor de barriga e caganeira. É só tirar um pedaço do cipó, pisar e tomar o caldo que trava muito. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 05: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.

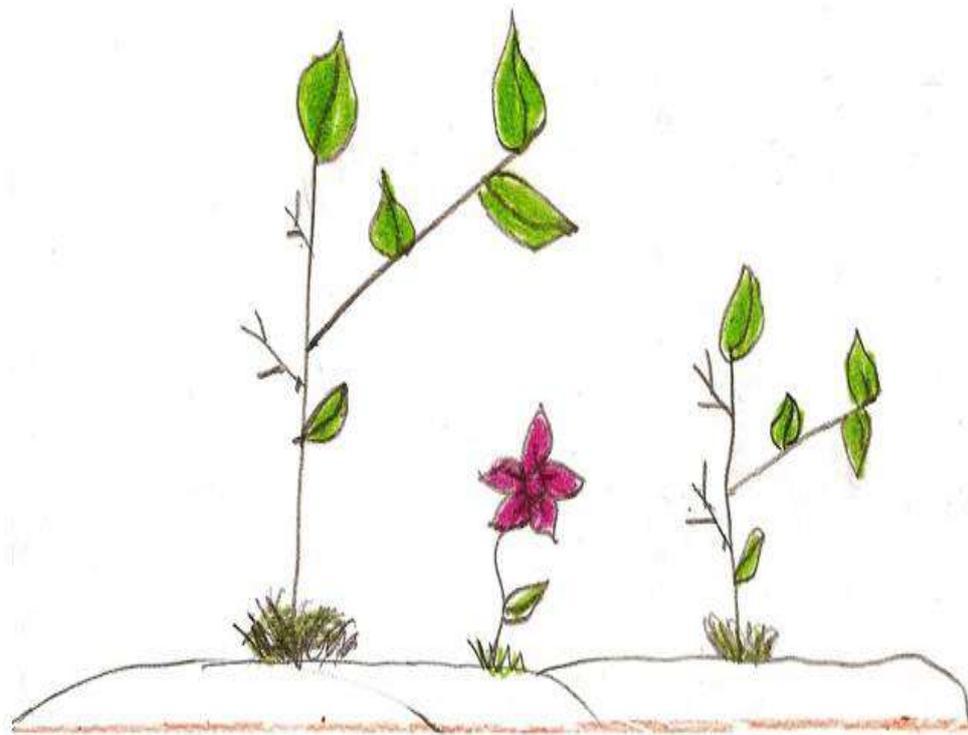


Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Měahôkatê* (2008).

Mauss (2003) em seus esboços afirma que os velhos sábios possuem poderes extraordinários sobre as coisas, seus pensamentos são poderosos, são verdadeiros intelectuais de uma ciência primitiva que traz eficácia e resultados satisfatórios, os quais esperam alcançar a partir de suas técnicas corporais. Vejamos outra experiência extraordinária.

-Nóis utiliza muito o *mpokôkônturé* (canela de jacamim) pra curar ferida que nasce em nossa boca. Ele ajuda a sarar boqueiras, dor de dente e caroços na boca (aftas). É fácil fazer o remédio, tira duas folhas, mastiga bem e coloca o bagaço em cima da ferida ou da dor do dente que está doendo. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 06: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: arquivos do autor. Erva medicinal *Mpokõkõturè*. (2008).

O homem deve fazer de seu corpo um produto de suas técnicas, ou seja, seu bem-estar está condicionado às experiências com o meio. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 109), “a origem do objeto está no próprio coração de nossa experiência”. Somos um corpo vivido, pois buscamos e encontramos no mundo nossas saciedades, que somente nele podemos descobrir. Quando se pergunta ao *meprekrê Pukre* como eles descobriam as ervas e seus efeitos, ele nos responde: “- Nós sabe, nós conhece a mata, nós vive nela”. Para Mauss (2003, p. 62), os sábios têm sobre si o direito de propriedade daquilo que aplicam.

O corpo tem consciência daquilo que tem como objeto e se realiza nele. Em outros termos: “olhar um objeto é vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.105). Como exemplo temos a narrativa abaixo:

-Nós *Mehi* (índio) usa muito o *Hõrkuxyti* pra acabar com nossa dor de cabeça. Quando nós temo dor de cabeça nós arranca um pedaço da casca do *Hõrkuxyti* e amarra em nossa cabeça até a dor ir embora. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 07: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.

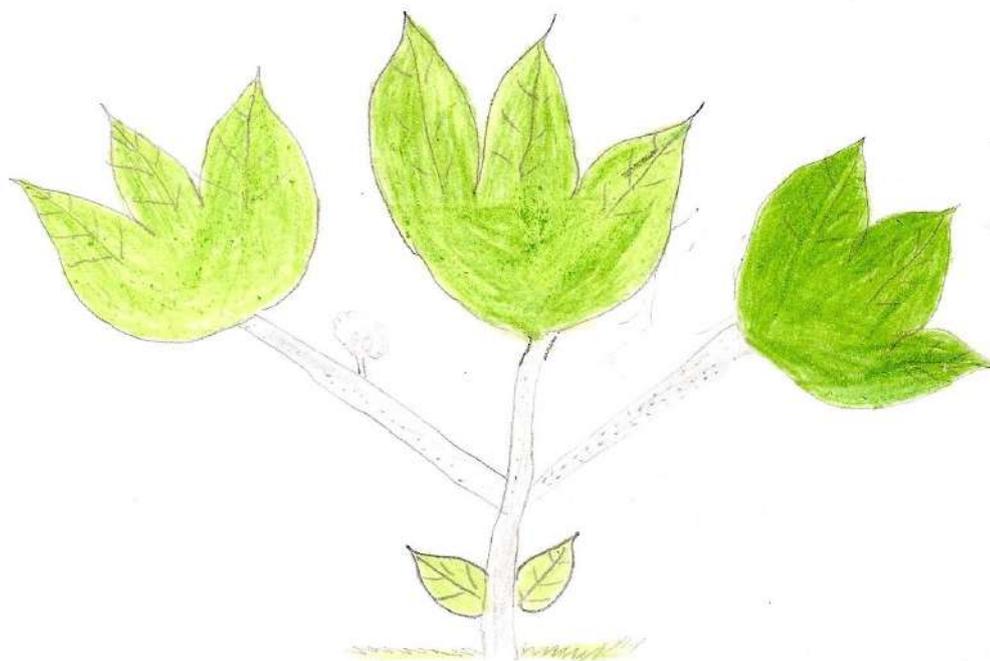


Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Hōrkuxyti*. (2008).

Segundo Merleau-Ponty (1999), é através da percepção que o corpo chega aos objetos e, com um único movimento, fecha a paisagem e abre o objeto pelo qual se interessa, dessa forma o explora, o experimenta, o encontra como sua propriedade e o descobre segundo suas necessidades. Na narrativa abaixo, do índio *Jarakore*, é bem presente em sua fala o objeto e a intimidade que tem com o mesmo. Vejamos:

-As folhas *hōrtokapōkti* (pé-de-anta) parecem muito com um pé-de-anta, por isso nós acha que *kupê* chama de pé-de-anta. Quando nós tá com dor no joelho, osso quebrado ou com pancada forte no corpo, tira um pouco de embira bem verde, pisa com o barro do cupim até virá massa, ai pegar essa massa e coloca onde que dói e deixa o barro secar, depois tirar o barro seco e coloca outro até ficar bom. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 08: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.

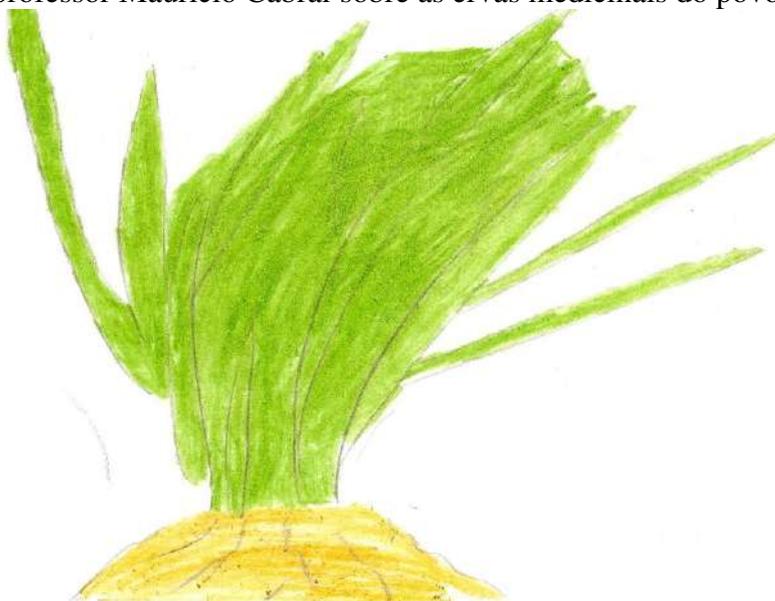


Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Hörtokapôkt*. (2008).

Isso se justifica porque “nas sociedades tradicionais, somente os “velhos” sábios tiveram o tempo de fazer observações sobre a natureza, de refletir sobre ela ou de sonhar com ela” (MAUSS, 2003, p. 176). Segundo os *meprekrê* da comunidade, eles não tinham outra forma de se remediar, tinham que descobrir na “mata mesmo”, não tinham hospitais, só “tinham a floresta”. Se houvesse uma perna ou um braço quebrado “tínhamos que curar com nossos saberes”. *Mpoto* diz que: “- Nós tinha remédio pra tudo até mesmo para “canganeira” (diarreia) e coceira no corpo”. Veja:

-Este é o *airomtohô*, nós usa esta planta pra deixar nosso intestino e estômago bem forte pra não dá dor de barriga e canganeira. É fácil fazer o remédio; é só colocar um pedaço da folha da planta na boca, mastigar bem e engolir o sumo. Pode usar o remédio muitas vezes, até que a dor de barriga e a canganeira para. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 09: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Airomtohô*. (2008).

Esta erva servia para coceiras em qualquer parte do corpo:

-Nóis os velho pega a folha do *pyyypxô* (baneaneira brava) e tira dela uma água. Coloca esta água em cima da coceira, ela vai embora. Nóis também come a banana crua e assada. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 10: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Pyyypxô*. (2008).

Havia uma grande diversidade de remédios tradicionais que contemplavam suas necessidades corporais, mostrando-nos que toda a realidade que se tinha/tem de mundo é

formada por uma consciência. O corpo se introduzindo no mundo e compreendendo as coisas que se projetam a ele a partir da percepção que é a vivência, a relação do homem com o mundo e com a natureza e que vai dando sentido às coisas (MERLEAU-PONTY, 1999).

Vejamos o sentido do mamoeiro para os *Parkatêjê*:

-Nóis velho gosta muito de mamão. Nóis tem um plantio de mamão no acampamento, a semente do mamão é boa pra matar as vermes do corpo. É só mastigar bem a semente e engolir. Nóis fica limpo por dentro. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 11: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Kõnhàkpàrti*. (2008).

Mauss (2003) afirma que cada sociedade tem uma forma particular de perceber o mundo. Dando sentido às coisas de acordo com as necessidades do corpo e dos métodos de aprendizagem e de exercício empregados para a montagem de cada técnica, o uso dos objetos é diferenciado de sociedade para sociedade, onde cada uma experimenta-o a partir de suas técnicas corporais específicas.

Segundo Merleau-Ponty (1999), toda percepção estabelece sentido ao homem. As ervas medicinais aqui apresentadas mostram-nos a ideia de um corpo vivido que percebe as coisas, experimentando-as de uma forma bem particular e útil. Vejamos os relatos abaixo referentes às ervas medicinais que nos demonstram tal afirmativa.

PY (urucum):

-O *Py* é uma planta muito bom pra nós. Nóis se pinta com ele, nóis também usa pra sarar as feridas de nosso corpo. Dói muito quando passa na ferida. Nóis usa como remédio, nós coloca a semente numa vasilha com água e mexe até virar um caldo vermelho bem forte. Aí é nóis coloca na ferida.

(JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 12: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.

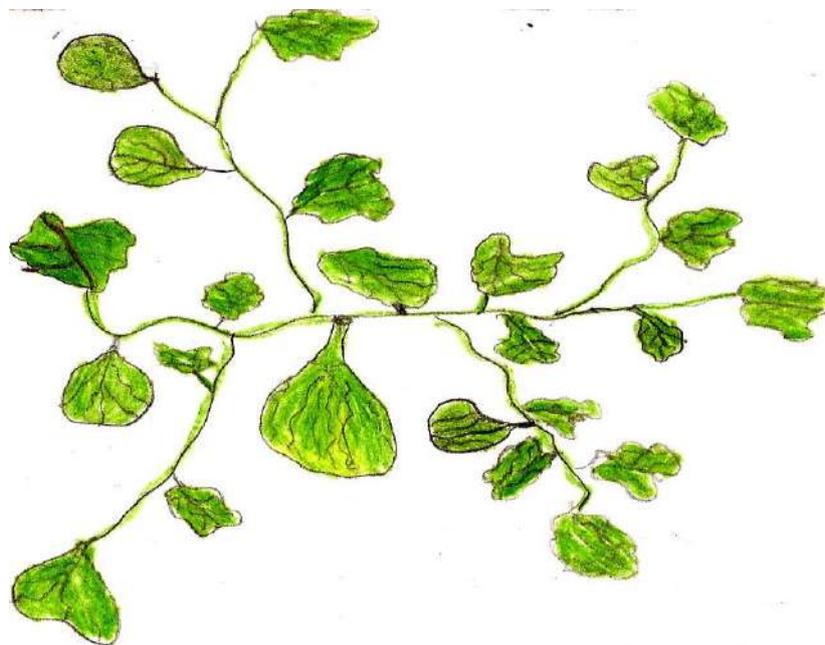


Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *PY*. (2008).

Kōkōn - (cabaça):

-O *kōkōn* é uma muito bom pra nós. Nós usa o *kōkōn* pra guardar água quando vamos caçar e também guardar semente. Esta planta é muito boa pra curar a ferida de nosso pé. É só pegar o *kōkōnkry* que é a folha, esquenta ela no fogo e coloca em cima da ferida. Nossa ferida são curada assim. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 13: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Maurício Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Kōkōn*. (2008).

Kōixurti:

-Quando nós ta tonto tira o caldo da folha da planta e bebe, ou esfrega a folha na cabeça. A tontura passa logo. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 14: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Maurício Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Kōixurti*. (2008).

Pỳpkāti:

-O *pỳpkāti* é muito bom pra curar reumatismo e dor de cabeça. Pega o talo e machuca bem. Depois amarra na cabeça ou no reumatismo, que a dor passa. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 15: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Maurício Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



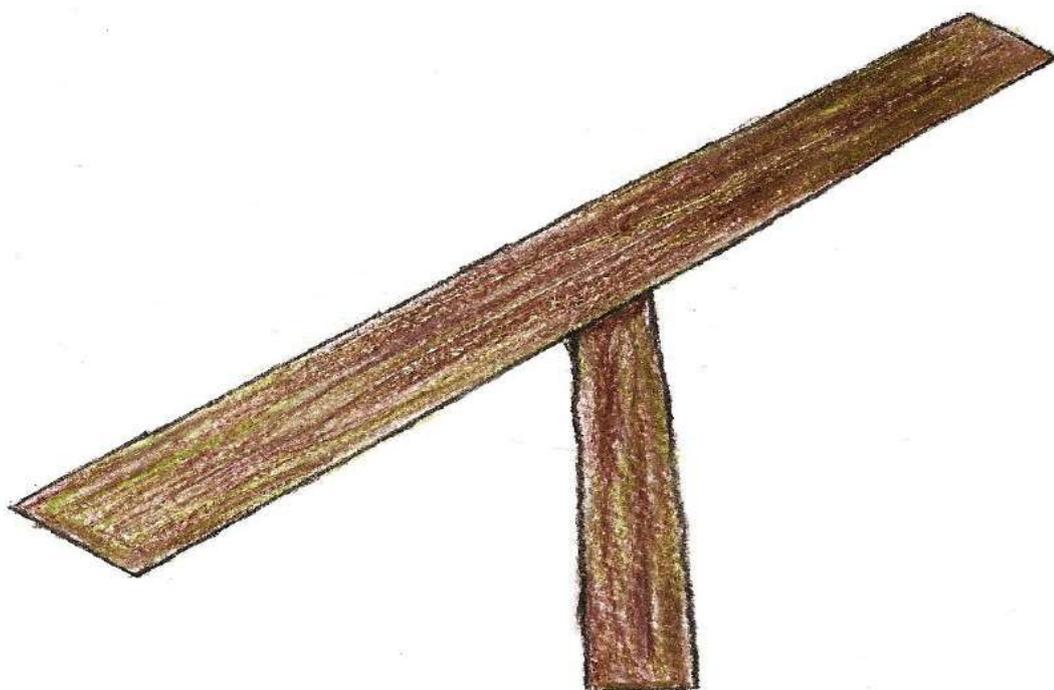
Fonte: Erva medicinal *Pÿpkãti*. (2008).

Segundo Mauss (2003, p. 421), “todas essas técnicas são montagens fisio-psico-sociológicas, montada por uma autoridade social”. Em toda sociedade, todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições – sentidos e significados das práticas corporais que geralmente são comandados pela educação e, no mínimo, pelas circunstâncias da vida em comum, do convívio. Continuamos com as narrativas referentes ao uso das ervas medicinais *Parkatêjê*:

Parnãxô (embira do guerreiro):

-O *parnãxô* (embira do guerreiro) é uma planta muito boa pra osso quebrado, rachadura no pé e dor na perna. Tira a embira bem verdinha e amarra em cima do machucado e da parte que dói. Fica bom rápido. ((JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 16: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Parnãxô*. (2008).

Kurÿti (goiaba brava):

-O *kurÿti* é uma planta que o tronco parece muito com um pé de goiaba. *kupê* a chama de goiaba brava porque tronco parece com o de goiaba. Nós utiliza a casca bem verde do tronco do *kurÿti* e pisa com o *py* (urucum), e passa no corpo do *krare* (criança) que acabou de nascer. O *krare* fica forte e novo pra toda a vida. O *kurÿti* renova a casca de seu tronco de tempo em tempo. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 17: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: arquivos do autor. Erva medicinal *Kurÿti*. (2008).

Kũmxêre (bacuri):

-Em nossa mata temos um remédio muito bom pra curar a malária, é o *kũmxêre*. Tira à casca do pé desta planta e coloca na água pra descansar até que a água mude de cor, ficar bem escura. Só é bom beber depois que a água mudar de cor. Então bebe de três em três horas para expulsar a malária. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 18: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.

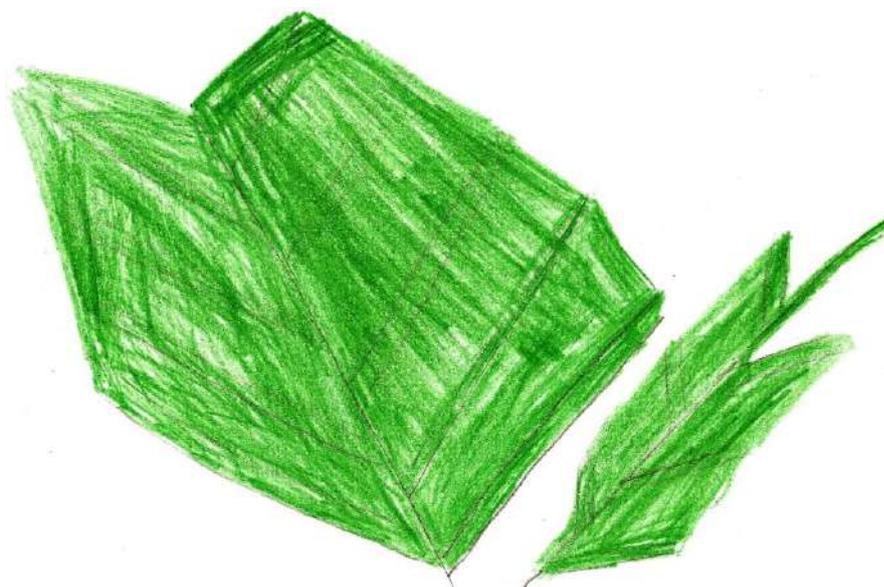


Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Kũmxêre*. (2008).

Awararehô:

-Quando sonha com “coisas” ruins antes de uma caçada, nós arranca um galho do *Awararehô* e batemos no corpo, isso nos dá uma caçada tranquila. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 19: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Maurício Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Awararehô*. (2008).

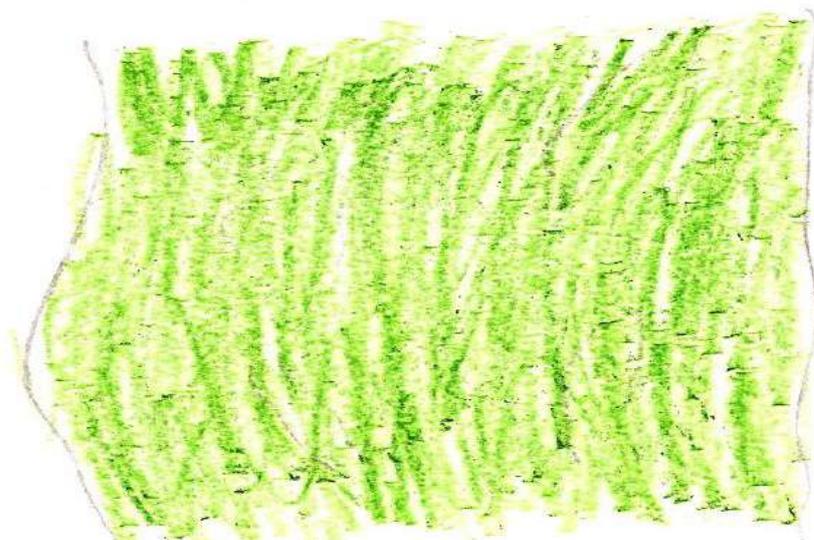
Segundo Mauss (2003, p. 413), “O grande momento da educação do corpo é, de fato, o da iniciação”. Contudo, tanto para os homens como para as mulheres, o momento decisivo é o da adolescência. É nesse momento que eles aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a idade adulta.

As ervas medicinais aqui apresentadas são um desejo dos *meprekrê* da comunidade de que todos os seus jovens (as) aprendam sobre elas e as usem quando necessário, na intenção de mantê-las sustentadas culturalmente. Percebe-se a quantidade de conhecimentos que são passados através delas e que são importantes para a manutenção de suas práticas corporais tradicionais. A seguir, outros importantíssimos conhecimentos acerca das ervas medicinais *Parkatêjê*:

Kruwaxwakàjakati:

-Quando pega sarampo, nós usa a raspa bem fina do *Kruwaxwakàjakati* Passa em nosso corpo pra desaparecer as manchas vermelhas que o sarampo traz. Passa toda hora até o sarampo ir embora. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 20: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.

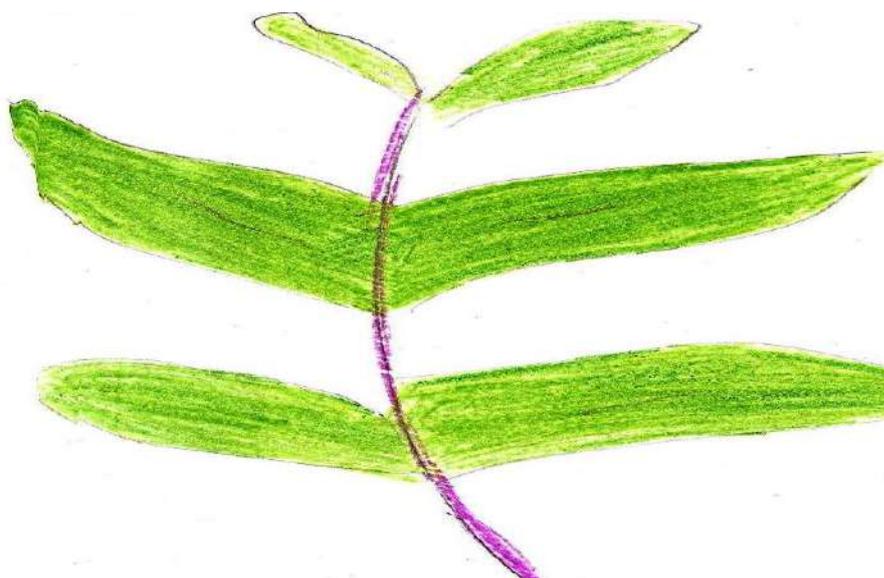


Fonte: arquivos do autor. Erva medicinal *Kruwaxwakàjakati*. (2008).

Mëkarôhó:

-Pra ficar bom da gripe, nós usa a folha do *Mëkarôhó*. Pega a folha e fazemo o chá ou então pisa a folha e tira o caldo. Aí bebe durante dia, até ficar bom da gripe. O *mëkarôhó* é muito bom pra acabar com a gripe. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 21: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Mëkarôhó*. (2008).

Opotijô:

-As velhas utiliza o *opotijõ* pra acabar com sangramento muito forte que acontece durante o *kaprõ* (menstruação) e também pra evitar filho. Quando não quer engravidar comem o palmito da planta, ai não engravida. Esta planta também cura nosso povo de tuberculose; pega a folha seca da palmeira e queima, depois pega as cinza e coloca um pouco de água e bebe, ou cheira a cinza ou passa no pescoço. Assim fica bom da tuberculose. (JARAKORE, velho indígena *Parkatêjê*. 2015).

Figura 22: Atividades pedagógicas produzidas nas aulas de língua portuguesa e artes, sobre a regência do professor Mauricio Cabral sobre as ervas medicinais do povo Gavião.



Fonte: Arquivos do autor. Erva medicinal *Opotijõ*. (2008).

No final deste trabalho, a aluna *Jukaprin*, criança indígena de nove anos, ao ser questionada por mim para realizar uma breve avaliação acerca do estudo durante o ano de 2016, retorna o questionamento a partir deste pequeno texto intitulado “*Isso é o que eu aprendi das plantas*”. Veja o texto a seguir, o qual realiza com simplicidade suas considerações a respeito da importância das ervas medicinais como uma prática corporal que deve ser valorizada pelo seu povo:

-Eu aprendi sobre muitos tipos de plantas com os mais velhos, eles nos ensinaram como conhecer cada planta, e aí desenhamos para mostrarmos ao nosso povo *Parkatêjê* e aos nossos filhos quando nascerem. Eu sei que o nosso povo irá ficar muito feliz com todos nós da escola, pois aprendemos muito sobre nossas plantas, com nossas pesquisas junto com os velhos na floresta de nosso povo. (JUKAPRIN, criança indígena - 2016).

Em nosso levantamento das representações das ervas medicinais, encontramos as ideias pelas quais os *meprekrê* quiseram explicar a crença na eficácia de suas práticas corporais em relação às plantas medicinais: as fórmulas, as simpatias, a noção de propriedade, relação com demônios, a aplicabilidade, o preparo, quem pode fazer e a utilização. Já vimos

quão pouco essas noções eram simples, porém com efeitos extraordinários para uma diversidade de doenças e prevenções para o corpo.

A unidade de todo o sistema curandeiro nos aparece agora com mais evidência, acreditamos termos nos apropriado de grandes conhecimentos que asseguram os *meprekrê* da comunidade *Parkatêjê* acerca de suas tradições. Temos razões para afirmar que as ervas medicinais fazem parte do esquema corporal indígena, onde o mesmo tem consciência de sua postura no mundo, entendendo que seu corpo está no mundo, faz parte do mundo e precisa dele para permanecer vivo (Merleau-Ponty, 1999). Os efeitos produzidos pelas operações das ervas medicinais possuem resultados benéficos, os procedimentos ocorrem através de práticas corporais simples e peculiares. Elas se completam sem que se perca sua essência - a saúde e a prevenção da comunidade.

Nossa análise certamente aponta para uma enorme relação do corpo índio *Parkatêjê* com as ervas medicinais. Para Merleau-Ponty (1999, p. 276. Grifos do autor), “a coisa e o mundo me são dados com as partes de meu corpo não por uma ‘geometria natural’, mas em uma conexão viva comparável, ou antes idêntica à que existe entre as partes de meu próprio corpo”. Afirma a ligação que o corpo tem com o mundo, precisando dele e de suas manifestações físicas e químicas para poder permanecer experimentando-o. O corpo está no mundo e necessita dele.

Durante muito tempo a única forma do corpo índio *Parkatêjê* combater suas enfermidades e se prevenir contra uma diversidade de males foi se apropriar dele. Sobre essa relação do corpo com o mundo, Merleau-Ponty (1999, p. 278) diz que “nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo”. Há uma ligação muito forte entre o corpo e o mundo, o mesmo precisa perceber o seu espaço para sobreviver e ao mesmo tempo se manter nele.

O corpo sabe que há saberes que estão no mundo (ervas medicinais são um desses saberes) e se apropria a partir de sua consciência de mundo e de suas habilidades experimentais. Não se sabe quanto tempo o corpo-índio levou para experimentar a eficácia dessas ervas apresentadas aqui, sabe-se que possuem resultados que combatem suas enfermidades, sabe-se também que o mundo era sua única alternativa para se buscar a cura e a prevenção de suas doenças.

Para Mauss (2003), toda sociedade possui sua forma própria de viver o mundo, que se dá através da educação dos diversos hábitos, naturais ou adquiridos pela sociedade ao longo

de sua existência e desenvolvidos a partir de suas técnicas corporais. A manipulação das ervas medicinais pelos *Parkatêjê* ocorre a partir das técnicas do corpo desses índios, que buscam encontrar soluções para o mal-estar corporal, seja físico ou espiritual.

Essas técnicas sobre o uso das ervas são montadas por uma autoridade social (os velhos *Parkatêjê*) que conhece seus efeitos e suas contraindicações. Eles, *os meprekrê*, sabem como manipulá-las na dose certa e prescrever para um determinado tempo, sabem onde encontrá-las na floresta. Elas fazem parte da magia pura, que vem das experiências do *meprekrê* pajé, este, segundo Mauss (2003, p. 51), contempla “toda a vida mística e toda a vida científica dos indivíduos das comunidades tradicionais. Sua origem e sua medicina, seus rituais”.

Outra prática corporal importante para/do povo *Parkatêjê* é a alimentação - o corpo se alimenta e usa de técnicas corporais para satisfazer suas necessidades alimentares. Planta, cuida, colhe, caça, pesca, cozinha, guarda seu alimento e come, alimentando-o segundo sua cultura e sua realidade. Vejamos as particularidades desse ato corporal.

4.3 CORPO E ALIMENTO: CORPOREIDADE, CULTURA E NATUREZA

Apresentamos novas possibilidades interpretativas para os fenômenos corpo e educação, considerando a experiência sensível do corpo ao alimento e seus múltiplos sentidos e significados. Consideramos Merleau-Ponty e Marcel Mauss como pensadores centrais para compreender os estudos do corpo e sua relação com a cultura e a natureza.

Procuramos aqui engajá-los no diálogo da Filosofia com o mundo particular do corpo índio, com seus alimentos tradicionais. Segundo Mauss (2003), cada sociedade possui uma forma de utilizar seu corpo, isso pelo fato de que há grande diversidade cultural no mundo, onde cada grupo desenvolve suas habilidades corporais a partir de uma compreensão biológica, sociológica e psicológica particular à sua realidade.

Essas práticas corporais são impostas pela sociedade naturalmente, através da “imitação prestigiosa”, uma educação que prima pela eficácia – atos bem-sucedidos da relação dos corpos com seu espaço próprio. As técnicas corporais alimentares proporcionam aos índios a possibilidade de construir uma relação com o mundo a partir das experimentações com o doce, o amargo, o azedo, aquilo que é bebido, aquilo que é comido, aquilo que é cheiroso e o que não é. O que é assado, o que é cozido, o que é moqueado e a utilização das técnicas corporais específicas para obter essas características. Um corpo encontrando formas

particulares de saciar suas necessidades alimentares a partir de técnicas corporais alimentares, maneira pela qual índios de todas as comunidades servem-se de seu corpo, mantendo-o apto para a vida. (MAUSS, 2003).

O alimento representa ao corpo indígena algo mais do que mera saciedade da fome. É o combustível deste corpo, extraído da natureza a partir de técnicas corporais atendendo às necessidades e realidade do sujeito. O local onde são encontrados e cultivados constitui um espaço de conhecimento do corpo acerca de como colher, como cultivar, sentir, provar, tocar, um lugar de criação e experimentação, impulso de vida, criatividade, um meio de apropriação, de reconquista de si mesmo, enfim, um corpo que vive, capaz de despertar as maiores sensibilidades e de promover a reconciliação com sentidos esquecidos e alheios às nossas experiências atuais, como olfato, paladar, tato e a sensibilidade particular de manipulá-los.

Atualmente nossos alimentos não são percebidos pelos nossos sentidos naturais e sim impostos pela indústria capitalista que determina o que devemos comer, trazendo pronto o que é bom antes mesmos da apreciação. Gostos, aromas e sabores, além de prazerosos ao corpo, traduzem memórias acerca de um determinado tempo, expressando uma realidade vivida em segredos de um corpo e manifestações de outras realidades.

Um paladar que saliva por lembrar um alimento que um dia foi sua única opção de sobrevivência, ao qual o corpo incorporou como fonte de saciedade, dando sabor e prazer a este ato corporal. “(...) uma vez que tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03). Uma reflexão que requer da filosofia um conversar com a cultura, com a experiência vivida, com a história e com as produções de conhecimentos.

Merleau-Ponty (1999) insiste em sua filosofia de que o corpo é vida, ciência, historicidade, subjetividade e cultura. Essa realidade corpórea é que nos faz sentir, imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher, perceber o mundo, os objetos, as pessoas. Em seu pensamento, o corpo é pleno de subjetividade e encontra-se recortado pela historicidade, sendo essa condição corpórea que se desdobra em decisões teóricas, práticas da vida e do conhecimento.

Ao pensarmos o corpo *Parkatêjê* e seu alimento, nos deparamos com estes fenômenos numa realidade sensível – em que o alimento tem um sentido mágico, com indicadores não somente biológicos, mas sociais, culturais e tradicionais, um alimento que traz técnicas específicas de manipulação, reservado a uma minoria o seu preparo - às *meprekrê*

especialistas. Há um ritual no preparo desses alimentos, há uma técnica corporal particular, específica e diferenciada.

Geralmente as caças são assadas com o couro e o pelo do animal, uma forma de preservar a carne. Utiliza-se o “moqueamento”, onde as *meprekrê* constroem um jirau sobre a fogueira em brasa. A carne fica exposta ao calor e à fumaça em cima do jirau – uma espécie de cozinhamento e defumação que mantêm a carne saborosa e macia por longos dias.

No “berarubu”, outro alimento importante, feito à base de vegetais e carne de animais silvestres (porco do mato, tatu, paca, peixe, cobras, macaco), os pedaços são cortados em partes sem vísceras e misturados à massa da macaxeira ralada e enrolada na folha da banana brava - uma espécie de pamonha. Veja o preparo do mesmo:

Imagem 10: Início do preparo do berarubu. As “velhas” da comunidade ralando a macaxeira, e preparando a carne do tatu e do porco do mato. Programação cultural da escola *Parkatêjê*.



Fonte: Viviane mulato Gavião. 18 de abril de 2018.

Em seguida, as *meprekrê* juntam uma quantidade de pedras e sobre elas colocam a lenha e ateam fogo até que toda a madeira queime, deixando as pedras bem quentes em forma de brasas. Pegam o berarubu e o colocam no chão, cobrindo-o com as pedras quentes e terra, deixando-o de um dia para o outro. Observe.

Imagem 11: Preparo para cozinhar o berarubu. As “velhas” indígenas na organização do fogo. Programação cultural da escola *Parkatêjê*.



Fonte: Viviane mulato Gavião. 18 de abril de 2018.

Na manhã seguinte, as *meprekrê* retiram a terra sobre o mesmo. Há um ritual onde os homens correm tora, cantam e dançam e, então, são servidos com este alimento. Vejam:

Imagem 12: Momento em que se servi o berarubu a comunidade. Programação cultural da escola *Parkatêjê*.



Fonte: Viviane mulato Gavião. 19 de abril de 2018.

São atitudes corporais específicas de um povo, hábitos próprios, uma técnica do corpo, uma maneira natural de se relacionar com o meio e a partir dele torná-lo parte de seu corpo.

Apresentamos agora o desenvolvimento de um projeto realizado por professores das escolas das comunidades indígenas *Kyikatêjê* e *Parkatêjê* que buscou refletir conceitos indispensáveis à uma educação que não priorize conhecimentos já prontos, mas que permita a vivência e a criação de sentidos, uma educação guiada por uma experimentação corporal humana.

A abordagem aqui apresentada faz parte de um plano desenvolvido inicialmente na comunidade indígena *Kyikatêjê* e ampliado para a escola *Parkatêjê*¹⁶, o qual se desenvolveu a partir dos relatos dos *meprekrê* das comunidades indígenas que narram os conhecimentos tradicionais das práticas corporais referentes à alimentação tradicional da comunidade, conduzindo e orientando a juventude na busca pelos alimentos encontrados na roça e na floresta da Terra Indígena “Mãe Maria”.

As crianças da comunidade indígena *Parkatêjê* desde muito cedo aprendem a assumir suas responsabilidades sociais por meios das observações, experiências construídas no dia-a-dia, reflexões direcionadas a partir das festas, dos mitos, das histórias, nas preparações dos alimentos, enfim, de todos os acontecimentos culturais promovidos na comunidade.

Como já apresentamos, a educação indígena *Parkatêjê* é realizada de forma onde todos os saberes tradicionais são repassados através dos velhos (as) no cotidiano aos mais novos. Deste modo, procurou-se refletir acerca da sociabilidade entre os fenômenos corpo e alimento, na busca de nutrir uma educação sensível a partir de uma relação não só com a comida, mas com o conhecimento, misturando a ciência com o corpo vivido.

Além de suas casas, um lugar importantíssimo desta comunidade é o “acampamento”, local onde os *meprekrê* passam o dia inteiro confeccionando seus artesanatos, lembrando suas histórias, organizando festas e cerimoniais, discutindo questões relativas ao bem-estar da comunidade e organizando os saberes que serão repassados aos mais novos da comunidade. Este é nosso ponto de partida para o desenvolvimento dessa seção.

O projeto “*Mpa Japànxà - Nosso Alimento*” tem como objetivo valorizar culturalmente os alimentos tradicionais encontrados na comunidade *Parkatêjê*, levando os

¹⁶ Este projeto inicia no ano de 2009 na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Tatakti Kyikatêjê* e teve continuidade no ano de 2012 na Escola Estadual Indígena de Educação Infantil, Fundamental e Médio *Peptykre Parkatêjê*. Mostra que é um interesse de todas as escolas indígenas da comunidade e de seus velhos manterem sustentáveis suas tradições a partir das técnicas corporais indígena. Começamos por mostrar a experiência do projeto na Escola *Kyikatêjê* e finalizamos com os alunos da Escola *Parkatêjê*.

alunos dessa escola a explorar e a apropriar-se dos alimentos naturais encontrados na roça e floresta, juntamente com as velhas e os velhos da comunidade. Acredita-se que esta prática pedagógica permita aos alunos da comunidade intensificar o desenvolvimento de seus saberes em relação à alimentação tradicional, mantendo a sustentabilidade cultural do consumo desses alimentos.

O território da comunidade *Parkatêjê* possui uma área muito rica em produtos naturais que servem de alimentos para o povo. Diante dessa informação, foi proposto aos alunos irem à roça e à floresta colher produtos alimentícios que fazem parte dos hábitos alimentares e culturais da comunidade, como batata doce, banana, inhame, açaí, cupu, castanha, bacuri, amendoim, mandioca, milho, abóbora e etc. Eles deveriam, ainda, inseri-los na escola como mais uma opção de merenda escolar.

As *meprekrê* das comunidades, dentre elas *Horãkraktare* e *Jõprara*, indígenas responsáveis pelo plantio, manutenção, colheita e preparo dos alimentos que vem da roça e da floresta, juntamente com o professor indígena *Prekrôre*, orientaram os alunos e professores sobre as técnicas de colheita, preparo e consumo dos alimentos tradicionais.

O objetivo é que estes produtos sejam colhidos e preparados da mesma forma como eram antigamente aprontados pelas *meprekrê* mantendo forte a especificidade e o tradicionalismo que só elas possuem em relação à colheita e ao preparo da alimentação *Kyikatêjê*.

As *meprekrê* costumam trazer seus alimentos da mata e da roça em coifos feitos de palhas do coco babaçu. Para não fugir dessa especificidade cultural, foi solicitado ao professor *Prekrôre* que ensinasse os alunos a produzirem coifos para que pudessem buscar os alimentos na roça. Uma aula de arte e cultura contextualizada com a realidade.

Em sala de aula, na disciplina de Artes e Cultura, é colocado em prática. Os alunos aprendem então a fazer um coifo passo a passo com o professor *Prekrôre*. Atentamente, todos procuram aprender. É o primeiro passo para ir à roça. Segundo o professor indígena, não se vai à roça de mãos vazias, tem que se levar algo para trazer o que será colhido. Para Mauss (2003), há uma relação entre a técnica – o ato de colher – e o procedimento – o instrumento do qual o corpo dispõe capaz de facilitar o uso de suas técnicas corporais. Os alunos têm suas atenções sempre voltadas para o professor bilíngue que em nenhum momento hesita em tirar suas dúvidas em relação à construção dos objetos. Os alunos sabem que precisam conhecer e aprender tanto o saber técnico sobre o colher quanto sobre a construção e o uso dos instrumentos que irão facilitar o uso de suas técnicas de colheita e transporte.

Há uma grande motivação por parte dos alunos. A aula é bastante produtiva e, além do coifo, os alunos mostram que sabem algo mais, por isso acabam ensinando aos colegas outros utensílios que podem ser feitos com a palha do coco babaçu.

Mauss (2003) diante de suas abordagens chama essa forma educacional de “educação natural” onde os conteúdos a serem ensinados estão dentro dos conhecimentos tradicionais. Um ato educacional que valoriza e prioriza enquanto ensinamentos dentro da escola os saberes próprios de uma determinada sociedade. Não é tão simples assim produzir um coifo. *Prekrore*, além de professor bilíngue, é um grande artesão. Faz arcos, flechas, buzinas, esteiras, jacás, cestos, coifo, entre outros utensílios, além de ter boa vontade e cuidado muito especial em ensinar o que sabe aos mais novos da comunidade.

Prekrore inicia o processo de ensino da seguinte maneira: utilizando dois “olhos da palha” do coco babaçu vai entrelaçando as palhas uma à outra. Quando termina de entrelaçá-las, constrói uma espécie de esteira e então a fecha na forma de um círculo. Em seguida, o professor começa a fechar o fundo do círculo de palha, criando então o coifo que servirá adiante como instrumento para trazer os alimentos que serão colhidos na roça pelos alunos sob sua orientação e das “velhas” da comunidade. Veja a imagem do coifo quase concluído.

Imagem 13: Construção do coifo – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de artes e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxà* - Nosso Alimento. (2009).

Após a construção do coifo, chega o grande momento de os alunos irem à colheita da mandioca e da banana. Um grande momento onde a escola contextualiza sua realidade com a

dos alunos, construindo um processo de valorização cultural em que a instituição respeita a diversidade na qual se insere, oportunizando o diálogo entre o tradicional e o científico. Para Condorell:

É preciso corporalizar, vivenciar na totalidade do nosso ser físico-bio-psico-socio-cultural, no contínuo do nosso processo cognitivo-emocional-corporal em permanente (re)produção a nossa unidade na diversidade e a nossa diversidade na unidade, é preciso sentir e viver a nossa filiação ao universo, a todas as formas de vida, a todos os demais membros da espécie humana. É preciso sentir e viver a diferença étnica, social, cultural, cognitiva, de maneiras de viver como um manancial inesgotável de possibilidades de (re)construção coletiva da realidade. É preciso reconhecer a igualdade essencial de todas as formas de pensar a realidade e de vivê-la (CONDORELL, 2010, p. 284).

Condorell (2010) propõe que é preciso viver o “diverso”. A escola indígena tem que estar a serviço deste para que seus objetivos de mediadora do conhecimento sejam de fato contemplados, no que tange ao conhecimento globalizado e tradicional, dando condições para essas comunidades darem significação à transmissão desses conhecimentos.

Do caminho da escola até a roça, o professor *Prekrore* orienta os alunos de como será realizada a colheita. Os jacás e os coifos não faltaram, estavam presentes com os alunos. Percebe-se a seriedade e o compromisso que eles demonstram em relação ao trabalho que está sendo realizado. Permitem-se à experiência dada a eles de forma integral, corpo, mundo e instrumento numa unidade, onde a separação desta corromperia com o ato experienciado.

O mundo percebido está na constituição do objeto pelo corpo, no coração de nossas experiências (MERLEAU-PONTY, 1999. p. 109). Um corpo que precisa de seus horizontes, ou seja, de seu plano de fundo para se tornar figura viva e atuante, construindo o espetáculo do corpo vivido. Vejamos este espetáculo imprimido nas imagens abaixo, um corpo que caminha, que conduz e domina o instrumento, que se relaciona com o outro corpo e com o meio - um corpo vivido.

Imagem 14: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxa* - Nosso Alimento. (2009).

A chegada à roça é muito comemorada, todos muito aplicados em colher as melhores e maiores mandiocas e cachos de bananas. Todos sabem que o lanche da escola do dia seguinte depende da boa colheita. *Prekrore* explica que a mandioca que serve para ser arrancada é a que possui o caule mais grosso e aquela que se encontra no chão rachado. As bananas são aquelas que possuem mais polpas em seus frutos, ou seja, as mais grossas.

Veja o momento da interação corpo/alimento/instrumento de colheita, como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 136), “corpo é uma coisa que se mistura com outra coisa”, dando sentido ao mundo que habita.

Imagem 15: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxa* - Nosso Alimento. (2009).

No bananal, os alunos aprendem a colher bananas, compreendem que um pé de banana só produz um cacho e uma única vez, por isso sempre que tirarem um cacho de banana aquele

pé deve ser cortado para não atrapalhar os outros ao redor. Segundo *Prekrore*, se o pé ficar ele tira a força dos demais.

Aqui são materializadas algumas implicações cognitivas e inter-relacionais da adoção de maneiras de pensar e de interagir com o mundo. Durante o desenvolvimento desse projeto com os alunos da escola *Parkatêjê*, observamos como ocorria a colheita de alguns alimentos tradicionais. Os educandos indígenas eram ensinados a partir de técnicas que consistiam em fazer adaptar o corpo a suas condições reais (MAUSS, 2003).

O mundo estava ali, cheio de possibilidades nas quais o corpo poderia atuar através de técnicas corporais que lhe foram dadas a partir de sua percepção. “Com um único movimento fecho a paisagem e abro o objeto” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 104). O corpo fecha o mundo que está ao redor e se preocupa com a colheita, com o objeto específico que o alimentará. Sobre ele serão utilizadas técnicas específicas para que possa obtê-lo.

Na colheita do *Jât* (batata doce), os alunos são orientados sobre as técnicas de como devem arrancar as batatas que estão fincadas na terra e, claro, tirar apenas as maiores que servirão para cozinhar e assar. A batata doce é bastante utilizada pelos *meprekrê* da comunidade *Parkatêjê*, por isso todos os anos eles (as) a plantam para o ano inteiro. Elas são assadas pelas *katui* - as *meprekrê* da comunidade.

A raiz, na comunidade *Parkatêjê*, é plantada na parte da roça mais arenosa para facilitar o crescimento e, ao mesmo tempo, promover a colheita. A professora bilíngue *Horãkraktare* sempre pedia que arrancassem somente as maiores, pois as menores não são doces e ainda não possuem muita massa. Vejamos.

Imagem 16: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànjà* - Nosso Alimento. Batata doce. (2009).

Outra experiência foi a colheita do amendoim, um alimento que a comunidade *Parkatêjê* utiliza para fazer *berarubu*. As *Katyi* (*meprekrê* da comunidade) todos os anos plantam o amendoim em suas roças. Segundo elas, os *mêkrare* (crianças) gostam muito. Os mesmos são torrados ainda verdes.

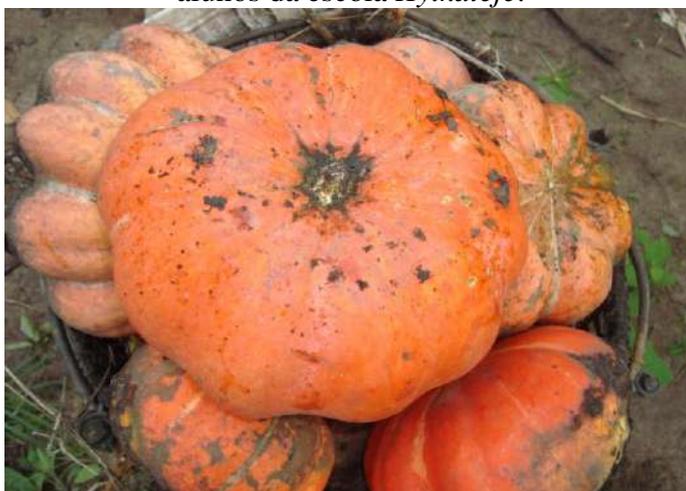
Imagem 17: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Parkatêjê*



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxa* - Nosso Alimento. Amendoim. (2009).

A *Kõnhàk* (abóbora) culturalmente é um alimento muito apreciado pela comunidade. Geralmente é consumido assado igual à batata, isso por este povo não ter dominado, na antiguidade, utensílios que desenvolvessem o cozinhar. É perceptível nos dias atuais que toda alimentação tradicional, sem exceção, é assada.

Imagem 18: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxa* - Nosso Alimento. Abóbora. (2009).

O *Terere* (açai) é um alimento que requer a exploração de um novo ambiente – a floresta. Essa colheita motivou muito os alunos porque a mata é sempre um espaço com grande quantidade de informações, conhecimentos e sentidos, o que deixou todos com muitas expectativas para chegar até a planta.

A floresta requer cuidados ao transitá-la, é um espaço cheio de obstáculos para os quais o corpo deve se atentar e conhecer. *Prekrore* orienta sobre as técnicas de como andar na mata, olhares sempre atentos para todos os lados e sempre juntos. Se, por acaso, alguém viesse a se perder deveria permanecer parado no local e começar a chamar pelo grupo até que o encontrassem, porém jamais se afastar do ponto.

Pedia que jovens e crianças esfregassem a folha do *Krajõ*, um tipo de vegetal, sobre o corpo para que este possuísse o cheiro natural da floresta e confundisse o possível ataque dos animais peçonhentos.

Imagem 19: Ida a floresta – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxà* - Nosso Alimento. Açai. (2009).

Prekrore mostra os pés de açai seguros para subir, os mais curvados e finos não são ideais para subida por serem facilmente quebráveis. Sobe um aluno por vez e todos os outros prestam atenção no processo de retirada do fruto.

Owerá, um dos alunos, prepara-se para a subida e todos os colegas prestam bastante atenção, pois existe o risco de queda. Além de Owerá ter bastante experiência, também está sendo bem orientado e preparado pelo *meprekrê Prekore*. Não é uma simples subida, é

necessária muita coragem e habilidade corporal pelo fato de ser uma planta muito alta - podendo chegar a medir aproximadamente 18 metros.

Prekrore prepara uma espécie de laço produzido de embira de árvore para Owerá colocar entrelaçado entre os dois pés, o que facilita a subida. Veja a imagem a seguir.

Imagem 20: Ida a floresta – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxa* - Nosso Alimento. Subida ao pé do açaí. (2009).

A embira traz segurança (aderença) na subida e na descida, evitando possíveis lesões ao pé. Além do mais, ao tirar o cacho de açaí não se pode jogá-lo no chão, pois o fruto se desprenderá, dificultando a colheita. Por este motivo, é necessário trazer o cacho pelos braços até o chão. Nesta hora a embira entrelaçada aos pés traz grande conforto, deslizando sobre o caule da árvore com segurança e facilitando a descida.

Imagem 21: Ida a floresta – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxa* - Nosso Alimento. Descida do pé do açaí. (2009).

Aproveitando o momento na floresta, fomos em busca de um novo alimento. Desta vez o *Kutài* (cupuaçu), fruto muito requisitado pelas crianças e jovens da comunidade *Kyikatêjê*. Possui uma casca bastante resistente em seu envolto, o qual guarda os caroços cheios de polpa.

Imagem 22: Ida a floresta – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japânxà* - Nosso Alimento. Cupuaçu. (2009).

Quebra-se a ponta da casca do fruto e com um pequeno pedaço de madeira soca-se os caroços até que a polpa se solte. Retira-se então os caroços e coloca-se o leite da castanha-do-Pará, bebendo em seguida. São técnicas corporais utilizadas de forma a servir o corpo daquilo que sua percepção de mundo fechou como figura de fundo, importante e necessário entre tudo que forma o horizonte do corpo.

A floresta indígena *Parkatêjê* é uma das mais ricas da região possuindo uma das últimas reservas de *pàrxôhy* (castanha-do-Pará) do mundo. Todos os anos a comunidade *Parkatêjê* colhe toda sua safra para a própria alimentação e parte para a venda. Trata-se de uma das maiores árvores da floresta desse povo. Veja a imagem abaixo.

Imagem 23: Ida a floresta – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Kyikatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Projeto *Mpa Japànxà* - Nosso Alimento. Castanha-do-Pará. (2009).

A castanheira, como é conhecida, possui um ouriço que guarda as castanhas. Ele é quebrado e elas são retiradas. A colheita é muito perigosa pois deve-se esperar o ouriço cair e quem colhe precisa estar atento ao tempo e ao espaço, pois se cair sobre a cabeça do catador pode matá-lo.

Os indígenas usam as seguintes técnicas para colher a castanha. Eles esperam que chova para que a água derruba todos os frutos que estão prestes a cair ou que o sol apareça para secar a resina que gruda o ouriço nos galhos. Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 109), “corpo está ligado à ideia de espaço e tempo”. Uma técnica utilizada pelo corpo que o torna perceptível às reações naturais e adversas do mundo, o corpo percebe tudo ao seu redor realizando interpretações sobre seu espaço e tempo.

Um importante alimento para o *Parkatêjê* é o milho. Existe até uma grande festa cultural na comunidade que marca a chegada do milho, a *Pohy Krã*¹⁷ - Brincadeira da Peteca. Nela, jogadores passam o dia todo disputando quem permanece mais tempo com a peteca nas mãos e objeto é feito da palha do milho verde.

¹⁷ Grande ritual festivo ocorrido nesta comunidade na colheita do milho verde. Ver o passo a passo desta na página 131 deste trabalho.

Imagem 24: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Parkatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Continuidade do projeto *Mpa Japànxà* - Nosso Alimento. Milho. (2012).

Geralmente, na época da colheita do milho verde, os grandes jogadores não comem da primeira retirada, alegando os *meprekrê* da comunidade poder adoecer por ser um alimento muito forte. Comem o milho somente depois de concluídos os jogos e as brincadeiras.

Outro alimento é *Krô* (porco do mato), um animal nativo da reserva Mãe Maria e uma das carnes mais apreciada pelo povo *Parkatêjê*. Consome-se sempre nas festas tradicionais, seja moqueado (espécie de defumação), assado ou no preparo do *berarubu*. Os *meprekrê* da comunidade se sentem muito felizes em caçar porcos para a alimentação de seus filhos e netos.

Imagem 25: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Parkatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Continuidade do projeto *Mpa Japànxà* - Nosso Alimento. Porco do mato vindo da caçada. (2012).

A caçada desse animal ocorre durante o dia e o curioso numa caçada é que quem mata o animal não o carrega, fica à disposição do companheiro de caçada. Veja a forma entrançada da embira ao corpo do porco, é uma técnica pela qual eles transportam o porco morto da floresta, na mesma posição da mochila de costas. Uma das partes apreciada é a cabeça do animal moqueada.

Finalizamos nossas observações com o *tep* (peixe), um alimento bastante utilizado na comunidade *Parkatêjê*. No verão, acontece a pesca cultural, como podemos observar nas imagens abaixo, durante a qual são utilizados coifos de palhas do babaçu. Toda a comunidade participa da pesca. Os peixes são pegos vivos e é uma grande festa. Ele pode ser assado ou cozido. A forma de pescar o peixe é diferente de como nós “brancos” pescamos.

Primeiramente, eles entram no lago e todos bagunçam (reviram) a água por vários minutos. Dessa forma os peixes ficam sem oxigênio e começam a ficar tontos, sem mobilidade. Então mergulham um coifo “bem grande” e este recipiente fica cheio de peixes. Veja a descrição na imagem abaixo:

Imagem 26: Ida a roça – atividades pedagógicas produzidas nas aulas de arte e cultura pelos alunos da escola *Parkatêjê*.



Fonte. Arquivo do autor: Continuidade do projeto *Mpa Japànjà* - Nosso Alimento. Pescaria. (2012).

Eis aí uma grande quantidade de práticas que são ao mesmo tempo técnicas do corpo, profundas em repercussões e efeitos biológicos que a comunidade *Parkatêjê* possui e que devem ser sustentadas culturalmente pelo seu povo, através do desejo dos *meprekrê* dessa comunidade, que muito se preocupam para que seus saberes tradicionais se mantenham ao longo das gerações.

Os relatos acima mostram a preocupação dos próprios indígenas em desenvolver uma educação escolar indígena que possa ter um diferencial em relação à educação escolar “branca”. Os indígenas sabem que precisam de mais que uma educação meramente ocidental, precisam de uma educação que promova a sustentabilidade cultural de suas origens, ou seja, de suas culturas tradicionais.

Estas experiências abordadas são uma marca viva de que os velhos indígenas da reserva “Mãe Maria” e da comunidade *Parkatêjê* se dispõem a cada dia repassar aos mais novos da comunidade os conhecimentos tradicionais de seu povo. As escolas indígenas dessa reserva, através das narrativas dos velhos, apoiam a ideia com a implantação de projetos educacionais que visam a sustentabilidade cultural das técnicas corporais desse povo, partindo da autodeterminação dos alunos indígenas dessas unidades.

Para Merleau-Ponty (1999), o mundo construído depende de nossas ações individuais e coletivas que partem da nossa liberdade para com o mundo. Para o autor, a liberdade é o encontro do nosso ser interior com o exterior e as escolhas que fazemos têm sempre lugar sobre as situações dadas e possibilidades abertas. Somos, ao mesmo tempo, uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico.

A Educação Escolar Indígena de direito deve ser caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela associação entre escola/comunidade/diversidade cultural, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena.

Acreditamos que o grande desafio das sociedades indígenas brasileiras tem sido lutar contra o Estado para a valorização do amplo campo da diversidade sociocultural que o país possui, além de combater as práticas homogeneizadoras históricas que o país mantém e que geram desigualdades e injustiças sociais para, assim, serem valorizadas nas políticas públicas e no espaço escolar indígena.

Essas práticas educativas homogeneizadoras se dão a partir do momento em que a escola indígena valoriza apenas os conhecimentos ocidentalizados, impondo uma educação globalizada e deixando de lado o conhecimento local – o tradicional. É importante a preocupação com as possibilidades do convívio na diferença e da educação para o respeito à diversidade sociocultural. Tem que se considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo, enquanto uma sociedade organizada (cultura, língua, hábitos, história, ciência, memória, identidade) numa lógica diferente das sociedades convencionais.

O que tentamos apresentar nesta seção é a ideia pontyana de que sujeito e objeto, mente e corpo, sentimento e razão não encontram-se dicotomizados, mas interligados e moldados mutuamente numa percepção integral da nossa condição de homem e de uma visão simbiótica das relações entre ser humano, matéria e vida, indispensável para pensar o corpo humano.

O que descrevemos aqui rompe com a ideia ocidentalizada de um corpo pensado a partir de um currículo educacional universalizado que atende a uma cultura dominante, desvalorizando e fragmentando os saberes que outros indivíduos inserem. O corpo humano está ligado a uma complexa rede de inter-relações com o mundo, saberes, pensamentos, sociedades, culturas, apontando para as mais complexas e variadas experiências educacionais.

Todas as práticas corporais aqui apresentadas são vivenciadas como fenômenos, isto é, significações ou essências que aparecem à consciência *Parkatêjê*. Portanto, a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty realizaremos um estudo das essências ou significações de todas as realidades, sejam materiais, naturais ou culturais dos fenômenos que ocorrem durante as práticas corporais *Parkatêjê*. Segundo Merleau-Ponty, o corpo não é uma coisa, não é uma

máquina, nem é pura ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criadora, uma concepção que contraria as perspectivas racionalistas, empiristas e positivistas.

Presenciaremos agora outras práticas corporais indígenas *Parkatêjê* que trazem consigo experiências únicas do corpo no mundo dos jogos, das brincadeiras e rituais tradicionais dessa comunidade, integrando a esse corpo variadas e complexas técnicas corporais.

Não temos a intenção de reduzir o corpo *Parkatêjê* a uma dimensão objetiva, corpórea, mas sim discuti-lo numa grandeza que leve em consideração toda sua relação corpórea e as faces que a compõe com a realidade na qual o mesmo se insere. Nesse sentido, as práticas corporais propostas seguem em direção às expressões corporais manifestadas coletivamente e que transcendem o simples ato do corpo se movimentar. Valorizaremos os sentidos e os significados de cada prática corporal.

4.4 KRE - A DANÇA

Tomamos aqui a reflexão acerca da dança *Parkatêjê*, que é um movimento singular corpóreo que transcreve as marcas da cultura, com códigos próprios que configuram manifestações de conhecimentos significativos para a sociedade. Esse movimento é constituído por alguns sentidos que determinam quem são, se existem, que se movimentam, a alegria, as festividades, encerramento de luto, jogos e etc.

Merleau-Ponty (1999, p. 273) diz que “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema”. O autor reforça a ideia de que o corpo é o objeto central que anima o mundo, faz isso a partir de suas percepções, construindo um espetáculo que somente ele pode mostrar ao mundo. Podemos então considerar a dança como um resultado perceptivo do corpo expressando as emoções manifestadas ao mesmo através das realidade a qual o ele se encontra. É seguida por um canto guiado pelo maracá, que determina o ritmo corpóreo. Ela também reverencia o comunicado que o canto traz, pois aqui se dança vitórias, conquistas, lembranças, colheitas, alegrias, início e fim de festividades. Todos os jogos e brincadeiras iniciam e encerram com o canto e a dança, assim como em toda sociedade a dança é precedida pelo canto. Ela é uma forma de perceber o mundo, dançar para os *Parkatêjê* é sentir a mensagem encarnada no corpo de quem a entoia através do canto.

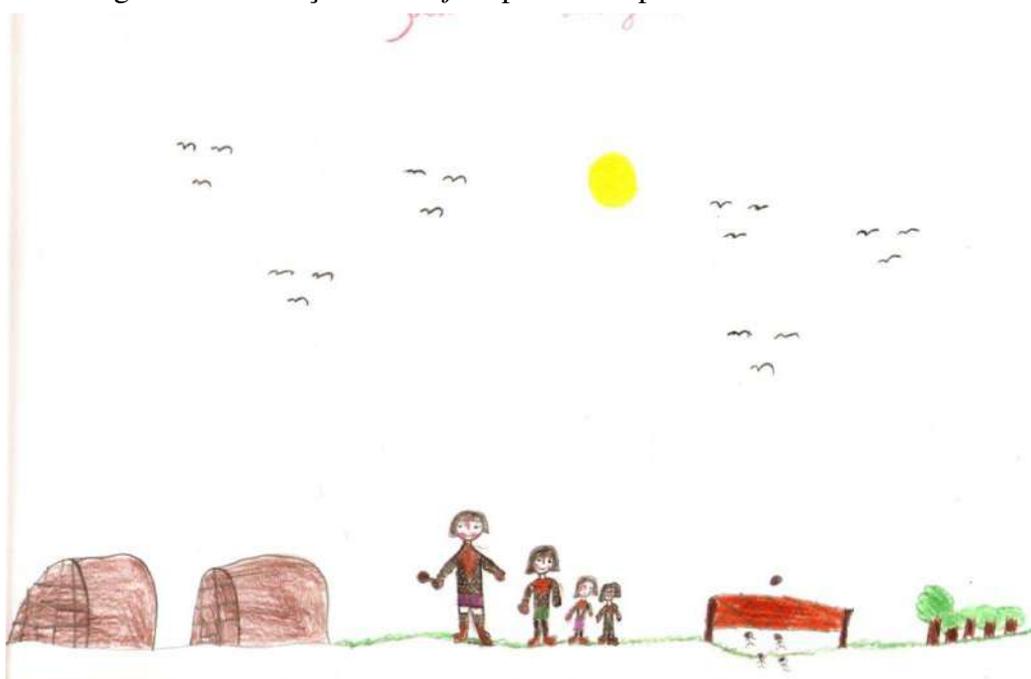
A dança dos *Parkatêjê* é sempre presente em todos os momentos festivos da comunidade e da escola. Não existem festas ou comemorações sem que o corpo dance. A dança do corpo indígena feminino realiza composições corporais em movimentos singelos e cadenciados, é o corpo da mulher indígena em ação – sua consciência corporal. *Jarakore* relata sobre a afirmação.

-Quando nós dança, nós não faz igual vocês, as mulheres sempre atrás de seu marido ou parente, elas fica atrás do cantor também, sempre com os pés juntos indo pra frente pra trás, as mãos também levantadas para frente e balançando e a cabeça baixada. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

O *meprekrê Jarakore* enfatiza que como em qualquer sociedade a dança é um movimento que traz contornos corporais que diferenciam dos apresentados pelo corpo feminino e masculino. Homens e mulheres dançam de forma diferentes por mais que o sentido final seja o mesmo – o dançar. Em Mauss (2003, p. 417) o autor aponta algo bem semelhante ao que observamos na dança *Parkatêjê* em relação ao gênero, para ele “convém distinguir a dança dos homens e a das mulheres nas sociedades tradicionais, frequentemente oposta”. Segundo o autor, essa forma de dançar enlaçado um ao outro é um produto da civilização moderna, não possui um valor histórico, como os valores intrínsecos que as danças das sociedades tradicionais trazem, são danças que possuem importantes significados para esses povos, traduzindo ações e comemorações.

A dança *Parkatêjê* que muitas vezes é vista com horror pela sociedade não-índia possui uma tradição mágica que envolve lutas, conquistas, nascimentos, colheitas, brincadeiras, jogos e outros. Isso implica em dizer que ele, indígena, põe seu corpo enraizado no mundo do seu mundo em um espaço-tempo apropriado e somente seu, determinado pela consciência de si próprio, perdendo sua dimensão corpórea, assumindo uma subjetividade inerente ao ato dançante através do qual o corpo ata-se ao mundo dando a ele significados.

Figura 23: A dança *Parkatêjê* reproduzida pelos alunos da desta comunidade.



-Nós homem também dança, só pros lados e subindo os braços e os pés, batendo os pés e depois as mãos. Nossa dança é assim, é só pra brincar mesmo, nós segue o cantor e o maracá. Nós não tem muito tipo de dança. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Nesta comunidade não temos uma dança que segue normas e parâmetros universalizados, mas uma dança que retrata simples movimentos seculares de um povo que através de prática corporal demonstra respeito e felicidade para com suas festividades. A dança *Parkatêjê* diz e reafirma quem são os *Parkatêjês*, diferenciando-os com sua forma ímpar de dançar das demais etnias indígenas do Brasil e do mundo.

Para Merleau-Ponty (1999), é a condição de ser corpo que lhe possibilita tais projeções. É a sua presença corporal refletida em seus gestos. Através desta é que guarda em seu corpo o passado sob forma de técnicas, experiências formativas e de vivências incorporadas.

4.5 KÕNHÁK PARTI NAKJÊ - BRINCADEIRA DO MAMÃO

Esta brincadeira nos dá a noção de técnica corporal em relação às diversas possibilidades pelas quais as sociedades, de uma forma tradicional, servem-se de seus corpos (MAUSS, 2003). Percebe-se nesta prática corporal uma maneira particular do corpo de se relacionar com o objeto e o espaço, que dão sentido à prática corpórea, onde o corpo habita o

objeto e o espaço e dá a eles representatividades, realizando todas as coisas segundo a face para a qual elas se voltam (MERLEAU-PONTY).

A brincadeira do mamão é uma atividade que acontece preferivelmente entre pessoas que se gostam ou se gostaram no passado, ela traz sentidos para acontecer, possui um objetivo, cria interesses e se lança a comunidade no intuito de ligar as pessoas uma a outra. O sujeito é um corpo vivo, que trabalha, sente prazer, sofre de amor e de fome, molda, transforma, conforma, disciplina-se e disciplina (MERLEAU-PONTY, 1999). É um corpo que cria meios para escrever sua história, para amar, se relacionar, encontrar “sua outra metade”, e que, para isso, constrói meios significativos para desenvolver tais relações corporais até pela necessidade de perpetuar sua espécie. A figura 25 expressa parte das características dessa brincadeira.

Figura 24: Brincadeira do mamão.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

Cria-se um círculo onde meninos e meninas, jovens, homens e mulheres e *meprekrê* vão interagir. É escolhida uma pessoa para ir ao centro do círculo com um mamão nas mãos. Esta escolhe alguém do círculo, preferencialmente uma pessoa com quem ela tenha pretensões

de namorar, e joga o mamão sobre esta pessoa. A pessoa que recebeu o mamão o devolve e vai para o centro tentar tomá-lo de volta.

Se não conseguir tomar o mamão, os parentes entram para ajudar (irmãs, irmãos, tios, tias, pai, mãe, avós e etc.). Esta atividade geralmente acontecia à noite, mas hoje é normal acontecer durante o dia e o namoro já não é o grande foco, mas sim o entretenimento.

Esta prática corporal traz uma representação simbólica - rito do namoro. Os *Parkatêjê* têm uma forma particular de iniciarem o namoro, geralmente utilizando-se de momentos específicos para a realização de tal ato. O namoro considerado a primeira etapa do casamento, o momento em que o casal é apresentado um ao outro pelas famílias de ambos. Estas, logo ao nascer, determinavam os futuros esposos e esposas. Há relação com quem deu o nome à criança e, em muitos casos, quem dava o nome acabava futuramente sendo esposo da jovem índia. Outra possibilidade era ser o filho de quem deu o nome assumir a índia como esposa.

Existe um ritual casamenteiro que não tem relação com questões de compatibilidade pessoal, carinho, paixão, atração física e sexual. Casavam-se por uma questão social que organiza a sociedade segundo a ideia de continuidade biológica.

Em determinadas situações, o cacique durante festas realizadas na aldeia, aproveita-se do momento festivo e realizava o casamento coletivo, formando duas fileiras, uma com jovens do sexo masculino e outra com o sexo feminino, de forma que ficavam em um frente ao outro. O cacique, então, a partir das proximidades culturais já citadas entre ambos realizava o casamento coletivo durante o qual ele determinava as próprias escolhas. O *meprekrê Jarakore* relata que não havia/há uma idade específica para se casar, rapazes e moças casavam/casam-se muito novos.

Aromkwoyti, meprekrê da comunidade, nos narra que ao se juntar o casal não mantinha relação sexual logo no início, primeiro os dois iam se “acostumando” um com o outro e, para que isso ocorresse, dormiam um de costas para o outro até que se “acostumassem” e perdessem a vergonha um do outro. Em se tratando de relação sexual, ela nos narra que quando pariam seus filhos ficavam até dois anos sem manter relação sexual. Atrravavam à saúde da criança a não realização de tal ato. Somente depois que a criança andasse é que poderiam ter relações. Se ocorresse a relação antes da criança caminhar a mesma adoeceria.

Outro fato importante é que todos os irmãos do esposo da jovem índia são considerados seus esposos também - uma questão cultural. Em caso de morte do irmão, o outro poderia assumi-la como esposa. Para Mauss (2003, p. 401), o corpo é necessariamente

uma construção simbólica e cultural. O autor defende que toda sociedade tem suas formas particulares de representações corporais, dando sentidos e significados à relação do corpo com o mundo que habita.

Os *Parkatêjê* utilizam-se de formas específicas para organizar o corpo de seus sujeitos ao seu espaço de relações sociais. É um fazer o corpo de uma forma única que atenda às suas necessidades específicas a partir de suas técnicas e representações. O corpo *Prakatêjê* é remontado, de acordo com suas histórias relacionadas a épocas, lugares e modelos de comportamento que se inscrevem na memória de seus velhos e que são passadas às gerações posteriores.

4.6 HAPRYKRÃ IAPI – PETECA

A brincadeira da peteca acontece na época da colheita do milho verde e é muito importante para os *meprekrê* da comunidade. Este objeto a peteca possui um grande valor simbólico, sobre ele está toda a responsabilidade de significar a importância que o milho tem para esta comunidade, não há brincadeira da peteca sem que haja a preparação da roça, o plantio, o cuidado e à espera de uma boa colheita. Concordamos com a ideia de que a percepção chega aos objetos e o objeto, por sua vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter (MERLEAU-PONTY, 1999, p.104). O milho verde e sua colheita são os principais responsáveis por existir tal prática corporal, o objeto dando significação ao jogo que movimentava o corpo, cria valores, cria relações sociais.

Jarakore relata que já houve momentos que eles não brincaram a peteca pois não tiveram tempo de colher o milho, por causa da guerra, tiveram que fugir do local deixando suas roças. São eles mesmos que participam tanto da construção das petecas como da brincadeira. É uma prática corporal muito antiga e tradicional da comunidade. Apresentamos características desta brincadeira na figura 26.

Figura 25: Brincadeira da peteca.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. 2016.

A peteca é construída apenas da folha do milho verde (*hapry*) retirado da roça. Apenas uma mulher, mãe da criança que vai ser apresentada na festa, um ritual onde uma criança fica responsável por ser a anfitriã (*Hõxôn kaxuwa amijjara tek* – criança que deve ser pintada com urucum e feita uma cruz no rosto), é responsável pela retirada da palha do milho e por pintar a peteca com o urucum.

A partir dessas construções singulares, o brincante aprende, acumula técnicas, funda um estilo, acrescenta novas significações. Amplia sua relação com o mundo.

A brincadeira acontece entre dois grupos: arara (*Pàn*) e gavião (*hàk*). São feitas doze petecas, seis para cada grupo. A brincadeira é iniciada por uma pessoa da família pertencente à anfitriã da festa - adulto ou criança.

O jogo é realizado em um círculo onde um participante de cada grupo recebe a peteca e começa a espalmar até que ela caia. Vence o grupo que mais tempo espalmar a peteca sem deixá-la cair. Quando cai entra outro participante. Se, por acaso, um dos participantes permanecer por muito tempo sem deixar cair a peteca, o mesmo poderá passar para outro participante do mesmo grupo.

Esta brincadeira acontece culturalmente uma vez por ano, no mês de janeiro e fevereiro - época da colheita do milho. Durante a atividade, os grandes jogadores e corredores

não podem comer nenhum fruto do mato e nem o milho, pois podem adoecer. Segundo os *meprekrê* da comunidade, é uma tradição que visa manter os grandes jogadores saudáveis, pois durante as festas todos costumam comer muito e isso deixa os grandes guerreiros pesados, doentes e fracos.

É uma espécie de concentração antes dos jogos atribuída pela cultura corporal dessa sociedade, ou seja, atos tradicionais e eficazes que combinam elementos biológicos, psicológicos e socioculturais, sem que os próprios sujeitos e objetos tenham sempre consciência disto. (MAUSS, 2003).

Esta brincadeira disciplina o corpo a partir de seu ritual que começa com a constituição da roça, plantio e a colheita. Vejamos que existem procedimentos de diversas técnicas corporais até chegar ao momento final - a colheita e os jogos. O corpo passa por um longo processo de aprendizado corporal: preparo do local da roça, planta, limpa, colhe. Todas essas etapas exigem aprendizados específicos e particulares dessa sociedade e que são absorvidos a partir dessa prática corporal.

Primeiramente, a função social do homem e da mulher em relação ao desenvolvimento da roça. Homens preparam a terra, mulheres plantam, cuidam e colhem. Pergunto ao velho *Jarakore* por que somente as mulheres plantam, zelam e realizam a colheita. E os homens? Por que não fazem isso? Ele responde que as mulheres é que cozinham os alimentos, então são elas que sabem o que plantar para colher. Como plantam, gostam de cuidar e colher.

É como se o corpo da mulher índia no ato do plantar criasse um veículo total com o objeto plantado, uma responsabilidade que inicia no plantar e acaba no preparo do alimento. Para as mulheres indígenas *Parkatêjê*, essa responsabilidade da roça faz parte de sua realidade desde que elas se tornaram responsáveis pelo provimento do alimento, ou seja, para elas toda a responsabilidade alimentar está sobre seu encargo.

Os homens, por sua vez, são responsáveis pela preparação da roça, caçada, construção de instrumentos como arco e flechas, limpeza e segurança da aldeia. Mauss (2003, p. 409) diz que nas sociedades tradicionais “há uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres”, afirmando que existem papéis diferentes a serem desenvolvidos dentro de uma comunidade, que cabem uns às mulheres e outros aos homens, uma divisão social de trabalho que se aprende a partir das práticas corporais de cada povo. A partir do nascimento é dada a mulher índia *Parkatêjê* funções específicas que fazem parte dessa divisão social do trabalho. Tais funções dividem o espaço entre homens e mulheres, onde são mostrados as elas o que de

fato devem ou não fazerem, tais funções estão escondidas a elas até que os papéis sejam definidos.

Percebe-se então que toda técnica corporal envolve um processo de aprendizado. Dessa forma, é possível entender que as práticas corporais não são ligadas ao homem através do processo intrínseco e sim adquiridas através de uma “imitação prestigiosa” de atos bem-sucedidos que segundo Mauss (2003) são atos que a criança e o adulto imita a partir da observação dos mesmos efetuados por pessoas nas quais eles confiam e que têm autoridade sobre eles, seja o pai a mãe e os velhos da comunidade.

4.7 MAIPENKURA - MATA-MATA

O corpo se reinventa na sociedade dando sentido àquilo que é essencial para ele, se relaciona com o meio promovendo o que é necessário para sua existência. Essa brincadeira é uma forma encontrada para facilitar o encontro amoroso entre aqueles que se sentem atraídos um pelo outro ou que foram prometidos ao outro segundo as leis tradicionais. Segundo relatos de *Jarakore*.

-A brincadeira do mata-mata só acontecia quando tinha lua cheia, antigamente só brincava marido e mulher ou namorados. Hoje é diferente, o jovem tudim brinca, antigamente não. As mulheres vão pro mato se esconder, os homens vai atrás, quando o homem acha pega na cabeça dela devagar. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena. *Parkatêjê*, 2015).

Figura 26: brincadeira do mata-mata.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

-O homem pega a mulher e coloca na costa e leva pro meio da aldeia, quando os homem acaba de pega as mulher, ai as mulher vai pegar os homem. Só que os homem não vem no braço não, as mulher traz eles puxando pelo braço. Tem mulher que arranha seu marido, tá com raiva dele porque ele brincou com outra mulher. Os homem casado só pode brincar com sua mulher senão ela briga com ele. O homem arranhado vai ter que caçar animal e dá de presente para os parente da mulher dele. A mãe da mulher que arranhou seu marido faz um *berarubu* pra mãe do marido arranhado, pagando a outra mãe por que arranhou o filho dela. Essa brincadeira é bom pra marido e mulher brincar e se respeitar. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

O corpo é a apresentação de um sujeito que existe. Trata-se de um “eu operante”, carregado de possibilidades, que independe do pensar, um ‘eu posso’ irrefletido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.192. Grifos do autor). O ponto de partida passa a ser o mundo, ato pelo qual o corpo experiencia, imagina, percebe, interpreta, compreende e transforma-o e não ao pensamento, pois o mundo não é aquilo que pensamos, mas aquilo que vivemos. “Eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14). É a vivência imediata da consciência que o homem tem do mundo porque ela é a fonte de intencionalidades cognitivas, afetivas e práticas.

Podemos considerar essa brincadeira como uma prática corporal implícita de significados, pois atende aos critérios estabelecidos pela tradição e também pela eficácia simbólica, transmitidas entre os sujeitos. Expressa a necessidade da relação afetiva entre os corpos, onde o respeito e responsabilidade são trabalhados de maneira interativa. Demonstra uma interação com o espaço, onde a floresta e seus objetos interagem com o corpo dando possibilidade ao mesmo tempo de estar no mundo e o mundo estar nele.

Em Merleau-Ponty (1999, p. 109), “o corpo está ligado a ideia de espaço e tempo”. Em toda sociedade existem os momentos em que o corpo precisa deixar suas responsabilidades reais e se lançar ao entretenimento, situação à qual o mesmo recorre com intuito de separar o ofício do ócio. Para isso, necessita de um espaço e tempo. São nesses momentos que o corpo se ressignifica criando novas representações corporais. Essa brincadeira, segundo os velhos, é um momento de alegria, ou seja, um momento de interação e descontração.

Podemos compreendê-la no contexto da escola da comunidade e ela se encaixa como manifestação corporal que envolve a coletividade. Toda brincadeira ocorre através dos estímulos positivos durante toda a vida, a partir das dimensões sociais e motoras. Nesse cenário, podemos até articular o desenvolvimento dessa prática corporal com a “imitação prestigiosa” de Mauss (2003). Uma forma pela qual as comunidades aprendem a partir de uma imitação eficaz, que contribui com sua realidade, um aprendizado em que tanto o adulto

quanto a criança realizam a partir de um referencial corporal de atos efetuados bem-sucedidos, onde os movimentos corporais são assimilados e executados a partir de um outro corpo.

A escola sempre considerou em seus espaços as imitações que ela acredita ser importante ao desenvolvimento psicossocial e psicomotor dos educandos. Quando a escola se aproxima de práticas corporais como a aqui apresentada, consideramos uma forma positiva de pensar o corpo em todas as suas perspectivas culturais. É neste sentido que fundamentamos esta prática corporal.

4.8 *KROWA TAIHÊ* - CORRIDA DE TORA

A corrida de tora representa uma das mais importantes brincadeiras da comunidade *Parkatêjê*. Segundo relatos de *Impoto Gavião*, que fala expressando preocupação em manter sua cultura viva, nesta brincadeira existem regras e para entendê-las é necessário conhecer um pouco da história do seu povo.

Nesse sentido, a corporeidade aqui constitutiva da ação corporal é a relação cultural e social que o corpo realiza com o meio pertencente à sua existência, mantendo vivo os sentidos e significados das relações do corpo com aquilo que se é necessário fazer no dia-a-dia para que o indivíduo se mantenha vivo culturalmente. A brincadeira é compreendida da seguinte forma:

Brincar tora é muito bom, mas o corredor tem que ser forte. Essa brincadeira é pra preparar nosso guerreiro pro mato quando ele vai caçar, tem muito perigo no mato. O corredor, né, tem que buscar a tora no mato, nós corta lá mesmo e deixa lá mesmo. (IMPOTO, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Figura 27: corrida de tora



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

-Tem o cortador de tora, não é qualquer um que pode cortá, só os “véi” mesmo. Os “véi” corta dentro do mato e deixa lá, o corredor encontra a tora, porque nós deixa aviso, nós corta um monte de mato e vai deixando na estrada pros corredor achar a tora. Corredor só corre a tora bem cedo mesmo, escuro, vão no igarapé toma banho e vem cantando pro meio da aldeia e sai correndo atrás da tora. (IMPOTO, indígena da comunidade *Parkatêjê*, 2015).

O corredor trará de volta a tora para o centro da aldeia. Esta corrida é revezada entre os participantes de metros em metros pelo fato de ter extensões de cinco a dez quilômetros e a tora chegar a pesar até cem quilos.

Assim como há as torcidas de times de futebol, os *Parkatêjê* também torcem pelos grupos que correm e disputam suas brincadeiras: *pàn-arara*, *hàkt-gavião*, *teré-lontra*, *tepe-peixe*, *xêxetêre*–arraia. Vários são os grupos que disputam a tora. Geralmente correm dois grupos, ou seja, duas toras.

Esta corrida exige muita habilidade, técnica, força, preparo físico e interação com o grupo do qual se faz parte e tudo isso deve ser incorporado pelos indígenas na hora da brincadeira. Tomando como referência o sentido perceptual em Merleau-Ponty (1999), pode-se afirmar que não somos uma consciência cognitiva pura, mas sim uma consciência que está encarnada em um corpo e o corpo não é um objeto tal, descrito pela ciência, e sim um corpo humano habitado por uma consciência. Nos remete a compreensão que não significamos

pensamento puro porque somos um corpo, um corpo que toca, pula, grita, dança, nada, adoece, fala, escreve, apaga e chora. Essas ações produzidas pelo corpo muitas vezes são conscientes, inconscientes ou involuntárias. É isso que o indígena vive no pragmatismo da prática corporal, com destaque para a corrida de toras.

Merleau-Ponty (1999, p. 207-208) diz que “eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo. É com o corpo que participamos de todas as atividades de nossa vida revelando e superando nossas fraquezas, dores, ansiedades e nos comunicando com mundo o qual estamos inserido”. Afirma também que a "verdade não habita o 'homem interior', ou antes, não há homem interior; o homem está no mundo, e é no mundo que ele se reconhece".

Este modo de vivenciar o corpo traz à reflexão o corpo em movimento. A exigência de corpo próprio em superar sua condição de sobrevivência na floresta, suas tarefas cotidianas quebradas pela forma do desafio de realizar um trabalho, cujas atividades mentais são pouco exigidas, mas que devem ser apuradas pelo ato da execução aparentemente automática. O corpo passa a ser o primeiro plano da ação, uma paixão de ser ele mesmo no mundo sem se perceber que ele é algo especial que completa o corpo social.

Segundo Mauss (2003, p.115), “quando uma geração passa a outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem”. Neste sentido acreditamos que a corrida de tora é um ato prático que traz gestos, linguagens que significam a vida deste povo, é uma das práticas corporais que mais marcam o corpo indígena *Parkatêjê*, tanto para mulheres quanto para homens, jovens e crianças. Todos querem participar dessa brincadeira que ensina os corpos a terem resistência física, carregar e suportar sobre os ombros uma caça que vem da floresta bem distante da aldeia.

A corrida de tora é um espetáculo de força e potência muscular, onde os corpos aprendem uns com os outros. Desde criança, o *Parkatêjê* corre a tora através de atos de prestígio daqueles ou daquelas pessoas que fazem a ação bem ordenada em relação ao indivíduo imitador. Tanto as crianças, como os adultos imitam as autoridades em relação a prática observada. Os *Parkatêjê* possuem grandes corredores, sobre as técnicas corporais dos quais toda a comunidade detém o ato imitador.

4.9 *METOITOI* - BRINCADEIRA DO PULA

A brincadeira do pula é muito curiosa pelo ritual casamenteiro que ela traz e legitimação desse ato. Nela o namoro é fator primordial. Criada para possibilitar o namoro entre homens e mulheres indígenas *Parkatêjê*, intermedia o contato íntimo entre os sujeitos dessa comunidade. É um contato afetivo coletivo onde todos são testemunhas dos laços de intimidades entre si. É natural que o sujeito enquanto parte do mundo crie situações que tenham significações e sentidos.

-Nós forma um círculo com nós mesmo no meio da aldeia, todo mundo mesmo – jovens, velhos, solteiros e casados. Todo mundo amarra uma embira só num pé, um entra no círculo se for casado joga o rolo de embira pra sua mulher segurar, ela entra no círculo amarrará o pé também. O pé amarrado com embira fica levantado, dos dois da mulher e do homem, a mulher corre atrás do marido só com um pé até pega ele, aí então acaba a brincadeira pros dois, todo mundo tem que fazer isso até acaba. A brincadeira só pode dentro do círculo. Mulher e homem solteiro só pode escolher pessoa solteira, quando um pegar o outro bagunça o cabelo da pessoa pegada, aí no final da brincadeira os solteiro canta e dança. Aí vai pro igarapé junta as embira e amarra numa árvore perto do igarapé ai vai namorar os dois agora. (*JATHIATI, meprekrê* da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

O corpo situa a existência ou fenômeno humano como a forma de ser-no-mundo e o homem é compreendido em sua facticidade, onde se revela no espaço e tempo das vivências (MERLEAU-PONTY,1999, p.287). O autor traduz que o mundo é o campo específico das experiências humanas, o que significa que o homem passa a ser compreendido a partir de seu contato com o mundo, onde ocorre a relação com o espaço, com o tempo, com o outro, com o mundo vivido. A consciência perceptiva encontra-se imbricada na relação com o vivido. Merleau-Ponty (1999) destaca que:

(...) se o outro é verdadeiramente para si para além de seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus, é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si - minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo -, uma perspectiva do Para Outro - minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo. Esse paradoxo e essa dialética do Ego e do Alter só são possíveis se o Ego e o Alter são definidos por sua situação e não liberados de toda inerência, quer dizer, se a filosofia não se completa com o retorno ao eu, e se descubro pela reflexão apenas minha presença a mim mesmo mas também a possibilidade de um "espectador estrangeiro", quer dizer, se também, no próprio momento em que experimento minha existência, e até nesse cume extremo da reflexão, eu careço ainda desta densidade absoluta que me faria sair do tempo, e descubro em mim um tipo de fraqueza interna que me impede de ser absolutamente indivíduo e me expõe ao olhar dos outros como um homem entre os homens, ou pelo menos uma consciência entre as consciências. Até hoje, o Cogito desvalorizava a percepção de um outro, ele me ensinava que o Eu só é acessível a si mesmo, já que ele me definia pelo pensamento único a ter, pelo menos nesse sentido último. Para que outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a

possibilidade de uma situação histórica. O cogito deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade (Merleau-Ponty, 1999, p. 8-9).

A citação acima nos ajuda a entender que o sujeito enquanto tal não é um sujeito isolado do mundo e dos outros, mas em situação de intensa negociação com o outro, manifestando a condição de subjetividade. O homem é parte da formatação consciente do mundo. Merleau-Ponty (1999) diz que não há homem sem mundo, nem mundo sem homem. Não há consciência sem objeto, nem objeto sem consciência. O homem é parte do tecido da tessitura do mundo que ele habita.

Mauss (2003) propõe que as práticas corporais tradicionais relacionadas às atitudes e *habitus* do sujeito têm de ser compreendidas no contexto em que o mesmo se insere. Não há uma maneira natural de namorar ou casar que seja comum a toda a humanidade. Existem diferentes atitudes para alcançar determinadas atos, diferentes práticas corporais. Para Mauss (2003), as técnicas corporais são, portanto, particulares a cada povo e são transmitidas por meio da “imitação prestigiosa”, da convivência e da tradição, sendo consequência de padrões sociais e práticas educativas.

4.10 MAIPEN IAHÃN - BRINCADEIRA DA FORÇA OU EMPURRA-EMPURRA

As brincadeiras e os jogos *Parkatêjê* compõem um amplo repertório de valores e significados que são desconhecidos no contexto das sociedades capitalistas. Segundo Mauss (2003, p. 27), “é a diversidade das práticas e dos costumes que fraciona o homem”, ou seja, as práticas corporais aqui abordadas produzem informações referente aos hábitos corporais do índio *Parkatêjê*, fornecendo conhecimentos preciosos jamais vistos pela sociedade ocidental, a qual os define como uma sociedade tradicional. A figura 29 apresenta a brincadeira da força ou do empurra = empurra, uma prática corporal que exige técnica e força.

Figura 28: Brincadeira da força ou empurra, empurra.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

Aqui temos uma representação da força, uma brincadeira onde homens e mulheres casadas disputam suas forças. Acontece da seguinte maneira: coloca-se um “tronco de madeira” fincado no meio da aldeia. Duas mulheres se agarram neste “tronco” e entram dois homens para tentar girar as duas mulheres em um ângulo de 360°. Se conseguirem, é vencida a prova. Da mesma forma acontece com os homens e as mulheres tentarão rodá-los. Parece fácil, mas é muito difícil volver homens e mulheres num ângulo de 360 graus, exige muita técnica e força.

É uma forma dos *Parkatêjê* potencializarem suas forças para o desenvolvimento de suas práticas corporais no mundo que habitam, levando em consideração os espaços concretos de sua existência que implicam em mundo do trabalho, do lazer, da educação, da cultura, da política, da economia, mundo humanizado. É o mundo da percepção, mundo percebido, o mundo que envolve minha existência como um todo, a existência corporal, espiritual e suas manifestações. É o mundo que constitui o solo da nossa existência (Merleau-Ponty, 1999).

Nesta brincadeira, percebe-se um esquema corporal montado pelo corpo, o outro, o objeto, a força, a técnica, numa relação consciente e organizada de movimentos, uma maneira de exprimir que o corpo está no mundo. O corpo *Parkatêjê* se move pelo espaço a partir de várias práticas corporais, há técnicas que supõem um instrumento e outras que necessitam dele, necessário na relação com o meio, definindo-os como grupos, como homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos, caracterizando-os de diversas formas simbólicas e definindo-os segundo suas representações sociais.

Segundo Mauss (2003, p. 413) “em virtude da maneira como nossos filhos e filhas são educados, que tanto uns quanto as outras adquirem as mesmas maneiras e posturas, recebendo o mesmo treinamento em toda parte”. O jogo do tronco de madeira no qual homens e mulheres testam suas forças entre si, levando em consideração quem pode e quem não pode participar, onde geralmente são familiares das duas partes, não ocorre entre os fortes. É uma interação a partir de valores e princípios tradicionais, onde são dados às mulheres e homens o mesmo direito ao treino (educação) da força, onde ambos aprendem juntos as técnicas que garantem força ao corpo.

Os *Parkatêjê* em relação aos jogos e às brincadeiras não distinguem as práticas corporais entre homens e mulheres, recebendo-os as mesmas posturas, treinamentos e direito de participação, embora ocorra competições separadas, mas prestigiadas por todos no mesmo espaço e tempo.

4.11 MAIPEN KUKJE - BRINCADEIRA DO PUXA

Na figura 30 temos a brincadeira do puxa. Todos brincam, diferentemente daquelas que eram propriamente dos casais. Vejamos como ocorre o desenvolvimento dessa brincadeira a partir do relato do *meprekrê Jarakore*.

Figura 29: Brincadeira do puxa.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

“-Nessa brincadeira nós faz dois grupo, um de muié outro de homi, separado mesmo, muié tem muita força, vai muié, vai jovem e vai criança todo mundo da aldeia, um lado só muié e o outro só home, separado mesmo, homi contra muié. Nós risca o chão pra dividir as pessoas aí começa a puxar, só acaba quando uma parte puxa tudo. Essa brincadeira nós treina força”. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

A atividade tem início com um canto realizado por uma liderança (cacique ou um velho da comunidade). Após terminar o canto, os dois grupos iniciam a brincadeira onde um puxa o outro. Quem é puxado fica atrás do grupo que está puxando, ou seja, não volta mais. A brincadeira termina quando todos de um grupo são puxados pelo outro.

Esta brincadeira, como as demais aqui citadas, depende muito da coletividade, da representação em grupo. É uma forma de desenvolver uma ação no indivíduo de proteger e arriscar-se pelo outro quando este estiver em apuros. Temos aqui a presença de um sentido educativo, o qual educa o indivíduo para a alteridade.

Mauss (2003), em suas experiências com sociedades nativas afirma que é no momento em que são realizadas os ritos, brincadeiras, jogos etc. que os indivíduos aprendem definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a sua idade adulta. O autor acredita que movimentos de força são técnicas aprendidas e não simples série de movimentos.

Servir-se da mão fechada é um dos mais fortes meios do desenvolvimento da razão humana. Nesta brincadeiras do povo Gavião situam-se todas as habilidades manuais e a partir delas os *Parkatêjê* não se privam de realizar suas práticas corporais cotidianas de forma elaborada.

A educação nessa perspectiva precisa ser compreendida como tradicional, que não nega o mundo vivido, que ensina de forma natural e não mecânica. Que segue um processo humanizador, com intuito civilizatório, humanização do homem e do mundo. Uma formação que dá sentido a toda a vivência humana, ajudando a entender o corpo não como um fato, nem uma ideia, mas movimento, sensibilidade e expressão criativa. Peixoto (2012) explica que:

Merleau-Ponty contribui para a compreensão do corpo como corporeidade, como movimento, comunicação, unidade mente-corpo e fonte de sentido. Ele ressalta a experiência corporal fundada na perspectiva sensível e poética da corporeidade, visando superar a dicotomia sujeito/objeto. Ao dizer que sou "meu corpo", quer dizer que a subjetividade coincide com os processos corporais. "Ser corpo é estar atado a um certo mundo", o que significa que a dimensão essencial só revela sentido se estiver também atada à dimensão existencial, donde essência e existência apresentam-se como expressões de um mesmo fenômeno: o ser humano. (PEIXOTO, 2012, p. 10).

A deia acima ressalta que a educação vista numa perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty, deve ser desenvolvida para além das velhas práticas pedagógicas que ressaltam o trabalho técnico separado do expressivo, negando as práticas educativas que desconhecem o desenvolvimento da corporeidade indígena. Mauss (2003) contribui afirmando que se dessa forma ocorrer, o aprendizado deixa de ser feito “com gosto”, sem os princípios dos conhecimentos naturais. É preciso que o corpo aprenda interagindo com suas realidades, posteriormente agregando valores que poderão lhes ser úteis.

A brincadeira do puxa é sem dúvida anterior ao movimento do rabiscar e puxar o lápis da mão do outro. Porém, são movimentos que precisam ser aprendidos para a boa relação com o meio. Na comunidade *Parkatêjê* se puxa o arco, flecha, palmito, peixe, o cipó, alguém de uma situação de perigo, por exemplo. Uma prática corporal que os habilita a diversas situações de sobrevivência.

4.12 AYPEMPTOT - BRINCADEIRA DO TRISCA

A brincadeira do trisca não é muito diferente da brincadeira no mundo dos “brancos”, mas na comunidade *Parakatêjê* ela acontece somente na água (rios e igarapés). É similar à forma que conhecemos. Uma pessoa fica responsável por tocar as demais e todas têm que fugir através do mergulho. Quem for triscado fica fora da brincadeira até que não reste nenhum participante.

É uma brincadeira que culturalmente deve acontecer entre casais. Na escola, ela pode ser modificada para ser desenvolvida fora da água ou não. Segundo os *meprekrê* da comunidade, esta brincadeira preparava/prepara homens e mulheres para serem rápidos dentro da água e, desta forma, repensar filosoficamente uma verdadeira ação pedagógica é necessário, para além de qualquer forma de racionalismo ou empirismo. Trazer à tona o sentido do mundo, do corpo, da percepção, da linguagem, do outro (MERELAU-PONTY, 1999), desenvolvendo as práticas corporais *Parkatêjê* numa dimensão que atenda aos sentidos e aos significados delas para a comunidade.

O corpo *Parkatêjê* explora todos os espaços em que vive, desenvolve habilidades em todos os setores que habita, não deixando impossibilidades de manipulação naquilo que o rodeia, deixando claro a ideia de dominação do meio rompendo limites, habitando seu mundo inteiro.

Aqui presenciamos mais uma vez a mentalidade coletiva, o coletivo total que interage sempre homens e mulheres, estreitando suas relações sócio afetivas. Mais uma forma de representação simbólica, meios de ligar o corpo ao outro. São técnicas corporais que o corpo encontra para satisfazer suas necessidades. Por fim, são técnicas que lhe dizem respeito ou que lhes ensinam.

4.13 *HAKÔ TAIHÊ* - CORRIDA DA VARINHA

A corrida de varinha ocorre entre dois grupos com aproximadamente cinco (05) pessoas em cada. Em um círculo de aproximadamente 200 metros muito parecido com uma pista de atletismo os corredores dos grupos ficam numa distância entre 10 metros onde se revezarão durante mais ou menos 40 minutos sem parar numa velocidade de corrida muito intensa. Observe na figura 31 traços dessa brincadeira.

Figura 30: Corrida da varinha.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

O grupo que permanecer na frente durante este tempo ganha a brincadeira. É uma espécie de corrida de revezamento com a única diferença que dura muito tempo e exige muita resistência dos corredores. É uma brincadeira que visa o trabalho em grupo e a resistência dos corpos. Cada indivíduo permanece correndo até que os demais se recuperem. Merleau-Ponty (1999) em relação a realização do trabalho corporal coletivo afirma que:

[...] é justamente meu corpo que percebe o corpo de outrem e nele encontra como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo; doravante, como as partes de meu corpo formam juntas um sistema, o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno e a existência anônima da qual meu corpo é a cada momento o rastro habita doravante esses dois corpos a uma só vez (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 474).

Merleau-Ponty (1999) trata da percepção do corpo ao outro como um prolongamento de suas próprias intenções, o entendimento da forma coletiva como processo que some com as possibilidades de se ter bons resultados dos trabalhos a serem executados. As práticas corporais *Parkatêjê* são marcadas pela coletividade humana e não como a sociedade que os envolve pelo individualismo. Todas as práticas são realizadas em conjunto onde os resultados - tanto positivos como negativos - pertencem ao grupo. Não conquistam para mim e sim para nós. Quando um gavião vence, todos vencem. Nas práticas são colaboradores recíprocos um do outro, vivendo esse momento acreditando que aquilo que os circundam deve contemplar a todos.

Nesse momento, grandes corredores se apresentam, representando seus diferentes grupos corporais (arara, gavião, peixe, lontra, arraia). Uma brincadeira que potencializa os grandes corredores, exige técnica, força e resistência. É uma verdadeira maratona onde os corpos mostram suas excelentes condições físicas. Ali estão os grandes corredores sujeitando seus corpos ao limite.

É uma brincadeira que testa os extremos do corpo *Parkatêjê*. Têm resistência de sobra para chegarem a um determinado lugar da floresta em tempo que determinadas situações os exigem, além de mantê-los sempre ativos.

Os *Parkatêje* necessitam estar preparados para situações que exigem habilidades rápidas do corpo, como, por exemplo, se livrar de perseguições de animais durante a caçada ou persegui-los.

4.14 MEKRUWA TO TÊK - JOGO DE FLECHA

A flecha - aqui representada através da figura 32 é um jogo disputado entre os grupos arara, gavião, peixe, lontra e arraia. São três formas de se jogar flechas pelos *Parkatêjê*. A primeira é a *pyka nã* (jogo no chão), competição que elege o jogador que mais longe joga a flecha e define o jogador que tem mais força no braço. O *meprekrê Impoto* conta como a brincadeira apresentada na figura 32 ocorre. Vejamos.

Figura 31: Jogo de flecha.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

-Nós joga flecha assim, é grupo arara, gavião, lontra, peixe e arraia, só guerreiro mesmo, quem jogar mais longe ganha do outro, só pode jogar dois de cada vez. Nós treina com flecha pra ser guerreiro, defender o povo, pra caçar também, nós mesmo faz as flechas e os arcos. (IMPOTO, velho indígena *Parkatêjê*, 2015).

Segundo *Impoto* demarca-se o início, uma linha a partir da qual todos jogarão suas flechas. A brincadeira se inicia sempre de dois em dois participantes, jogam tanto homens como mulheres, porém, um gênero por vez. Depois que todas as duplas jogam, verifica-se quem jogou a flecha mais longe. Aquele que jogou mais longe fica com todas as flechas. Caso haja empate, elas são divididas.

Esta brincadeira define os grandes guerreiros da comunidade. O curioso é que ao recolher as flechas cada jogador reconhece a sua, elas não se misturam pois possuem marcas pessoais deixadas no momento de sua construção.

A segunda forma é o *hakô nã* (jogar por cima da vara) e aponta o jogador mais habilidoso, onde este deve jogar a flecha sobre um arco em direção à maior distância possível. A terceira maneira é o *Kaipy* (trançado de palha), na qual joga-se a flecha sobre um traçado de palha. A mesma tem que bater no chão e passar sobre ele.

Uma questão interessante é que a partir dos feixes de flechas que eles levam para o jogo é que se identifica a presença dos números. Nas práticas observadas, é a única na qual existe preocupação com a contagem. Foi a partir do jogo de flechas que chegamos ao conhecimento que existe a possibilidade da sequenciação de números e da leitura destes indígenas. Até o exato momento, os *Parkatêjê* só tinham conhecimento da leitura dos números de zero (0) a quatro (4).

Os *meprekrê* da comunidade afirmaram que não havia necessidade de dar continuidade aos números, como a sociedade ocidentalizada faz, por eles não terem muito o que contar. Percebemos que a síntese do mundo *Parkatêjê* é semelhante à síntese de seu corpo.

Merleau-Ponty trata de considerar o fato de que não vivemos num mundo físico ou natural, mas num mundo cultural, ou seja, num mundo repleto de marcas da ação humana que exigem do corpo o que é essencial à sua existência. Um corpo consciente, capaz de fundar o mundo segundo um sistema de correlações objetivas (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 467).

Porém, no jogo de flecha, há uma necessidade de que elas sejam contadas em várias ocasiões. Foi a partir das flechas que os *meprekrê*, com a noção que se tem da sequência dos números indo-arábicos, desenvolveram durante nossa pesquisa a possibilidade de sequência dos números dentro de sua comunidade. Vejamos estas possibilidades de leituras dos números

a partir da fala de três anciões (*Jarakore, Pykre e Impot*) da comunidade *Parkatêjê*. Ainda são pressupostos a serem analisados.

O zero (0), *Amriare*, significa coisa nenhuma, nada. Um (1) *Pytitire*. Dois (2) *Apjakruto/Aikruto*. Três (3) *Hitôti/Hitô*. Quatro (4) *Ariteti* - uma quantidade com mais de três flechas. Cinco (5) *Hitôti* - uma quantidade com mais de quatro flechas. Seis (6) *Tewôti* - uma quantidade com mais de cinco flechas. Sete (7) *Hapôti* - uma quantidade com mais de seis flechas. Oito (8) *Preti* - uma quantidade com mais de sete flechas. Nove (9) *Preratati* - uma quantidade com mais de oito flechas. Dez (10) *Pretihitôti* - duas amarrações (feixes) com cinco flechas dentro. Onze (11) *Pretihitôti pytitire* - duas amarrações (feixes), sendo uma com cinco flechas e o outro com seis. Doze (12) *Pretihitôti ajkruto* - duas amarrações (feixes) sendo cada uma com seis flechas. Treze (13) - *Pretihitôti hitô* - duas amarrações (feixes) sendo uma com seis flechas e a outra com sete. Quatorze (14) *Pretihitôti hariteti* - duas amarrações (feixes) sendo cada uma com sete flechas. Quinze (15) *Pretihitôti hitôti* - três amarrações (feixes) sendo cada uma com cinco flechas. Dezesesseis (16) *Pretihitôti tewôti* - quatro amarrações (feixes) sendo cada uma com quatro flechas. Dezesete (17) *Pretihitôti apôti* - quatro amarrações (feixes) sendo três com quatro e uma com cinco. Dezoito (18) *Pretihitôti preti* - duas amarrações (feixes) sendo cada uma com nove flechas. Dezenove (19) *Pretihitôti preratari* - quatro amarrações (feixes) sendo quatro com quatro flechas e uma com três. Vinte (20) *Mûnpreti* significa bastante, amarrações com grandes quantidades de flechas, duas amarrações (feixes) com 10 flechas em cada. Trinta (30) *Ipreti*, três amarrações com dez flechas em cada. Quarenta (40) *Preratare*, quatro amarrações com dez flechas em cada. Cinquenta (50) *Preratati*, cinco amarrações com dez flechas em cada. Sessenta (60) *Prerêti*, seis amarrações com dez flechas em cada. Setenta (70) *Prerepti*, sete amarrações com dez flechas em cada. Oitenta (80) *Mûhûpreti*, oito amarrações com dez flechas em cada. Noventa (90) *Prekatire*, nove amarrações com dez flechas em cada. Cem (100) *Mûhûpreeti*, dez amarrações com dez flechas em cada.

É importante frisar mais uma vez que a partir das práticas corporais muitos conhecimentos que estão intrínsecos nelas e que não se concretizam quando apenas as observamos, podem ser percebidos.

O jogo de flechas, além de sua magia, exige força, técnica, concentração, precisão, habilidade e condicionamento físico. É uma técnica corporal que em grande parte são os *meprekrê* da comunidade que participam e somente os *meprekrê* homens constroem arcos e flechas. O arco é totalmente moldado com a queixada do porco do mato, onde os dentes

afiados planam a madeira dando forma ao mesmo, a corda enlaçada é feita de cipó da floresta, as flechas todas moldadas com penas de gavião e arara, presas com cera da abelha e linhas de cipó. A ponta é feita do osso de mateiro (veado).

A partir dos conceitos de Mauss (2003), podemos traçar algumas relações entre o espaço institucional escolar e as práticas corporais do aluno indígena. A educação escolar indígena tem um trabalho que envolve completamente o corpo, normas (técnicas) corporais e comportamentais a todo o momento e que devem ser experienciadas no intuito de promover uma relação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos convencionais escolares.

A exemplo o jogo de flechas, um exercício físico inserido nas aulas de educação física, desenvolvido no ambiente escolar de forma que há um diálogo entre a prática tradicional e a prática convencional de ensino, movimento corporal tradicional pensado a partir do científico, onde ambos contribuem para o aprendizado corporal.

4.15 *PÀR NA PI* - SUBI NO PAU

A figura 33 mostra a brincadeira “subi no pau”. Esta atividade se inicia com a retirada do tronco por dois grupos, arara e gavião. É fincado então o tronco no meio da aldeia. A brincadeira então passa a ter uma corrida até o tronco. Quem chegar primeiro precisa subir sem deixar que o outro lhe toque. Observe.

Figura 32: Brincadeira do subi no pau.



Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*. (2013).

O participante tem que subir o tronco utilizando somente as mãos, não pode apoiar o joelho. Essa brincadeira desenvolve uma técnica no corpo índio que os habilita com eficiência a subir numa árvore no momento em que são perseguidos por animais ferozes na floresta, por exemplo. Uma perseguição muito comum é a de manadas de “porcos do mato”. Então tem que subir rapidamente em um obstáculo, com certa habilidade, em que os membros inferiores não fiquem vulneráveis.

-Essa brincadeira preparava nós caçador dos bichos do mato. Se nós precisar correr do *rop* (onça), dos *krô* (porcos) nós sobe no pau ligeiro pro bicho não pegar nós. Tem que ter técnica não pode subi de qualquer jeito, tem que ser só com as mãos, não pode grudar as pernas no tronco, senão perde, se grudar a pena no pau o bicho segura a perna e puxa a pessoa pra baixo e come. (JARAKORE, ancião da comunidade indígena *Parkatêjê*, 2015).

Observa-se que por meio do processo de “imitação prestigiosa”, o que ocorre quando brincam esta prática corporal. É possível perceber a força da tradição de um determinado valor ou costume cultural local (MAUSS, 2003). Toda a prática corporal *Parkatêjê* possui uma possibilidade real de eles saberem se servir de seu corpo, no intuito de se preservá-lo diante de realidades complexas.

Segundo Mauss (2003), continuamos a ignorar as inúmeras possibilidades de técnicas corporais do ser humano em suas diversas sociedades. Para o autor, isso é fruto de um processo de aprendizagem que se diferencia entre as culturas onde o princípio educacional fundamental é fazer adaptar o corpo a seu uso.

4.16 *IMPOTO MRÃ* – O ÚLTIMO CHORO DO LUTO

Na madrugada de 19 de outubro de 2016 morre o Grande Cacique *Krôhôkrenhum*, conhecido como “Capitão”. O povo Gavião chora sua morte, além de diversas comunidades indígenas brasileiras que vieram ao seu último encontro (*Kraô, Xicrin do Catete, Guarani, Sororó, Kayapo e Aikewara*). Termina ali a “saga” de um grande líder timbira.

Teve-se que passar por quase um século de liderança *Krôhôkrenhum* e depois sua morte para que na manhã de 18 de outubro de 2017, um ano após o óbito do grande líder, acontecesse o ritual *Impoto mrã*, o último choro do luto, prática corporal *Parkatêjê* que há muito tempo não ocorria. É uma mistura de alegria e tristeza, como narra *Pykre*, velho indígena *Parkatêjê* (2017) na manhã da ocorrida festividade na aldeia.

-Nóis pedi primeiro pra família né, os parentes né, do que morreu pra fazer festa pra acabar com a tristeza, porque nós fica um ano ou mais sem si pintar, brincar, respeitando mesmo o morto. Não é todo mundo não que guarda o luto, só família mesmo e os velhos. Depois que nós pede pra família, nós vai caçar e mata muita caça, e trais pra colocar num cofo bem grande.

O *meprekrê Pykre* traz de sua memória todas as lembranças de um passado vivido que em um determinado momento vivenciou o que agora retoma para chorar novamente o último choro da morte de seu grande líder. Ao verificarmos os estudos de Mauss (2003) encontramos as características do rito o qual o mesmo aborda que para a realização do mesmo é necessário todo um material; madeiras, ervas, óleo, fogo, espaço etc. Vejamos que não difere muito do rito apresentado pelos *Parkatêjê* envolvendo o coifo, peixes, aves, carne de caças além da propagação do rito, onde as mulheres da comunidade se servirão desses materiais chorando. Este possui uma significação mística, um sentido que está além da realidade concreta desse povo, como se fosse a última vez que serão servidas pelo morto.

As imagens abaixo que aqui seguirão são para efeitos de dar mais compreensão e perceptividade as narrativas do *meprekrê Pykre* onde relata passo a passo como ocorre técnica do corpo do *Impoto mrã – o último choro*. A imagem 27 apresenta o início do rito mostrando a construção do coifo.

Imagem 27: Brincadeira que finaliza o luto – preparo do coifo para o ritual.



Fonte: Arquivo do autor. (2017).

-Ai nós enche de peixe, e caça moqueada o coifo de palha. É grande o coifo, pra dá pra todas as muié da aldeia. (PYKRE, *meprekrê* indígena *Parkatêjê*. 2017).

Neste relato *Pykre* explique que é uma forma de o morto que não se apresnta mais no meio deles festejar juntamente com eles e ao mesmo tempo presentear as mulheres. A imagem 28 mostra o que será dado as mulheres como forma como forma de celebrar o rito.

Imagem 28: Brincadeira que finaliza o luto – preparando o coifo com a organização da caça.



Fonte: Arquivo do autor. (2017).

-Ai nós amarra bem amarrado e nós homem corre com o cofo bem amarrado do mato até no meio da aldeia e joga no chão para as mulheres pegarem. (PYKRE, *meprekrê* indígena *Parkatêjê*. 2017).

Todo o ritual de preparação é responsabilidade dos homens, sendo os *meprekrê* da comunidade responsável pela a organização dessa pratica. Poia somente eles possuem a sabedoria e a permissão para desenvolver tal prática. A figura 29 apresenta o coifo pronto para ser levado ao ritual.

Imagem 29: Brincadeira que finaliza o luto – coifo pronto pra a corrida até no centro da aldeia.

Fonte: Arquivo do autor. (2017).



-Ai as muié tudinha vem pegar o que tem dentro, quem pegar leva pra casa pra comer. (PYKRE, *meprekrê* indígena *Parkatêjê*. 2017).

Segundo *Pykre* este é o momento mais importante, onde as mulheres se serão servidas pelo anfitrião da festa – o morto. Dando a ele como recompensa o último choro. Mauss (2003) quando faz referências aos atos mágicos o mesmo afirma que todos os atos mágicos do rito tem seus efeitos; imagens morais, as da paz, do amor, da sedução, do temor, da justiça e da propriedade. Para ele essas representações não possuem vida fora dos ritos, elas representam este único momento. Os *Parkatêjê* sabem que este é o único momento que terão para finalizar o luto, para isso preparam o rito de forma a respeitar todas as experiências deste ato que traz como efeito o respeito, a admiração, a consideração e o amor pela pessoa que representa o desenvolvimento da tal ação. Na imagem 30 temos a finalização do ritual com as mulheres da comunidade se servindo dos objetos simbólicos deste rito.

Imagem 30: Brincadeira que finaliza o luto – As mulheres indígenas retirando os alimentos do coifo.



Fonte: Arquivo do Autor. (2017).

-Ai nós chora muito mermo, todo mundo é o último choro tem que chorar mermo muito. A tardinha nós corre tora e canta, canta, canta muito, depois as muíé e os homi cortar cabelo e se pintam e comem o berarubu. Ai nós finaliza o luto. Fica só lembrança boa. (PYKRE, *meprekrê* indígena *Parkatêjê*. 2017).

Pykre enfatiza que para ocorrer o ritual deve se respeitar os momentos que serão desenvolvidos os atos. Segundo ele não se realiza de qualquer forma, existem certas maneiras e dias. Vejamos o que encontramos ao buscar nos estudos de Mauss (2003) relações que podem ser feita com tal fato. O autor mostra que:

Certas cerimônias devem se fazer à noite ou em horas escolhidas da noite, à meia-noite, por exemplo; outras, em certas horas do dia, quando o sol se põe ou quando nasce; os dois crepúsculos são especialmente mágicos. Dias da semana fases da lua, mês, datas, locais qualificados. (MAUSS, 2003, p. 81).

Todo o ritual do último choro *Parkatêjê* seguem normas semelhantes as propostas por Mauss (2003), iniciando a tardinha com a corrida de tora, com o canto e a dança, o corte do cabelo, pintura corporal e a alimentação a partir do berarubu que são feitos pelas *meprekrê* da comunidade. No dia seguinte pela manhã é concluído tal rito com o último choro como apresenta a imagem 31 a seguir.

Imagem 31: Brincadeira que finaliza o luto. A comunidade chora o último choro do luto.



Fonte: Arquivo do autor. (2017).

“Nosso corpo é nossa percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 384), ou seja, a forma como percebemos o mundo é que nos define diante dele. A partir da percepção, tomamos consciência do mundo e nos servimos dele para demonstrar nossas alegrias e tristezas. Essa forma de pensar o luto *Parkatêjê* faz parte da necessidade que o corpo tem de solucionar situações desfavoráveis a ele. Trata-se de uma ação que traz conforto final, da dor que sente pela perda do outro. É uma forma encontrada para trazer bem-estar a esse corpo e sempre que se deparar com tal situação o mesmo retornar a essa mesma ação com o meio, o objeto e o outro. É na sua realidade que o corpo busca seu conforto, construindo rituais que favorecem a si mesmo e ao outro a partir da consciência de mundo. Merleau-Ponty (1999) afirma que

No momento mesmo em que meu mundo costumeiro suscita em mim intenções habituais, não posso mais, se sou amputado, juntar-me efetivamente a ele, os objetos manejáveis, justamente enquanto se apresentam como manejáveis, interrogam uma mão que não tenho mais. Assim, no conjunto de meu corpo se delimitam regiões de silêncio. Portanto, o doente sabe de sua perda justamente enquanto a ignora, e ele a ignora justamente enquanto a conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

Para o autor o luto amputa a relação afetiva entre os indivíduos, deixa dor, carência, decepa laços e deixa em constância a falta que é, o que ao corpo consciente traz sofrimento contínuo. Os *Parkatêjê* sabem que precisam ignorar tal dor que vem através do sentimento de perda e para isso utilizam de técnicas corporais que libertarão seu corpo de tal sofrimento. O *Impoto mrã*, técnica corporal que chora o luto pela última vez, representa para essa comunidade um ritual que determina ao corpo excluir a dor e se conformar com a perda do outro, reduzindo “ao fato de que nosso corpo comporta como que duas camadas distintas, a do corpo habitual e a do corpo atual” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

O sentimento de perda ficará na memória e o corpo continuará a viver. É dessa forma que os *Parkatêjê* se conformam com a dor do luto. “Para saber por que ele não faz determinado gesto e faz outro, não bastam nem fisiologia nem psicologia da dissimetria motora no homem, é preciso conhecer as tradições que impõem isso” (MAUSS, 2003, p. 411). O autor aponta para a afirmação de que são as tradições de um povo que os fazem perceber o mundo de tal forma.

Percebe-se que nas práticas corporais *Parkatêjê* há uma diversidade de conhecimentos intrínsecos que traduz a identidade deste povo e que só pode ser conhecida e compreendida através do desenvolvimento das técnicas desse corpo índio. “Um acasalamento de nosso corpo com as coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 429). Isso implica em acoplamento com o outro, fechando um sistema entre o sujeito, que é seu corpo, o mundo e outro. É a partir das práticas corporais que o corpo se isola e, ao mesmo tempo, retorna do isolamento, entristece e se alegra. É uma questão de viver o corpo a partir de seus sentimento e emoções, é uma relação corpórea com o meio, um corpo apegado com aquilo é parte e vida da sua existência. Uma união do sujeito com o mundo numa pura consciência.

Muitas delas não são faladas e sim percebidas, visto que o corpo fala e é por meio da expressão corporal, do gesto, que o corpo do indígena pode falar. Em cada momento de brincar, de jogar e realizar atividades culturais, constroem-se mensagens aos outros corpos da aldeia, que vibram, dançam, gesticulam e cantam.

É dessa forma que tudo isso participa do corpo escolar e vira consciência da educação corporal. “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e ele é, ao menos em vista do mundo percebido, o instrumento geral da minha compreensão. É ele que dá um sentido não apenas ao objeto natural, mas ainda a objetos culturais como as palavras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 316).

Todas as práticas corporais aqui apresentadas mostram de uma forma bem sintetizada a importância que elas tinham/têm para a permanência e organização social dos indivíduos *Parkatêjê* em seus territórios. Como afirma Merleau-Ponty (1999), “a existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas o esboço de uma verdadeira presença no mundo”.

As práticas corporais preparam e educam esses índios a sobreviverem e a perpetuarem seus conhecimentos através das gerações posteriores. Elas possuem significados ímpares, pertencentes a um grupo étnico que tem nessas práticas a possibilidade de continuidade de manterem vivas suas memórias e saberes.

A partir de Mauss (2003), de Merleau-Ponty (1999) e de seus conceitos, traçamos algumas relações entre o espaço escolar e o corpo índio. A educação escolar é um espaço institucionalizado que pode sim desenvolver um trabalho intercultural a partir das técnicas do corpo, não sendo conformada com práticas educacionais que fragmentam as práticas corporais à medida que estabelecem, de maneira impositiva, técnicas corporais e comportamentais que valorizem um único conhecimento corporal.

Mauss (2003, p.14) afirma que “não há no mundo, um único grupo humano que não possa dar ao empreendimento uma contribuição original”. Fala em relação de que toda sociedade tem suas formas de lidar com o mundo através de suas práticas corporais e que todas são possibilidades importantes e raras, sendo que trariam - se fosse feito um inventário sobre elas - riquíssimas informações referentes aos hábitos corporais do homem, nos fornecendo conhecimentos preciosos. Entendendo que “a única forma de nos comunicarmos com o mundo é a através das técnicas corporais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 136), a qual é realizada de diversas formas perceptivas do corpo, que muda de sociedade para sociedade.

5. CONCLUSÃO

O objetivo central desta pesquisa foi refletir sobre a educação indígena a partir das atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural desta comunidade, reafirmando a seguridade dos direitos da juventude indígena acerca da valorização de seus conhecimentos tradicionais, com base nas práticas corporais apresentadas no decorrer desse estudo, que vêm sendo desenvolvidas na educação escolar da comunidade para a promoção da “sustentabilidade cultural” deste povo. Diante disso, são apresentadas neste trabalho as duas formas de educação existentes na comunidade *Parkatêjê*, garantidas pela constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 2016), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) e da construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1998), os quais definem os novos modos e parâmetros para o ensino nas escolas indígenas.

Este estudo possibilitou alcançar e apresentar os diversos sentidos e significados das práticas corporais indígenas no contexto educacional da aldeia *Parkatêjê*, a partir das narrativas dos *meprekrê* desta comunidade. Valorizou-se inteiramente o que dizem e o que buscam os *meprekrê Parkatêjê* sobre a sustentabilidade cultural dos saberes tradicionais de seu povo em relação às suas práticas corporais, onde a partir das análises dos projetos educacionais apresentados no decorrer desta pesquisa, os quais foram desenvolvidos na escola *Parkatêjê*. Mostra-se claramente os sentidos e os significados que essas técnicas do corpo trazem consigo, possuindo significação apropriada quando se articula à corporeidade dessa comunidade, respondendo nossa problemática em questão. Elas podem ser sistematizadas dentro de um contexto que respeite e atenda aos interesses dos *meprekrê* desta comunidade indígena, os quais afirmam a necessidade de serem valorizadas estas práticas no intuito de preservar a memória e as tradições de seu povo, um dos fatores relevantes que esta pesquisa faz referência.

Buscou-se uma reflexão crítica sobre os paradigmas instituídos, que afastam e/ou aproximam a educação escolar indígena da instituída por lei, observando os sentidos dados à escola indígena, com base na construção das atividades corporais como ponto fundante do conhecimento da localidade e valorização dos saberes tradicionais. Na atual escola, discutem-se caminhos que possam dar maior importância às práticas pedagógicas voltadas à educação

corporal, uma vez que ela deve ser pensada e construída com base nos anseios e necessidades da comunidade indígena.

Os *Meprekrê* da comunidade *Parkatêjê* acreditam que se as práticas corporais - através dos conhecimentos e saberes culturais que estão intrínsecos nelas - realizarem um diálogo com os conteúdos educacionais convencionais aplicados na escola, os jovens da comunidade compreenderão com mais ênfase a importância da valorização dessas práticas corporais para a manutenção e resistência cultural de seu povo. As garantias de direitos indígenas têm sido alvo de mudanças nos últimos anos. Os *meprekrê* da comunidade *Parkatêjê* estão preocupados com a manutenção de suas memórias. Para eles, é a partir da educação tradicional que o povo resiste às imposições dos conhecimentos convencionais.

Tal participação da comunidade nessa construção é de extrema relevância, mediante o processo pedagógico a ser encampado pela escola, como definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar.

Discutir as práticas corporais da comunidade indígena *Parkatêjê* mostra uma de várias possibilidades que podem ser levadas à escola. Estas devem ser discutidas enquanto conhecimento e levadas aos alunos como forma de aprendizado e construção cultural, cujo objetivo é a valorização daquilo que é próprio de seu povo. Dessa forma, este estudo torna-se relevante por trazer para o cenário educativo a discussão das práticas corporais, importantes por serem um dos pilares da formação do índio, já que carregam no processo de desenvolvimento e aplicabilidade grande quantidade de saberes intrínsecos, que podem ser utilizados e debatidos dentro da escola, de forma a contribuir com a construção da cultura viva, haja visto que poucos são os estudos referentes a essa temática, onde ampliamos através desta pesquisa.

Contribui ainda, para uma discussão mais ampla, que contempla os objetivos propostos no Referencial Curricular das Escolas Indígenas - RCNE/I (BRASIL, 1998). É, sem dúvida, um modo de ampliação crítica do documento, posto que ao se verificar a atividade física cultural indígena como parte de uma disciplina, entende-se que, por vezes, alguns professores a tornam algo impossível, pois é mais fácil aplicar conteúdos prontos e globalizados do que incorporar saberes próprios de uma sociedade.

O que remete à análise das práticas corporais é que elas possuem uma quantidade muito relevante de saberes tradicionais, que precisam ser exercitados de forma a contribuir com a memória histórica da comunidade, além do que isso diz respeito à socialização,

interação, educação e bem-estar. As práticas corporais aqui apresentadas e analisadas, segundo seus sentidos e significados, estão centradas nas inter-relações entre educação, cultura e corpo, analisadas a partir de uma aproximação com a teoria de Mauss (2003), e nos apontamentos de Merleau-Ponty (1999). Reconhecemos a importância desses sentidos dentro do campo educacional, bem como as influências culturais sobre as práticas corporais que representam diversas manifestações do corpo.

Todas as atividades corporais apresentadas através das narrativas dos *meprekrê* da comunidade, possuem um aspecto particular e com características culturais que demonstram valores, direitos, deveres, regras, normas, resistência física, sobrevivência, namoro, casamento, passagem da fase de criança para a adulta, entre outros. Porém, essas práticas corporais vão muito além de simples representatividades festivas, pois elas compactuam com uma série de valores e rituais que promovem resistência à permanência da estrutura cultural deste povo. Dessa forma, o importante é que a juventude dessa sociedade seja consciente desses verdadeiros sentidos e significados tradicionais das técnicas deste corpo a partir de seus modos e ritmos de vida cotidiana.

Portanto, é coerente que a juventude dessa comunidade valorize as narrativas das memórias de seus *meprekrê*, pois são eles que detêm o conhecimento tradicional e enquanto não se olhar para a educação indígena como uma educação que possa ser bilíngue, diferenciada e específica, não se terá educação indígena como de fato almejam os grupos que se destinam. Ocorrerá, somente, reprodução da educação “branca” no meio de “índios”, desconsiderando uma diversidade cultural própria desses povos (práticas corporais, brincadeiras, festas, rituais religiosos, histórias, dança, música, artesanato, língua, a matemática, marcadores de tempo e etc.).

Este é um estudo relevante porque traz para o cenário educativo a discussão das práticas corporais como um importante pilar da formação do índio, já que carregam no processo de desenvolvimento e aplicabilidade grande quantidade de saberes intrínsecos, que podem ser utilizados e debatidos dentro da escola, de forma a contribuir com a construção da cultura viva, haja visto que poucos são os estudos referentes a essa temática, sendo esse um projeto ímpar, que pode muito ainda contribuir com novos dados a serem apresentados a partir de novas pesquisas. Contudo, nosso compromisso de retorno após tudo o que nos foi apresentado nesta pesquisa é dedicar esse trabalho e todo o conhecimento que há nele, à comunidade *Parkatêjê* de forma que possa servir como um dos parâmetros para sua sustentabilidade cultural.

Inúmeras foram as dificuldades que encontramos para desenvolvermos esta pesquisa. Pensar de que forma chegaríamos aos *meprekrê* e dialogar com os mesmos de forma que pudéssemos chegar aos nossos objetivos mais próximos, esperar o tempo certo em que cada prática corporal se desenvolvia, para então buscar informações sobre elas - essas práticas não são rotineiras; eles possuem ciclos que são respeitados, desenvolver os projetos na escola juntamente com os alunos e professores de forma a não prejudicar o bom andamento da rotina da escolar, analisar os resultados dos trabalhos de forma que fossem condicentes com a realidade e aguardar o tempo certo para que os *meprekrê* da comunidade pudessem narrar suas experiências. Porém, tudo isso foi realizado com muita responsabilidade e respeito por toda a comunidade, que muito contribui para que esta pesquisa se efetivasse. Aqui, meu eterno agradecimento.

O que parece mais urgente, como tentei demonstrar aqui, é compreender a base das experiências humanas constituídas nas relações corporais, o que só existe, de fato, quando são atribuídos sentidos a elas, como no caso das práticas indígenas em questão, onde as análises já coletadas e explícitas neste trabalho indicam isso, além de ser um caminho para a sustentabilidade cultural dos saberes tradicionais dessa comunidade. Fortalecendo a capacidade desse povo em desenvolver projetos voltados para a sua realidade cultural, valorizando suas experiências tradicionais, seus modos de vida, suas formas de articulação aos seus contextos legítimos. Esta é, provavelmente, a dinâmica mais enriquecedora da política de sustentabilidade cultural, que almejamos ver construída em aldeias indígenas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. **Parkatêjê x Português: caminhos de resistência**. IX Congresso Internacional da "Brazilian Studies Association" (www.brasa.org), 27 a 29 de março de 2008, no campus da Tulane University em New Orleans, Louisiana, Estados Unidos. Universidade Federal do Pará-UFPA Secretaria de Educação do Pará-SEDUC/PA, Brasil.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Conforme ABNT NBR 14.724/2011– NBR 6.022/2003 – NBR 6.023/2003 – NBR 6.024/2012 – NBR 6.027/2012 – NBR 6.028/2003 – NBR 10.520/2002 –NBR 15.287/2011. Programa de Pós Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade Amazônica. Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará Marabá – Pará – Brasil 2017.

BADINELLI, Isaac Facchini. **Saúde e Doença no Brasil Colonial: Práticas de cura e uso de plantas medicinais no Tratado Erário Mineral de Luís Gomes Ferreira (1735)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis, 2014.

BENJAMIN. W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Janne Marie Gagnebin. – 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (obras escolhidas; v. 1).

BELTRÃO, Jane Felipe. **Povos indígenas na Amazonas** p. 31 – Coleções Estudos Amazônicos, Belém – 2012.

BRACHT, Valter. **Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Editora Ijuí, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985: P. 13 -40.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; P. 07 - 60.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, 1998. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF: Brasília, 1998.

CADERNOS SECAD. Ricardo Henriques. (Org.) **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, abril de 2007.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria política**. (Equipe de trad. PUCCAMP) 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CONDORELLI, Antonino. **Espaço do currículo**, v. 3, n.1, pp.283-295, Março de 2010 a Setembro de 2010.

FERNANDES, Rosani de Fatima. **Educação escola Kyikatêjê: Novos caminhos para Aprender e Ensinar**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2010.

FERNÁNDEZ, E. "Como conjugar a universalidade dos direitos a diversidade cultural?" In: *Persona y Derech* (2003).

FERRAZ, Iara. **Os índios Gaviões: observações sobre uma situação crítica**. Iara Ferraz. [S.l.]: [s.n.], 1982.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 48ª ed. Pernambuco: Global editora, 2003, p. 340.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. *Tellus*, ano 5, n. 8/9, p. 29-36, abr./out. Campo Grande – MS. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem**. Filosofia da cultura. 1ª edição. 3ª reimpressão – São Paulo: contexto 2010.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. Spaces of Hope. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KRÔHÔKRENHUM, Toprãmre Jõpaipaire. **MÊ YKWYTEKJÊ RI: Isto Pertence ao Meu Povo**. 1ª ed. – Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.

HEURICH, Guilherme Orlandini. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 102-115, jul./dez. 2007.

LARAIA, Roque de Barros e DAMATTA, Roberto. **Os gaviões**. In:_____. Índios e Castanheiros: empresa extrativa e os índios no médio Tocantins.

LAZZAROTTI, Ari Filho et al. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**, Rev. Movimento v. 16, n. 01, p. 11-29. Porto Alegre. Janeiro/março de 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES Aracy da Silva Luis, GRUPIONI, Donisete Benzi. **Introdução:** educação e diversidade (Org.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus -Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995. P. 17-23.

LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional: Brasília, 2006.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** (Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1999. MINAYO, M. C. S. **Técnicas de análises do material qualitativo.** In: MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NIMUENDAJÚ, C. **Textos indigenistas.** São Paulo: Loyola, 1982. Papyrus, 1988. [pp. 19-62].

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação/** São Paulo; Paulinas, 2007. – Coleção educação em foco. Série educação, História e Cultura.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ. **Marabá:** a história de uma parte da Amazônia, da gente que nela vive e da gente que a desbravou e dominou, fazendo-a emergir para a civilização. De 1892 até nossos dias. Marabá: PMM, 1984.

Rev. abordagem Gestalt. vol.18 no.1 Goiânia jun. 2012. Os sentidos formativos das concepções de corpo e existência na fenomenologia de Merleau-Ponty. ADÃO JOSÉ PEIXOTO.

Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010. ARTHUR JOSÉ MEDEIROS DE ALMEIDA, DRA. DULCE MARIA FILGUEIRA DE ALMEIDA, DRA. BELENI SALETE GRANDO.

RICARDO, Carlos Alberto. **“Os índios” e a sociobiodiversidade nativa contemporânea no Brasil.** In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (Org.) **A temática indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1º e 2º graus -Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

SANTILE, Marcio. Os brasileiros e os índios. Editora SENAC São Paulo, 2000 – (Série Ponto Futuro; 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 2ª. ed. Porto, Afrontamento, 1988, 60 p.

SCHNEIDER, Juliana Medeiros. Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história kaingang. **Revista História Hoje** vol. 1 n. 02, issn 1806-3993. Biênio: Agosto de 2011 a Julho de 2013.

SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In. SILVA. Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 Graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO,1995.

SILVIO, Carlos Alberto. **Os direitos dos indígenas no Brasil**. In: Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni (Org.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus -Brasília, MEC/MA-RI/UNESCO, 1995.

TERRAS INDÍGENAS. <[Http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas](http://www.censo2010.ibge.gov.br/terrasindigenas)> Acesso em: 22 dez. 2013.

ANEXOS A - OS ANEXOS A SEGUIR FAZEM PARTE DE ATIVIDADES REALIZADAS COM ALUNOS DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 1º AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA "PÊPTYKRÊ PARKATÊJÊ" NO ANO DE 2013, JUNTAMENTE COM A PROFESSORA BILÍNGUE RĂĂKRÊ (CLEMILDA), REFERENTES ÀS PRÁTICAS CORPORAIS PARKATÊJÊ.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÊPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO *Kojipokre Irmãos* SÉRIE 1º ANO DATA 22/04/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenha o jogo de flechas



Pesquisa com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

O jogo de flecha é como se fosse o jogo de futebol e uma rivalidade entre PAN e HAN que é gamião e arara os dois grupos tentam ganhar a flecha do outro quem jogar mais longe ganhar toda flecha do outro, porque ele jogou longe. Então é assim o jogo de flecha que nos praticamos na aldeia.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÉJÉ"

ESCOLA DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kojipokneirmên SÉRIE 1º DATA 22/11/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenho e Corrida de Torá



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

HABYNÁRE, quando é tempo de torá KROWAPEI, a
pessoa caça sozinho. só uma vez. Então as pessoas
se reúne e separam os grupos, grupo do PAN e do
HAK que é arara e geníva. E depois de madrugada,
KROWA KAXUWA YI MÊN KREER ipa. Estamos cantando pra
torá. Nessa festa, a pessoa canta sozinho a noite toda, até
amanhecer, pra poder correr torá.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PĒPTYKRĒ PARKATĒJĒ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kozi Pok ne 11^o ANO SÉRIE 1^o DATA 22/11/2023

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Corrida de varinha



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

A Varinha é a mesma coisa os dois grupos tentam ganhar um do outro pra ver quem é o melhor da corrida também é uma rivalidade entre PAK e HAK. Isso brincadeira é muito bom porque da paz os jovens ficam mais rápido e ser o vencedor da comunidade.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kajipokasi SÉRIE 1ª DATA 22/11/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Brincadeira do Mamão



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

A brincadeira do mamão, é uma brincadeira que só pode ser marido e mulher, se você tiver uma namorada e você não tiver na brincadeira ela pega o mamão e leva até você, então a irmã dela entra pra ajudar ela. Se você estiver sozinho o teu irmão vai e entra também pra ti ajudar. Assim a mulher vai tentar tirar o mamão de você.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PËPTYKRË PARKATËJË"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO: Kajipokre SÉRIE: 1ª DATA: 22/11/2023

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira da piteca



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

PËHYTETET é o início da festa do milho verde, que é o jogo de piteca. Agora nessa brincadeira pode brincar qualquer pessoa pode ser mulheres, homens e até criança e o homem branco que nos chamamos de cupê também podem brincar.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÊJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kosipokne SÉRIE 1ª DATA 22/11/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira "rodando no pau"



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Os velhos dizem que a brincadeira rodando no pau, é a mesma coisa do mamão só pode brincar menino e mulher. Você entra com seu irmão e ela com a irmã, então quem acerte as quatro não rodar no pau e dividir foice para quem e mais forte se é a mulher o homem.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÊPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kojapo Kra SÉRIE 1ª DATA 22/11/2019

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira mata, mata.



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

A brincadeira de matar, da surge por que o
nosso povo gostava de caçar, até hoje eles caçam.
Antigamente eles se enfeitavam, pegavam suas
flecha e irava para caçar. Agora os jovens se enfi-
tam de panha e se pintam de corcuzim e pegam
pan ou qualquer tipo de objeto e vão atrás das
mulheres que são animais.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÊJÉ"

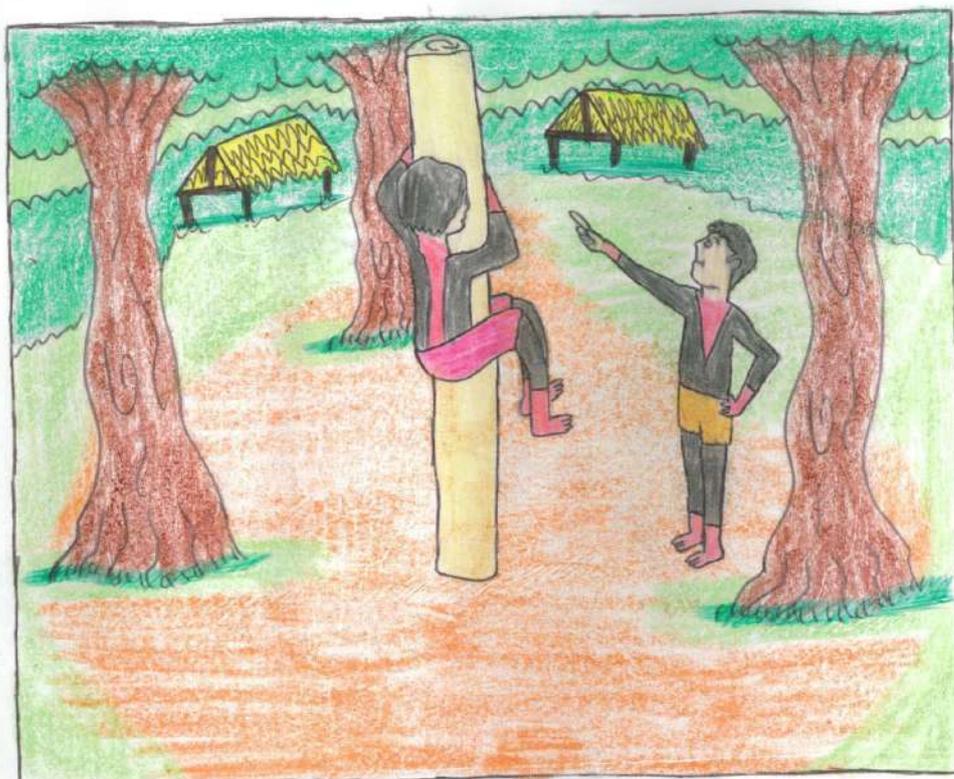
DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kojipokaejip SÉRIE 1ª DATA 22/4/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira "subi no pau"



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Os velhos dizem que antigamente essa brincadeira, subi no pau não era nossa tradição ela foi inventada pelos brancos que é o pau de teca e agora o nosso povo praticamos essa brincadeira que é qualquer pessoa que pode brincar pode ser mulheres, homens e de criança.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PĒPTYKRĒ PARKATĒJĒ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kojipokne SÉRIE 1ª DATA 22/11/2023

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira do puxa, puxa.



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Os velhos dizem que antigamente a brincadeira puxa, puxa era só marido e mulher quem tinha marido na lei do índio podia brincar, e quem tinha namorado também podia brincar. E agora não, é qualquer pessoa que entra pra brincar, mais eles dizem que é bom por que é mudar gente. Assim que eles querem mudar gente.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO
PËPTYKRE PARKATÊJÊ.

DISCIPLINA: CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA: CLEMILDA

ALUNO(A): Amigapae Temãm Kokuntã SÉRIE: 1º ano DATA: / / .

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira da corrida de varinha.



Pesquise com os "velhos" da comunidade, a história da brincadeira, sua importância, como se brinca e etc.

A brincadeira da Varinha é uma competição entre arara e garças e os dois grupos se unem no alampamento e corre e é uma competição porque ninguém quer perder mais nessa corrida só tem um grupo vencedor.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO
PĚPTYKRE PARKATĚJĚ.

DISCIPLINA: CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA: CLEMILDA

ALUNO(A): Amjipone IRMÃO KOXVATI SÉRIE: 1º ano DATA: / / .

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira do puxa-puxa.



Pesquise com os "velhos" da comunidade, a história da brincadeira, sua importância, como se brinca e etc.

A brincadeira do puxa puxa qualquer um pode
primeira as mulheres fica de um lado os homens
fica do outro lado eles começa brincar quando
o cacique termina de cantar.
Eles começa puxa um ao outro.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA: DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA: PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO: Amilponi Imañ Koxwê SÉRIE: 1º DATA: __/__/__

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Brincadeira do Mamão



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

A brincadeira do mamão quem brinca
é mulher e marido só quem o irmão,
suprinho, primo.
Eles entra pra ajudar. Do mesmo jeito
é a mulher a irmã, suprinha, prima
também pode entrar.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO
PĚPTYKRE PARKATĚJĚ.

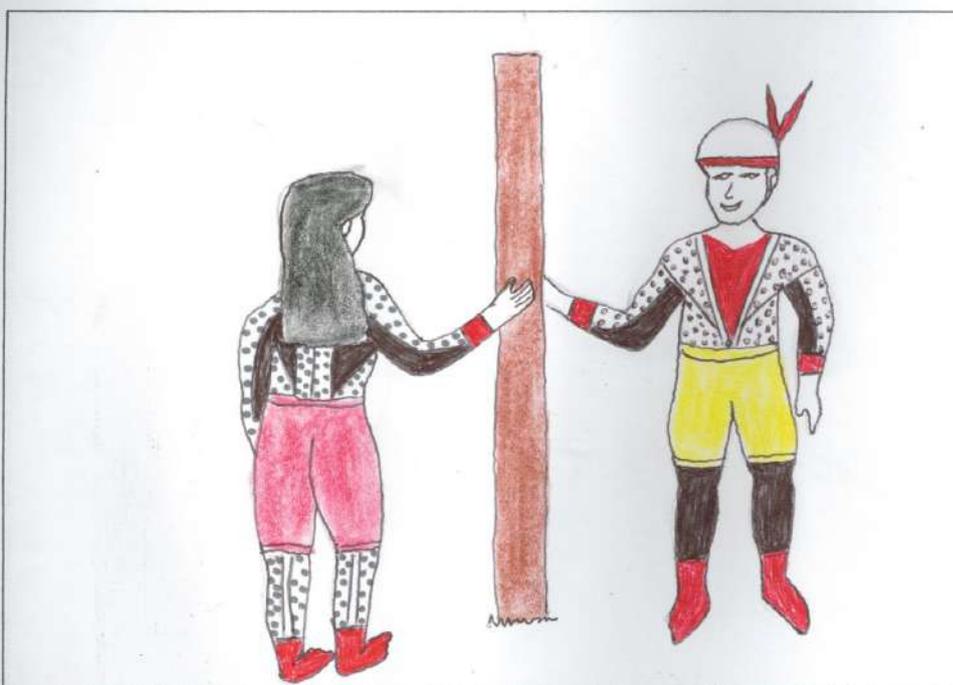
DISCIPLINA: CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA: CLEMILDA

ALUNO(A): Amfipani Irmãri Kokuntô SÉRIE: Escola DATA: / /

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira rodando no pau.



Pesquise com os "velhos" da comunidade, a história da brincadeira, sua importância, como se brinca e etc.

A brincadeira rodando no pau quem
brinca só é mulher e marido ninguém pode
entra só os dois que pode brinca pra ver
quem é que vai ganhar.

É a brincadeira é assim o homem tem que
tirar a mulher e a mulher fog a mesma coisa quem tira o outro é o
vencedor

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO
PĚPTYKRE PARKATĚJĚ.

DISCIPLINA: CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA: CLEMILDA

ALUNO(A): Amyipari Irmã Kokurô SÉRIE: 1º ano DATA: / /

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira da corrida de tora.



Pesquise com os "velhos" da comunidade, a história da brincadeira, sua importância, como se brinca e etc.

A corrida de tora é uma competição entre peixe, arara, lontra mas isso só acontece na brincadeira do minko. Tudo nessa brincadeira. Cada um tem seu grupo separado ninguém pode ajudar o outro porque quem sempre ganha é o corredor, guerreiro, vencedor.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO
PĒPTYKRE PARKATÊJÊ.

DISCIPLINA: CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA: CLEMILDA

ALUNO(A): Amyporã Irmã Kaxuã SÉRIE: 4º ano DATA: / /

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira do mata-mata.



Pesquise com os "velhos" da comunidade, a história da brincadeira, sua importância, como se brinca e etc.

A brincadeira de mata-mata começa com as
mulheres.

Os homens sai pro mata e se encontra as
mulheres procura elas e quando encontra elas correm
atras delas e começa mata-los um de cada vez. É como se
fosse um bando de porcos e os caçadores.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Airom Jipôti SÉRIE 3ª DATA 22/4/13

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira do puxa, puxa.



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

(MAIPÊN Torê) Brincadeira do Puxa Puxa
no dia 17 de abril de 2013 às 16:30
no local do acampamento.
Jarkôre (Boemi) contou um pouco
da história do Maipên Torê, isto já
tinha, isto já existia no tempo dos

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÉJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Natarafrance SÉRIE 1ª DATA 18/04/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Corrida de Torá



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

A Corrida da torá é uma competição
indígena para pessoa fica forte pra ficar
corredor e vem da origem de Nossos pais
e avós

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PĚPTYKRĚ PARKATĚJĚ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Karapianu SÉRIE 1º DATA 29/04/2013

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Brincadeira do Mamão



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

É uma brincadeira da Noite e se do
marido e me mulher é uma competição
quem for mais forte o homem ou a mulher
que vencer.

ESCOLA INDIGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÉJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO *Karapramre* SÉRIE *1º* DATA *19/11/2013*

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira da peteca



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

*A brincadeira da peteca é também
uma competição e no tempo do milho
verão que brinca e só os ~~homens~~ homens e
mulheres*

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÊJÊ"

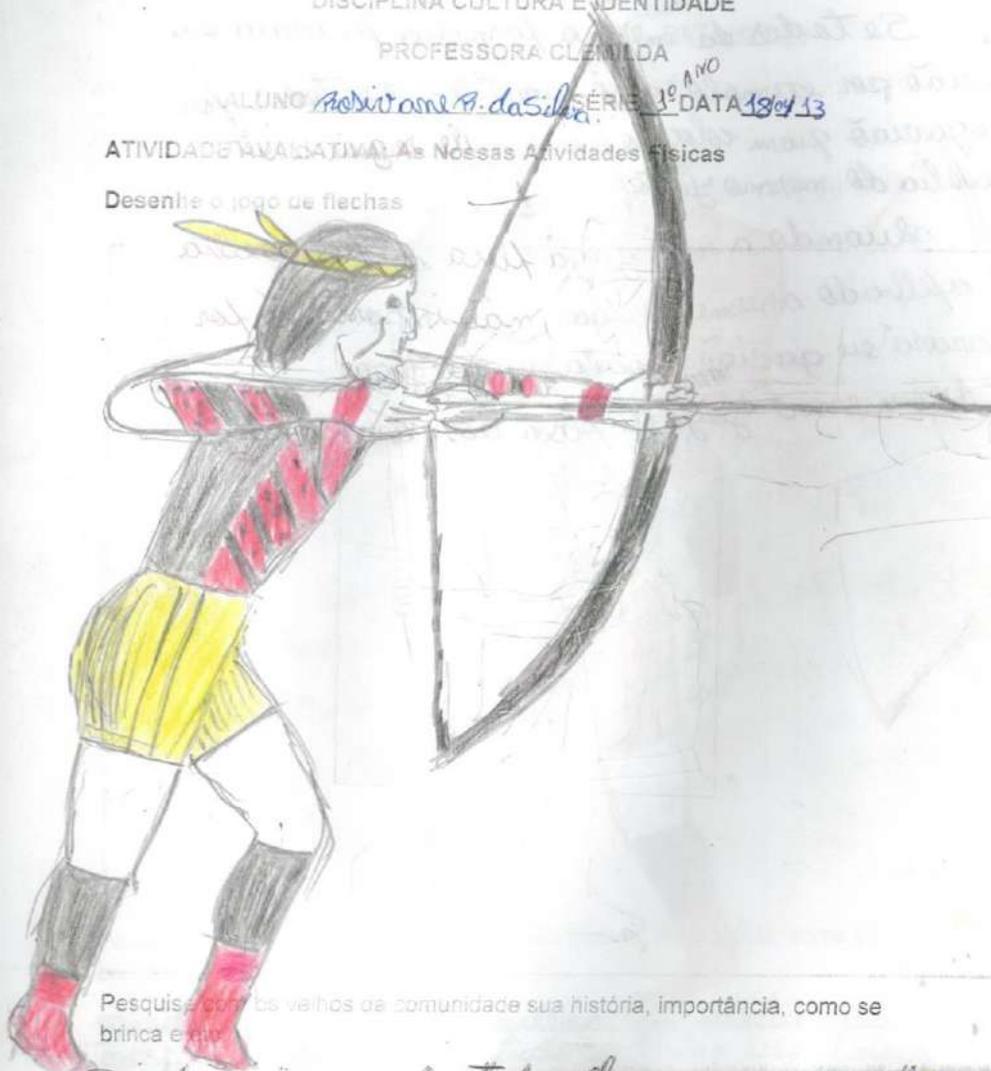
DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Andriane P. das Silva SÉRIE 3º ANO DATA 18/04/13

ATIVIDADE AVALIATIVA As Nossas Atividades Físicas

Desenhe o jogo de flechas



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Des do início quando todos chegaram ao município já existia este jogo de flecha.

Esse jogo era disputado entre dois grupos, arara e gavião, se na família o avô ou o tio colocar o nome de algum parente que não é gavião ele pode ajuda o avô ou quem

2

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÊJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Rosivane R. da Silva SÉRIE 5^o ano DATA 18/04/13

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Corrida de Tora



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Desde início essa brincadeira já existia pra
nos. Quando começou tudo já tinha essa brincadeira,
até agora não se sabe como era que fazia
a tora, por que não tinha ferramenta na
época.

O lupem perguntava pra nos como era que nos

5

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PĒPTYKRĒ PARKATĒJĒ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Adriano G. da Silva SÉRIE 1º ano DATA 22/01/13

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira "rodando no pau"



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Quando o marido e mulher são se empurrando
no pau, do que o marido se na li do índio;
outra pessoa não pode, se quem e dele quem e dela;
aquele que tirar o outro primeiro do pau
ganha.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÊPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Robinson P. dos Santos SÉRIE 5ª DATA 14/13

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a Brincadeira do Mamão



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc...

A brincadeira do mamão vem desde início
do nosso povo antigo, na brincadeira do
mamão se podia tomar o mamão ou a refeição
a bola do mamão; se a mulher aranha e
o homem, uns da família do homem a mãe por
exemplo pede pra pagar por que o filho dela

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÊ PARKATÉJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO *Robison P. da Silva* SÉRIE *5º ano* DATA *09/13*

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira "subi no pau"



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

*Disputando entre o gavião e o gavião quem
subiu no pau sem colocar o pé e o pé, no
pode colocar a mão, aquele que chegar
primeiro lá em cima vence.*

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÉJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Hekawere K.K.C. SÉRIE 2 DATA 15/01/13

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Atividades Atividades Físicas

Desenhe a Brincadeira do Matarô



Pesquise com os velhos da comunidade sobre sua história, importância, como se brinca e etc.

R - KON - NAK. PARTI NA KJÊ
A brincadeira de matarô, usa brinca com
matarô, e depois que vai brincando usa uma
matarô. Essa brincadeira representa o costume
do parkatêjé.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÉJÉ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Kôjxat R. Aírom SÉRIE 2ª DATA 11

ATIVIDADE AVALIATIVA: AS BRINCADEIRAS ABÓRÍGENAS

Desenhe a Brincadeira do Mante



Pesquise com os velhos da comunidade, sua história, importância, como se brinca e etc.

Sentei com piane / 22/04/13

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PĒPTYKRĒ PARKATĒJĒ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Enson De Souza SÉRIE 2 DATA 17/11/13

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe o jogo de flechas



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

O jogo de flecha é uma competição entre os índios
entre Arara e Gavião ou Homem e Mulher, tem a brincadeira
de acertar no alvo ou quem joga mais longe
o objetivo de acertar no alvo e acertar mais flechas no
alvo da mamadeira no e em que a flecha possa furar
e as duas equipes disputa, já o jogo mais longe e o quem
tiver mais pontos.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÊPTYKRÊ PARKATÊJÊ"

DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO Edson de Souza SÉRIE 2 DATA 17/11/17

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

Desenhe a brincadeira mata, mata.



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

Segundo os VELHOS essa brincadeira só acontece
A noite uns correndo atrás dos outros PARA PEGAR
E quando pega no outro dia tem que pagar com coisas
tanto o homem quanto a MULHER.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTAL E MÉDIO "PÉPTYKRÉ PARKATÊJÊ"

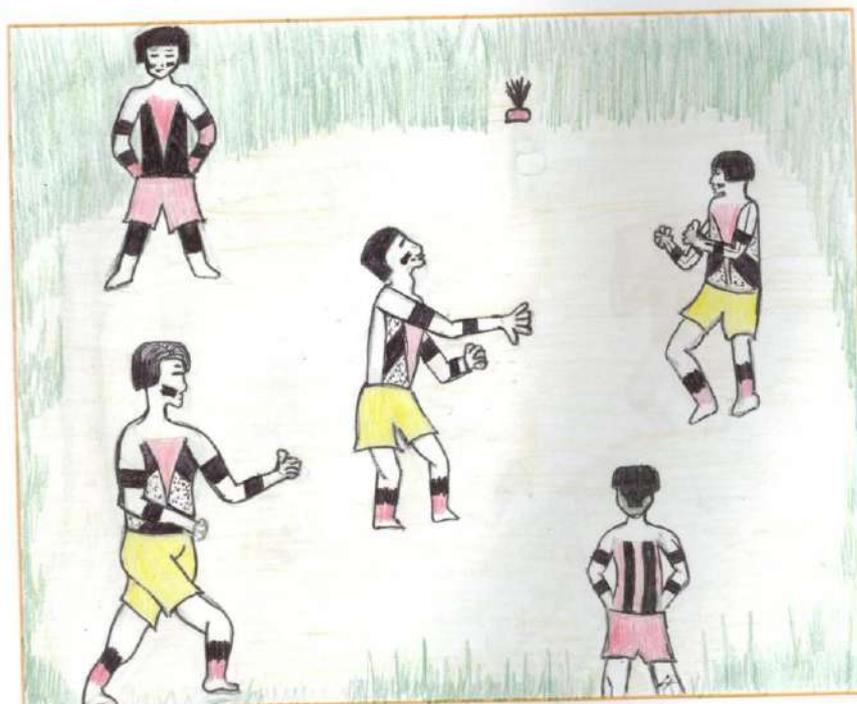
DISCIPLINA CULTURA E IDENTIDADE

PROFESSORA CLEMILDA

ALUNO EDSON DE SOUZA SÉRIE 2ª DATA 16/11/17

ATIVIDADE AVALIATIVA: As Nossas Atividades Físicas

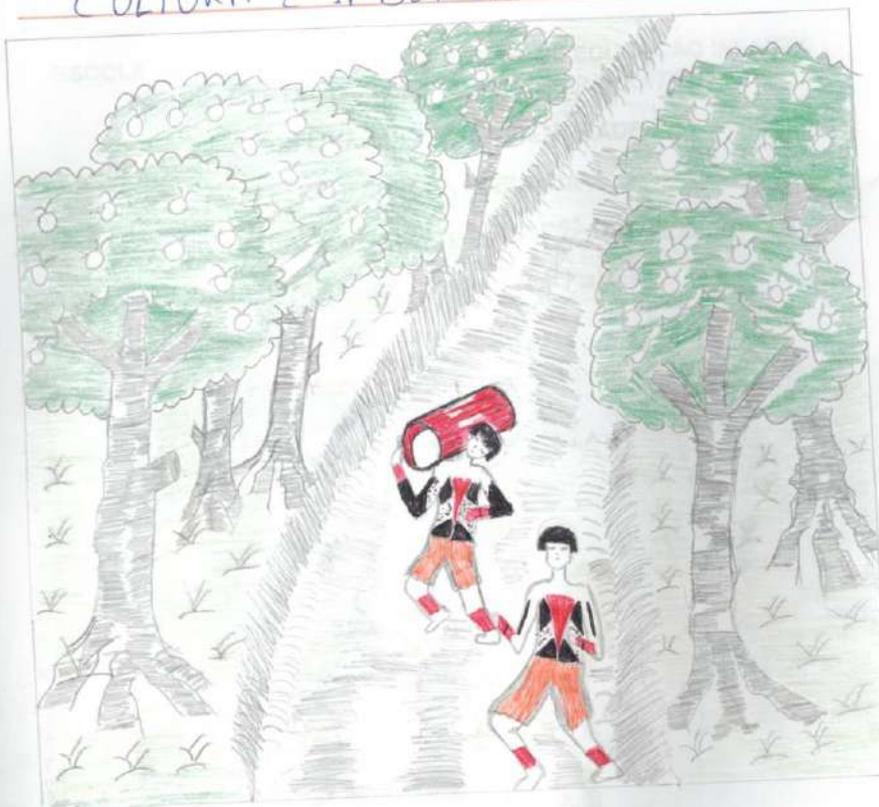
Desenhe a brincadeira da peteca



Pesquise com os velhos da comunidade sua história, importância, como se brinca e etc.

ESSA BRINCADEIRA SÓ ACONTECE NO TEMPO DO MILHO VERDE, É IMPORTÂNCIA E PARA A CULTURA E PRINCIPALMENTE PARA LIBERAR O MILHO PARA PODER COMEÇAR, ESSA BRINCADEIRA ACONTECE DE UMA SEGUNTA FORMA ELIS FAZEM UMA PETECA DO MILHO E DEPOIS COMEÇAM A JOGAR PARA SIMA E REBATE COM A MÃO E QUALHA QUEM DEMORAR MAIS, SEJA DEIXAR CAIR NO SARAIO.

CULTURA E IDENTIDADE 2º ano



EU GOSTO DE CORRER TORÁ, PORQUE A CADA DIA QUE EU CORRO EU APRENDO MAIS E GANTO MAIS CONHECIMENTO E FICO MAIS APRIMORADO NAS ATIVIDADES. CORRER TORÁ PRA MIM É FAZER EXERCÍCIO PRATICAR UM POUCO DA CULTURA INDÍGENA COMO MEU PRINCIPAL OBJETIVO É INCENTIVAR OS JOVENS E ANIMAR A BARRACADA E AJUDAR A COMUNIDADE.

EDSON DE SOUZA COSTA

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS, DEPOIMENTOS E ATIVIDADES ESCOLARES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS “PARKATÊJÊ”.


 SECRETARIA ESPECIAL DE PROMOÇÃO SOCIAL
 SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DO INTERIOR - 4ª UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
 PÉPTYKRE PARKATÊJÊ.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS, DEPOIMENTOS E ATIVIDADES ESCOLARES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS INDÍGENAS “PARKATÊJÊ”

Autorizamos os professores (pesquisadores) MAURICIO MARTINS CABRAL e ALEXANDRE SANTOS FILHO depois de entender e conhecer os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de uso de minha imagem e/ou depoimentos, especificados no Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) AUTORIZO, através do presente termo o desenvolvimento e a publicação da Dissertação de mestrado que trará uma abordagem interdisciplinar sobre “As práticas corporais *Parkatêje*” e o uso de imagens, narrativas, fotos e etc. que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros em nenhuma das partes e nem impedimentos entendendo que um dos professores – MAURICIO MARTINS CABRAL é professor e desenvolve suas atividades pedagógicas através de suas pesquisas no intuito de qualificar, diferenciar e especificar a educação escolar indígena da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio “*Péptykre Parkatêjê*” dessa comunidade.

Liberamos a utilização das fotos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na leis que resguardam os direitos das crianças e adolescente (Estatuto da Criança e do adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/1990), dos Idosos (Estatuto do Idoso, Lei Nº 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3298/1999 alterado pelo Decreto Lei Nº 5.296/2.004).

Por ser verdade tal autorização assumo total responsabilidade pelas informações citadas.

Jathiaty K. Parkatêjê

DIRETOR

Jathiaty Kokoixunti Parkatêjê
Portaria Nº. 14.810/2013 SEDUC-PA

Mauricio Martins Cabral

Pesquisador responsável pelo projeto

Aldeia *Parkatêjê*, 24 de março de 2016