

RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ

**PROJETO CÓRREGO BANDEIRA – CULTURA, JOGO E
TERRITORIALIDADE**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2009**

RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ

**PROJETO CÓRREGO BANDEIRA – CULTURA, JOGO E
TERRITORIALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^a Marinha Vinha

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS
2009**

PROJETO CÓRREGO BANDEIRA – CULTURA, JOGO E TERRITORIALIDADE

RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marina Vinha

Prof. Dr Licínio Backes

Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Rocha Ferreira

CAMPO GRANDE, 22 DE OUTUBRO DE 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa, amor da minha vida e eterna companheira, educadora e parceira de tantas lições. Obrigado pelos aprendizados, pelo incentivo em todos os momentos e o compartilhar deste sonho, pela paciência e sacrifícios nos momentos de convivência durante o período de realização deste trabalho.

A minhas lindas filhas, Mariana e Gabriela, luzes da minha vida, presentes de Deus que me ensinam lições jamais sonhadas.

Ao amigo e eterno professor, Ari Fernando Bittar, pela amizade e o compartilhar de tantos momentos, de sucesso e de aprendizado, de alegrias e de dor, emoções que me acompanham e me ajudam a compor as “rodas” das quais faço parte. Obrigado pela confiança e generosidade, pelos aprendizados que a nossa caminhada nos trouxe, e pelas lições dos “jogos” que a vida nos desafiou a jogar, minha admiração e respeito.

Nem tudo o que se enfrenta pode ser modificado. Mas nada pode ser modificado até que se enfrente.

Martin Luther King

AGRADECIMENTOS

É com imensa satisfação que dedico esta parte do meu estudo a agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização desta dissertação.

Meu agradecimento inicial é para a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por oportunizar este momento em minha formação acadêmica, ao seu Programa de Mestrado em Educação, professores e demais funcionários, pela competência e dedicação oferecidas incondicionalmente em todos os momentos desta caminhada.

Agradeço igualmente a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por oportunizar a concretização deste “projeto” e pelo seu financiamento, sem o qual seria impossível a sua realização.

Os meus agradecimentos a minha família, meu pai Daniel, minha mãe Maria Quitéria, meus irmãos André e Fúlvio, suas esposas Rose e Thaís, e sobrinhos Brenda e Leonardo. Vocês foram sempre incentivadores da minha formação. Obrigado pelo apoio e amor desde sempre!

Meu profundo agradecimento a todas as crianças e famílias atendidas pelo Projeto Córrego Bandeira, pela confiança em nosso trabalho, aos monitores (em especial a acadêmica de Psicologia Andréa, pela sua colaboração) e coordenadores do Projeto Córrego Bandeira (Prof. Ari, Issias, Thaís, Renato, Marcos e Leandro) companheiros de uma caminhada e de um sonho. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e ao Instituto Ayrton Senna, pelas oportunidades de aprendizado oferecidas durante os mais de dez anos que dediquei todo meu conhecimento e esforços para contribuir na formação das crianças, jovens e acadêmicos do Projeto Córrego Bandeira e do Programa de Educação pelo Esporte. As amigas Walderez e Shê (e demais “meninas” do CENPEC).

A minha orientadora Professora Marina Vinha, pela paciência e incentivo, por acreditar e não desistir deste eterno aprendiz. Minhas sinceras desculpas pelas ausências e por não ter sido o pesquisador que gostaria de ter sido. Obrigado por estar ao meu lado.

Meus sinceros agradecimentos, carinho e respeito a todos!

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. *Projeto Córrego Bandeira – Cultura, Jogo e Territorialidade*. Campo Grande, 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa 3 (Diversidade Cultural e Educação Indígena) e tem como objeto de estudo uma avaliação sobre o Projeto Córrego Bandeira no modo de ser das crianças e jovens Terena, habitantes na aldeia urbana “Marçal de Souza”, localizada no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O objetivo geral é de investigar as contribuições dos jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento do modo de ser das crianças e jovens Terena da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, atendidas pelo referido projeto social, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Instituto Ayrton Senna”, tendo como objetivos específicos: a) Apresentar as atividades vivenciadas pelas crianças e jovens Terena da Aldeia “Marçal de Souza”, com ênfase na sua representação para o grupo étnico; b) Identificar os jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira, compreendendo como repercutem nas crianças e nos jovens Terena; c) Apontar contribuições do Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento no modo de ser Terena, sob os vieses da cultura, jogo e territorialidade. A pesquisa é do tipo etnográfica, vinculada a uma abordagem predominantemente qualitativa. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas nos pais, crianças e jovens Terena inscritos no Projeto Córrego Bandeira e seus monitores. As entrevistas apontaram que embora o Projeto Córrego Bandeira possibilite oportunidades de desenvolvimento de competências vinculadas aos saberes e fazeres indígenas, e principalmente competências sociais, através dos jogos, outros aspectos vinculados à educação indígena deverão contemplar a proposta de educação intercultural para o Projeto em questão. Um projeto educativo proposto para a população Terena habitante na periferia urbana deverá atender aos interesses dessa população e o fortalecimento da sua identidade cultural indígena. Neste sentido o Projeto Córrego Bandeira, como um espaço de interação para as crianças e jovens Terena, é também um espaço de pensar relações e conflitos, bem como de construir novas respostas para a história do povo indígena, especialmente da história dos Terena moradores do Marçal de Souza, podendo pensar em mudanças ou enfoques diferentes sobre atividades que os marquem significativamente e desenvolvam o sentimento de pertencimento étnico dos alunos, principalmente sobre o jogo.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; jogo; modo de ser Terena.

CRUZ, Rafael Presotto Vicente. *Projeto Córrego Bandeira – Culture, Game and Territoriality*. Campo Grande, 2009. 121 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This present dissertation is tied to the Research Line 3 (Cultural Diversity and Indigenous Education) and it has as study object an evaluation about Projeto Córrego Bandeira in the way of being of children and Terena youngsters, residents in urban village “Marçal de Souza”, located in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The general objective is to investigate the contribution of games proposed by Projeto Córrego Bandeira in fortifying in the way of being of children and Terena youngsters, residents in urban village “Marçal de Souza”, attended by the social project quoted, developed by Federal University of Mato Grosso do Sul and Ayrton Senna Institute, having as specific objectives: a) to present the activities experienced in culture by the children and Terena youngsters of “Marçal de Souza”, with emphasis in their representation to the ethnic group; b) to identify the games proposed by Projeto Córrego Bandeira, conceiving how they reflect in children and Terena youngsters; c) to appoint contributions of Projeto Córrego Bandeira in the fortifying in the Terena way of being, in an culture, game and the territoriality. The research is ethnographic type, tied to a broach predominantly qualitative. It was made use of semi-structured interviews, applied to parents, children and Terena youngsters inscribed in Projeto Córrego Bandeira and their monitors. The interviews pointed that although the Projeto Córrego Bandeira facilitate opportunities of development of abilities tied to indigenous knowledge and makings , and mainly social abilities, though games, other aspects tied to indigenous education must contemplate the proposal of intercultural educations to the Project in question. An educational project proposed to Terena people resident in uptown must attend to the interests of this people and the fortifying of their indigenous cultural identity In this sense, the Projeto Córrego Bandeira, as an interaction space for the children and Terena youngsters, it is also a space of thinking relations and conflicts, as well as to construct new answers to the history of indigenous people, specially to the history of Terena habitants of “Marçal de Souza”, being able to think changing or different highlights about activities that brand them meaningfully and develop the feeling of ethnic belonging of the students, mainly concerning the game.

KEY WORDS: social representations; game; Terena way of being.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto do “Assentamento Indígena” - etapa anterior às construções de alvenaria.....	57
Figura 2 – Foto do “Bairro Marçal de Souza” – etapa com as construções de alvenaria.....	57
Figura 3 – Foto da Entrada da Escola Sullivan Silvestre Oliveira.....	58
Figura 4 – Foto da entrada do “Memorial da Cultura Indígena”.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro1–Relações Cultura e Jogo.....	34
Quadro 2 – População Terena por Aldeia, no Mato Grosso do Sul.....	50
Quadro 3 – Síntese do Posicionamento dos Pais.....	92
Quadro 4 – Síntese do Posicionamento dos Monitores.....	95
Quadro 5 – Síntese do Posicionamento das Crianças e Jovens Terena.....	101

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista aplicada nos pais das crianças Terena atendidas pelo Projeto	115
Apêndice B – Entrevista aplicada nas crianças Terena participantes do Projeto.....	117
Apêndice C – Entrevista aplicada nos monitores do Projeto (estagiários de Educação Física que atuam junto às crianças e jovens Terena).....	119

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética.....	121
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais

CENPEC – Centro de Pesquisa, Educação, Cultura e Ação Comunitária

DEF – Departamento de Educação Física

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IAS – Instituto Ayrton Senna

INDESP – Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte

MS – Mato Grosso do Sul

ONG's – Organizações Não-governamentais

PEE – Programa de Educação pelo Esporte

PREAE – Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis

SIASI – Sistema de Informação à Saúde Indígena

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A Cultura e o Jogo	24
1.1 A Compreensão de Cultura	24
1.2 A Cultura e a Construção da Identidade	26
1.3 A Relação Cultura e Jogo	27
1.3.1 Johan Huizinga	28
1.3.2 Roger Caillois	30
1.3.3 Heloísa Turini Bruhns	32
1.4 Jogos Tradicionais, Jogos Populares e Esporte	35
1.4.1 Jogos Cooperativos	39
1.4.2 Jogos Cooperativos na Educação: um exercício de convivência	43
1.4.3 Jogos na Educação Escolar Indígena	45
CAPÍTULO II – Povos Terena de Mato Grosso do Sul e Aldeados no Meio Urbano	47
2.1 Histórico do Povo Terena no Mato Grosso do Sul	47
2.2 Indígenas e Aldeados Urbanos	56
2.3 Terena Aldeado no Meio Urbano – Aldeia Marçal de Souza	58
2.4 Traduções dos Terena ao Modo de Vida Urbano	63
2.5 Representações Sociais e Identidade Terena	66
2.6 Modo de Vida Terena	69
2.7 Ethos Terena	72
CAPÍTULO III – Projeto Córrego Bandeira	78
3.1 Projeto Córrego Bandeira – 1996 a 2008	74
3.2. Fios Condutores do Programa de Educação pelo Esporte	83
3.3 Temáticas Desenvolvidas pelo Projeto Córrego Bandeira de 1999 a 2008	86
3.4 Projeto Córrego Bandeira na Aldeia Urbana “Marçal de Souza” sob os viéses Cultura, Jogo e Territorialidade	92
3.5 Jogos Significativos da Cultura Terena e Representações Étnicas – posicionamento dos pais	93

3.6 Projeto Córrego Bandeira – posicionamento dos monitores.....	98
3.7 Projeto Córrego Bandeira – posicionamento das crianças e jovens Terena.....	102
3.8 Sugestões de Revitalização do Projeto Córrego Bandeira na Perspectiva da Interculturalidade.....	108
3.9 “O Projeto nunca fez nada Terena. Minha filha já foi borboleta, paraguaia, bailarina, mas nunca foi ela mesma”.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	122
ANEXOS.....	129

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na especificidade da Linha de Pesquisa 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena. A escolha para desenvolver estudos voltados para o grupo étnico Terena deve-se ao meu envolvimento profissional com um projeto social, cujo atendimento se destina às crianças e jovens Terena que vivem em contexto urbano e em situação de risco pessoal e social. O Projeto está sendo realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Tive a oportunidade de estagiar no Projeto pesquisado, durante o curso de graduação em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, inicialmente como monitor e posteriormente como coordenador, vivenciando uma ação educativa social com a população indígena da etnia Terena. Durante esses mais de dez anos de experiência atuando na educação popular, e nos últimos oito com a população indígena, muitas inquietações surgiram a partir das relações estabelecidas com os moradores da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, nos incentivando a buscar subsídios para uma melhor compreensão da ação educativa, e a partir dos estudos culturais ter um “novo” olhar sobre o contexto da cultura nos projetos educativos desenvolvidos, especialmente para a população indígena, e suas implicações sobre a vida das crianças e jovens participantes.

O estudo também busca contribuir nas discussões voltadas para a educação indígena realizada por projetos sociais e suas propostas educativas, incentivando a reflexão dos educadores envolvidos com a educação popular a articular suas propostas a uma educação intercultural. Educação popular está entendida conforme Freire (2005), como um processo educativo que rompe com a tradição educacional e que confere à educação um conteúdo social de uma dimensão ativamente política, vinculado a um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares.

A relevância do estudo se dá pela contribuição nas discussões voltadas para consolidar as diferenças, no caso de uma sociedade indígena, em um país marcado por processos de homogeneização. Um país com uma sociedade multicultural e multiétnica, historicamente constituído a partir da diversidade de culturas, onde as identidades culturais, caracterizadas pelas diferenças posicionam o sujeito em diferentes contextos.

Desde os primeiros contatos com as lideranças e caciques Terena nossa relação foi conflituosa em função de uma história de opressão, desigualdades e negociações que permeiam a relação do povo indígena com o não-índio e que ao longo do tempo de trabalho do projeto na comunidade indígena, as relações e negociações foram ajudando a compor uma nova história entre os envolvidos, nos fazendo questionar o quão nossas ações educativas têm contribuído nas lutas e desafios sociais e culturais que a população indígena Terena do bairro “Marçal de Souza” tem enfrentado atualmente, bem como no fortalecimento de sua identidade e no seu modo de ser.

O Projeto Córrego Bandeira está vinculado a um programa educativo-social de atendimento complementar à escola, desenvolvido por uma instituição de ensino superior, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e uma organização não-governamental, o Instituto Ayrton Senna (IAS), oferecido para as crianças da comunidade indígena urbana Terena “Marçal de Souza” e bairros circunvizinhos foram o percurso por onde passaram as reflexões da presente investigação.

Os conflitos decorrentes da migração dos Terena para o contexto urbano indicam uma grande influência no modo de vida, alterando muitos elementos culturais que lhes dão identidade. Especialmente as crianças e jovens dessa comunidade urbana são afetados pelas práticas vivenciadas nos diferentes contextos educativos com os quais interagem, ou seja, a escola, o meio social, o comércio, a vizinhança e o próprio Projeto frequentado pelas crianças e jovens da Aldeia.

Dessa forma, a problematização pode ser elaborada com a seguinte pergunta: “o Projeto Córrego Bandeira tem contribuído no sentimento de pertencimento étnico das crianças e jovens Terena da Aldeia Marçal de Souza mediado por relações interculturais através do jogo?”.

O estudo tem como objetivo geral investigar as contribuições dos jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento do modo de ser das crianças e jovens Terena da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, atendidas pelo projeto social “Córrego Bandeira”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Instituto Ayrton Senna”.

Tendo como objetivos específicos:

- a) Apresentar as atividades vivenciadas pelas crianças e jovens Terena da Aldeia “Marçal de Souza”, com ênfase na sua representação para o grupo étnico;
- b) Identificar os jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira, compreendendo como repercutem nas crianças e nos jovens Terena;

c) Apontar contribuições do Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento no modo de ser Terena, sob os vieses da cultura, do jogo e da territorialidade.

Os resultados desse estudo poderão contribuir para as discussões do Projeto em questão, bem como para as instituições envolvidas. Desse modo, as diferenças culturais estarão sendo consideradas em suas propostas, sendo que a perspectiva dos jogos propostos no Projeto Córrego Bandeira é a de respeitar o sujeito em seu contexto, considerando sua história e sua participação nas ações coletivas, oportunizando um espaço de cooperação, contribuindo no fortalecimento da sua identidade cultural.

Caracterizando os indígenas Terena de Mato Grosso do Sul, destacamos que são remanescentes da família de língua *aruak*, falam a língua Terena e são pertencentes ao sub-grupo Guaná. Conhecidos como exímios agricultores, os Terena percorreram em tempos atrás várias regiões da Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Com a chegada dos espanhóis os deslocamentos viriam a ser uma das saídas contra a submissão imposta pelos colonizadores. Passado séculos os Terena, em sua maioria, fixados em aldeias com terras diminutas, localizadas na região de Aquidauana, Miranda e Sidrolândia, deparam-se com parte de seu povo continuando a migrar e a lutar pela sobrevivência, porém agora em outro território, a cidade (FERNANDES, 1997).

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) possui hoje, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um dos maiores índices de populações indígenas, sendo que os Terena totalizam mais de vinte mil índios em terras indígenas sul-mato-grossense (BRASIL, 2006).

Contudo, os Terena têm migrado de suas aldeias para os centros urbanos. Só na capital Campo Grande foram constatados aproximadamente cinco mil indígenas de diferentes etnias e desses, metade são Terena. Esse processo de transferência das aldeias Terena para a cidade teve início por volta de 1920, com a vinda de apenas alguns Terena para a cidade de Campo Grande – MS. Desde então o processo vem se intensificando e a cada ano aumenta o número de famílias Terena vivendo na região urbana (NAKAMURA, 2001).

No início, a ocupação do lote do governo federal não oferecia quase nenhum dos benefícios buscados. O terreno era de propriedade da Prefeitura de Campo Grande que havia doado o mesmo para a FUNAI, e estava ocupado irregularmente, desde 1995, por famílias indígenas. As casas eram barracos de lona, sem água encanada ou luz elétrica. Passados quatro anos, em 1999, devido aos esforços e reivindicações dessa população assim agrupada foram construídas casas de alvenaria pela Prefeitura

Municipal de Campo Grande em parceria com a Caixa Econômica Federal. As moradias dispunham de toda infra-estrutura básica necessária a um tipo de vida urbana. Também foi conquista dessas famílias a construção de um espaço de exposição do artesanato e outras produções da cultura Terena no centro do loteamento. Esse espaço hoje faz parte de roteiros turísticos na capital e é conhecido como “Memorial da Cultura Indígena”.

O referido aldeamento urbano recebeu a denominação de “Marçal de Souza”¹, em homenagem à luta desse personagem indígena. A população da aldeia Marçal de Souza era cerca de 1050 indígenas, sendo mais de um terço de crianças e jovens (NAKAMURA, 2001). Foi esse quantitativo e a representação do indígena na sociedade brasileira, sul-mato-grossense e campo-grandense, que estimulou a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Instituto Ayrton Senna a executarem o projeto na aldeia, no contexto urbano. Motivados também pelo pioneirismo da ação do projeto no Instituto Ayrton Senna, sediado em São Paulo (capital), a ausência de ações educativo-sociais junto à comunidade indígena do “Marçal de Souza”, e o interesse das lideranças indígenas da comunidade, em criar oportunidades educativas a suas crianças e jovens.

O projeto iniciou seu atendimento na própria comunidade, sendo posteriormente desenvolvido no espaço físico da UFMS, pela estrutura construída exclusivamente para a realização desse atendimento, envolvendo quadras poliesportivas, salas de aula, refeitório, entre outros espaços educativos. Maiores detalhamentos sobre o projeto estão no decorrer do estudo.

A população indígena, no estado de Mato Grosso do Sul é uma das maiores populações do país, as quais têm sobrevivido a uma longa e complexa história de conflitos. É preciso então, estimular um diálogo na formação de profissionais vindos de uma perspectiva intercultural. O diálogo sustentado pela cooperação, aponta para que as culturas não sejam comparadas, onde a identidade seja fator de reconhecimento e respeito, de maneira que esta educação fortaleça sua própria identidade cultural.

As possibilidades pedagógicas dos jogos para a formação do sujeito, focando nas representações sociais estarão dialogando com as manifestações da cultura corporal Terena. Muitas dessas relações são de “fronteira”, no sentido atribuído por Barth (citado por SILVA; FERREIRA, 2001, p. 68), afirmando que fronteiras étnicas “não são limites que separam, mas espaços de contato, de intercâmbio, de interação e de troca.

¹ Líder indígena da etnia guarani

São, por isso mesmo, espaços de afirmação da identidade e da diferença”. Brand (2001) ressalta ainda o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo.

Nessas relações de troca, o jogo de maneira geral, e o jogo cooperativo, em particular, podem contribuir para que as crianças e adolescentes Terena, habitantes de uma aldeia urbana, re-signifiquem sua cultura e elementos identitários, resgatando valores e contribuindo na revitalização de sua identidade.

A bibliografia utilizada deu fundamentação teórica conceitual para os termos: modo de ser Terena, representação social, cultura, jogo, identidade, educação intercultural, diferença, dentre outros. O referencial teórico está composto por autores que permeiam os campos de conhecimento da Educação, Antropologia e Educação Física, ou seja: Azanha (2003), Brand (2001), Oliveira (2007), Barth (1998), Altenfelder (1949) por elucidarem a questão indígena; Huizinga (2007), Caillois (1967), Bruhns (1993), Orlick (1973), Brotto (2006), Rocha Ferreira (2005) e Vinha (2004), por tratarem as questões relacionadas ao jogo; Hall (2000, 2001 e 2003), Bhabha (1998) e Silva (2001) contribuíram nas questões conceituais sobre cultura, identidade e diferença. Outros autores foram adotados para fins complementares as idéias desenvolvidas.

A pesquisa é do tipo etnográfica, vinculada a uma abordagem predominantemente qualitativa, com reflexões que entrecruzam dados bibliográficos e dados empíricos, estes obtidos em levantamento com os pais, crianças e jovens Terena da Aldeia Urbana “Marçal de Souza” que freqüentam o Projeto Córrego Bandeira, e universitários que atuam como monitores nas atividades desenvolvidas pelo referido Projeto.

Os sujeitos da presente pesquisa foram nove pais Terena da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, quinze crianças e jovens Terena (de ambos os sexos, na faixa etária de 09 a 15 anos, que participam do Projeto Córrego Bandeira a mais de três anos) e seis universitários que atuam como monitores (estagiários) no Projeto Córrego Bandeira, sendo utilizados como instrumentos de pesquisa, a entrevista semi-estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa inspirada na etnografia foi efetivada no presente estudo através da valorização das vivências do pesquisador, na consolidação do referido Projeto ao longo dos treze anos de realização, nove de atendimento aos Terena. Embora esse período vivenciado não tenha sido acompanhado de procedimentos metodológicos fundamentados na pesquisa etnográfica, os quais proporcionariam estranhamentos para com o contexto indígena, os dados vividos foram buscados na memória e nos relatórios

elaborados pelo pesquisador. Assim, situações de jogo, modos de se comportar, muitas vezes incompreensíveis, foram elucidados com teorias sobre a diferença, o preconceito, as identidades híbridas que crianças e jovens indígenas vivem em situação de risco, principalmente quando afastados do contexto de seu ambiente tradicional.

Além desses dados, foi realizada uma abordagem qualitativa com buscas documentais nos relatórios do Projeto Córrego Bandeira e nos dados bibliográficos recortando a investigação para os modos de jogar, os materiais, os adornos corporais, as normas para jogar e as formas de ganhar, perder, cooperar; os contextos socioculturais em que foram realizados os jogos entre o povo Terena.

Na realização da pesquisa, Lüdke e André (1986, p.16) afirmam que “essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas, permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e entendido”. Nesse sentido, os procedimentos para obtenção dos dados orais com os pais, homens e mulheres que tenham pelo menos um(a) filho(a) no Projeto, seguiram os seguintes procedimentos:

1. Organização do referencial teórico, vindo de fontes bibliográficas, organizado em histórico do povo Terena no Mato Grosso do Sul a formação da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, Cultura, Jogo e o Projeto Córrego Bandeira.
2. Definição dos conceitos sobre jogo, cultura, representação social, identidade e interculturalidade, modo de ser e projeto social.
3. Realização dos contatos com as lideranças da aldeia para definir os sujeitos (pais e crianças) para realização de “entrevista semi-estruturada”. Este tipo de entrevista consistiu em uma conversa intencional, utilizada para colher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo que o entrevistado no diálogo dê idéias sobre a maneira de ser Terena e a representação social dos jogos vivenciados no Projeto. O procedimento para realização da entrevista seguiu algumas reflexões, ou seja, “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, afirmam Lüdke e André (1986, p.33). Dessa forma os pais das crianças Terena “compartilharam” com o pesquisador questões relativas aos jogos vivenciados em sua infância e os jogos vivenciados pelo(a) seu(sua) filho(a) na cultura Terena e em seguida, foi perguntado sobre os jogos que realizam na aldeia urbana e no projeto. Os eixos norteadores da entrevista foram: como brincaram / jogaram no seu tempo de criança? Os mais velhos da aldeia ensinam / ensinaram? Quem

transmitia as brincadeiras? Quais os jogos vivenciados no projeto? Os jogos vivenciados no projeto contribuem no modo de ser Terena?

4. Iniciou-se com a aplicação das entrevistas junto aos pais das crianças e jovens do Projeto e em seguida foram digitados os dados obtidos. Desse modo, nesta pesquisa os conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações foram respeitadas.

5. Após a entrevista com os pais foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com as crianças e jovens. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e comparadas com os dados bibliográficos e analisadas no tocante aos objetivos propostos na presente investigação.

6. Depois das entrevistas com as crianças e jovens foram entrevistados os monitores do Projeto Córrego Bandeira que atuam com os Terena entrevistados.

7. Os procedimentos para a coleta de dados orais com as crianças e jovens, através das entrevistas, foram: seleção dos participantes; a gravação das entrevistas em áudio, para posterior transcrição e interpretação, tendo como critérios os estudos sobre as representações sociais do jogo na cultura Terena.

8. O tempo de entrevista variou de vinte a quarenta minutos, sendo realizado uma única entrevista com as crianças, e o intervalo entre a conversa com os pais, a entrevista com as crianças e os monitores foi de uma semana.

9. Foi organizado um “termo de livre consentimento e esclarecido” para os entrevistados o assinarem, considerando que as crianças e jovens foram autorizadas pelos seus responsáveis.

O projeto de pesquisa da dissertação foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), conforme as recomendações e normas estabelecidas na Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996, tratando da investigação não evasiva que não envolve qualquer tipo de manipulação que possa atentar contra a ética em pesquisa com populações indígenas. Aprovação com o número de protocolo 065/2008 (ANEXO A).

Foi solicitado aos pais a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pedindo que consentissem a sua participação, bem como a participação de seus filhos (APÊNDICE A). Quando as crianças e jovens foram matriculados no Projeto os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando seus filhos a participarem de pesquisas de qualquer natureza que poderiam ocorrer no Projeto, uma vez que o mesmo é um ambiente acadêmico.

Os monitores que participaram da pesquisa também assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme APÊNDICE B.

Com os pais foram realizadas entrevistas abertas, aplicadas na Aldeia Urbana “Marçal de Souza” em suas respectivas residências.

Os três roteiros de entrevista foram elaborados pelo autor do presente relatório, conforme APÊNDICE C.

Os dados foram compreendidos via articulação das fontes documentais e bibliográficas, com as fontes orais (entrevistas) e a empiria dos jogos aplicados pelo projeto social pesquisado, possibilitando uma análise e compreensão reflexiva do objeto de estudo (análise), sob olhares da educação, da antropologia e da cultura.

A sistematização dos dados coletados nas entrevistas possibilitam uma compreensão reflexiva do objeto de estudo (análise), sob olhares da Educação e da Educação Física. A análise e interpretação foram realizadas basicamente sob três unidades: cultura, territorialidade e jogo, categorizando na fala dos pais as atividades praticadas nas aldeias em sua infância e as influências do Projeto na formação dos seus filhos na nova territorialidade, na fala das crianças e jovens Terena os jogos que vivencia e sua repercussão no modo de ser Terena e na fala dos monitores a capacitação para atuar em projetos indígenas e os tipos de jogos aplicados no Projeto.

A organização desta dissertação deu-se a partir da construção de um referencial teórico influenciado pelos estudos vinculados a Diversidade Cultural e Educação Indígena, buscando apresentar o conceito de Cultura, Jogo e suas relações, entendendo ser conceitos relevantes para a pesquisa; o histórico dos Terena em Mato Grosso do Sul até sua chegada no meio urbano, buscando compreender o ‘movimento’ da população pesquisada; e as ações do Projeto Córrego Bandeira junto as crianças e jovens Terena, analisando suas práticas com os sujeitos estudados.

A dissertação está organizada com os seguintes capítulos: o capítulo I trata sobre os conceitos de Cultura e Jogo, a partir de autores que teorizam o jogo e o vinculam a cultura, apresentando abordagens sobre os jogos e sua aplicação na educação indígena (Cultura e Jogo – A Compreensão de Cultura; A Cultura e a Construção da Identidade; A Relação Cultura e Jogos - Johan Huizinga, Roger Caillois, Heloísa Turini Bruhns; Jogos Tradicionais, Jogos Populares e Esporte - Jogos Cooperativos, Jogos Cooperativos na Educação: Um Exercício de Convivência e Jogos na Educação Escolar Indígena).

O capítulo II apresenta o histórico do povo Terena no jogo das relações urbanas (Povos Terena de Mato Grosso do Sul e Aldeados no Meio Urbano – Histórico do Povo Terena no Mato Grosso do Sul; Indígenas e Aldeias Urbanas; Terena Aldeados no Meio Urbano - Aldeia Marçal de Souza; Traduções dos Terena ao Modo de Vida Urbano; Representações Sociais e Identidade Terena; Modo de Vida Terena; Ethos Terena).

O capítulo III trata do Projeto Córrego Bandeira, apresentando seu histórico e concepções sustentadoras; temáticas desenvolvidas pelo Projeto Córrego Bandeira no período de 1999 a 2008; o Projeto Córrego Bandeira na Aldeia Urbana “Marçal de Souza” sob os vieses cultura, jogo e a territorialidade e as sugestões para revitalização do Projeto Córrego Bandeira na perspectiva da interculturalidade.

A partir do referencial teórico e da análise dos dados referentes ao posicionamento dos pais, monitores e alunos do Projeto, pode-se afirmar que os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos sem que mudanças profundas ocorram na sua educação. Neste sentido as ações educacionais vinculadas à população indígena requer uma postura que vai além da solidariedade entre as etnias e experiências de convivências interculturais que construam uma relação social de respeito e justa, na busca de se criar uma nova forma de ver e entender o mundo, repensando as atitudes de cada um frente ao outro. Nessa perspectiva, entendo que a pesquisa pode apontar as relações estabelecidas nos jogos como valiosas manifestações da cultura de um povo, assim como seu potencial pedagógico para uma educação intercultural.

CAPÍTULO I

CULTURA E JOGO

1.1 A Compreensão de Cultura

Para compreender alguns dos conceitos tratados nesse estudo e vinculá-los à educação indígena foi preciso explorar sua construção histórica, especialmente da compreensão de cultura. Ao explicitar algumas das complexidades desses processos históricos e trazer a ótica da cultura sobre estes processos, muda-se a maneira de entender e explicar a história.

A partir da visão do colonizador, dados históricos registram que os indígenas, no processo de colonização, não eram vistos como humanos, pois viviam sem organização social e sem cultura. Esta afirmação estava embasada nas teorias evolucionistas, cujo preceito é de que quanto mais diferentes, mais atrasados estariam, tendo como parâmetro a tecnologia, a organização social e a religião (BARTH, 1998).

Da concepção de cultura como algo que se adquire e que pode, portanto ser perdida emergiram teorias de ‘aculturação’, as quais têm do ocidente o referencial de desenvolvimento e progresso. Entendendo ‘aculturação’ como o processo pelo qual as culturas intercambiavam traços e características culturais, de maneira que a mais forte e impositiva envolvia a outra são atualmente estas abordagens essencialistas sobre cultura (BARTH, 1998).

Na perspectiva de construção dessas concepções essencialistas a cultura pode ser considerada como algo dado, herdado, pronto e acabado. Ela implica movimento crescente, já que elaboramos construções acerca daquilo que os outros nos apresentam. Cultura então deve ser compreendida como representações coletivas, por exemplo: linguagem, símbolos, rituais, instituições; é o modo de ser, pensar e agir em constante contato com outras formas de representações. Não é composta por uma única fonte, é formada a partir de encontros e desencontros do indivíduo com o meio no qual

se encontra. As práticas culturais sempre abrangem várias outras manifestações de culturas (FLEURI, 2003).

Para Fleuri (2003) cultura são representações coletivas, construídas socialmente, resultantes da constante interação das tradições com o entorno, permanentemente reinventada e investida de novos significados.

Para Barth (1998) cultura é algo dinâmico, construído na interação com o entorno, superando concepções substancialistas e que remetem para inventário de traços. Portanto, a cultura é considerada uma construção social, que resulta da constante interação das tradições com o que se vive naquele determinado momento.

Nesse contexto de relações sociais, converge a idéia de que toda cultura é híbrida, já que resultam desses encontros interculturais. O conceito de hibridismo cultural remete a Bhabha (1998), pois segundo ele, um contexto cultural híbrido não é aquele no qual encontraremos a síntese das culturas, mas especificamente a ambivalência.

Neste sentido, etnicidade pode ser entendida como uma forma de “interação social”, pressupondo contato cultural e mobilidade das pessoas, sendo a manutenção das fronteiras a questão essencial do processo. E é na construção das identidades culturais que as fronteiras sociais e étnicas definem um grupo. Por esta razão Barth (1998) expõe que os limites de um grupo étnico de dão pelos seus valores ênicos e sua interação, afirmando às diferenças, sendo importante a manutenção das fronteiras étnicas, no reavivamento dos traços e características culturais (BARTH, 1998).

Emerge então o conceito de cultura como algo permanentemente reinventado, recomposto e investido de novos significados. No estudo da diferença, a questão de fundo passa a ser os processos de sua produção, levando em conta a realidade dos moradores de fronteiras, migrantes sazonais e outros grupos com culturas distintas (BHABHA, 1998).

Neste sentido, cultura deixa de ser entendida como algo transmitido, uma bagagem ou herança e passa a ser entendida como toda prática social envolvida num contexto de significação, estando estas práticas sociais além da dimensão cultural. Desta forma, práticas políticas e econômicas também são culturais, pois estão envolvidas num contexto de disputa e sentido, produzindo em suas práticas efeitos culturais, trazendo assim a questão do poder (BHABHA, 1998).

1.2 A Cultura e a Construção da Identidade

Ao tratar de identidade é preciso compreender de forma mais ampla, os processos em sua construção. A discussão sobre identidade perpassa por definições vinculadas a diferentes perspectivas, desde as que tratam de uma única identidade, até um sujeito que tem várias identidades, construídas a partir das interações.

Hall (1997) aponta que as ‘velhas identidades’ que estabilizavam o mundo social, possivelmente em declínio, fazem surgir novas identidades. Os acontecimentos recentes nas sociedades contemporâneas causam mudanças conceituais sobre esse “sujeito”, cuja identidade fixa e estável foi descentrada, resultando identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas.

Neste sentido, as identidades culturais passam a serem construídas pelo “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. A identidade nacional estaria afetada ou deslocada pelo processo de globalização, portanto as culturas nacionais em que nascemos se constituem uma das principais fontes de identidade cultural. Estas identidades nacionais são formadas e transformadas no interior de representações sociais e a nação produz um sistema de representação que traz sentido a uma comunidade (HALL, 1997).

Portanto, para compreender as identidades em seus diferentes níveis faz-se necessário considerar que elas se dão em diferentes momentos e lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais dos encontros e interações de contextos sociais (HALL, 1997).

Assim a identidade e suas interfaces estão intimamente ligadas com a cultura. A forma como a identidade e a diferença são representadas expõe a relação entre cultura e significado. A representação social pode ser compreendida como práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos. Desta forma a representação pode ser entendida como um processo cultural que contribui na formação de identidades individuais e coletivas (HALL, 1997).

Hall (1997) aponta ainda que neste processo de representação e seus sistemas simbólicos, é que ocorre a marcação das diferenças e a partir destas é que são

fabricadas as identidades, não as considerando o oposto à identidade, mas como esta depende da diferença.

Dessa forma, representação social está compreendida neste estudo como práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. A representação pode ser entendida como um processo cultural que contribui na formação de identidades individuais e coletivas de um sujeito (HALL, 2001).

O referido autor afirma que as identidades culturais não são fixas, estão em transição entre diferentes posições, em diferentes tradições culturais, sendo produto dos complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.

As sociedades multiculturais não são novas, a migração e os deslocamentos dos povos produziram sociedades étnicas ou culturalmente ‘mistas’, mostrando que os processos históricos construíram diferentes identidades culturais. As minorias étnicas têm formado comunidades culturais fortemente marcadas, mantendo costumes e práticas sociais distintas. A cultura de origem continua influenciando as autodefinições comunitárias ao longo de suas interações, trazendo consigo uma memória histórica diferente (HALL, 1997). Neste sentido, a autor considera este espaço como uma arena de consentimento e resistência.

1.3 A Relação Cultura e Jogo

Ao tratar de um estudo vinculado à cultura é relevante que se possa compreender como estão inseridas as manifestações que a compõem, julgando ser importante localizar a relação dos jogos vividos e seus significados na cultura. Cultura e jogo, ou as formas de jogar, estão interligadas e traduzem representações sociais identitárias.

Diferente da forma de jogar denominada ‘esporte’ que são padronizadas e federalizadas, os jogos caracterizam-se pela maneira de como a sociedade o pratica.

A pertinência da temática cultura-jogo vem ajudar explicar as representações sociais presentes nas práticas dos Terena, fornecendo inclusive elementos teóricos para analisar a proposta do Projeto pesquisado, pioneiro para indígenas.

Os argumentos dos autores, a seguir, conceituam e ajudam a refletir sobre a articulação cultura e jogo.

1.3.1 Johan Huizinga

Uma das mais clássicas obras produzidas sobre o jogo², “Homo Ludens”, escrita em 1947 pelo antropólogo Johan Huizinga (2007) considerou o jogo como algo anterior a própria ‘civilização’ humana, por estar presente em sociedades animais. Huizinga aponta que o jogo se encontra na cultura, mas compreende-o como elemento existente antes da própria cultura.

O jogo seria uma atividade com função social e significativa na formação humana, trazendo elementos como a tensão, a alegria e o divertimento, exercendo uma fascinação sobre o jogador, de maneira que sua capacidade de excitação é uma de suas características primordiais. Outro aspecto apresentado é que o jogo está ligado à não-seriedade, mas não que o jogo não seja sério, pelo contrário, é uma atividade extremamente significativa para os jogadores. Em suas formas mais complexas, o jogo está repleto de ritmo e harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe, sendo estes importantes laços que unem o jogo e a beleza.

Huizinga (1997) define essencialmente o jogo, em seu aspecto formal, como sendo uma ação executada “em si própria” e situada fora da vida corrente, mas que apesar de tudo pode absorver por completo o jogador, sem que haja nenhum interesse material, nem se obtenha nela proveito algum, que se executa dentro de um determinado tempo e de um determinado espaço, que se desenvolve em uma ordem submetida a regras e que origina associações que pretendem rodear-se de mistério ou disfarçar-se do mundo real.

² Jogo e brincadeira são compreendidos como sinônimos em Huizinga, diferente de conceitos contemporâneos da Educação Física.

Huizinga (1997, p.33) afirma que:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (grifos do autor).

A liberdade que o jogo apresenta é outra característica fundamental, pois o mesmo só se torna uma necessidade na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. A qualquer momento o jogador pode adiar ou suspender o jogo, ligando-se a noções de obrigação e dever apenas quando vinculado a um culto ou a um ritual.

Outra característica intimamente ligada à anterior é que o jogo não significa a vida ‘real’. Ele se apresenta como um intervalo na vida cotidiana, se insinua como atividade temporária que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. Dessa forma, mais do que compreender sua posição funcional, o jogo está na cultura de cada povo.

A função do jogo pode, de maneira geral, ser definida por dois aspectos fundamentais: luta por algo ou a representação de algo. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de algo.

Outros elementos importantes e que compõem o jogo estão vinculados à tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união, desunião. Segundo Huizinga, o elemento ‘tensão’ desempenha no jogo um papel especialmente importante, pois o mesmo significa incerteza, acaso. O elemento ‘tensão’ lhe confere um certo valor ético, na medida em que são colocadas à prova as qualidades do jogador dentro das regras do jogo. As ‘regras’ são elementos que compõem o jogo, determinam o ‘permitido’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito.

O autor afirma que o jogo relaciona-se de maneira intensa com a cultura, e que nela se encontra, tendo entre outras funções uma posição funcional de transmissão de cultura, acompanhando-a e marcando-a, por isso uma atividade com função social e significativa na formação humana.

1.3.2 Roger Caillois

Enquanto Huizinga associou cultura e jogo, destacando ser o jogo anterior à cultura e posicionando o jogar em uma relação de poder na formação humana, Caillois (1967) vai aprofundar as discussões sobre o jogo, categorizando as formas de desafios próprios do jogo que constroem os humanos no seu viver social.

Para Roger Caillois (1967) a palavra jogo está vinculada à idéia de limite, de liberdade e de invenção. Segundo o autor, todo jogo é um sistema de regras, as quais definem o que é e o que não é jogo, decidindo o permitido ou proibido. Às vezes essas questões são arbitrárias, imperativas e inapeláveis, mas não podem ser violadas sob nenhum pretexto. O que mantém a regra é a vontade de jogar, sendo decisiva a vontade de respeitá-la para que o jogo não acabe.

Para o autor, a palavra jogo evoca uma idéia de amplitude, de facilidade de movimento e de uma liberdade útil, tendo nessa amplitude uma possibilidade indispensável de mobilidade. Jogo significa liberdade, que deve manter-se no limite do rigor, para que este adquira ou conserve sua eficácia. A presença de limites com a faculdade de inventar dentro desses limites, implicando em idéias de totalidade, de regra e de liberdade.

Percebe-se ainda, uma espécie de influência no princípio do jogo, ou quando menos uma convergência com ambições próprias. Com ela pode ocorrer o processo da ‘civilização’, por passar de um universo solto a um universo administrado. O jogo inspira ou confirma esse equilíbrio.

Segundo o autor há uma fecundidade cultural nos jogos, pois sua contribuição na formação pessoal é significativa por reforçar ou desenvolver capacidades físicas e/ou intelectuais, pelo caminho do prazer ou da obstinação.

O jogo não caracteriza-se por um aprendizado de trabalho. Somente em aparência antecipa as atividades do adulto, e de uma maneira geral instrui para a vida, acrescentando capacidades de transpor obstáculos ou de vencer frente às dificuldades.

Nesse sentido, o jogo supõe a vontade de ganhar utilizando recursos e proibições das jogadas não permitidas, simultâneo à vontade de ser cortez com o

adversário, ter confiança em si e combater sem animosidade. É necessário ainda, aceitar de antemão a possibilidade da derrota.

O jogo consiste em uma necessidade de encontrar, de inventar uma resposta que seja livre dentro dos limites das regras. Essa liberdade do jogador, essa margem concedida a sua ação é essencial para o jogo e explica em parte o prazer que suscita. Igualmente é a que dá razão de empregos tão surpreendentes e significativos da palavra “jogo”.

Para Caillois (1967), o jogo caracteriza-se por ser uma atividade:

- a) Livre: a qual o jogador não pode estar obrigado, sem que o jogo perca sua natureza de diversão atrativa e alegre (diversão sem caráter de obrigatoriedade);
- b) Delimitada: circunscrita em limites de espaço e tempo precisos e determinados antecipadamente (espaço e tempo previamente estabelecidos);
- c) Incerta: cujo desenvolvimento não pode estar predeterminado nem o resultado dado de antemão, por desejar obrigatoriamente a iniciativa do jogador certa liberdade e na necessidade de inventar (sem previsão de resultados);
- d) Improdutiva: não cria nenhum bem, nem riqueza e nem tão pouco elemento novo de nenhuma espécie (não mantém vínculos com o consumo)
- e) Regulamentada: submetida a convenções que suspendem as leis ordinárias e instauram momentaneamente uma nova legislação (criar e cumprir as regras);
- f) Fictícia: acompanhada de uma consciência específica da realidade secundária ou de franca irrealidade em comparação com a vida corrente (fundamentada num contexto de irrealidade perante a vida).

Nesse contexto as regras tornam-se inseparáveis do jogo, enquanto esse adquire o que o autor chama de ‘existência institucional’. A partir desse momento, formam parte de sua natureza. São elas as que o transformam em instrumento de cultura fecundo e decisivo. Mas é certo que na origem do jogo reside uma liberdade primordial, uma necessidade de relaxamento e em geral de distração e fantasia.

A partir destas considerações, Caillois (1967) classifica os jogos em quatro categorias, procurando estabelecer simultaneamente o critério dominante e definidor de qualquer jogo: competição (*agon*), acaso (*alea*), simulacro ou disfarce (*mimicry*) e vertigem (*ilinx*). Colocando como se um pêndulo oscilasse entre os quatro, tendo em uma extremidade a improvisação livre ou fantasias sem controle e no outro extremo o *ludus*, com regras, com necessidade de maior esforço e de empenho, de maneira que

percebe-se uma relação entre a lei e a invenção, sendo que essa regulação implica a suspensão das leis comuns e a instauração de novas que surgem do jogo.

A experiência do jogo favorece o domínio de si e se faz extensiva em sua prática ao conjunto das relações e das virtudes humanas em que a competência já não é desinteressada nem está circunscrita à fatalidade.

Caillois (1967) afirma que o mérito de Huizinga (1947) consiste em saber analisar magistralmente várias das características fundamentais do jogo e saber demonstrar a importância de sua função no desenvolvimento da civilização, apontando o valor do jogo na vida e nas manifestações de toda cultura. Além disso, reconhece que Huizinga (1947) considera o jogo como uma ação desprovida de todo interesse material, excluindo os jogos de azar. Por outro lado, não se tem dúvida de que o jogo se deve definir como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e de diversão. O jogo somente existe quando os jogadores têm vontade de jogar.

Para Caillois (1967) o jogo apresenta um panorama da fecundidade cultural que é impressionante, pois sua contribuição na formação do indivíduo é extremamente significativa, reforçando e desenvolvendo capacidades física ou intelectual, pelo caminho do prazer ou da obstinação.

1.3.3 Heloisa Turini Bruhns

Em estudos vinculados ao Lazer, a Economista e Profissional de Educação Física Heloísa Turini Bruns (1993), trouxe contribuições sobre o jogo, a questão cultural e aspectos do processo histórico.

Bruhns (1993) sustenta-se em Huizinga (1947) e em Caillois (1967) para afirmar que uma atividade possa ser considerada jogo. Os critérios adotados pela autora vêm dos autores anteriores, dos quais refuta alguns e acrescenta outros.

O primeiro critério, o aspecto ‘desinteresse’, Bruhns (1993) o refuta, pois nota-se uma preocupação significativa por parte do jogador durante a execução e um envolvimento acentuado, sendo, portanto, o jogo ‘altamente interessado’, passando a ser

então uma atividade ‘séria’. A seriedade da criança na atividade lúdica vem das suas conquistas no jogo.

O segundo critério é o ‘prazer’, refutado pela autora por entender que na própria atividade lúdica observam-se sentimentos desagradáveis que acabam causando a anulação do prazer, através de inseguranças e temores excessivos.

O terceiro critério que a diferencia de Huizinga (1947) e Caillois (1967) refere-se à ‘desorganização’, pois é comum ver o jogo como uma atividade desorganizada, anarquizada. Um observador passageiro pode compreender toda a agitação, a troca de lugares, a empolgação, levando a falsa idéia de confusão. Dentro dessa perspectiva, na área do jogo, a organização se apresenta de tal forma que supõe uma propriedade sobre o destino, transformando passividade em atividade.

A ‘espontaneidade’ como quarto critério, foi refutado por Bruhns (1993), por considerar que o jogo sofre influência de atividades que são controladas pela sociedade e pela realidade, embora haja outras atividades espontâneas que escapam desse controle, de maneira que esse critério pode ser mais característico em jogos lúdicos.

O critério da ‘libertação dos conflitos’, como quinto critério, constitui-se pela solução de algum problema, onde a cooperação e a luta tornam-se aceitáveis.

A autora vincula jogo com a cultura, destacando que quem joga faz parte de uma cultura, e que suas escolhas de jogos e materiais lúdicos estão ligadas ao que está posto em sua cultura e no seu entorno. A função do jogo pode ser definida pela representação de algo ou a luta por algo. Também coloca a existência, na ação do jogo, de um sentimento de exaltação e tensão, seguido por um estado de alegria e distensão.

O jogo seria uma espécie de comportamento caracterizado como uma alternância entre a tensão e relaxamento, capaz de ser conferida a qualquer tipo de movimento humano. Neste sentido, dois conceitos seriam fundamentais no conhecimento do jogo: a subjetividade corporal e corpo como consciência, existindo uma relação dialética entre a aparência e a realidade. O jogo cativa o jogador, fascinando-o através do risco. Ocorre um encontro consigo mesmo. É o sujeito integrado, sem rupturas, pois jogando torna-se objeto jogado, tal o envolvimento dos jogadores na atividade.

A amplitude dada ao jogo é muito grande, podendo se jogar ‘com’, ‘por’ e ‘como’. Essa amplitude é notada também em alguns termos e palavras cujo significado abrange grande quantidade de atividades, inclusive em algumas situações utilizada para

designar atividades lúdicas em geral: brincar, jogos de salão, jogos de azar, bem como o ato de representar uma situação na vida real, dentre outros.

Para a autora, no jogo temos uma parte escolhida, planejada e imaginada, sendo a realidade conhecida, apesar da entrega à ilusão e ao desejo, ou talvez seja ordenada de uma nova maneira, numa tentativa de reorganização de seus elementos. Tal aspecto vem contra a afirmativa de que o jogo ser ‘alienação’, ‘fuga da realidade e dos compromissos’.

As regras estão presentes de modo geral em todos os jogos, justamente porque há em qualquer jogo a renúncia à ação impulsiva. Instaure-se um conflito entre o agir anarquicamente e a presença de regras auto-impostas ou impostas.

A autora aponta que o fator tempo entra como determinante no jogo, pois o divertimento acaba desaparecendo quando cada minuto é considerado, sendo uma distinção interessante entre jogo e esporte, onde o jogar relaciona-se ao lúdico e o praticar ao esporte.

Nesse enfoque, Bruhns (1993) distingue que o jogo exige um ‘parceiro’ e o esporte um ‘adversário’, de maneira que o jogo apresenta um grau menor de ansiedade e cobrança de resultados.

Em relação à cultura, atribui-se ao jogo um importante papel de impulso cultural, de maneira que o significado do jogo humano deve ser analisado sob diferentes ângulos, em diversas culturas, na percepção de seu caráter específico para uma determinada cultura, no acompanhamento histórico do trabalho humano do agir sobre o mundo e sobre si mesmo.

Alguns jogos sobreviveram em certas sociedades e muitos foram trazidos de uma cultura estranha, de forma que a origem dos jogos não pode ser desvinculada da cultura de um povo ou dos fatores históricos que propiciaram seu aparecimento.

Ao longo do tempo muitos jogos realmente perderam espaço na cultura de nossa sociedade, dado que a autora propõe aos educadores recuperá-los, se é que acreditam nos valores implícitos nesses elementos culturais.

A autora atribui ao jogo um importante papel no impulso de uma cultura, dessa forma o significado do jogo deve ser analisado sob diferentes ângulos tanto na percepção de seu caráter específico para uma determinada cultura quanto no acompanhamento histórico do trabalho humano do agir sobre o mundo e sobre si mesmo.

Quadro 1. Relações Cultura e Jogo

Autores	Compreensão de jogo	Características	O jogo e cultura
Huizinga (1947)	Atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer lucro financeiro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras.	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão; - Alegria; - Divertimento - Fascinante e excitante para o jogador; - Ritmo e harmonia; - Liberdade. 	O jogo se encontra na cultura (tem entre outras funções uma posição funcional de transmissão de cultura), acompanhando-a e marcando-a, sendo uma atividade com função social e significativa na formação humana.
Caillois (1967)	O jogo está vinculado à idéia de limite, de liberdade e de invenção. Todo jogo se apresenta como um sistema de regras, decidindo o que é permitido ou proibido. O que mantém a regra é a vontade de jogar, sendo decisiva a vontade de respeitá-la.	<ul style="list-style-type: none"> - Livre; - Delimitada - Incerta; - Improdutiva; - Regulamentada (regras); - Fictícia. 	O jogo apresenta um panorama da fecundidade cultural que é impressionante, pois sua contribuição na formação do indivíduo é extremamente significativa, reforçando e desenvolvendo capacidades física ou intelectual, pelo caminho do prazer ou da obstinação.
Bruhns (1993)	O jogo exige um parceiro por relacionar-se com o lúdico, apresentando um grau menor de ansiedade e cobrança de resultados, onde prevalece o caráter do riso, do cômico, da zombaria, enfim da brincadeira.	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse; - Insegurança; - Organização; - Intencionalidade; - Liberdade de conflitos. 	Atribui-se ao jogo um importante papel de impulso cultural, onde o significado do jogo deve ser analisado sob diferentes ângulos e em diversas culturas, principalmente na percepção de seu caráter específico para uma determinada cultura, no acompanhamento histórico do trabalho humano do agir sobre o mundo e sobre si mesmo.

1.4 Jogo Tradicional, Jogo Popular e Esporte

Os jogos fazem parte da história da humanidade. Eles estão presentes em todas as civilizações e culturas. Existem indícios de que os primeiros homínídeos jogavam e brincavam, pois já eram capazes de usar de uma certa maneira a imaginação,

criar representações sociais e significados, não tão sofisticados como a do ser humano contemporâneo (MORGAN, 1995, citado por, ROCHA FERREIRA, 2005a).

A autora afirma que o papel dos jogos e brincadeiras foram significativos no desenvolvimento da inteligência das habilidades de planejar, construir estratégias, fazer julgamentos etc., elementos estes, entre outros, que contribuíram para o desenvolvimento dos primeiros hominídeos. No homem contemporâneo, em todas as fases da vida, os jogos e as brincadeiras têm papel fundamental para o desenvolvimento da inteligência, da imaginação, da coordenação motora, da memória, do lúdico, da ocupação do tempo livre de tensões, entre outros aspectos.

Para o homem, jogar envolve a subjetividade. Tem ligação com a capacidade de subjetivação humana, envolvendo aspectos de sua socialização, além de aperfeiçoar seus relacionamentos e desenvolver uma comunicação do real com o imaginário. Essa comunicação inclui elementos lógicos, objetivos, como sentimentos e possibilidades. O jogo permite ao homem lançar mão de experiências reais e imaginárias, integrado em uma atividade cujos fins vão além da diversão, simulando aspectos da vida (ROCHA FERREIRA, 2005b).

Os jogos estão impregnados de valores culturais, de criações do mundo material e imaterial das sociedades. Eles foram sendo criados pelos diferentes povos, difundidos através do contato e ressignificados com as transformações das civilizações e sociedades. Eles fazem parte da riqueza da ludodiversidade, compõem o patrimônio cultural da humanidade (ROCHA FERREIRA, 2005a).

Os jogos tradicionais indígenas têm características específicas nas diferentes sociedades. As noções integradoras do Universo, a cosmologia, os mitos e os rituais de cada etnia permeiam os jogos tradicionais, as brincadeiras, as danças e até algumas atividades esportivas contemporâneas praticadas nas aldeias (ROCHA FERREIRA, 2005a).

No Brasil, apesar do extermínio da maioria da população indígena, a riqueza dos jogos tradicionais pode ainda ser observada, com maior ou menor ênfase, nas 595 Terras Indígenas, habitadas pelos 217 povos, totalizando aproximadamente 350 mil indivíduos e detentores de 180 línguas diferentes. E outros jogos ainda poderão ser conhecidos, em povos que ainda não foram contatados (ROCHA FERREIRA, 2005a).

Rocha Ferreira et. al. (2005b, p.33, 34) apresenta a seguinte definição sobre jogos tradicionais indígenas:

Atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e que, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial de cada etnia. Os jogos requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou sorte. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo.

A autora ainda expõe que o processo de transformação das sociedades indígenas ao longo do tempo, advindo do contato interétnico passado e presente, da colonização européia a partir do século XVI, do processo de urbanização próximo às aldeias, das religiões etc. influenciou sobremaneira os jogos tradicionais. Alguns jogos do sentido sócio-cultural original. Durante muitos anos, pouco se ouviu falar dos jogos tradicionais indígenas no país, a não ser a população próxima às aldeias.

Os primeiros relatos dos jogos foram feitos por missionários e cronistas, os quais inferiram *ethos* cristão em seus registros, apontando a vida indígena como desprovida de certos valores morais, condizentes com os das sociedades européias de onde vieram. A partir do século XX começaram a ser mencionados em estudos etnográficos e somente a partir de 1950 e, especialmente após 1980, começaram a ser objetos de estudos (ROCHA FERREIRA, et. al., 2005b).

Para a autora, nos últimos anos, com o reconhecimento ainda que tardio da riqueza das culturas dos povos indígenas que fazem parte da construção da cidadania brasileira, incentiva-se a retomada desses jogos tradicionais e de seus novos significados no contexto da atualidade. O termo ‘ressignificação’ pode explicar melhor este processo, pois não se revive os jogos que eram praticados num momento histórico e em contextos diferentes cujas relações de poder eram circunscritas a uma aldeia.

Segundo Mello (2005), ‘jogos tradicionais’ constituem atividades lúdicas, competitivas ou cooperativas que refletem a identidade de um determinado grupo, distinguindo-se dos esportes de apelo internacional sujeito aos padrões internacionais e regras universais. Já os ‘jogos populares’ são atividades passadas de geração em geração, em geral aprendidas pelas crianças mais novas com as de mais idade, durante o

ato de brincar. Estas manifestações também podem ser denominadas de ‘jogos tradicionais’. Para o autor, o termo ‘jogo tradicional’ tem outra conotação, diferente dessa abordagem que vincula o jogo tradicional com culturas étnicas, adotando em alguns momentos elementos do ‘jogo tradicional’ para ‘jogo popular’.

Rocha Ferreira et. al. (2005b), apresentam as seguintes propriedades estruturais dos jogos populares:

- a. Há difusão, organização informal implícita na cultura local;
- b. Regras simples e orais, legitimadas pela tradição;
- c. Os padrões dos jogos são maleáveis, há tendência para mudar a longo tempo;
- d. Há variações regionais de regras, no tamanho e formas das bolas e de outros materiais;
- e. O ‘campo’ não é fixo, a duração do jogo e o número de participantes variam;
- f. Forte influência das diferenças sociais no padrão do jogo;
- g. A diferenciação e divisão de tarefas é pouco durante o jogo, entre os jogadores;
- h. Pouca distinção entre o jogar e os papéis esperados;
- i. Baixa diferença na estrutura do jogo;
- j. Controle social é informal pelos jogadores, mesmo dentro do contexto do jogo;
- k. Níveis altos de tolerância, sendo as emoções mais espontâneas e abertas ao prazer do jogo;
- l. Ênfase na força física como oposta à habilidade;
- m. Forte pressão da comunidade para participar da individualidade subordinada à identidade de grupos;
- n. Contexto local significativo e relativa igualdade de habilidades dos jogadores entre os lados.

Sobre ‘esporte’, Rocha Ferreira (2005) comenta que é um dos mais importantes fenômenos da atualidade, afirmando que existem diferentes explicações sócio-antropológicas para se compreender seu surgimento e desenvolvimento. A partir de Norbert Elias e Eric Dunning, a autora menciona que os primeiros esportes tiveram suas origens em jogos tradicionais europeus. Para os autores acima mencionados (ROCHA FERREIRA, 2005a) os esportes apresentam as seguintes propriedades estruturais:

- a. O processo de transformação de alguns jogos tradicionais em esporte ocorreu devido à trajetória de formação do Estado e os processos de civilização;

- b. Processualmente, esses esportes tiveram suas regras institucionalizadas e foram burocratizados através de canais formais e racionais;
- c. A prática passou a ser em espaços limitados, cujas delimitações são claras e definidas;
- d. O número de participantes é fixo;
- e. Há diferenciações nas especificidades das funções dos jogadores;
- f. As regras passaram a ter controle formal de penalidades e faltas durante os jogos;
- g. Em decorrência do controle de penalidades e faltas há um baixo nível de tolerância à violência física;
- h. Há um maior controle emocional, comparando com os jogos tradicionais do passado.

Todo esse processo foi constituído em um novo fenômeno, o esporte. Os autores propõem uma reflexão sobre o esporte, apontando-o como um fenômeno que congrega fatores bio-psico-sócio-culturais e morais, de maneira que as pessoas e instituições estão interligadas, ocorrendo a produção e reprodução de valores, *habitus*, ideologias, identidade e gênero (ROCHA FERREIRA, 2005a). Corroborar que mesmo os esportes sendo regidos por normas e instituições internacionais, eles vão ter características culturais e significados próprios das nações, estados e povos nos quais serão praticados.

Para Souza (2008), a prática do esporte para os Terena, apresenta uma relação com o seu meio e a expressão da realidade. Embora as práticas sejam identificadas como comuns da sociedade urbana, o esporte quando inserido na cultura indígena, reveste-se de elementos dos valores e cultura peculiares à etnia. Esse revestimento faz com que se torne outro elemento, ressignificado, um braço extensivo do patrimônio cultural imaterial daquela etnia, marcado pelo seu modo de fazer.

1.4.1 Jogos Cooperativos

Orlick (1989) corrobora as afirmativas de outros autores de que a sociedade humana tem sobrevivido porque a cooperação dos seus membros tornou possível a

sobrevivência. A cooperação contínua é talvez mais importante para a humanidade que para qualquer espécie, porque a ação humana tem um efeito direto sobre todas as outras espécies. Não só tem a capacidade de enriquecer ou destruir a si mesmo, como também todo ambiente natural.

O autor acredita que o ser humano tem a capacidade de empenhar-se numa enorme variedade de comportamentos de caráter competitivo, cooperativo, participativo, dentre outras formas. Aqueles comportamentos que se tornam parte do seu repertório pessoal dependerão muito do aprendizado social que ocorre em cada ambiente social.

Os comportamentos fluem também dos valores que são adquiridos durante as brincadeiras e os jogos da infância, dos modelos a que estamos expostos e dos reforços que resultam do engajamento em certos atos. Nesse sentido, a cooperação, dentro de um determinado grupo pode levar à maior coordenação de esforços, de diversidade na quantidade da contribuição dos membros, aumenta a atenção dos companheiros, pode melhorar também a qualidade dos resultados, amplia relações de amizade, gerando um sentimento mais intenso de apreciação pelos companheiros. No entanto, todo esse conjunto de comportamentos parece rompido quando os membros se vêem competindo por objetivos mutuamente exclusivos (ORLICK,1989).

Outro elemento importante na cooperação, citado pelo autor é a confiança mútua. A possibilidade de ocorrência aumenta quando pessoas são positivamente orientadas para o bem-estar do outro. E o desenvolvimento dessa orientação é incentivado pela experiência da cooperação bem-sucedida. A cooperação exige confiança, pois quando alguém escolhe cooperar, coloca sua vida parcialmente nas mãos dos outros.

Essa afirmativa por ser traduzida na relação Cultura/Jogo trazida por Huizinga (1947), Caillois (1967) e Bruhns (1993), de diferentes formas. ‘Cooperação’ e ‘confiança mútua’ estão na base das culturas de diferentes povos, os quais criaram e adotaram jogos e brincadeiras constitutivas de suas identidades, sob força da tradição.

Para Orlick (1989), o que mais o impressiona nas culturas indígenas são de forma geral valores como: honestidade, auto-suficiência, cooperação e preocupação com os outros. Em que pese os modos de vida desses povos, os quais tinham/têm na cooperação e na confiança mútua um elemento de sobrevivência, seus jogos manifestava esses valores.

Atualmente, nas sociedades ocidentais a adjetivação ‘cooperativo’ ao termo jogo é uma construção histórica, desencadeada pela preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada iniciada com a sociedade moderna. Considerada um valor da sociedade humana, a ‘competição’ foi adotada como uma regra em praticamente todos os setores da vida social. Tal regra exacerbada afetou a educação e as práticas corporais das sociedades, principalmente os jogos. Algumas vezes jogos de caráter competitivo foram considerados a única forma de relação. De acordo com Orlick (1989), em muitas situações pouco foi ensinado que há prazer em buscar o conhecimento, compreender e gostar de uma prática corporal, mas sim, foi ensinado a vencer jogos.

A valorização da competição manifestava-se nos jogos através da ênfase no resultado numérico e na vitória. Os jogos tornaram-se rígidos e altamente organizados, dando a ilusão de existir somente aquela maneira de jogar. Grande parte dos jogos populares conhecidos estimula o confronto, ao invés do encontro. Motivam os jogadores à visão de que são ‘adversários’ e não ‘parceiros’ como explicou Bruhns (1993). São situações capazes de eliminar a diversão e a alegria de jogar, pois são estruturados para a eliminação de pessoas, para produzir mais perdedores do que vencedores. Assim, os jogos tornaram-se um espaço de confrontos acirrados.

Essa forma de se relacionar no espaço do jogo descontrói algumas características anteriormente elencadas por Huizinga, Caillois e Bruhns, ou seja, de que o jogo traria ‘harmonia’, ‘liberdade’, seria ‘improdutivo’, ‘desinteressado’, ‘espontâneo’, ‘desorganizado’ e ‘livre de conflitos’.

A categoria de ‘jogos cooperativos’ foi criada com o objetivo de promover a cooperação como uma virtude pessoal, como uma conduta necessária para a vida social e para o desenvolvimento de ‘competências interpessoais positivas’. Dessa forma, o jogo com o caráter cooperativo pode contribuir na prevenção de problemas sociais e na discussão deles. O objetivo das relações estabelecidas no jogo cooperativo é o de criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e interação cooperativa prazerosa.

A esse respeito, Orlick (1989) destaca que apesar dos Jogos Cooperativos existirem em muitas culturas, na cultura ocidental de modo geral existem poucos jogos que são desenhados de forma a unir os jogadores em direção a uma meta comum e desejável a todos. Nesse sentido, resgatar, recriar e difundir a filosofia dos Jogos Cooperativos seria um exercício de potencialização de valores e atitudes, capaz de favorecer o desenvolvimento da sociedade humana.

Conforme Orlick (1989), os jogos cooperativos começaram quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida. Alguns povos ancestrais como os *Inuit* (Alaska), Aborígenes (Austrália), *Tasaday* (África), *Arapesh* (Nova Guiné) e índios norte-americanos, dentre outros, adotam desafios em forma de jogo. Por exemplo, a tradicional “Corrida das Toras”, realizada pelos índios *Kanela*, no Brasil.

Brotto (2006), sustentando-se em Orlick (1989), sugere que hoje, mais do que nunca as relações sociais devem ser baseadas no respeito e confiança mútua, no reconhecimento da importância de todos e focando o bem-estar comum. Cada sociedade pode ser uma sociedade competente, diferente da sociedade competitiva, para lidar com as crises atuais e futuras, encontrando a partir delas, os diferentes caminhos para uma melhor qualidade de vida.

Diante desse contexto Deacove (2000, p.01) apresenta o conceito de jogos cooperativos como jogos com uma estrutura alternativa, onde os participantes “jogam uns com os outros, ao invés de uns contra os outros” .

Joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros, joga-se pelo prazer de jogar. O esforço cooperativo é necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos, explicou o autor. Bruhns, em 1993, trouxe a idéia de ‘parceiro’, o que reforça a idéia de Brotto (2001). Tendo o jogo como um processo, aprende-se a reconhecer a própria autenticidade e a expressá-la jogando cooperativamente, considerando o outro como parceiro, em vez de tê-lo como adversário.

Estes jogos são estruturados de forma a diminuir a pressão competitiva e consequentes comportamentos destrutivos. Visam promover a interação e a participação. Os jogos cooperativos são jogos de compartilhar, de unir pessoas despertando coragem para assumir riscos coletivos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso individuais. Dessa forma os Jogos Cooperativos resultam no envolvimento e um sentimento de aceitação e vontade de continuar jogando, podendo contribuir para uma melhor convivência, pois tanto no jogo como na vida, estamos permanentemente sendo desafiados a solucionar conflitos e a realizar objetivos.

Sendo assim, os jogos cooperativos propõem um exercício de ampliação da visão sobre a realidade da vida, refletida no jogo. Se jogarmos de acordo como nosso “jeito de ver e viver” (BROTTO, 1997, p. 54) cada situação, como seria se jogássemos de maneira onde a cooperação fosse uma necessidade?

Se o ser humano enxergar o mundo como um ambiente de exclusão, no sentido de que não tem o bastante para todos e todos querem o bastante para si mesmos, há probabilidade de agir sempre em oposição aos outros. Joga-se ‘contra’ para se ganhar sozinho. De outro modo, se a percepção da situação é de um contexto de inclusão, no sentido de que há o suficiente para todos, desde que cada um compartilhe o que tem, provavelmente as ações serão de cooperação e confiança. Joga-se com o outro para ganhar junto.

Aprendendo a jogar dentro do estilo cooperativo pode-se desfazer a ilusão de estarmos separados uns dos outros e simultaneamente percebemos o quanto é importante ser a gente mesmo, respeitar a singularidade do outro e compartilhar caminhos para o bem-estar comum.

Jogando cooperativamente ampliamos o foco projetado sobre o jogo. Passamos a percebê-lo como um campo para o aperfeiçoamento das habilidades motoras, e também como um meio para potencializar as competências relacionais, ou interpessoais. Por exemplo: compartilhar objetivos comuns, respeitar e confiar mutuamente, dialogar, ter empatia, bom humor, paciência, espontaneidade, criatividade, cooperação, autenticidade e co-responsabilidade.

Possivelmente esses valores se realizem de maneira diferente que nos jogos apontados por Callois (1967) - *agon, alea, mimicry e ilinx*-, ou em jogos tradicionais e populares, bem como nos esportes. Talvez em alguns jogos tradicionais indígenas, os valores vinculados a cooperação tenha uma lógica diferente dos apresentados nos jogos cooperativos, principalmente dos significados e representações presentes em seus jogos.

1.4.2 Jogos Cooperativos na Educação: exercício de convivência

A convivência é uma condição inexorável da vida cotidiana. Na medida que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, reconhecendo as diferenças, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para

problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos.

Não é pela simples convivência que somos capazes de desconstruir relações preconceituosas ou fundamentadas nas relações de social. Nesse sentido os jogos cooperativos podem contribuir na recuperação do potencial humano de viver junto e com a possibilidade de realizar objetivos comuns. A educação para uma nova geração pode ser fundamentada em processos de aprendizagens compartilhadas, onde o aprender ocorre em situações dinâmicas de co-educação e cooperação, inclusive pelos jogos ou outras práticas corporais.

O foco da aprendizagem não estaria sobre o objeto a ser conhecido, nem sobre o resultado a ser alcançado, mas, sim, projetado sobre a qualidade das interações cooperativas presentes no processo de aprendizagem.

Quando se estabelece que um jogo é cooperativo podemos nos expressar como alguém que tem valor, ser quem é, e não pelos pontos que marca ou resultados que alcança. O jogo no processo educativo pode contribuir no aperfeiçoamento do jeito de compreender e viver a vida, ultrapassando a lógica da exclusão, vinculando-se a outros contextos da vida, como um exercício de convivência e cooperação (BROTTO, 2001).

Freire (1994, p.117) apresenta uma contribuição importante sobre o poder de transformação do jogo e sua correspondente influência na sociedade, ao afirmar que “o jogo não representa apenas o vivido, também prepara para o devir”. Afirmar que é no jogo, um espaço livre de pressões, que as habilidades (no caso, para viver em sociedade) são exercitadas, podendo assim servir de suporte a outras habilidades de nível mais complexo.

O ‘jogo social’, também chamado ‘jogo de regras’ por Freire (1994) consiste em uma forma mais estruturada de jogo, caracterizado pela existência de regras firmemente estabelecidas por um grupo. Considerando essa forma mais avançada e complexa, por empreender relações mais amplas, estes jogos representam os contextos a que as pessoas se submetem para viver em sociedade.

O autor ainda afirma que num contexto de educação, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças e jovens aproxima-se de uma atividade que leva em conta o meio ambiente, com objetos físicos e sociais, bem como as necessidades de adaptação, não se tratando de um jogo qualquer, mas, sim, de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino.

Orlick (1989) reafirma o valor do jogo para a manutenção ou transformação de crenças, valores e atitudes na vida “quando participamos de um determinado jogo, fazemos parte de uma mini-sociedade, que pode nos formar em direções variadas” (p.107). Dependendo dos princípios, valores, crenças e estruturas que estão embutidos nessa “mini-sociedade”, podemos tanto aprender a sermos solidários e cuidar da integridade uns dos outros, como aprender a nos considerar mais importantes que alguém e a importar pouco com o bem-estar de todos.

Sobre essa questão, Brotto (2006, p.20), expõe que:

Viver em sociedade é um exercício de solidariedade e cooperação destinado a gerar estados de bem-estar para todos, em níveis cada vez mais ampliados e complexos. Sendo um exercício, carece da convivência conscientes de atitudes, valores e significados compatíveis com essa aspiração de felicidade interdependente.

Os jogos, bem como outras práticas corporais (brincadeiras, esporte, dança, entre outras), podem educar, sejam essas práticas tradicionais nas sociedades de sua criação, ou com adaptações pedagógicas, recriando de práticas tradicionais, materiais, espaços, etc., e significados.

O desafio é compreender o direito de todos ao bem-estar nas relações em jogo, com as tensões próprias das diferentes identidades.

1.4.3 Jogos na Educação Escolar Indígena

Grando (2005) aponta que os jogos há muito tempo vem sendo utilizados como uma valiosa estratégia pedagógica no processo de formação de crianças e jovens em contextos educacionais diferenciados, da Educação Escolar Indígena. Na Educação Escolar desenvolvida pelos jesuítas, o jogo foi utilizado como recurso didático como

forma de “educação do corpo” para a “conquista da alma”, utilizando os jogos e a música como estratégia para desqualificar as formas de ser e de pensar dos povos ameríndios. Paralelamente à introdução do lúdico como estratégia pedagógica para integrar e moldar corpos/pessoas, a escola afastou a criança do convívio comunitário em que aprendia corporalmente a ser um indígena.

O tempo e o espaço na educação formal e informal limitaram o tempo e o espaço de aprender a cultura tradicional, tirando a possibilidade de a criança acompanhar os pais no trabalho da roça e da pesca, onde aprenderia os sentidos e significados das plantas, dos cheiros da mata e do clima, e com eles os mitos de sua idade e gênero, sua cultura. Ao negar suas práticas corporais tradicionais, a educação escolar negou formas de pensar e de educar os mais jovens. Recorrendo às práticas corporais ocidentais, moldaram um outro modo de ser, o do ‘caboclo’.

Nesse sentido, o jogo no contexto educativo indígena deve trazer a ‘diferença’ cultural e não se limitar apenas à ‘diversidade’ cultural. A ‘diferença’ cultural vai além do reconhecimento e acolhimento da ‘diversidade’ cultural. Deve remeter-se à enunciação da cultura, isto é, a um processo através do qual se produzem afirmações a respeito da cultura, que fundam e geram diferenças e discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da trama de relações de poder e de prática sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência (GRANDO, 2005).

Atualmente muitos ‘jogos tradicionais’, no sentido dado por Rocha Ferreira et al (2005), entraram em desuso ou foram ‘de-significados’. Outros ainda permanecem na memória de pessoas mais velhas, devendo haver um esforço da sociedade, das instituições, das Organizações Não-Governamentais (ONGs) para reavivá-los.

Portanto, o jogo em contextos educativos indígenas requer sua recuperação histórica e de elementos como ‘adornos’ corporais, pinturas, construção de materiais associados a significados cosmológicos, dentre outros (VINHA, 2000).

As relações estabelecidas em situação de ‘jogo tradicional’ segundo Rocha Ferreira et. al. (2005), foram observados por Vinha (2000) que apontou elementos de ‘rivalidade’ e de ‘competitividade’. A ‘rivalidade’ seria semelhante aos desafios propostos por Caillois (1967) no jogo *agon* e a ‘competitividade’ trataria de relações em jogo no estilo do esporte institucionalizado (federado), em que sempre fica ‘algo’ não resolvido.

É necessário então compreender a lógica indígena construída historicamente sobre a cooperação étnica, a competitividade e a rivalidade, bem como o contexto de suas manifestações em cada grupo. A partir dessa compreensão poderá se pensar em jogos que respeitem as diferentes manifestações e diferenças culturais, tendo as crianças e jovens Terena a oportunidade de vivenciar jogos cooperativos e jogos de caráter competitivo.

CAPÍTULO II

POVO TERENA EM MATO GROSSO DO SUL E ALDEADOS NO MEIO URBANO

2.1 Histórico do Povo Terena no Mato Grosso do Sul

A compreensão do histórico do povo Terena requer uma retomada da história colonial do Brasil. Para Vieira (2004, p. 21) é necessário:

Em primeiro lugar, compreender a colonização, suas práticas e conseqüências para as populações que ocupavam o território há vários séculos antes dos portugueses. E, por outro lado, também romper com os limites impostos, cronologicamente, pelo colonizador, segundo os quais a História de centena de povos foi reduzida e escrita a partir da data do Descobrimento.

Os limites dos quais o autor se refere podem ser constatados nos livros de história, onde a conquista portuguesa é contada sob o ponto de vista do colonizador e tanto o índio quanto o negro ocupam um lugar de pouca relevância. Nesse contexto o referido autor aponta:

Do ponto de vista da população nativa, que ocupava o território, foram negadas as suas histórias, as culturas, os costumes, religiões e valores. Quando aparece nos relatos é de forma estereotipada, etnograficamente, a partir de uma imagem genérica a serviço dos interesses políticos, religiosos e econômicos da sociedade dominante (VIEIRA, 2001, p.21).

Atualmente é possível saber que ocorreram perdas significativas em relação aos povos indígenas que aqui habitavam, perdas estas envolvendo centenas de práticas culturais e línguas, bem como das formas de organização das diversas etnias que aqui habitavam. O conquistador europeu ocupou as terras dos indígenas e submeteu-os aos seus costumes por meio da escola e da religião, esta introduzida em forma de catequese. A resistência e a recusa do indígena geraram o genocídio e em alguns casos a escravidão (VIEIRA, 2004).

O atual Estado de Mato Grosso do Sul esteve por um período sob dominação da coroa espanhola. Antes da chegada dos espanhóis, habitava no 'Pantanal' a nação *Xarayés*, que desapareceu dos relatos históricos a partir de 1580. Nesse período, também foram identificados os *Guaycuru*, grupo com uma população de mais de 20 mil homens, reduzidos em 1878 a mil pessoas e que mantinham relações e políticas econômicas com populações de agricultores, como os Caudiéo, Beaquéo, Guaná e Terena (VIEIRA, 2004).

O Estado de Mato Grosso do Sul possui, em seu território, uma significativa população indígena, na qual se destacam os *Kaiowá* e *Guarani*, os *Terena*, os *Kadiwéu*, os *Guató*, os *Ofaié*, os *Kinikinau* e os *Atikum*, sendo que os *Kaiowá*, *Guarani* e os *Terena* apresentam-se um maior contingente populacional, os primeiros com pouco mais de 40 mil e os Terena com quase 25 mil pessoas. A população indígena no Estado está estimada em 67 mil pessoas (FUNASA, 2009).

Destacando a população Terena, segundo Sganzerla (2002), a história do povo Terena se difunde com a ocupação de Mato Grosso do Sul, quando o governo federal delimitou as áreas indígenas entre os anos de 1904 e 1905. Oliveira (1976) refere-se às primeiras ocupações em torno de 1830, portanto antes da Guerra do Paraguai.

A Guerra do Paraguai foi um marco para o povo Terena, ela ocorreu no período compreendido entre 1864 e 1870. Mangolim (1993) aponta que os Terena migraram do Chaco Paraguai, que se estende por cerca de setecentos mil quilômetros quadrados, abrangendo a Bolívia, Argentina, Paraguai e Brasil, para o Mato Grosso do Sul, em momentos distintos:

a) inicialmente, antes da Guerra do Paraguai, em busca de terras férteis e produtivas, localizando-se na região conhecida como Cabeceira da Onça (próximo ao município de Aquidauana);

b) posteriormente deu-se na Guerra do Paraguai, onde os Terena procuravam a região dos morros na Serra de Maracaju, advindos da Guerra;

c) quando migraram mais tarde para as terras demarcadas para eles, enfrentando naquele momento a exploração feita pelos senhores de terras.

As conseqüências da Guerra do Paraguai para os Terena foram marcantes, ficando impregnadas na memória desse povo. Oliveira (1976) explica que além da dispersão da população Terena por uma extensa área que vai do Rio Miranda até o Brilhante, às nascentes do Rio Vacaria, o término da Guerra trouxe um contingente humano para Mato Grosso do Sul, que passou a se fixar na região. Essa população era formada por uma parte do exército brasileiro que desmobilizado nessa área, preferiu permanecer a voltar às suas terras de origem; por paraguaios que após o conflito começaram a penetrar em grande número na região mato-grossense, que lhes oferecia melhores perspectivas econômicas que o Paraguai, desgastado e derrotado pela Guerra.

Em 1905 teve início a construção da “Estrada de Ferro Noroeste do Brasil”, que ligaria Bauru/SP a Porto Esperança, no rio Paraguai. Ao alcançarem as cidades de

Miranda e Aquidauana em 1911 e 1912, os Terena passaram a trabalhar na construção e conservação das linhas da “Noroeste”. Além disso, esta estrada de ferro ligou diretamente o Estado de São Paulo ao Estado de Mato Grosso do Sul provocando uma nova forma de tráfego, muito próximo aos aldeamentos Terena. Com isso, as possibilidades de desenvolvimento econômico da região aumentavam sensivelmente, atraindo uma grande onda migratória para o Estado.

Oliveira (1976) enfatiza que esse incremento econômico e demográfico que a Noroeste do Brasil trouxe ao Mato Grosso do Sul mudou a paisagem urbana regional e estimulou a criação de novos núcleos populacionais às margens da estrada, impondo um caráter especial à região.

As referências aos Terena os situam como pertencentes ao povo *Aruak*, originários das planícies colombianas e venezuelanas, vindos através do rio Negro. Segundo Mangolim (1993) esse povo agricultor, caminhando na direção do sol nascente, procurava melhores terras para a sobrevivência de suas famílias e se dispersou pelo Brasil e outros países.

Carvalho (1979) refere-se aos Terena como pertencentes ao grupo *Txané/Aruak*, trazendo as características de pacifistas e dóceis. Segundo Vieira (2004), os contatos dos Terena com os *Mbayá/Guaicuru* contribuíram para a formação de alianças, assimilações de uma organização social estratificada, aprendizagem de diferentes práticas e manejos na criação de animais, mas sem deixar a atividade agrícola.

Os Terena se autodenominam *Poké'e*, que significa ‘terra’. Com essa afirmação, Mangolim (1993) esclarece a forte ligação do povo Terena com a terra e com a agricultura, tendo na lavoura sua principal atividade econômica, sendo que a agricultura é de suma importância para sua religiosidade. Motivados por conflitos com os espanhóis e disputas interétnicas em torno da subsistência, caminhavam à procura de terras férteis para desenvolverem a agricultura. Migraram no século XVIII para a região denominada *Xaraés*, antiga Província do Mato Grosso, atual estado de Mato Grosso do Sul.

Para o autor, o povo Terena teve sua vida marcada por três acontecimentos históricos. O primeiro se deu com a saída do Chaco, denominado na língua Terena de *Exiva*, fato já comentado anteriormente. No território mato-grossense, firmaram alianças com os Guaicurus e portugueses, construindo e mantendo com eles relações políticas e comerciais.

O segundo momento é o período considerado e denominado pelos mais velhos de “servidão”, marcado pela participação dos Terena na Guerra do Paraguai, realizada entre 1864 a 1870, acima exposto. O conflito entre o Paraguai e a Tríplice Aliança atingiu, diretamente, as aldeias e vida das comunidades Terena, sendo que muitos se dispersaram, buscando refúgio em lugares inacessíveis (AZANHA, 2003). As conseqüências da guerra deixaram significativas perdas de ‘patrícios’³, provocadas pelas frentes de batalha e doenças. Os que voltaram para as aldeias encontraram suas terras invadidas por fazendeiros, principalmente os criadores de gado.

A maioria da população foi esparramada por fazendas e grandes cidades do Brasil, transformando-se em mão-de-obra no contexto do desenvolvimento da economia regional e nacional. Até os dias atuais exercem atividades de peão de fazenda e/ou assalariado em usinas de cana-de-açúcar.

A situação vivenciada pelos Terena durante os acontecimentos envolvendo a Guerra do Paraguai deixou marcas profundas em sua organização social, política e econômica. Estudiosos como Oliveira (1976) e Altenfelder (1949) constataram que esse acontecimento delimitou a sociedade Terena em dois momentos: o antes e o depois da guerra.

Os Terena foram utilizados estrategicamente pelos portugueses no processo de defesa e segurança da região contra os espanhóis e fornecedores de alimentos para a população local. Depois da guerra os Terena atuaram como mão-de-obra para uma população advinda de diversas regiões que desconhecia e ignorava o papel dos Terena no processo de desenvolvimento da região.

Os indígenas foram ao longo dos anos utilizados como guias, mão-de-obra e defensores dos interesses econômicos, políticos e militares dos colonizadores portugueses. Essas ações tinham o respaldo da política indigenista imperial que perdurou, com algumas variáveis, até o período republicano, apoiada na concepção de “civilizar” os índios através da catequese, da escola, do estudo da língua, dos costumes, dos valores e da cultura ocidental, além de incentivar a miscigenação. O interesse principal dessa política integracionista era a ocupação das terras e utilização da mão-de-obra (VASCONCELOS, 1999).

As formas de conquista e dominação dos índios estavam condicionadas às possibilidades de submissão ao modelo político e econômico do Império. No início do

³ Forma de tratamento entre os membros da etnia.

governo imperial a política adotada para os considerados índios arredios era a utilização de meios violentos, como perseguição e castigo.

Durante os cinco séculos, de diferentes maneiras e em diferentes períodos, as forças econômicas expulsaram a população indígena, se aproximaram e exploraram a sua riqueza. Depois de 1850 as terras indígenas foram consideradas devolutas para atender à lógica expansionista, sendo os territórios indígenas repassados para os municípios e transferidos através de títulos para particulares (VASCONCELOS, 1999).

Entretanto, contrariando a lógica integracionista da política indigenista oficial – a perspectiva de redução e extinção, os povos indígenas, afirmaram-se no cenário nacional e internacional, tanto no crescimento populacional quanto estruturando organizações internas (OLIVEIRA, 1976).

Vieira (2004, p.28), afirma que: “a sociedade Terena contemporânea engloba, a um só tempo, três situações distintas: a situação de Reserva, a situação de cidade e a situação de fazenda”. Situações estas decorrentes do movimento histórico desse povo. Percebe-se concretamente esta situação em famílias moradoras na Aldeia Urbana Marçal de Souza, que embora residam em situação de cidade mantém vínculos com familiares que se mantiveram em suas terras.

Outro elemento importante, segundo o mesmo autor, foi a delimitação das quatro primeiras ‘reservas’⁴ Terena, entre 1904 e 1905 – Cachoeirinha, Bananal, Ipegue e Lalima, no município de Miranda. A demarcação permitiu que o governo liberasse o restante das terras para frentes expansionistas de criação de gado e, posteriormente, a plantação de soja. Como fator importante no processo de ocupação, o governo implementou a política integracionista dos indígenas considerados arredios ou “não civilizados”, com o objetivo de transformá-los em pequenos produtores rurais. Em consequência dessa política a população indígena foi confinada em pequenas glebas de terra, possibilitando o trabalho de catequese dos missionários com os indígenas.

Além das ‘reservas’ acima citadas, posteriormente, entre as décadas de 1910 e 1920, foram requeridas ao Estado de Mato Grosso pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a ‘reserva’ *Pilad de Rebuá*, onde estão localizadas as aldeias Passarinho e Moreira, no município de Miranda; a ‘reserva’ Limão Verde, no município de Aquidauna; Aldeinha, na periferia do município de Anastácio; Buriti, entre os municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti; Tereré, dentro das cidades de

⁴ Termo utilizado para o que atualmente é chamado de “terras indígenas” (TI’s).

Sidrolândia e Brejão, no município de Nioaque. Encontram-se outros Terena nos municípios de Campo Grande, Rochedo, Porto Murtinho, Dourados e em cidades do estado de São Paulo.

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2009), a população Terena é a segunda maior população indígena do estado de Mato Grosso do Sul, com mais de vinte três mil índios. O Quadro 1 detalha a distribuição populacional Terena no estado. Convém destacar que a população da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, em 2009, é de 2.617 indígenas, enquanto Nakamura em 2001, aponta 1.050.

Quadro 2. População Terena por aldeia, no Mato Grosso do Sul

Município	Terra Indígena (TI)	População
Amambaí	Amambai	8
Antônio João	Campestre	1
Antônio João	Kokue-y	1
Antônio João	Pirakuá	3
Aquidauana	Água Branca	779
Aquidauana	Água Branca Nioaque	313
Aquidauana	Aldeinha	485
Aquidauana	Bananal	1408
Aquidauana	Brejão	585
Aquidauana	Cabeceira	299
Aquidauana	Colônia Nova	225
Aquidauana	Córrego Seco	169
Aquidauana	Imbirissú	234
Aquidauana	Lagoinha	733
Aquidauana	Limão Verde	1245
Aquidauana	Ipegue	1070
Aquidauana	Taunay	3.122
Bodoquena	Alves de Barros	7
Bodoquena	Campina	1
Bonito	Barro Preto	4
Bonito	São João	129
Bonito	Tomásia	38
Caarapó	Guira-roka	2
Campo Grande	Bálsamo	67
Campo Grande	Marçal de Souza	2617
Corumbá	Uberaba	2
Dourados	Bororó	127
Dourados	Jaquaripú	2136
Dourados	Panambi	3
Dourados	Panambzinho	1
Dourados	Porto Cambira	2
Dourados	Sucuri	10
Iguatemi	Cerrito	5

Miranda	Argola	741
Miranda	Babaçu	708
Miranda	Cachoeirinha	1597
Miranda	Lagoinha	150
Miranda	Lalima	1538
Miranda	Moreira	1064
Miranda	Morrinho	311
Miranda	Passarinho	1110
Sidrolândia	Água Azul	275
Sidrolândia	Barrerinho	101
Sidrolândia	Buriti	832
Sidrolândia	Córrego do Meio	492
Sidrolândia	Lagoinha	271
Sidrolândia	Olho Dagua	188
Sidrolândia	Oliveira	133
Sidrolândia	Recanto	210
Sidrolândia	Tereré	608
Total		23643

Fonte: Sistema de Informação à Saúde Indígena – SIASI / Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) - MS (2009)

Com o crescimento populacional indígena de forma geral, mais precisamente dos Terena, as comunidades que residem em pequenos espaços físicos estão cada vez mais confinadas. Por esse motivo, dentre outros, muitos índios vão buscar no meio urbano, em fazendas e destilarias de álcool, outras formas de ocupação (VIEIRA, 2004).

Para Azanha e Valadão (1991, p.05), depois de cinco séculos de “descobrimento do Brasil”, os índios:

passaram a exigir direitos pelo fato de serem o que são: uma minoria etnicamente diferenciada, que deve ser respeitada na sua diferença e que é capaz de analisar a realidade em que vive e definir de forma autônoma seu próprio projeto político e a condução do seu futuro.

Os portugueses chamaram de índios, povos que possuíam costumes e crenças diferentes das suas. Azanha e Valadão (1991, p.9), afirmam que estes índios eram:

diferentes povos de diferentes culturas que ocupavam vastos territórios com fronteiras ecológico-culturais e geograficamente estabelecidas. Esses povos indígenas possuíam conhecimento da natureza, possuíam experiências de vida e concepções do mundo diferentes entre si e muito diversas das idéias dos portugueses sobre o que é a vida e o papel do homem no mundo.

Assim que os portugueses chegaram ao Brasil começaram a trocar produtos com os índios. Esta troca denominou-se ‘escambo’. Para os autores esta troca era desvantajosa para os indígenas que trabalhavam nas derrubadas, carregavam os navios e em troca deste trabalho recebiam instrumentos para o mesmo. O escambo perdurou até 1531, quando as fazendas de açúcar e algodão começaram a se instalar e era preciso uma mão-de-obra permanente. É neste momento que, segundo os autores inicia-se o “aprisionamento e a escravização dos índios” (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.13).

Com as chegadas dos jesuítas no Brasil, durante o governo de Tomé de Souza, em 1549, os indígenas passam a ser catequizados com o fim de tornarem-se ‘civilizados’. Porém, por ser nômades, este trabalho era dificultado. Com o plano de catequizar os indígenas e as dificuldades encontradas ocorreram mudanças políticas de catequização. Por exemplo, neste período foram criados e organizados pelos jesuítas espaços chamados de ‘aldeamentos’. Eram nos locais conhecidos como aldeamentos que os indígenas seriam mais facilmente convertidos, segundo os jesuítas.

Em 1755, durante o governo do Marques de Pombal, é promulgada uma lei que estabelecia que:

os índios seriam livres e não mais sujeitos a administradores; que como súditos do rei, receberiam salários e teriam direito ao livre uso de seus bens que as aldeias com suficiente número populacional se tornariam vilas; que os índios seriam livres de comerciar com quem bem entendessem; e que receberiam instrução civil e religiosa (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.26).

Porém, em 1757, voltou-se atrás na resolução citada cima e estabeleceu-se um “programa para a civilização e cultura dos índios” (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.27) pelo qual os índios foram:

proibidos de usarem suas próprias línguas [...] exigindo-se o português. Propunha combate aos costumes tribais, incentivando a miscigenação, abolia as distinções formais entre brancos e índios e transformava as aldeias missionárias em vilas e povoações coloniais portuguesas. Liberava a mão-de-obra, estabelecendo que os índios deveriam cultivar em suas roças, principalmente para o comércio.

Em 1850, a Lei das Terras é promulgada e estabelecia a diferença entre ‘índio bravo’ e ‘índio manso’. O índio era considerado ‘índio bravo’ quando era “selvagem, e defendia suas terras, nesse caso, então o governo reconhecia as suas

posses” (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.38), e o ‘índio manso’, era aquele que por não brigar mais, poderia ser expropriado da sua terra.

Em 1909 acontece a criação do SPI, que tinha como um de seus objetivos transformar o índio bravo em trabalhador através “da garantia de sua sobrevivência física e pela educação cívica que, fazendo-o produzir, o integraria á ordem nacional” (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.46).

Já em 1916 os índios tornaram-se perante a lei pessoas com capacidades restritas, isto é, “não poderiam ter a propriedade da terra que habitavam há milênios nem serem presos, votar ou assinar contratos comerciais”. Assim, a condição de índio foi entendida pelo Estado como algo passageiro, pois eles queriam trabalhar para transformar o índio em um ‘cidadão civilizado’ (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.53).

A Constituição de 1988, segundo Azanha e Valadão (1991, p.59), reconhece que os indígenas “têm direitos originários sobre suas terras, têm direito á sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições”. Ou seja, o Estado reconhece que os indígenas possuem um modo de viver diferente do nosso e o direito de explorar as terras onde habitam.

2. 2 Indígenas e Aldeias Urbanas

A questão das chamadas ‘aldeias urbanas’ abrange uma multiplicidade de situações diferentes, com histórias diversas de contato interétnico com as populações regionais. Há situações em que os indígenas foram expulsos das suas terras, outras situações em que alguns optaram pela vida na cidade. A migração indígena para os centros urbanos tem ocorrido de maneiras muito diversas. Há um movimento de grupos familiares para bairros onde já há um contingente grande de indígenas organizados e casos de migração de pessoas para a cidade em busca de empregos, de tratamento de saúde, de oferecimento à educação ou um novo estilo de vida, conforme tratado nos itens anteriores na especificidade dos Terena. Há situações em que a própria organização social indígena se configura para formar grandes aldeias urbanas (SANTILLI, 2000).

Quando ouvimos perguntas, como: “é possível conseguir preservar a comunidade indígena no contexto da cidade?”. Ou ainda, “a comunidade indígena será engolida no meio urbano?”, se essas perguntas não forem consideradas sob um olhar fundamentado nas questões de identidades e das representações sociais, mostram-se preconceituosas, reduzindo os indígenas a um pertencimento determinista às matas e lá devendo permanecer (SANTILLI, 2000).

Para este autor, a situação dos povos indígenas no Brasil é marcada por preconceitos historicamente enraizados e situações de relações sociais de dominação-sujeição altamente assimétricas entre “índios” e “brancos”. O argumento que o indígena na cidade “deixa de ser índio” são fruto de um preconceito que os congelam no tempo e no espaço, colocando-os em oposição à possibilidade de sobrevivência na vida urbana, demonstrando um profundo desrespeito para com a população indígena, tendo esse caráter preconceituoso raízes profundas.

Pouco se sabe sobre os “indígenas em aldeias urbanas” no Brasil, também chamados de “índios citadinos” ou “índios urbanizados”, cuja característica é a de migrarem de suas aldeias e se estabelecerem nas áreas urbanas periféricas. Portanto, faltam pesquisas etnográficas de média e longa duração sobre as múltiplas facetas desta questão. Nem se dispõe de dados confiáveis sobre o número de índios na cidade. Estimativas da população indígena habitante nas cidades do Brasil variam muito. Estatísticas recentes do Instituto Socioambiental estimam que a cerca de 350 mil índios no Brasil, sendo possivelmente 50 mil ou mais urbanos, segundo Santilli (2000).

A dificuldade de estimar a população indígena nas cidades está diretamente relacionada aos critérios usados, especialmente em ‘quem’ considerar como ‘população indígena’. O Artigo 3º do Estatuto do Índio, Lei nº. 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973), define ‘índio’ como “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Por sua vez, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece as “sociedades indígenas” como coletividades situadas entre os índios. Por ser anterior a Constituição de 1988 este conceito está em discussão, bem como outras questões trazidas pelo referido estatuto.

Contudo, apesar de o índio ser uma identidade legal acionada para obter reconhecimento de direitos específicos, sua identidade toma outro contorno nas cidades. Frequentemente, o próprio indígena escamoteia sua identidade como estratégia para escapar dos preconceitos e estigmas. A identidade indígena nos centros urbanos

configura-se como uma identidade social contextual. Dito de outra forma, as representações da identidade de uma pessoa se dão em diferentes momentos e lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que está exercendo, conforme os contextos sociais em que está inserida. De forma geral, muitos indígenas procuram assumir uma identidade a partir dos campos sociais em que atuam (SANTILLI, 2000).

Neste sentido, o autor aponta que a mesma pessoa pode se considerar indígena em alguns contextos e não em outros que lhes são hostis. Pode apelar a outras identidades genéricas geradas historicamente em situações de contato interétnico, como o caboclo, o descendente de índio, remanescente, índio misturado, bolivianos, japoneses, dentre outros povos cuja tez guarde semelhança.

O número de indígenas migrando para a cidade vem crescendo rapidamente em consequência da expulsão de suas terras. Semelhante a muitos nordestinos pobres que buscavam uma vida melhor na cidade, principalmente entre as décadas de 1960 e 1980, para a região Sudeste, deslocando-se de suas terras em busca de trabalho e de melhores condições de vida, juntavam-se à massa de subempregados das favelas com a maioria dos homens trabalhando na construção civil e as mulheres como empregadas domésticas. Os indígenas migrantes buscam por melhores condições de vida, não obtidas em suas terras de origem, vivendo à margem dessa mesma sociedade socialmente desigual (SANTILLI, 2000).

A principal causa desse afastamento de suas terras estaria na falta de terras adequadas para a sobrevivência. Outro fator seria a política indigenista que tem contribuído para essa migração para as cidades. A Constituição de 1988 ao reconhecer o direito dos índios de se representarem juridicamente abriu para a criação de dezenas de organizações indígenas e uma mobilização política indígena sem precedentes. Como consequência da sua própria mobilização política, um número crescente de jovens líderes indígenas está migrando para estudar, preparando-se para enfrentar a sociedade nacional. Em consequência seus familiares os acompanham. Apesar de algumas conquistas em nível local aliviarem as condições difíceis que a maioria das populações indígenas enfrenta no meio urbano o quadro aponta para necessidades imediatas, tanto de formação quanto de sobrevivência (SANTILLI, 2000).

2.3 Terena Aldeados no Meio Urbano – Aldeia Marçal de Souza

Durante a abertura política no Brasil a partir de 1980, os movimentos sociais, organizações populares e partidos políticos voltados para as mudanças sociais de esquerda começaram a se fortalecer e ter papel importante na reconstrução da democracia. Neste contexto, com o apoio da Igreja Católica, organizações da sociedade e professores universitários, os povos indígenas fortaleceram suas próprias organizações e reavivaram a articulação interétnica (OLIVEIRA, 1976).

Outro período importante foi à participação no processo constituinte de 1988, culminando com a garantia de direitos constitucionais (AZANHA, 2003).

Na década de 50 do século XX, famílias Terena começaram a migrar para as cidades, pois em algumas aldeias as condições eram precárias. Em Campo Grande já havia em 1960 aproximadamente 400 famílias da etnia Terena. Em 1978 foram recenseadas 332 famílias residentes na área urbana. Atualmente, a partir de 2001 estima-se a presença de mais de 5000 indígenas Terena na cidade de Campo Grande. Possivelmente os principais motivos para a saída dos índios de suas aldeias tenha sido a falta de trabalho, a busca de escola e de assistência à saúde (NAKAMURA, 2001).

Situando o caso da Aldeia Urbana Marçal de Souza, segundo Fernandes (1997), na madrugada do dia 09 de julho de 1995 cerca de 60 famílias da etnia Terena ocuparam um lote pertencente à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) localizado na periferia do município de Campo Grande/MS. Essa ocupação configurou um tipo de migração como um fato inédito no país. Dessas famílias, cerca de 40 já residiam em bairros da periferia de Campo Grande. Nesse período de 1997, Fernandes registrou que a maioria das famílias residentes nesses bairros apontou os seguintes argumentos para que essa migração acontecesse, quais sejam: a) busca de trabalho assalariado, b) necessidade de escolas para os filhos, c) benefícios como postos de saúde, d) melhores condições de vida, e) o falecimento de pessoas próximas, f) a busca de creches para as crianças e g) divórcios, dentre as mais destacadas necessidades que a vida na aldeia em suas terras não oferecia.

Ao comparar os dados de Fernandes (1997) com os de Nakamura (2001) observa-se que além das questões estruturais comuns indicadas no período de quatro

anos de pesquisa, como trabalho, escola e saúde, Fernandes aponta elementos de ordem pessoal, como divórcios, a busca por creches e o falecimento de pessoas mais próximas, o que indica mudanças na organização familiar e conseqüentemente na educação das crianças e jovens, e que de alguma forma o urbano sinalizava como mudança.

No início, o lote não oferecia quase nenhum dos benefícios buscados. Em função da luta, da atuação das lideranças e da vontade política conquistaram a construção de uma aldeia urbana, com a ocupação do lote denominado “Desbarrancado”, localizado próximo ao bairro Tiradentes.

O referido aldeamento urbano recebeu a denominação de “Marçal de Souza” em homenagem à luta desse personagem indígena, por escolha dos moradores passando a chamar-se “Loteamento Indígena Marçal de Souza”. Segundo lideranças Terena, o nome foi proposto em assembléia realizada na própria comunidade.

O líder indígena guarani “Marçal de Souza” tem destaque internacional, pois lutava pelos direitos indígenas de uma maneira geral. Marçal de Souza nasceu em 1920, na região de Ponta Porã. Seu nome guarani é *TUPÃ I* que significa “pequeno deus”. Ficando órfão muito cedo, morou na Aldeia de Dourados, sob os cuidados de Áurea Batista Brianesi, a quem Marçal teve por professora e mãe adotiva. Defendia todas as etnias indígenas pela luta de posse de terra, ocupando áreas que oferecessem mais condições de sobrevivência e de realização do modo ser de cada grupo indígena. Denunciava os setores responsáveis pela morte dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul e do Brasil, além de tratar também da exploração de seu povo.

Foi defensor incansável da América do Sul e um dos líderes precursores das lutas dos guarani pela recuperação e pelo reconhecimento de seus territórios ancestrais, onde estão hoje Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo, principalmente. Denunciava apropriação de terras indígenas, a exploração ilegal de madeira, a escravidão de índios e o tráfico de meninas índias. Durante sua trajetória de luta pelos povos indígenas, Marçal participou de muitos congressos, seminários, e conferências, falando inclusive ao Papa João Paulo II (DIAS, 2008).

Assassinado aos 63 anos de idade, com cinco tiros, em 25 de novembro de 1983, na Terra Indígena *Nhanderu Marangatu*, aldeia Campestre, município de Antonio João, na fronteira com o Paraguai, foi enterrado em Dourados.

Hoje a população da aldeia que leva o nome “Marçal de Souza” está com uma população de 2617 indígenas (FUNASA, 2009), sendo aproximadamente um terço de crianças e jovens. Os indígenas do referido bairro são de várias aldeias do estado de

Mato Grosso do Sul, em especial das aldeias Limão Verde, município de Aquidauana; Cachoeirinha, Argola e Moreira, do município de Miranda (NAKAMURA, 2001).

A área do bairro Marçal de Souza consta de pouco mais de 4 hectares e foi loteada em 200 lotes, medindo duzentos metros quadrados cada um, visando abrigar 154 famílias. A área foi doada à FUNAI pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, em 1973, mas como não foi ocupada em 1995, na respectiva área foi processualmente se instalando indígenas que viviam já por algum tempo em condições precárias nas periferias da capital. Em 1997 retornaram-se as negociações com a FUNAI para a regulamentação das posses. Em 14 de julho de 1998 foi regulamentada e passou a ter o reconhecimento como “conjunto habitacional indígena” (NAKAMURA, 2001).

Os Terena, antes de conseguir essa moradia no Bairro “Marçal de Souza”, ao chegarem à capital, foram morar em distintos lugares, quase sempre na periferia. Alguns viveram embaixo das barracas usadas na “feirinha dos índios”, ponto de comércio localizado na área central, em frente ao tradicional “Mercado Municipal”.

As casas foram construídas com uma arquitetura simplificada, própria de projetos para casas populares, substituindo os barracos de lona e madeira que existiam no local. O material das casas é de alvenaria, dentro dos padrões de outros conjuntos habitacionais populares, mas para fazer uma alusão ao tema indígena, a parte frontal das casas recebeu um toque arquitetônico que as diferencia das demais casas do bairro, apresentando, portanto, uma identidade própria.

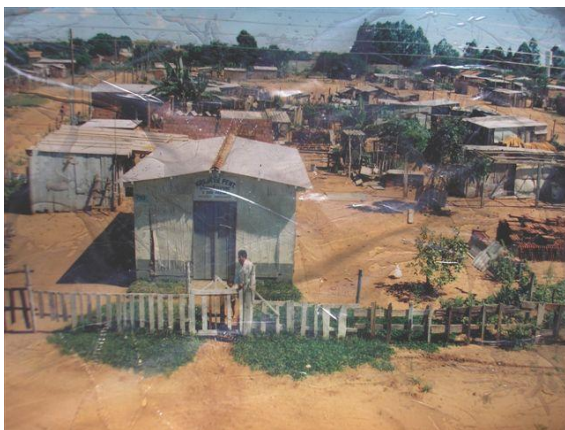


Foto 1. “Assentamento Indígena” - etapa anterior as construções de alvenaria (Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1997).

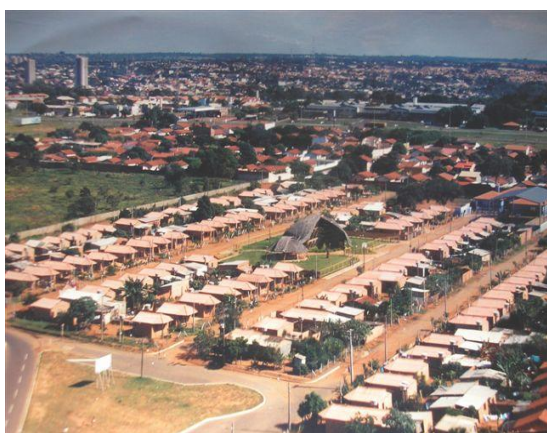


Foto 2. “Bairro Marçal de Souza” (etapa com as construções de alvenaria (Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1999).

No dia 12 de fevereiro de 1999 foi inaugurado o “Loteamento Urbano Marçal de Souza”, juntamente com a escola localizada na comunidade. A Escola Municipal “Sulivan Silvestre Oliveira” é também chamada pelos Terena de *Tumune Kalivono* significando “criança do futuro”. Sulivan Silvestre de Oliveira recebeu a homenagem em função de ser Presidente da FUNAI na época da inauguração da escola, falecendo em acidente aéreo no dia 01 de fevereiro, dias antes de realizar a sua inauguração. Dessa forma, a denominação da Escola Municipal *Tumune Kalivono*, através do Decreto Municipal nº 7799, de 17 de fevereiro de 1999, foi alterada para Escola Municipal Sulivan Silvestre Oliveira – *Tumune Kalivono* “Criança do Futuro”.



Foto 3. Entrada da Escola Sullivan Silvestre Oliveira (Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1999).

Após seis meses, uma terceira inauguração compôs o contexto da aldeia urbana com o “Memorial da Cultura Indígena”, construído no centro da aldeia, em um formato hexagonal. Esse conjunto de construções composto por casas, uma escola e um memorial foram inaugurados configurando um perfil à Aldeia Urbana “Marçal de Souza”.



Foto 4. Entrada do “Memorial da Cultura Indígena” (Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000).

A situação atual dos Terena no Bairro Marçal de Souza apresenta um quadro social preocupante, pois apesar de as famílias terem migrado em busca de uma vida melhor, enfrentam dificuldades sociais específicas de um grupo étnico vivendo no meio urbano. Ao se fixarem no meio urbano e constituírem hoje o seu próprio bairro, os Terena tentam reconstituir o seu território, ou seja, “reterritorializar-se”.

Brand (2003, p.176) considera território como “o espaço onde se vivencia a inter-relação entre os homens, a natureza e a sobrenatureza”, portanto além de ser um recurso natural é um recurso sociocultural. O território indígena influencia na maneira

como os mesmos estabelecem suas inter-relações, uma vez que está ligado a “seu modo de vida, sua organização social, sua economia, sua religião e sua cosmovisão”.

Neste sentido o deslocamento indígena para novos espaços estabelece a ação de territorializar. Para Miranda (2006, p. 66) território indígena é um espaço coletivo onde “todos têm acesso a terra e esse acesso é efetivado através do trabalho e das relações sociais” (MIRANDA, 2006, p.66). Ambos os autores ao conceituarem território e território indígena constroem a compreensão de territorialidade, ou seja, espaço que não é apenas físico, mas pleno de representações que constituem o modo de ser de cada povo.

Por outro lado ‘desterritorializar’ está vinculado à expulsão de indígenas desses seus territórios tradicionais e de suas territorialidades. A primeira desterritorialização do povo Terena ocorreu com a chegada dos colonizadores europeus, que buscavam metais preciosos e os expulsou de seus territórios. Em seguida, com o início da Guerra do Paraguai, em meados de 1864, os Terena foram desterritorializados mais uma vez, alterando o seu modo de viver (MIRANDA, 2006).

‘Reterritorializar’, para o autor constitui-se “a criação de novos territórios, seja por meio de reconstrução parcial, [...] de velhos territórios, seja através da recriação parcial, em outro lugar, de um novo território, que contém características do antigo”.

Dessa forma, nas ‘reterritorializações’ Terena são “instaurados as noções de autodeterminação, de articulação sóciopolítico, de ritmos de vida e credos religiosos, bem como a própria existência física de grupo” (MIRANDA, 2001, p.71).

Assim, as expressões “territorializar”, “reterritorializar” e desterritorializar” são constitutivos de processos nos quais os Terena têm se significado como povo, no percurso histórico desde a colonização à contemporaneidade, incluindo a atual reterritorialização urbana.

2.4 Traduções dos Terena ao Modo de Vida Urbano

Os Terena da Aldeia Marçal de Souza, nesse novo espaço urbano, está continuamente reterritorializando-se através de um esforço dessas famílias Terena para

recriarem no espaço urbano as condições necessárias para a continuidade, ou ‘traduções’ do modo de vida étnico em suas terras. Eles se reorganizam a partir de novos referenciais, mantendo, segundo Fernandes (1997), as relações sociais mais relevantes, tais como o parentesco e a vinculação com a sua aldeia de origem.

Neste sentido, buscam manter vínculos com os seus lugares de origem e suas tradições, mas sem ilusão de um retorno ao passado, sendo obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem no contexto urbano, sem serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

Esse processo, Bhabha (1998) chama de ‘tradução’, ou seja, elas carregam traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias que foram marcadas, porém são produtos de várias histórias e culturas interconectadas, estando irrevogavelmente traduzidas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos, produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais, criando muitos tipos de sociedades multiculturais.

As traduções podem ser observadas, segundo Fernandes (1997) na vestimenta e nos hábitos alimentares no Bairro Marçal de Souza. As roupas adotadas seguem o padrão da família brasileira, usam calças *jeans* e camisetas, as mulheres mantêm o uso de vestidos e outras roupas de tendência da moda. Na mesa, os alimentos presentes no cotidiano são: arroz, feijão, mandioca e carne. Algumas famílias que mantêm contato com as aldeias, recebem ou trazem para a sua casa produtos da aldeia de origem.

Segundo o autor, as diversões em geral são realizadas no próprio bairro. Jogam bola, ouvem música, tomam tereré e conversam. É raro os membros saírem da aldeia urbana para ir a um baile ou evento fora do perímetro de sua atual ‘terra’, o bairro. No dia-a-dia, a população segue os ritmos normais de quem mora em centros urbanos. Quem trabalha sai cedo de casa, quem estuda vai à escola, os avôs cuidam dos netos, as mães permanecem no lar e cuidam das tarefas diárias. No fim de semana, os jovens se reúnem para jogar futebol e dançar *hip-hop*, principalmente na escola.

Em relação ao seu pertencimento ético, os Terena se reconhecem em algumas manifestações culturais, mostrando em certos momentos o orgulho de serem indígenas, especialmente nas apresentações para os não-índios como a dança do “bate-pau” para os homens, a dança da “siputrema” para as mulheres e em exposições de produtos do seu artesanato, no memorial.

Outro elemento presente nas traduções Terena da Aldeia Marçal de Souza foi a construção de um ‘Memorial’ pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, a qual o gerencia. Construído para contribuir na valorização da cultura indígena, através da exposição de artesanatos Terena, exige que os artesanatos expostos sejam exclusivamente produzidos por Terena, principalmente moradores do bairro. O local é um dos “pontos turísticos” visitados pelo ônibus do *city tur* municipal. Realiza vendas dos produtos expostos e a arrecadação vai integralmente para os artesãos. Esse Memorial, explorado no turismo, não explicita as diferenças desse grupo étnico para os visitantes da aldeia, ocorrendo a folclorização da cultura e das tecnologias, a exemplo da cerâmica terena e de outros artefatos, assim como as danças apresentadas.

O bairro não tem creche, mas a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP), oferece uma quantidade de vagas em sua sede, localizada em seu entorno.

Enfim, sua organização envolve um cacique (atualmente um cacique), um vice-cacique, um tesoureiro e um conselho tribal, eleito pelos indígenas do “Marçal de Souza”.

Os nomes das ruas também foram escolhidos pelos moradores, homenageando nações indígenas presentes no Mato Grosso do Sul, como: Ofaié-Xavante e Terena (NAKAMURA, 2001). Há pequenos comércios, como: lanchonete, bar, conveniência e uma *lan house*, improvisados nas casas. Existem também duas pequenas igrejas evangélicas, construídas e adaptadas na frente das casas.

Retomando os elementos citados por Fernandes (1997) e Nakamura (2001) como motivadores para as mudanças das aldeias para a cidade, pode-se destacar, que passados dez anos, segundo relatos de lideranças, algumas famílias continuam a buscar a cidade em função de oportunidades de trabalho e tratamento de saúde, o que nas aldeias ainda é deficitário. A perspectiva profissional é limitada, pois os adultos têm-se dedicado às construções, vigilâncias, jardinagens, feira-livre, entre outros.

Em relação à escolarização das crianças e jovens que moram no Marçal de Souza, a Escola Sullivan Silvestre, da rede municipal de ensino, localizada no bairro atende parcialmente a demanda, pois a mesma atende apenas o ensino fundamental. As escolas que circunvizinham o bairro também atendem um número significativo de crianças e jovens.

As famílias que hoje ocupam o bairro, antes de morarem no Marçal de Souza estavam espalhadas em outros bairros da periferia de Campo Grande, a saber:

Bairro Tiradentes, Bairro Guanandi, Vila Carlota, Vila Alves Pereira, Bairro Itamaracá, Coophavilla, e outros bairros, conforme dados da Prefeitura de Campo Grande de 1997 (FERNANDES, 1997).

As relações de parentescos, também são fortes e sempre que podem, em dias de festas, estão viajando para as aldeias, para estar junto aos entes queridos. Na relação comercial, ao venderem aqui os produtos oriundos de lá, também se mostra essa ligação umbilical e a forma de territorialidade própria destes Terena do Bairro Marçal de Souza.

Após anos de contato com outras culturas, de migrações e, neste caso em estudo, de assentamentos urbanos, os Terena modificaram o seu modo de vida. Tendo em vista reconstruir suas condições de subsistência e de acomodação no espaço físico de Campo Grande, exigiu dos Terena mudanças de toda ordem (FERNANDES, 1997).

2.5 Representações Sociais e Identidade Terena

Recortando o contexto do bairro Marçal de Souza para as questões da Educação, no ano de 1999 foi levado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), através do Professor Ari Fernando Bittar, do Curso de Educação Física do Centro de Ciências Humanas e Sociais da referida instituição, a problemática das crianças e jovens Terena desocupadas no período posterior ao da escola. As problematizações tinham como foco a ausência de atividades oferecidas a esse segmento da população Terena, moradores no bairro.

Nesse novo contexto, o da educação complementar à escola, a UFMS tinha a oferecer um projeto social chamado Córrego Bandeira, o qual estava em operacionalização desde 1996. Sua realização era em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (INDESP), atual Secretaria Nacional de Esportes, ligada ao Ministério do Esporte, onde atendia crianças e jovens com idade entre 07 a 16 anos.

As circunstâncias foram propícias, pois naquele período histórico, muitas organizações da sociedade civil estavam ocupando o espaço educativo das ações complementares à escola, via projetos sociais que proporcionavam atividades culturais,

acompanhamento escolar, recreação, esporte, lazer, dentre outros. O objetivo era o de assegurar o desenvolvimento de crianças e jovens na educação popular.

Neste sentido compreendemos educação popular a partir de Freire (2005), como um processo educativo que rompe com a tradição educacional ocupada apenas com a minoria social e que confere à educação um conteúdo social de uma dimensão ativamente política, vinculado a um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. É neste campo de atuação que os projetos sociais têm buscado intervir.

Os projetos sociais caracterizavam-se por ações de intervenção na sociedade ou grupo onde era realizado. Cumpriam um papel relevante junto aos diferentes segmentos da população brasileira, no sentido de contribuir nas suas demandas e necessidade sociais. Necessariamente, esses projetos precisavam desenvolver-se de forma singular para atender às diferentes problemáticas presentes no local ou no grupo solicitante. Outra natureza desses projetos sociais era a de que os mesmos não podiam estar desvinculados das lutas políticas das comunidades a que se destinassem, deviam respeitar o universo sociocultural de tais comunidades, seus valores e seus saberes (HASSENFLUG, 2004).

O desafio dessas intervenções era o de assumir os saberes diferentes na produção do conhecimento, caminhando ombro a ombro com os diversos grupos sociais visando à consolidação da cidadania.

No contexto indígena de forma geral, os projetos sociais devem estar associados às lutas políticas em evidência pelos movimentos indígenas, bem como compreender as práticas e concepções educativas de cada tradição, a história, a língua, a religiosidade e outros elementos da cultura de cada povo. Os projetos sociais podem cumprir seu papel quando são elaborados pelas mãos dos próprios sujeitos históricos a quem eles se destinam.

No Brasil, a legislação tornou legítima a compreensão de que os povos indígenas devem exercer o controle de suas instituições ou atuarem ativamente no processo de construção de propostas para cada povo. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), Artigo 232, reconhece aos “[...] índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses”. Na educação, a mesma Constituição garante em seu artigo 210, “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Na atual conjuntura de reconfigurações, de resistências culturais e de políticas existem diferentes dimensões nas quais podem ser pensadas as identidades nacionais. Como unidade em torno de culturas nacionais ou identidades formadas em torno de ‘comunidades imaginadas’. A expressão comunidades imaginadas significa a formação por um dispositivo discursivo, em que se agregam culturas que foram unificadas após longo processo de conquista violenta. No caso, o processo colonizador no Brasil subjugou povos e suas culturas, costumes, línguas e tradições; diferenças nunca totalmente dissolvidas, permanecendo fortes “especialmente com respeito aos direitos legais e a cidadania” (HALL, 2001, p. 73).

Outra dimensão diz respeito às globalizações, cujos processos e instituições de alcance mundial difundem informações como em um supermercado cultural, criando necessidades e tendências para uma maior interdependência global. Nesse contexto, as “identidades se tornam desvinculadas – desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas” (HALL, 2001, p. 75), dando seqüência ao ‘fenômeno’ da homogeneização cultural.

Por outro lado, a mesma homogeneização favorece os movimentos de resistência, reforçando uma tendência de afirmação das diferenças como nova bandeira de luta. Em todo este contexto, conforme Hall (2001, p. 73), “as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes”, isso porque, nosso comportamento individual e coletivo se reorganiza, inclusive e necessariamente, pela afirmação de nossa identidade de pertença a uma comunidade local, a um povo.

Situando a discussão das identidades no campo das representações sociais e do discurso, Hall (2000, p. 109) argumenta que as identidades são construídas dentro do discurso e que, portanto, é preciso compreendê-las como produções de locais históricos e institucionais específicos. Explica que as identidades emergem do interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica. Portanto, as identidades são construídas por meio da diferença, estando sempre sujeitas à serem desestabilizadas, pois se afirmam em posições temporárias, construídas nas práticas discursivas.

As identidades dos grupos étnicos se justificam pelo papel que exercem na luta de tais grupos, em busca do reconhecimento do modo sócio-cultural de ser, por parte do Estado-Nação no qual estão inseridos. A identidade étnica, neste caso, enquanto força representacional corresponde a um conjunto cultural específico de padrões valorativos, que determinado grupo usa para categorizar a si mesmo e aos

outros. Assim, pertencer a uma categoria étnica implica ser uma pessoa que possui um núcleo fundamentado na identidade estruturante do seu *ethos* grupal.

Neste sentido, Hall (2000) aponta que os discursos e as representações, no processo cultural, constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem falar, onde se estabelecem as identidades individuais e coletivas. O movimento de afirmação de identidades vem ressignificar as diferenças. Por esta razão que é importante a defesa do “direito à diferença” sob novas perspectivas, pensando a convivência entre povos e entre culturas a partir de outros patamares.

O desafio está em construir alternativas humanas viáveis, nas quais as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser igual nas suas diferenças, o direito às suas identidades sociais ou étnicas. As identidades culturais refletem a história dos seres humanos, separados em grupos, cada um com sua própria linguagem, sua própria visão de mundo, seus costumes e suas expectativas. Em outras palavras, cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo (HALL, 1997).

Nesse sentido, a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Segundo Hall (1997) a representação se liga à identidade e à diferença, dois elementos estreitamente dependentes da representação. É na representação, portanto, que a identidade e a diferença adquirem sentido, passam a existir e se ligam aos sistemas de poder. Hall (2000), explica que a identidade e diferença estão em uma relação de dependência e estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. Nesses sistemas, a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído, ligado a determinado sistema de representação.

2.6 Modo de Vida Terena

Os indígenas Terena são remanescentes da grande família *Aruak* e pertencentes ao subgrupo *Guaná* ou *Txané*. Caracterizam-se como lavradores e ceramistas, além de serem mais pacíficos nos contatos com os não-índios, como relata Oliveira (1976), “os *Terena*, assim como os *Guaikuru* tinham tradição guerreira,

embora bem mais dispostos a estabelecer contatos pacíficos com os colonos do que seus suseranos”.

O Visconde de Taunay (1931, p.27) conviveu com os Terena no ano de 1866, caracterizou esse grupo étnico da seguinte maneira:

O Terena é ágil e ativo; o seu todo exprime mobilidade; gente de inteligência astuciosa [...]. Aceita com dificuldades as nossas idéias e conserva arraigados os usos e tradições de sua raça, graças talvez a um espírito mais firme de liberdade [...] fala com volubilidade, usando seu idioma sempre que pode, e manifestando o aborrecimento por se expressar em português.

Vivem principalmente no estado de Mato Grosso do Sul, em Áreas Indígenas: Aldeinha, Buriti, Dourados, Lalima, Limão Verde, Taunay/Ipegue e Terras Indígenas Água Limpa e Cachoeirinha, na Área Indígena Umutina e a leste do rio Miranda.

Para Oliveira (1976), os Terena se mostraram ativos, inteligentes e amáveis. As mesmas relações de amabilidade existentes no seio de sua família eram externadas aos *pututuye* (não-índios). Mostravam-se também extremamente hábeis nas negociações políticas, especialmente naquelas que envolviam algum direito de suas comunidades. Por outro lado, não esqueciam o mal que lhes fora feito e, seja quem fosse o causador, seria afastado de suas relações.

Os Terena são profundamente ligados à terra. Para eles, a terra é mãe e quando falam dessa maternidade não fazem referência a uma alegoria e sim a uma maternidade de caráter vital. Os Terena se autodenominam *poké'e*, que quer dizer ‘terra’. Quando lhes foi perguntado pela explicação disso, respondem que o nome *poké'e* devido ao fato mitológico de seus antepassados terem saído da terra; porque também eles vivem na terra e é dessa mesma terra que sobrevivem e constroem suas casas, têm seus vizinhos. Portanto, são da terra mesmo. Para eles, Terena significa filho natural da terra (RIBEIRO, 1982).

Sobre os Terena, Ribeiro (1982) mencionou esta etnia em seus registros, apontando que a lavoura era sua principal forma de atividade econômica, pois era fundamental para a religiosidade Terena. Não havia relação comercial, e sim a relação de gratuidade, de reverência pela prosperidade oferecida ao povo pela produção de alimentos. Além do mais era uma celebração voltada para os aspectos da reciprocidade, da gratuidade e da partilha entre as famílias, elementos presentes na cooperação e na cultura Terena.

Por serem povos agricultores e de índole ‘pacífica’, Ribeiro (1982) comentou que os *Aruak* quase sempre foram submetidos por outras nações mais guerreiras, como aconteceu com os Terena. Com uma tática de sobrevivência que consistia em ‘aceitar’ com facilidade as regras do ‘dominador’, mantinham outros elementos profundos que lhes davam coesão como povo. Explicou ainda que ocasionalmente os Terena relacionaram-se com os *Guaicuru* oferecendo alimentos enquanto os *Guaicuru* lhes ofereciam proteção. Era uma relação aparentemente amistosa.

A leitura trazida pelo autor pode apontar uma certa predominância de ‘pacificidade’ desse povo. Uma leitura mais aprofundada destes modos de ser a partir das contribuições trazidas por Hall, nos mostra que as práticas Terena se davam como forma de negociação no jogo das relações de poder da época, buscando ainda construir em suas práticas a afirmação de sua identidade.

Segundo Oliveira (1976), a sociedade Terena dividia seus membros em camadas (em certas aldeias e dadas certas circunstâncias isso prevalece ainda hoje), cuja filiação era (e se dá ainda) pela linha paterna. Estas camadas são denominadas *naati* (gente de chefes), *wahêrê* (gente que pede, guerreiros ou soldados) e *cauti* (corruptela de cativo, outrora aplicada a indivíduos de outras etnias capturados e incorporados na sociedade Terena como trabalhadores e serviçais). Apesar da condição filiativa patrilinear, o segundo podia (ou pode) aceder à primeira condição dependendo do seu desempenho, outrora basicamente guerreiro.

Além desta estratificação em camadas, os indivíduos Terena estão divididos em duas metades, cuja filiação também é dada patrilinearmente: as metades *sukirikionó* (‘guerreiro’ e ‘sérios’) e *xumonó* (‘pacificador’ e ‘extrovertido’). Apesar de seu *status* apenas desigual, os Terena emprestam um valor mais positivo aos membros da primeira do que à segunda (OLIVEIRA, 1976).

Os Terena são um povo que celebra muito, realizando festas animadas. Atualmente os Terena ainda mantêm o ritual *xumonó* (dos pacificadores – são identificados pela pintura corporal na cor azul) e *sukirikionó* (dos guerreiros – são identificados pela pintura corporal na cor vermelha), especialmente na dança *ihiyoti evoi kipâé*, conhecida como dança do Bate-Pau entre os não índios, ou dança da Ema, sendo atualmente reconhecida como uma de suas principais práticas.

Conta a história que esta dança originou-se de um sonho do Pajé, no qual viu vários homens dançando em círculo. Encantado com a visão adotou a dança em sua

comunidade e quando havia vitórias em suas incursões, os Terena dançavam para comemorar. A dança desde início passou a ser apresentada por homens ou crianças do sexo masculino.

Antigamente, as roupas usadas nesta dança eram feitas de penas de ema. Para os Terena, apesar de ser sagrada, eles a abatiam para este fim. Hoje, porém, tentando combater a destruição da fauna brasileira, as penas foram substituídas pelas folhas de buriti. Os instrumentos musicais que fazem parte dessa dança são o tambor e a flauta, fabricados artesanalmente.

É uma prática ritualística, onde os indígenas dispostos em duas fileiras, com número igual de participantes, executam vários passos encenando uma disputa que sempre é vencida pelos melhores. São comandados pelo cacique ou um líder do grupo que é responsável pela coreografia da dança. A cada grito do líder os passos vão se alterando entre o ‘passo do jaburu’, que imita o andar da ave pantaneira, e o ‘passo realizado com as taquaras de bambu’, demonstrando como eram usadas suas armas em época de guerra.

Essa dança, hoje, assumiu elementos novos, novas interpretações/traduições, passando por uma resignificação. Os indígenas dizem que é uma comemoração à memória daqueles que lutaram na Guerra do Paraguai e venceram utilizando-se apenas de varas, contra um arsenal de armas de fogo do inimigo (AZANHA, 2003).

2.7 Ethos Terena

Para a Antropologia *ethos* é um termo que significa características comuns a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade, ou ainda, um sistema de valores e normas morais, aquilo que se pensa que deve ser, os estilos e modos de vida aprovados em um grupo humano, os hábitos emotivos, as atitudes, tendências, preferências e fins que conferem a unidade e sentido à vida, os aspectos morais, religiosos e estéticos de um grupo (PEREIRA, 2007).

A população Terena de Mato Grosso do Sul orienta seu *ethos* por um estilo comportamental com feições próprias, mesmo quando se relaciona intensa e

permanentemente com instituições e pessoas alheias à sua formação social. Hoje muitos indígenas Terena participam ativamente das instituições da sociedade ocidental, como no caso dos funcionários públicos, mas continuam orientando parte significativa de sua conduta por determinados códigos da formação social de origem (PEREIRA, 2007).

Em relação à formação social dos Terena o referido autor aponta a possibilidade de existência de princípios que desempenhariam importantes papéis nas inovações, adaptações, empréstimos, traduções e mobilidades culturais por que passou e passa a população terena. A relação dos Terena com a sociedade nacional sempre foi intensa, desde o período anterior à Guerra do Paraguai, fato que marcou a expansão definitiva da colonização das terras sul-mato-grossenses, onde tradicionalmente radicavam e radicam suas aldeias.

O *ethos* terena seria articulado a partir de uma concepção muito particular da condição humana, identificada a certos parâmetros de conduta pautados pela cortesia, cordialidade, amabilidade, sociabilidade, polidez, delicadeza, gentileza nos gestos e nas expressões. Há também preocupação com etiquetas e cerimônias. Nessa perspectiva, esses atributos estão agrupados sob o rótulo geral de ‘civildade’. A demonstração de civilidade entre os membros dessa formação social envolve palavras, atos e formalidades reciprocamente adotadas para demonstrar respeito mútuo e consideração, de acordo com o *status* atribuído a cada posição social (PEREIRA, 2007).

A inspiração do autor para pensar a conduta social Terena a partir da noção de civilidade veio dos estudos de Norbert Elias, o qual desenvolve a tese de que a constituição do que normalmente se convencionou denominar de ‘modernidade ocidental’, enquanto um conjunto de figurações sociais compostas por cidadãos modernos, exigiu um longo processo de disciplina das emoções e de adestramento comportamental. Todo esse longo processo de preparação das pessoas para essa nova formação social é identificado por Elias como ‘processo civilizador’.

A intenção do autor não foi a de enquadrar as características da formação social Terena em suas formulações, mas sim o reconhecimento de que a leitura de trabalhos que envolveram essa temática fornecem importantes pistas para a percepção de uma série de fenômenos observáveis nas relações interpessoais e comunitárias dos Terena, que de outra maneira passariam despercebidos.

Pereira (2007) ao vivenciar um período de estudos com os Terena observou que cultivam com dedicação e refinado interesse alguns atributos considerados imprescindíveis às figurações de suas redes familiares e aldeias. Esses atributos dizem

respeito às determinadas atitudes comportamentais e disposição para a sociabilidade. Dentre esses atributos, elencou sensibilidade às maneiras moralmente consideradas como boas ou más, a procura da conduta mais apropriada a cada situação e preocupação em se portar com dignidade.

Para o autor, esses atributos estão presentes em qualquer formação social humana. Entretanto, o elemento diferenciador na formação social Terena seria o lugar ocupado por esses atributos nos processos de produção e reprodução social. Esses atributos já eram considerados centrais na construção da vida social em períodos anteriores, mas que no sistema multiétnico atual, ampliou-se o lugar a eles reservado.

Pereira (2007) constatou que a etiqueta ocupa posição central nos processos sociais terena, sendo indissociável de sua auto-representação enquanto comunidade étnica. Tanto na formação social Terena, como na formação social da sociedade de corte – estudada por Norbert Elias e fonte de inspiração para o autor, a etiqueta aparece como o foco central, para o qual convergem significativos conjuntos de representações sociais. A etiqueta fornece o mote, a inspiração e mesmo os elementos para a padronização típica dos comportamentos sociais. No caso Terena, a etiqueta parece imprescindível para a construção dos processos de identidade, pois dela derivam os sinais que delinham as fronteiras étnicas do grupo no cenário multiétnico atual.

O autor ainda afirma que civilidade não pode ser concebida como uma condição inata, mas como procedimento gradativo de humanização, sendo aprendida em diferentes espaços educativos, inclusive a escola formal. Assim, como condição adquirida, a civilidade deve ser demonstrada e o *ethos* Terena parece se explicitar nessa demonstração.

O autor expõe que o terena se torna mais terena à medida que amplia as possibilidades de atuação em distintos cenários sociais. A ampliação dos horizontes de atuação requer o aprendizado de códigos de conduta. A postura, o gesto, o comportamento mais conveniente a cada situação, a escolha da palavra mais apropriada a ser dita em determinado contexto e, principalmente, o cuidado com a maneira como deve ser proferida são aspectos da conduta cuja importância a pessoa deve aprender a considerar desde o início de sua socialização. Do correto domínio destes códigos depende grande parte das chances de mobilidade e ascensão social. Azanha (2004, p. 73), comenta sobre alguns conceitos relativos à identidade Terena. Legalmente, para a pessoa denominar-se Terena é preciso que o pai ou a mãe do mesmo o seja. Outra forma de identificação vai além do aspecto legal:

o compartilhar da solidariedade étnica - isto quer dizer que, mesmo que pessoa filhos de Terena resida há anos em um ambiente extra-aldeia (nas fazendas da região ou nas cidades) ele deve ser solidário com seu povo se quiser ser reconhecido como Terena; daí se deduz que o haver nascido em uma aldeia Terena não é condição *necessária* para o reconhecimento da identidade étnica *terena* (AZANHA, 2004, p.73 - grifos do autor).

Nesse sentido o autor trata de elementos históricos vinculados à questão da terra sobre a identidade Terena, afirmando que os povos Terena eram muito receptivos às culturas diferentes, especialmente até a Guerra do Paraguai. Ele corrobora esta hipótese dizendo que a “incorporação ao seu patrimônio cultural de pautas e equipamentos culturais de outros povos teria lhes favorecido a adaptação em ambientes diversos” (AZANHA, 2004, p.74). O período pós guerra trouxe mudanças no modo de vida dos Terena.

Segundo Azanha (2004, p.78), que a dispersão das aldeias Terena para outras regiões foi outra consequência da Guerra do Paraguai, retirando dos Terena suas “bases territoriais tradicionais”. Após quarenta anos do fim da Guerra, os Terena encontravam-se em “situação de confinamento em Reservas, ao mesmo tempo em que acarretou a perda da autonomia política.” (p.79). Uma vez que os índios estariam sob dependência política do chefe ‘branco’⁵ do posto do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Assim, para Azanha (2004, p.81), as Reservas foram:

transformadas pelos Terena na base territorial necessária para a atualização e manutenção do ethos tribal; sua integração à estruturação econômica compensou de certa forma a perda da auto-suficiência econômica; e, finalmente, a urbanização crescente de parte de sua população, foi a resposta encontrada pelos Terena às limitações (políticas, sociais e econômicas).

Estas foram as estratégias do povo Terena para continuarem sobrevivendo. Após a Guerra, o autor afirma que eles “continuavam usando e ocupando as áreas vizinhas para as suas necessidades, caçando, pescando e coletando suas ervas medicinais ou mel, sempre e quando lhes aprouvesse” (AZANHA, 2004, p.82), portanto não ficaram “confinados na aldeia” (AZANHA, 2004, p.84), como relataram outros autores.

⁵ no sentido pejorativo do não-índio.

A saída controlada de parte da população para o meio urbano e a exploração das áreas vizinhas, para Azanha (2004), foi o que equilibrou sócio-economicamente os Terena nas Reservas, até a década de 80.

Azanha (2004, p.86), escreve que:

A área total das 07 reservas Terena criadas nos anos 1910-1920 é de cerca de 19.500 hectares e a população ali residente é hoje de 13.288 habitantes – portanto a densidade demográfica global nelas é da ordem de 65 habitantes por km² - contra 07 habitantes por km² no Mato Grosso do Sul. Quando questionado ao índio, por quê ele migra da reserva para o meio urbano, ou mesmo para outra reserva, a resposta unânime é que o faz para procurar uma condição de vida melhor.

Para este autor, as três maiores reservas indígenas são: Cachoeirinha, *Taunay-Ipegue* e Buriti. Nessas aldeias, por conta do número de jovens corresponder à 65% da população total, existem muitos conflitos deste grupo com as pessoas mais velhas da aldeia, o que autorizou o autor a fazer a seguinte reflexão “[...] entre os Terena o sintoma será a violência entre *gangs* de jovens dentro das reservas.” (AZANHA, 2004, p.87)

Em relação ao modo como se organizam socialmente, Azanha (2004), descreve que apesar do alto índice de desemprego entre os Terena, o *ethos* Terena pode ser definido pela “vocação de agricultores” (AZANHA, 2004, p.87). Enquanto que as mulheres envolvem-se em atividades relacionadas à “cerâmica, à cozinha e ao extrativismo vegetal” (AZANHA, 2004, p.88). Há mulheres Terena trabalhando como empregadas domésticas em centros urbanos ou regionais. Azanha (2004) evidenciou que “a renda média auferida pelo agricultor Terena é de R\$ 203,60 por mês ou R\$ 29,00 por pessoa. Por sorte, em geral, pode existir um aposentado por família, puxando esta renda para cerca de R\$ 320,00/mês” (AZANHA, 2004, p.88).

Segundo o autor, a aldeia é a “unidade político-administrativa mais inclusiva, possuindo um cacique e um conselho tribal que responde pelas relações políticas de cada setor [...] cada aldeia resolve, independentemente de consulta às outras, as pendências jurídicas, políticas e administrativas entre os moradores” (AZANHA, 2004, p.100).

O autor afirma que “aldeia é composta por um conjunto de residências situadas dentro dos seus limites estabelecidos por certos marcos (acidente geográficos, estradas, açudes, etc.)”, acredita que “existe uma ampla liberdade para o estabelecimento de residência em qualquer aldeia [...] assim, se um morador de uma

reserva de indisposição numa aldeia, ele poderá fixar nova residência em outra e manter seus lotes na roça na que deixou de morar” (Azanha, 2004, p.100,101).

Na sociedade Terena, o filho tem um destino diferente do da filha, “enquanto que para o primeiro (sobretudo para o mais velho), o pai desenvolverá todos os esforços para mantê-lo junto a si, o destino da filha é o *exterior* - outra parentela. [...] os filhos permanecem com o pai (mas em muitos casos, os netos visitam com alguma regularidade os avós maternos nas aldeias)” (AZANHA, 2004, p.103).

Azanha e Valadão (1991, p.70) afirmam que para algumas pessoas os índios que podemos encontrar em cidades como São Paulo, por exemplo, são vistos como aculturados. Os autores conceituam ‘aculturação’ como “conjunto de fenômenos resultantes do contato direto e contínuo de grupos de indivíduos de culturas diferentes”. No caso dos povos indígenas “há um senso comum de que estas culturas sempre perdem suas características tradicionais para absorverem os valores da sociedade dominante”.

A identidade étnica é entendida pelos autores como sendo o “reconhecimento por um ser humano, de pertencer à determinada etnia”. Ainda afirmam que “o que existem são indivíduos que perderam sua identidade étnica e, como indivíduos, se integram às populações locais” (AZANHA; VALADÃO, 1991, p.71).

De forma um pouco diferenciada, a compreensão de identidade dada por Azanha e Valadão (1991) aproxima-se da compreensão de Hall (2000) de que as identidades são produções históricas as quais emergem do jogo de poder vindos das diferentes relações que constituem padrões valorativos constituídos pelos próprios grupos.

O uso da expressão “se integram”, por Azanha e Valadão (1991, p.71), reporta as constituições brasileiras anteriores a 1988, lembrando o silenciamento da cultura indígena e a adoção da cultura não indígena por indivíduos isolados.

Dessa forma, a compreensão teórica adotada no presente estudo é de que não há ‘perda’ da identidade, mas sim uma ‘tradução’ nas práticas dos Terena da aldeia urbana, a partir das novas relações de poder que o grupo está ocupando na sociedade campo-grandense.

CAPÍTULO III

PROJETO CÓRREGO BANDEIRA

3.1 Projeto Córrego Bandeira – 1996 a 2008

O Projeto “Esporte Educacional na Bacia do Córrego Bandeira” ou Projeto “Córrego Bandeira” é uma iniciativa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), através do Departamento de Educação Física (DEF), do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), vinculado ao Programa “Criando Vínculos” da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREAE) da UFMS, tendo como patrocinador o Instituto Ayrton Senna (IAS), sediado em São Paulo.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com origem em 1962 e criada efetivamente em 1979, não havia vivenciado em seu campus um trabalho que envolvesse a “extensão” com crianças de uma comunidade indígena em atividades esportivas. A partir de setembro de 1996 o Instituto Ayrton Senna tornou possível a experiência de atendimento às crianças de famílias de baixa renda e em 1999 iniciou o atendimento aos Terena. Para a Universidade as ações do projeto e seu processo educacional oportunizam a aplicação de conhecimentos por parte de acadêmicos e professores, além de construir possibilidades de ações na área social, mediadas pelo esporte. Esporte nesse contexto é entendido como jogo.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) foi criado em 1994 pela família do esportista brasileiro Ayrton Senna, meses após o seu falecimento. Piloto de automobilismo, “Senna” como era conhecido, tornou-se tri-campeão mundial de Fórmula 1. Admirado também internacionalmente pela sua habilidade em pilotar, era reconhecido por trazer em suas vitórias o sentimento de amor ao seu país, empunhando a bandeira do Brasil ao final de cada corrida. Antes do seu falecimento, Senna havia conversado com sua irmã Viviane Senna, atual presidente do IAS, sobre a sua intenção em criar uma fundação que contribuísse no fomento de ações junto às crianças e jovens. Após o falecimento sua família mobilizou-se e decidiu criar o IAS, como forma de

manter o legado de princípios e valores deixado por “Senna” em sua carreira esportiva no automobilismo.

Em 1996, o professor Ari Fernando Bittar, vinculado ao Departamento de Educação Física, da UFMS deu início ao Projeto Esporte Educacional na Bacia do Córrego Bandeira, tendo como patrocinador o Instituto de Desenvolvimento do Esporte (INDESP), atual Secretaria Nacional de Esporte, e em seguida enviou uma proposta de parceria para a execução do Projeto Córrego Bandeira ao Instituto Ayrton Senna. Sendo efetivada a parceria entre UFMS e IAS, o Projeto Córrego Bandeira passou a integrar o Programa Educação pelo Esporte do IAS. Naquele ano o atendimento do projeto foi concentrado na circunvizinhança do campus da UFMS. Em 1997 o atendimento expandiu-se para um segundo núcleo de trabalho, junto a uma das regiões com alto índice de violência da cidade naquele período, que concentram os bairros vizinhos ao Ginásio Avelino dos Reis, conhecido por “Guanandizão”. Após dois anos, em 1999, o projeto deu início ao seu terceiro núcleo de trabalho, no bairro Marçal de Souza, cuja especificidade é a população indígena.

Sendo uma ação complementar à escola, o Projeto tem como objetivo propagar o esporte como instrumento pedagógico social numa proposta de educação integral, dentro da perspectiva da educação permanente, como via integradora das diversas dimensões da ação educativa e dos diversos agentes do processo educativo (família, escola e comunidade), construindo, juntamente com as demais Universidades vinculadas ao Programa de Educação pelo Esporte (PEE), do Instituto Ayrton Senna (IAS), um amplo e valioso processo de pedagogia social, onde o jogo é o eixo estruturador do programa, desenvolvendo competências cognitivas, produtivas, sociais e pessoais nas crianças e jovens atendidos.

O Projeto oferece oficinas vinculadas a atividades compostas por jogos populares, alguns jogos tradicionais, jogos cooperativos, jogos pré-desportivos, jogos de encenação, modalidades esportivas como: futsal, vôlei, basquete, handebol e natação; e atividades de apoio à escolarização como oficinas do saber, de informática, ambiental, musicalização e dança. Estas oficinas são desenvolvidas por estudantes dos cursos de Educação Física, Pedagogia, Biologia, Computação, Música, entre outros, de instituições de ensino superior, os quais estagiam como monitores, sendo acompanhados por professores da UFMS. Atualmente participam do Projeto cerca de 20 monitores.

O transporte entre a aldeia urbana e a UFMS é garantido através de um ônibus da UFMS de uso exclusivo do Projeto. Crianças e jovens atendidos frequentam o campus da UFMS de terça à sexta-feira, no período oposto ao da escola. Às segundas-feiras são realizadas reuniões pedagógicas entre a equipe de coordenação e os monitores do Projeto para planejamento e avaliação das ações realizadas junto à comunidade. Os alunos têm três aulas diárias de cinquenta minutos cada uma, e ao final do período é oferecido um reforço alimentar, o lanche, geralmente composto por uma refeição, suco e fruta.

Os participantes são de ambos os sexos, exclusivamente de escolas públicas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, cujas rendas familiares não ultrapassam dois salários mínimos ou com baixa renda *per capita* por morador na residência. Em 2008 receberam atendimento diretamente na sede do Projeto localizado na UFMS, cerca de 360 alunos distribuídos no período da manhã e da tarde. Deste quantitativo, 90 alunos eram do Bairro Marçal de Souza.

Os participantes são divididos administrativamente em “núcleos de atendimento”, em função do transporte e da localidade dos respectivos bairros. Portanto, há três ‘núcleos’: o do campus UFMS, do Guanandizão e da aldeia indígena.

Pedagogicamente os alunos foram divididos em turmas de até 25 alunos, conforme faixas etárias aproximadas de desenvolvimento e respeitando os estágios de desenvolvimento motor (GALLAHUE; OZMUN, 2005). As turmas foram organizadas com alunos de idade entre 6 e 7 anos (estágio maduro da fase motora fundamental); 8 e 9 anos (estágio transitório da fase motora especializada); 10 e 11 anos (estágio de aplicação da fase motora especializada) e 12 anos em diante (estágio de utilização permanente da fase motora especializada). Utilizou-se desse tipo de formatação para as turmas em função da coordenação do Projeto acreditar ser a mais adequada, respeitando os estudos vinculados ao desenvolvimento motor na área da Educação Física.

Em função da demanda de alunos com idade escolar, as turmas foram adaptadas a outros critérios, sofrendo alguns ajustes. As turmas são identificadas pelas cores vermelha, verde, amarela e azul, de acordo com as faixas etárias citadas. Para os alunos com idade entre 6 e 7 anos a cor é a vermelha; para com idade de 8 a 9 anos a cor é verde; as idades entre 10 e 11 anos a cor é amarela e para os alunos com mais de 12 anos de idade a cor é azul. A opção pelas referidas cores deu-se em função de integrarem as logomarcas do IAS e do Projeto, sendo escolhidas pelos próprios alunos em eleição, no início do Projeto.

Por caracterizar-se como ação complementar à escola, o Projeto tinha como objetivo propagar o jogo esportizado como instrumento pedagógico, numa proposta de educação integral, dentro da perspectiva da educação permanente, como via integradora das diversas dimensões da ação educativa e dos diversos agentes do processo educativo (família, escola e comunidade), construindo, juntamente com as demais universidades (Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará, Universidade Estadual de Pernambuco, Universidade do Vale do Rio do Sinos, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Mato Grosso e Universidade Estadual do Rio de Janeiro), todas vinculadas ao “Programa de Educação pelo Esporte”(PEE), criado e financiado pelo IAS.

A UFMS e as cinco primeiras universidades citadas anteriormente são as pioneiras a compor o PEE, as demais universidades ingressaram em 2005 através de um processo seletivo que o IAS realizou nas universidades brasileiras interessadas em receber investimentos para a realização de um projeto social em sua instituição.

O IAS é amplo em seus empreendimentos, dispondo inclusive de parcerias com editoras. Hassenplug (2004), então coordenadora do PEE, é uma das autoras que escreveu a fundamentação teórica que media a perspectiva do jogo esportizado como ação pedagógica transformadora. É desta autora a compreensão de que o paradigma do desenvolvimento humano parte da visão de que cada ser humano nasce com um potencial e tem direito a desenvolvê-lo. Propõe também que o conceito de desenvolvimento não esteja restrito à idéia de crescimento econômico, mas passe a ser analisado como processo de ampliação da liberdade das pessoas de desenvolver seus potenciais e de, assim, poder fazer escolhas.

O IAS e seus parceiros passaram a promover e defender o direito às novas gerações ao desenvolvimento pleno de potenciais, culminando em uma concepção da educação para o desenvolvimento humano, em que os jogos esportizados são vias de desenvolvimento desses potenciais. Essa concepção de educação para o desenvolvimento humano permitiu avançar em relação ao entendimento do ato de educar dentro do PEE criado por eles. A educação deveria ser capaz de desenvolver potenciais, gerando competências (HASSENPLUG, 2004).

A fundamentação do eixo ‘educação para competências’ partiu dos “Quatro Pilares da Educação para o Século 21”, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em relatório organizado por Jacques Delors. A partir de Delors (1998), coordenador dos educadores e autores do relatório, Antonio Carlos Gomes da Costa, membro da equipe de consultoria pedagógica do IAS no Brasil contribuiu em empreender uma visão de que estas quatro grandes “aprendizagens” ou “pilares” deveriam gerar as seguintes competências pessoal, relacional, produtiva e cognitiva. Definidas as competências, identificou-se em cada uma delas os conjuntos de atitudes e habilidades que os educadores do PEE deveriam desenvolver na estruturação das oportunidades educativas a serem oferecidas às crianças e aos jovens nos “itinerários formativos”⁶ dos Projetos decorrentes do Programa do IAS.

Fundamentado no referencial teórico adotado pelo IAS, o PEE utilizou como eixo estruturador das ações as Quatro Competências Básicas, vinculadas aos Pilares da Educação (DELORS, 1998), preconizados pela UNESCO, citadas por Costa & André (2004) e Hassenpflug (2004).

Os Quatro Pilares da Educação constituem o “fio condutor” que orienta e dá unidade às ações implementadas pelos Projetos que compõem o PEE, permeando o seu cotidiano, em seus princípios sustentadores e atividades programadas. Formam a base da relação educador-educando e destes com a metodologia, inclusive nas questões de gestão (HASSENPFUG, 2004).

As quatro aprendizagens são vivenciadas, identificadas e incorporadas pelos educandos em forma de habilidades, capacidades, valores e atitudes. Embora elas estejam interrelacionadas, cada uma organiza-se de modo a favorecer o desenvolvimento de competências que se complementam para formar a pessoa em sua totalidade. Os Quatro Pilares da Educação são: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e a “aprender a ser”, descritos a seguir (HASSENPFUG, 2004).

⁶ Itinerário formativo – expressão adotada pelo IAS.

3.2 Fios Condutores do Programa de Educação pelo Esporte

O pilar “aprender a conhecer” relaciona-se ao desenvolvimento de competências cognitivas. É uma tomada de posse da herança de conhecimentos produzidos pela humanidade, para que a pessoa compreenda melhor o ambiente em que vive, seja capaz de analisar a realidade criticamente e atuar no sentido de sua transformação ou preservação das conquistas sociais. Para que seja possível a aquisição de novos saberes e a vivência no mundo de conhecimentos é necessário desenvolver competências mínimas básicas, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas (DELORS, 1998, HASSENPFLUG, 2004).

Além da acumulação de conhecimento, durante a fase escolar, a pessoa deve ser capaz de expandi-las e aprofundá-las ao longo da vida. Para que a vontade de atualização de conhecimentos mobilize a pessoa na busca de oportunidades de aprendizagem é preciso que ela tenha interesse e curiosidade intelectual e que sinta prazer em aprender. Assim, as instâncias educacionais deparam-se com o desafio de pensar não só o que ensinar, construindo um ambiente propício para despertar o desejo de aprender e estimular a aquisição de conhecimentos significativos, explicaram os autores.

O pilar “aprender a fazer” tem por objetivo o desenvolvimento de competências produtivas. Está associado ao “aprender a conhecer”, uma vez que trata da aplicação, em uma profissão ou atividade, dos conhecimentos adquiridos no ensino formal e em outros espaços educativos (DELORS, 1998, HASSENPFLUG, 2004).

Enfatiza o desenvolvimento de competências importantes para o desenvolvimento de qualquer atividade humana e para o empreendedorismo, capacitando as pessoas a colocarem em prática seus conhecimentos e a enfrentarem a diversidade do mundo do trabalho. A necessidade de uma constante atualização torna imprescindível a predisposição para aprender sempre, renovar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo flexível e criativo (DELORS, 1998, HASSENPFLUG, 2004).

O pilar “aprender a conviver” visa ao desenvolvimento de competências relacionais. Objetiva a convivência a partir de valores humanos pautados pela ética e

conhecimento de regras de convivência. Tais regras precisam ser aprendidas e exercitadas até que sejam interiorizadas e se transformem em padrão de conduta.

A conviviabilidade sadia requer a aprendizagem de cooperação e solidariedade, promovendo o engajamento das pessoas em redes de iniciativas, pelas possibilidades que oferecem de ampliação de contatos e relacionamentos. Quando a cooperação é propiciada, diferenças e conflitos interindividuais podem ser melhor compreendidos. A capacidade de relacionar-se deve existir tanto em nível de relações interpessoais quanto num nível mais amplo de convivência (DELORS, 1998, HASSENPFUG, 2004).

O pilar “aprender a ser” está relacionado ao desenvolvimento de competências pessoais. Integra os três pilares anteriores, despertando as potencialidades das pessoas nas dimensões cognitivas, produtivas, sociais e pessoais de forma global. Este desenvolvimento constitui-se de um processo de maturação para, em seguida, abrir-se à relação com o outro e com o mundo, afirmam os autores.

Hassenpflug (2004, p.136) define este último pilar como:

[...] ir ao encontro de si mesmo e transformar as próprias potencialidades em realidade, construindo um projeto de vida que reflita e encarne o projeto de ser em potencial que cada um de nós trouxe consigo ao nascer. Portanto, aprender a ser se realiza no desenvolvimento pleno da personalidade e nas ações que concretiza no mundo.

Assim, o Programa considera a aprendizagem como processo por meio do qual o educando, ao percorrer um “itinerário formativo”, aprende, compreende, significa e domina um determinado conteúdo cognitivo, afetivo ou de conduta, no relacionamento consigo mesmo, com os outros, com o ambiente onde vive e com tudo aquilo que confere significado e sentido a sua existência. Seguindo essa lógica, as atitudes ou “fontes de atos”⁷ referem-se ao modo básico como o educando se coloca frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas de sua vida no contexto em que está inserida (HASSENPFUG, 2004).

Nesse contexto, as habilidades são consideradas domínios, pelo educando, do processo de realização dos atos necessários para o desenvolvimento de uma tarefa ou o desempenho de um determinado papel nos campos pessoal, interpessoal, social, produtivo ou cognitivo. É a capacidade do educando aplicar nas suas experiências um

⁷ Fontes de atos – expressão adotada pelo IAS.

conhecimento adquirido e, sobretudo, dominar o processo de criação e gestão dessas habilidades para que haja transformação pessoal e social.

Portanto, o IAS propôs indicadores que contribuíssem para aferir em que medida os ‘itinerários formativos’ de seus Programas são eficazes na geração de oportunidades educativas, entendendo que cada competência básica vinculada a esses indicadores caracteriza-se por ser uma fonte de atitudes e habilidades para que os educandos enfrentem os desafios do tempo e da sociedade em que vivem, imprimindo o seu modo de ver, pensar, sentir, decidir e agir no mundo (HASSENPFUG, 2004).

Portanto, é neste contexto que o Projeto Córrego Bandeira construiu seus ‘itinerários formativos’. As oportunidades criadas pela equipe de educadores e gestores das comunidades educativas estavam organizadas e articuladas em um plano de trabalho maior, formando um conjunto de ações intencionalmente planejadas para transformar potenciais em competências. O vínculo ao desenvolvimento humano está alicerçado ao desenvolvimento dos potenciais. A causa teve como suporte de significação as “oportunidades educativas”⁸, sendo que os quatro pilares da educação constituem o eixo estruturador das ações e o educador como agente de transformação na vida dos educandos.

Neste contexto, os educadores e educandos atuariam como co-criadores de “acontecimentos estruturantes”⁹, capazes de exercer influência construtiva sobre as maneiras de ver, entender, sentir, decidir e agir dos educandos. O educador apóia as crianças e jovens pela “pedagogia da presença”¹⁰, ou seja, uma postura de relacionamento com os educandos aberta, recíproca e de compromisso para exercer sobre suas vidas esta influência construtiva. Esta sintonia o tornaria um produtor social de oportunidades educativas. No lugar de educar pelo discurso, a perspectiva seria de educar pelo curso dos acontecimentos, criando espaços de práticas e vivências.

O PEE propõe que educadores e educandos tenham “intencionalidade pedagógica” no curso das ações educativas, apropriando-se das competências. Essa apropriação os empodera para gerar níveis crescentes de autonomia, na medida em que podem identificá-las como competências e incorporá-las em suas vidas cotidianas, vivenciando transformações.

⁸ Oportunidades educativas – expressão adotada pelo IAS.

⁹ Acontecimentos estruturantes – expressão adotada pelo IAS.

¹⁰ Pedagogia da presença – expressão adotada pelo IAS.

Portanto, no gerenciamento destas oportunidades, o educador deve se colocar como líder, organizador, co-criador de acontecimentos, estimulador, moderador, apoiador, facilitador, mediador e orientador. No entanto, orienta a filosofia do referido “Programa” que é necessário saber discernir, em cada momento da evolução do processo educativo, qual destes papéis desempenhar.

3.3 Temáticas desenvolvidas pelo Projeto Córrego Bandeira de 1999 a 2008

Os pressupostos norteadores explicitados no PEE permitiram a reorganização metodológica do Projeto Córrego Bandeira, a partir de 1997. Dessa forma, o referido Projeto começou a operacionalizar suas ações educativas através de ‘projetos temáticos’, sob a orientação do IAS e equipe de formação do “Centro de Pesquisa, Educação, Cultura e Ação Comunitária” (CENPEC), vinculado à “Fundação Itaú”, contratada pelo IAS para capacitar os projetos no início das ações do PEE, as capacitações foram realizadas nos anos de 1997 a 1999.

Em 1999 o Projeto Córrego Bandeira deu início a uma ação específica de atendimento às crianças e jovens indígenas Terena. Foi o primeiro Projeto do PEE do IAS a atender exclusivamente uma população indígena. Essa condição histórica autoriza a realização de estudos mais profundos sobre os encaminhamentos dessa proposta singular.

O primeiro projeto temático trabalhado junto ao Núcleo Indígena (nome dado para identificar o núcleo de trabalho) foi “ocupando espaços”, o qual foi aplicado buscando vincular o início das atividades do Projeto na comunidade do Bairro Marçal de Souza e fortalecer as ações realizadas nos demais núcleos de atuação. No Núcleo Indígena, o objetivo foi o de propiciar a aproximação entre as partes envolvidas, considerando o início das ações do Projeto Córrego Bandeira no bairro. As atividades eram desenvolvidas em um terreno localizado no centro da comunidade e na casa de uma das lideranças do bairro (Enir Bezerra), que ficava na frente do terreno. O resultado (de ‘aproximar’) foi um processo de ‘apresentação’ entre as partes e ‘conhecimento’, tanto do Projeto para com as crianças e jovens atendidos e suas famílias, como deles para com o Projeto. Na UFMS e no Ginásio “Guanandizão”, locais onde funcionavam

os outros dois núcleos de atendimento, o Projeto conseguiu realizar ações educativas junto aos seus participantes, buscando o reconhecimento e o respeito, especialmente da comunidade universitária, que o fizeram efetivamente ‘ocupar os espaços de extensão’.

No ano 2000, o Projeto transferiu o ‘Núcleo Indígena’ para o campus da UFMS, pois o recurso obtido via Projeto, em uma parceria da UFMS com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), permitiu a construção de sede própria.

Em função da vinda das crianças e jovens Terena para o campus da UFMS ampliou a relação com os outros dois Núcleos de atendimento do Projeto (UFMS e Guanandizão). Assim, a temática escolhida para nortear os três núcleos foi “O Brasileiro”. Os sub-temas derivados tratariam dos índios, dos portugueses, dos europeus e dos asiáticos, fechando com uma ‘festa das nações’, realizando um ‘encontro dos povos’ estudados. Os temas trabalhados buscaram uma forma de tratar da temática indígena sem colocá-la de maneira pejorativa, sem fortalecer o preconceito nas crianças e jovens dos Núcleos UFMS e Guanandizão para com os alunos do Núcleo Indígena, que estavam chegando a UFMS. Como resultado, os participantes do Projeto puderam reconhecer contribuições dos diferentes povos na formação do “brasileiro”, em seus usos e costumes, compreendendo diferenças existentes entre eles.

No ano seguinte, em 2001, foi desenvolvido o tema: "Eu um ser social", enfocando sub-temas como: amizade, cidadania, violência, profissões, meio ambiente, saúde, sexualidade, vícios e diversidade cultural. A temática trabalhada apontou diferenças importantes entre os Núcleos atendidos, principalmente vinculadas a seus costumes.

Em 2002, após avaliação, foi aplicado alguns desdobramentos para estes dois últimos temas realizados nos anos anteriores, desenvolvendo o tema: "Brasileiro - um ser social", abordando os sub-temas: o carnaval, vivendo em comum-unidade, mundo da copa, meio ambiente, cidadania e brasileiro - ser social. A temática foi importante no processo de aproximação das crianças e jovens dos Núcleos, principalmente do Núcleo Indígena com o Núcleo da UFMS. Mesmo assim, não foi proposto mudanças efetivas no Núcleo Indígena, entendendo agora que faltavam estudos.

Objetivando a continuidade do processo desencadeado pelos projetos desenvolvidos entre 2000 e 2002, em 2003 foi proposto o tema: “O Educando – educado e educador”, garantindo o atendimento destas abordagens às necessidades das

crianças e jovens. Pensando nisso, decidiu-se focar o papel de cada criança em seu contexto social, sua inserção, possibilidades de intervenção e principalmente, a responsabilidade de cada cidadão nas transformações do país, como um ser “educado” e formador de opiniões, como um “educador”. Como resultado, as crianças e jovens Terena puderam reconhecer o valor de suas ações na comunidade que está inserido e na sociedade de maneira geral. No entanto, novamente as temáticas não foram aprofundadas dentro das perspectivas do indígena e dos Terena em particular.

Em decorrência dessas reflexões, abordou-se os seguintes sub-temas: conhecendo a nossa história; minha casa, minha escola, meu bairro, minha cidade, meu estado, meu país e meu planeta = minha vida; aprender a conhecer e valorizar o “saber”; folclore (nacional e regional); jogos e brincadeiras regionais; construindo nossa história (minha participação no contexto social, aprendendo a conhecer o meu papel e a minha importância nas ações do mundo, aprendendo e ensinando, a construção e transformação de brincadeiras, jogos e esportes); vivendo com valores (igualdade social - respeito aos direitos e a ter direitos, ética na vida e no esporte, participação); cuidando da nossa saúde (“se cuida” - auto-cuidado), estar bem e bem-estar, sexualidade, qualidade de vida (atividade física, alimentação, higiene, atitudes,...); ser educando, educado e educador (como intervir positivamente no meu bairro, minha cidade, meu país e o mundo), aprendendo a exercer meu papel no contexto em que estou inserido (casa, escola, projeto, comunidade,...). O tema contribuiu para a compreensão do processo histórico que estão envolvidos, sem particularizar os contextos diferenciados que as populações indígenas estão vivendo, especialmente os que Terena estão inseridos na aldeia no ambiente urbano.

Em 2004 foi trabalhado o tema: “Nós – Personalidades que Constroem uma Nação”, estimulados pela homenagem a dez anos de legado de Ayrton Senna, envolvendo o estudo da história de vida de personalidades brasileiras junto aos seguintes sub-temas: Acreditando em nossos sonhos (atingindo metas); Superando problemas (ultrapassando limites); Vivendo valores (princípios de vida); Mulheres de nossas vidas; Igualdade social (respeito aos direitos e a ser direito); Ética na vida e no esporte; Cuidando da nossa saúde. Algumas das personalidades trabalhadas foram: Ayrton Senna, Gustavo Kürten, Lars Grael, Garrincha, Manuel de Barros, Sérgio Vieira de Mello, Viviane Senna, Betinho, Getúlio Vargas, Rui Barbosa, Pelé, Zico, Oswaldo Cruz e Guinter Hans, entre outros. Os Terena, nessa temática puderam conhecer e aprender lições sobre a história de personalidades brasileiras do mundo esportivo,

econômico, social e político, excluídas as personalidades indígenas que participavam como representantes em nível nacional e internacional para a mudança histórica dos grupos étnicos, a exemplo de Marçal de Souza, Marcos Terena, Mário Juruna, Domingos Terena, entre outros.

No ano de 2005 foi desenvolvido o tema: “Aprendendo a Contribuir na Construção do meu (nosso) País”, sendo trabalhados os sub-temas: Refletindo sobre minhas (nossas) ações e atitudes no esporte, na escola e em casa; Expandindo conceitos e valores para minha vida e meu país; Nossa atuação e o papel de cada integrante na comunidade (profissões); Eu, personalidade preocupada com meu bairro, minha cidade, meu estado, meu país e meu futuro (meio ambiente); Somos orgulho para nossa cidade (valorizando minhas qualidades); Nossa contribuição é o que precisa nossa nação. Neste ano teve início, de forma embrionária, a ampliação da temática em questão, buscando nos Terena o reconhecimento do seu papel na construção do nosso país.

Em 2006 foi trabalhado o tema: “Escolher e Ser Escolhido”, com o desenvolvimento dos sub-temas: “Eu” (atividades que levam às descobertas e consciência de si mesmo, oportunizam a construção da identidade pelo autoconhecimento frente a desafios e que desenvolvem competências pessoais); “Eu e o outro” (aprender a conviver entendendo e respeitando as diferenças do outro, identificar e respeitar as diferenças, qualidades e dificuldades do outro e do grupo, desenvolvimento de competências relacionais); “Organizações grupais” (criação de organizações grupais que defendam os princípios da paz, da honestidade, da solidariedade e do altruísmo como os mais importantes para a construção de um mundo melhor, oferecer o entendimento da necessidade e existência de formação de grupos e partidos políticos, criar partidos do Projeto que defendam o bem viver entre os homens o Partido da Paz, Partido da Honestidade, Partido da Solidariedade e Partido da Boa Vontade e desenvolvimento de competências relacionais). O tema oportunizou aos Terena valorizar suas escolhas, preparando-se para fazê-las e vivenciar ser escolhido para desempenhar papéis. Inclusive neste ano um jovem Terena foi escolhido para representar o Projeto na “Copa do Mundo” de Futebol, na Alemanha. A viagem durou dez dias e o aluno trouxe a experiência de conviver com outros jovens de diferentes países, participando inclusive de jogos e passeios com os demais jovens representantes dos países envolvidos no evento esportivo, além de levar a bandeira do Brasil à frente da equipe da seleção brasileira em seus jogos.

No Ano de 2007 foi desenvolvido o tema: “Em busca da paz”, sendo trabalhados os sub-temas: Conhecendo e reconhecendo valores humanos; Promovendo a paz; Paz começa com P de Pan-americano, Brasil!; Paz no meio, ambiente em paz; Projeto em paz: vivendo em comum-unidade com a paz e Encontro da paz – festival da paz. Neste tema, os Terena puderam discutir o que representa a paz nos tempos atuais, sem contudo estender a reflexão para o contexto urbano e o viver comunitário.

Em 2008 o tema desenvolvido foi: Encontro das diferenças – a tolerância e o respeito em jogo. Os sub-temas trabalhados foram: Entrando em campo – espaços “comuns” para jogadores diferentes; Aprendendo a jogar e a organizar o “time” – construindo regras e táticas para os jogos de “encontro”; Encontro da diversidade – o Projeto Córrego Bandeira nas Olimpíadas; O jogo das escolhas – eu, cidadão presente, nós, nação do futuro; O encontro das diferenças: o respeito e a tolerância em jogo. A temática oportunizou às crianças e jovens Terena reconhecer as diferenças, a importância da tolerância e do respeito, compreendendo o que está em jogo nas relações com o outro. Neste ano, ainda cumprindo créditos no programa de mestrado em educação na UCDB, não foi possível realizar uma proposta mais consistente para defendê-la junto a coordenação do projeto na UFMS e do IAS.

O presente estudo ao fazer uma reflexão sobre as temáticas e seus resultados no período de 1999 a 2008, junto ao ‘Núcleo Indígena’ do Projeto Córrego Bandeira e após a realização da pesquisa de campo é possível apresentar aspectos fundamentais a serem observados sobre os temas desenvolvidos:

- a) os temas não foram diferenciados em relação aos Núcleos de atendimento do Projeto, sendo comuns entre os núcleos e aplicado de maneira comum, portanto o Núcleo Indígena não foi pensado em sua especificidade;
- b) houve uma preocupação explícita em vincular os temas aos Quatro Pilares da Educação, mas de forma homogeneizante, desconsiderando as diferentes identidades em jogo;
- c) os temas, embora permitissem diferentes possibilidades e abordagens de aplicação, não tinham o envolvimento direto de discussões com as questões indígenas da população Terena e principalmente do contexto do Bairro Marçal de Souza;
- d) não houve uma preocupação em avaliar de maneira específica os resultados alcançados pelas temáticas trabalhadas junto ao Núcleo Indígena.

Em síntese, a diferenciação dos temas em relação aos outros dois Núcleos, embora os temas tenham sido pensados de maneira abrangente e permitissem

abordagens mais específicas em relação à atuação do Núcleo Indígena, não houve ações concretas que apontassem a construção de um plano de ação que levasse em conta a especificidade e as necessidades das crianças e jovens Terena. Outro aspecto é que não envolveu a participação dos Terena na construção das propostas, ferindo um preceito antropológico de que os projetos em comunidades indígenas devem ser feitos ‘juntos’ e não ‘para’.

Em relação à preocupação de vincular as temáticas aos Quatro Pilares da Educação, buscou-se uma forma homogeneizante, desconsiderando as diferentes identidades que estavam envolvidas no atendimento do Projeto, propondo jogos articulados com os temas desenvolvidos e vinculando-os aos quatro tipos de “aprendizagens”. Os jogos vivenciados foram os seguintes:

- a) Jogos de regras convencionais e de conhecimento (enfoque: “aprender a conhecer”) – são jogos em que ocorrem a análise do contexto em que a regra foi proposta, discussão sobre a regra convencional e verificação da sua aplicabilidade na realidade do Projeto, considerando as diferenças e necessidades dos jogadores;
- b) Jogos de criação, pré-esportivos e oficinas de materiais de jogos (enfoque: “aprender a fazer”) – são jogos em que se busca quebrar modelos construindo um jogo a partir da criação de regras adequadas às realidades atuais, valorizando o papel de cada jogador no processo de construção coletiva. São jogos em que também são confeccionados materiais para a sua realização, na perspectiva da criação possível;
- c) Jogos coletivos ou sociais (enfoque: “aprender a conviver”) – são jogos em que se busca aprender a compartilhar outros modos de pensar, sentir e atuar, conscientizando-se sobre os direitos e deveres de cada um no grupo, valorizando o bem-estar da coletividade e observando regras de convivência;
- d) Jogos pessoais (enfoque: “aprender a ser”) – são jogos em que se busca aprender a se conhecer, aprendendo a lidar com suas potencialidades, seus limites e seus sentimentos. Nesses jogos busca-se refletir sobre o respeito à vida, aprendendo a perceber o outro e respeitando a vida íntima do outro, sem deixar de viver sua intimidade, na busca pelo entendimento da disputa (vitória e derrota), compreendendo o pacto de lealdade entre duas partes.

3.4 Projeto Córrego Bandeira na Aldeia Urbana “Marçal de Souza” sob os viéses Cultura, Jogo e Territorialidade

Para compreender o referido Projeto foi organizado uma unidade de análise composta por três elementos significativos para o grupo étnico Terena, ou seja: cultura, jogo e territorialidade. Conforme conceito elaborado no capítulo anterior a cultura está compreendida, conforme Bhabha (1998), como práticas sociais envolvidas num contexto de significação, envolvidas além da dimensão cultural e construídas socialmente, sendo resultantes da constante interação das tradições com o entorno, permanentemente reinventada e investida de novos significados. Não obstante, no contexto do Projeto Córrego Bandeira a cultura é tratada sob perspectivas universais, portanto homogeneizantes. No entanto, destaca em ‘seus pilares’ que cada sociedade onde o Projeto fosse aplicado construiria seu contexto. No caso a territorialidade específica dos Terena urbanizados seria esse novo contexto a ser aprofundado.

O caminho dessa construção diferenciada, e que não foi realizado pelo ‘Núcleo Indígena’, seria o de considerar que um Projeto que media relações humanas por meio da disputa, da cooperação, da solidariedade, entre outros valores possíveis de serem trabalhos com o jogo, seria buscar o que está subjacente na proposta do programa do IAS, ou seja, os elementos teorizados em Huizinga (1997) – tensão, prazer, harmonia e liberdade; elementos teorizados em Caillois (1967) – incerteza, improdutividade, ficção, regulamentação, elementos presentes na competição (*agon*), acaso (*alea*), disfarce (*mimicry*), vertigem (*ilinx*); e em Bruhns (1993) que ao dialogar com essas teorias clássicas acatou alguns elementos e refutou outros, a exemplo o desinteresse, a espontaneidade e a desorganização.

Por outro lado, a teoria de Rocha Ferreira (2005a) e Rocha Ferreira et. al. (2005b) conceituando o jogo tradicional vinculado à cosmologia de cada grupo étnico não foram aplicadas no Projeto, principalmente por não contemplar na sustentação do programa do IAS o viés antropológico, o que sugiro ser esse o eixo quando o Projeto for direcionado a populações indígenas.

O quesito ‘territorialidade’ é um dos pontos fundamentais a ser considerado nesse caminhar do Projeto. Isto porquê os Terena da Aldeia Marçal de Souza estão em condição singular de territorialização ‘desterritoriada’. A condição urbana os deixa em

um ‘entre-lugar’. Esse fator requer uma pesquisa diagnóstica sobre essa nova territorialidade.

Compreendendo o Projeto na perspectiva da unidade triangular cultura, territorialidade e jogo, vimos o elemento jogo no Projeto Córrego Bandeira de forma reduzida por restringir-se às formas de jogar do jogo esportizado. Neste estudo o esporte está compreendido como uma forma de jogar cujo caráter é universal por ser federado, embora haja um lado recreativo do esporte a ser considerado. Os três elementos, caso não sejam considerados na elaboração, execução e avaliação de um projeto social deixam fraturas que inviabilizam as discussões temáticas, inclusive que o Projeto em questão se propôs a realizar e foram explicitadas neste capítulo no subitem que trata sobre os temas desenvolvidos no período de 1999 a 2008 (3.3).

Dessa forma, o Projeto não deixa claro em sua fundamentação teórica que toda atividade esportiva é um jogo e que nem todo jogo tem caráter de esporte. O Projeto ainda enfatiza que as “atividades esportivas” sejam perpassadas pelos constructos dos pilares.

O Projeto Córrego Bandeira foi aplicado na Aldeia Marçal de Souza com o mesmo padrão teórico, concepção de cultura (universal), sem caracterização da territorialidade singular em que os Terena vivem e o reconhecer dos jogos tradicionais indígenas.

3.5 Jogos Significativos da Cultura Terena e Representações Étnicas – posicionamento dos pais

Ao buscar dados para explicitar um dos objetivos específicos deste trabalho de pesquisa, qual seja, “identificar jogos significativos da cultura corporal terena, com suas representações étnicas“, não foi encontrado nenhum jogo específico da cultura Terena realizado pelo Projeto. Outro fator é que não há alusão de que as crianças e jovens Terena jogavam algum jogo específico na Aldeia urbana “Marçal de Souza”. Estes jogos não foram citados em nenhuma das entrevistas realizadas durante a pesquisa.

Houve registro nas entrevistas dos pais ou responsáveis referências às danças do “Bate-pau” e da “Siputrema”, respectivamente masculina e feminina, realizadas na escola. Um dos dados empíricos procurou trazer a compreensão dos pais das crianças e dos jovens Terena, sobre os jogos praticados nas aldeias, particularmente nas suas infâncias e se estes influenciaram no Projeto Córrego Bandeira.

Foram entrevistados nove pais ou responsáveis. A fim de facilitar a identificação destes pais foi perguntado “qual era sua aldeia de procedência”, sendo destacadas pela variedade de membros das aldeias que compõem hoje a aldeia urbana, quais sejam: município de Miranda - aldeias Moreira, Cachoeirinha e Passarinho; município de Aquidauana - Lagoinha, Limão Verde e Tonay e no município de Anastácio - Anastácio e Aldeinha. Os Terena de Mato Grosso do Sul estão distribuídos em várias aldeias no estado, inclusive em aldeias que não são de sua etnia, sendo que oito delas estão representadas na nova territorialidade urbana. As aldeias Terena diferenciam-se pela influência cultural de cada entorno.

Dos nove pais ou responsáveis entrevistados, cinco deles disseram que falam a língua do seu povo e quatro responderam que não falam. No entanto, dos cinco falantes, apenas um conversa com as crianças na língua Terena. Em relação ao “tempo que moram no Marçal de Souza”, o pai 1 mora há dez anos; o pai 2 há um ano e meio; os pais 3, 4 e 5 moram há treze anos na aldeia; os pais 6 e 7 moram há onze anos; o pai 8 mora há treze anos e o pai 9 disse morar desde o início da ocupação da aldeia, portanto há catorze anos. O afastamento geográfico do território tradicional do seu povo e conseqüentemente do cotidiano cultural os dados indicam que 8 deles estão há uma década ou mais na aldeia urbana.

Quando perguntado aos pais “conversam com seus filhos na língua Terena”, dois pais disseram que sim e sete disseram que não argumentando que:

Não falo com os meus filhos, porque o pouco que eu sabia esqueci morando na cidade (pai 3);

Não converso com eles sobre isso, porque meu marido, que não é índio, não acha importante (pai 4);

Não falo com meus filhos porque eles não precisam mais, hoje ninguém mais liga mais para nossa língua (pai 5);

Meu marido não quer que eu ensine para eles a língua, ele não é indígena e diz que eles só precisam do português (pai 6).

Dos nove entrevistados, um pai matriculou quatro filhos no projeto, dois matricularam três filhos, dois matricularam dois filhos e quatro pais matricularam um

filho. Em relação ao “tempo dos filhos de participação no Projeto”, os filhos do pai 1, um está há nove anos no Projeto e dois estão há dois anos; do pai 2 a filha está há seis meses no Projeto; dos pais 3 e 5, os filhos frequentam o Projeto há oito anos; os filhos do pai 6 estão há nove anos no Projeto; do pai 7 há seis anos; do pai 8 estão há três anos e os filhos do pai 9 estão há seis anos no Projeto.

Aos nove pais foi perguntado se “percebem diferenças entre o brincar de seus filhos em casa (na aldeia Marçal), com a maneira como os pais brincavam em sua infância”. Oito pais disseram haver diferenças na maneira de brincar. Um pai disse que nunca viu seus filhos brincarem. As diferenças foram assim explicadas:

Brincava de boneca na aldeia (pai 2);

Sim, antigamente brincávamos pouco, tínhamos obrigações, tínhamos que ajudar os pais. Hoje as crianças só brincam (pai 3);

Sim, nós tínhamos menos oportunidades e menos brinquedos, na cidade tem todo o tipo de brinquedo, nós não tínhamos muita opção, tínhamos de brincar com o que tinha (pai 4);

É diferente, na aldeia a gente brincava com carrinhos feitos de sabugos de milho e outros objetos, como maracujá, que servia de bola, e outros que confeccionávamos. Hoje é só boneca e vídeo-game (pai 5);

É muito diferente. Antigamente brincávamos com outros brinquedos, confeccionados artesanalmente, éramos mais livres, não nos preocupávamos e nem nossos pais, que estavam mais perto (pai 6);

Sim, todas as diferenças. Antigamente não dançávamos essas danças. Hoje estão voltando a dançar o bate pau (pai 7);

Antigamente as brincadeiras eram mais indígenas, por exemplo: bate-pau, gangorra, peteca de milho, lançar bolas de pau, bolita de coco de bocaiúva (pai 8);

Antes éramos mais livres, não tinha tanta poluição, tomava banho de chuva e fazia casinha embaixo do pé de mandioca (pai 9).

Foi perguntado aos pais “onde vivenciaram suas infâncias” e dois responderam que foi na cidade de Campo Grande. Outros seis disseram que foram nas suas aldeias. Sobre “as brincadeiras vivenciadas pelos pais” as respostas foram:

Sempre brinquei de casinha, meus pais contavam que brincavam de pegador (pai 2);

Brincava de boneca de pano feita pelos meus pais e de cozinhar (pai 3);

Brincávamos com todas as crianças livremente, construíamos nossos brinquedos, andávamos sem preocupação, nossos pais também construía brinquedos e nos acompanhavam (pai 4);

Meus pais faziam animais com frutas e galhos para brincarmos (pai 5);

Brincava de correr, com brinquedos que a gente mesmo fazia. Brincava com muita liberdade, não tínhamos horário para ir pra escola (pai 6).

Para destacar a influência do Projeto na formação de seus filhos foi perguntado aos pais “o que seus filhos comentam acerca do Projeto”. Os nove pais responderam que os comentários são vinculados às atividades realizadas. Não apontaram nenhuma atividade significativa relacionada à valorização de sua etnia.

Quando foi perguntado sobre as “brincadeiras das crianças quando vão para a aldeia” responderam que:

[...], elas andam à vontade, brincam com mais liberdade, acho que lá é melhor pra brincar (pai 4);
 [...] elas andam livremente na aldeia (pai 7);
 [...] na aldeia ela não teme ficar longe, aqui até o sol é diferente (pai 9).

Os demais pais comentaram que não observam e nem se preocupam do que brincam na aldeia, afirmando que “lá na aldeia” estão em casa (pais 1, 2, 3, 5, 6, 8).

Acerca da “influência do Projeto no modo de ser Terena” dos nove pais e responsáveis, seis disseram que o Projeto não influencia no modo de ser Terena. Um dos pais disse que sim, o Projeto influencia. Dois disseram não saber. Conforme observado nas respostas a seguir:

O Projeto pode melhorar o trabalho com a cultura Terena, ter danças indígenas, Terena e outras atividades para as crianças conhecerem a cultura do seu povo (pai 4);
 Não influencia, porque no Projeto os professores são brancos e nós somos índios. Eles não gostam e não ensinam atividades indígenas, preferem as atividades dos brancos. (pai 6);
 Não influencia. O Projeto pode incentivar o artesanato e a cultura. Ensinar a fazer colar pode ajudar inclusive a ganhar dinheiro e poder expor mais suas idéias, mais criatividade. (pai 7);
 Não, o Projeto poderia trabalhar mais com a cultura, por exemplo, a gastronomia, oferecer lanche como batata assada, milho assado, mandioca, batata doce e as danças do bate-pau e siputrema (pai 8);
 O Projeto nunca fez nada Terena. Minha filha já foi borboleta, paraguaia, bailarina, mas nunca foi ela mesma (pai 9).

Quando perguntado sobre “as dificuldades que os Terena encontram atualmente no contexto urbano” as respostas foram:

Não. Nós já nos acostumamos a morar na cidade. Nossos filhos não sentem nenhuma dificuldade, vão à escola e ao Projeto, isso ajuda. Lá eles aprendem mais sobre a cultura de todos (pai 3);

Não vejo dificuldades. Temos que fazer as crianças estudarem para ter mais oportunidade de expor nossa cultura, sem abandonar a língua e as danças, nisso o Projeto pode ajudar (pai 5);

Para as crianças não tem dificuldades, mas para nós adultos é difícil. Não tem emprego, as pessoas sofrem em não poder trabalhar e às vezes são chamadas de vagabundas. As que trabalham passam muito tempo longe das crianças. Quando vamos para a aldeia percebemos muitas diferenças. Em algumas coisas somos mais felizes na aldeia, do que na cidade (pai 4);

Temos muitas dificuldades principalmente com trabalho. Nós não conseguimos emprego, não temos estudo aí vamos ser domésticas, como eu sou. Hoje eles têm mais condições de se prepararem na cidade, podem fazer até informática. A cidade oferece mais renda, e menos cultura. Por isso o Projeto pode trabalhar mais com a cultura (pai 6);

Uma das principais dificuldades é fazer com que os Terena demonstrem e valorizem sua cultura na cidade. Para isso é necessário inserir a língua na grade curricular da escola, ensinar as danças, o significado das nossas celebrações, para que nós não percamos nossa cultura. Hoje na cidade nos preocupamos muito com o mercado de trabalho. Eu acho que antigamente os índios eram mais índios. Falavam, dançavam e rezavam o que é nosso, e a cidade nos fez perder (pai 8).

As respostas dadas pelos informantes foram analisadas segundo dois fatores importantes para compreender o Projeto Córrego Bandeira, as categorias (i) atividades praticadas na infância dos pais ou responsáveis e a (ii) influência do Projeto na formação dos seus filhos na nova territorialidade. Estes dois fatores trazem subjacentes os elementos cultura, territorialidade e jogo que compõem a unidade triangular que perpassa todo o estudo.

Quadro 3. Síntese do Posicionamento dos Pais

Categorias Vinculadas a Unidade Triangular (cultura, territorialidade e jogo)	Dados (Respostas dos Pais)
Atividades praticadas nas aldeias em suas infâncias	Brincadeiras com bonecas; Carrinhos feitos de sabugos de milho; Danças do bate-pau, gangorra, peteca de milho, lançar bolas de pau, bolita de coco de bocaiúva e casinha.
Influência do Projeto na formação dos seus filhos na nova territorialidade	Seis pais disseram que o Projeto não influencia. Um pai afirmou que o projeto influencia. Dois disseram não saber.

A cultura Terena na tradição, sendo esta considerada dinâmica, indica que no último meio século, tendo por aproximação a idade dos pais, foram percorridos em

torno de 60 anos com um modo de vida que vem pouco valorizando a língua materna. Dos nove pais entrevistados, praticamente oito deles não vêem influência do Projeto no modo de ser Terena ou desconhecem. A única resposta afirmativa não soube explicar de que forma ele influencia. Esse processo de ressignificação mostra a língua materna não sendo o meio transmissor e revitalizador de valores morais e cosmológicos de sua organização étnica, mesmo em sua territorialidade. A língua materna Terena faz algum tempo, pouco significava para esse grupo.

Os dados vindos dos pais respondem à problemática levantada pelo presente estudo apontando que o Projeto em questão não tem contribuído de maneira significativa para o sentimento de pertencimento étnico das crianças e jovens Terena da Aldeia Marçal de Souza. Por outro lado, parece que o sentimento de pertencimento não perpassa por elementos da cultura, a exemplo da língua e dos jogos – estes sem o contexto dos significados étnicos. As duas danças mencionadas indicam vínculo com o modo de ser.

Destacando a influência do Projeto na formação de seus filhos os pais Terena apontaram que embora as crianças e jovens façam comentários sobre as atividades realizadas no Projeto, não citam em seus relatos nenhuma atividade significativa relacionada à valorização de sua etnia. Os dados inquietam, pois as respostas indicam um modo específico do ‘entre-lugar’ que hoje vivem, o que requer estudos mais aprofundados.

3.6 Projeto Córrego Bandeira – posicionamento dos monitores

Para explicitar o objetivo específico de “Identificar os jogos vivenciados pelo Projeto Córrego Bandeira, compreendendo como repercutem nas crianças e nos jovens Terena” foram entrevistados também os monitores do Projeto.

Os monitores são jovens acadêmicos, de ambos os sexos, matriculados no curso de Educação Física da UFMS e outras instituições de ensino superior da cidade de Campo Grande. Foram entrevistados seis monitores do Projeto. Cada monitor tinha um tempo de atuação diferente no Projeto, por exemplo, o monitor 1 estava há onze meses

no Projeto; o monitor 2 há três meses; o monitor três há dois anos; o monitor 4 há quatro meses; o monitor 5 há nove meses e o monitor 6 há 1 ano e 6 meses. Em comum o fato de que todos tinham permanecido além dos três meses de atuação no Projeto Córrego Bandeira.

Em relação ao “tempo de atuação do monitor no Núcleo Indígena” o monitor 1 estava há onze meses trabalhando neste Núcleo; o monitor 2 estava há três meses; o monitor 3 há 1 ano; o monitor 4 há dois meses; o monitor 5 há 2 anos e o monitor 6 está há cinco meses atuando no Núcleo Indígena. Sobre as “motivações para participarem do Projeto” foram encontradas respostas diferentes. Mas em comum disseram gostar de dar aulas para crianças.

No entanto, apesar de terem escolhido atuar no Projeto do IAS a “formação recebida” segundo três monitores foi no começo do ano de 2008 (em fevereiro) quando ingressaram suas atividades no Projeto e continuamente durante as reuniões semanais que ocorriam com a coordenação. Outros três monitores disseram não ter recebido formação nenhuma inicial e apenas no decorrer das reuniões com a coordenação. Os monitores que afirmaram ter recebido formação inicial explicaram que as capacitações enfatizaram as brincadeiras, os jogos e estudos sobre as faixas etárias dos participantes atendidos pelo Projeto.

As respostas dos monitores foram as seguintes:

As capacitações foram feitas no começo do ano sobre brincadeiras e jogos (monitor 1);
Recebemos formação em relação à faixa etária, à ludicidade e à fantasia das crianças (monitor 5);
Fizemos uma capacitação falando sobre a inclusão, cooperação, atividades lúdicas fazendo um *link* com o esporte (monitor 6).

Quando perguntado se “receberam alguma formação específica para atuar no Núcleo Indígena”, os seis monitores disseram que não haviam recebido formação específica. Houve respostas esclarecedoras como:

No Projeto não recebi nenhuma formação específica. “Eu busquei algumas coisas superficiais, como: visitar a aldeia e a escola, também conversei com alguns pais do Marçal (monitor 6);
Não recebi nenhuma formação específica, mas fui orientado a conhecer a aldeia e me aproximar das crianças (monitor 1).

A entrevista mostrou uma lacuna na formação ou na capacitação dos monitores para atuarem com um grupo étnico. Mais uma vez o viés antropológico esta ausente. O foco da formação foi nos procedimentos de jogar, brincar e os vínculos com as atividades esportivas. Alguns procuraram visitar a aldeia urbana, contudo os modos de ser não são visíveis por visitantes, o estudo da etnia Terena e a aproximação podem trazer outros resultados. Deve-se considerar como positivo que o conhecimento sobre o povo Terena, que hoje os monitores possuem são advindos do contato com as crianças e adolescentes Terena que participam do Projeto, conforme relatos dos monitores:

[...] sei dos meus alunos (monitor 2);
Somente o que os alunos comentam sobre a sua cultura, por exemplo, lendas (monitor 3);
[...] a questão da vestimenta, o que eu sei é pelas crianças, o que elas trazem da escola (monitor 5).

No decorrer do trabalho com as crianças e jovens, os monitores perceberam um comportamento não muito usual. Esse fato foi obtido quando responderam se “realizaram algum estudo, alguma leitura específica sobre as crianças e jovens indígenas e/ou a etnia Terena”. Três monitores não realizaram nenhum estudo, mas outros três responderam:

Li um artigo porque queria saber o porquê dos alunos serem tão desmotivados (monitor 2);
Li alguns artigos sobre aspectos afetivos (monitor 3);
Sim, realizei estudos sobre os adolescentes Terena, orientado pela coordenação do Projeto (monitor 4).

Quando perguntado aos monitores sobre a “utilização dos jogos em suas aulas foram consideradas as seguintes respostas:

Utilizo jogos coletivos: futebol, handebol, basquete, vôlei (monitor 1);
Utilizo jogos pré-desportivos adaptados (monitor 3);
Utilizo jogos adaptados do tênis, do atletismo [...] (monitor 6).

Desta proposta de jogos vivenciados no Núcleo Indígena os monitores afirmaram que as crianças e jovens Terena se mostram mais interessados nos seguintes jogos:

Gostam de jogar futebol, eles querem ser jogador de futebol (monitor 1); Gostam de futebol e basquete, eles sempre pedem futebol (monitor 4);

Pegador, eles gostavam porque eles encenavam e eram os próprios alunos que traziam os jogos (monitor 5);
O futebol era o que eles mais gostavam. Eu consegui incutir outras modalidades, como o vôlei e o basquete. Até o atletismo eu ensinei (monitor 6).

A predominância dos jogos esportizados está no contexto do Projeto IAS, conforme fundamentação anterior, contudo ao perguntarmos aos monitores quais os “objetivos em realizar esses jogos” as respostas foram as seguintes:

Aprender novos jogos (monitor 1);
Busco o crescimento deles como pessoa, que eles se soltem (monitor 2);
Eles são muito desmotivados, os jogos podem animá-los (monitor 3);
Mostro novas formas de jogar os esportes (monitor 4);
Quero trabalhar a questão da timidez deles, a questão simbólica, as habilidades motoras (monitor 5);
Quero que eles se sintam confiantes [...] (monitor 6).

Para analisar as respostas dos monitores foram estabelecidas duas categorias (i) capacitação para atuar em projetos diferenciados/indígena e (ii) objetivos a serem alcançados na formação dos indígenas. Os dados indicam ausência de formação na questão cultural Terena, nos valores cosmológicos, pois as ‘lendas’ as quais correspondem aos valores mitológicos e que são narradas pelas crianças e jovens Terena aparecem no cotidiano das aulas do Projeto, sem, contudo serem contextualizadas e valorizadas. Os tipos de jogos aplicados apontam vinculação apenas as modalidades esportivas. Não ficam claras as relações com os constructos dos pilares e há certo desprestígio das possibilidades com os outros tipos de jogos, ou as danças tradicionais Terena.

Os objetivos na formação dos alunos Terena, realizados através dos jogos esportizados mostram-se soltos pois os dados indicam que os monitores buscam objetivos que vêm dos seus estudos universais sobre desenvolvimento humano e educação, como motivação, desenvolver habilidades motoras, confiança, novas aprendizagens, dentre outros. Não há um foco nas representações sociais, na valorização da identidade perpassando essas atividades, sejam quais forem os tipos de jogos.

Quadro 4. Síntese do Posicionamento dos Monitores

Categorias Vinculadas a Unidade Triangular (cultura, territorialidade e jogo)	Dados (Respostas dos Monitores)
Capacitação dos monitores para atuarem em projetos indígenas	Os seis monitores disseram que não receberam formação específica para atuar com a população indígena.
Objetivos a serem alcançados na formação dos alunos indígenas	Desenvolvimento humano universal - motivação, habilidades motoras, confiança, novas aprendizagens, dentre outros.

Os dois fatores, as categorias capacitação dos monitores e objetivos na formação dos alunos, trazem subjacentes os elementos cultura, territorialidade e jogo que compõem a unidade triangular que perpassa todo o estudo. Os dados apresentados demonstram limitações do Projeto em relação à capacitação dos monitores para atuarem em projeto com um grupo étnico. Embora no início do Projeto e na especificidade da formação do Núcleo Indígena a coordenação tenha consultado antropólogos e historiadores, realizando inclusive cursos de capacitação, no decorrer do processo não houve nenhum tipo de formação com enfoque para a atuação do Núcleo Indígena ou mesmo um processo avaliativo especializado. O Projeto ainda não está dando condições de capacitação aos monitores sobre temáticas vinculadas a cultura, o jogo e a territorialidade da população indígena Terena.

3.7 Projeto Córrego Bandeira – posicionamento das crianças e jovens Terena

Para explicitar o objetivo específico de “Identificar os jogos vivenciados pelo Projeto Córrego Bandeira, compreendendo como repercutem nas crianças e nos jovens Terena” foram entrevistados 15 participantes. No total, o referido Projeto atende noventa inscritos no Núcleo Indígena, portanto essa amostra corresponde a 15% dos alunos inscritos. Como o objetivo do estudo é a questão qualitativa dos dados, o percentual da amostragem não foi desconsiderado.

Foram entrevistadas quinze crianças e jovens Terena. Na tabulação abaixo foi utilizado o termo ‘criança’. Cada uma delas mora em tempos diferentes na Aldeia

Urbana Indígena Marçal de Souza, a saber: criança 1/mora na Aldeia há dez anos e está no Projeto há cinco anos; criança 2/mora há dois anos na Aldeia e está no Projeto há um ano; criança 3/mora no Marçal há dez anos e está a cinco anos no Projeto; criança 4/mora há onze anos e está há cinco anos no Projeto; criança 5/moradora do Marçal há oito anos e está há dois anos no Projeto; criança 6/ mora no Marçal há treze anos e está há cinco anos no Projeto; criança 7/está há oito anos no Projeto e mora no Marçal há quatorze anos; criança 8/ há doze anos mora na Marçal e há nove anos no Projeto; criança 9/mora no Marçal há onze anos e está no Projeto há seis meses; criança 10/mora há dois anos no Marçal e está no Projeto há um ano; criança 11/mora há dez anos no Marçal e está há oito anos no Projeto; criança 12/ mora há dois anos e meio no Marçal e está há um ano; criança 13/mora no Marçal há onze anos está há quatro no Projeto; criança 14/mora a cinco anos e está a dois anos no Projeto e criança 15/ mora no Marçal há dez anos e está há dois anos no Projeto.

Quando perguntado as crianças e jovens se já visitaram alguma aldeia, dez crianças (crianças 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10), disseram que já visitaram uma aldeia; cinco (crianças 1, 8, 11, 12, 14 e 15) disseram que não conheciam nenhuma aldeia. As aldeias visitadas pelas dez crianças foram citadas, sendo elas: em Miranda (Aldeias Moreira, Cachoeirinha e Passarinho), em Aquidauana (Aldeias Lagoinha, Limão Verde e Tonay) e Anastácio (Aldeia Anastácio).

A respeito da rotina das crianças e jovens, todos vão à escola no período da manhã, no período da tarde vão para o Projeto no Núcleo Indígena e no período da noite geralmente ficam em casa (7); dançam (5) e brincam na casa de amigos ou na rua (3).

Perguntado as crianças e jovens quais os tipos de brincadeiras que realizam na aldeia urbana, nove responderam que jogam futebol em seu bairro. As outras seis apontaram que brincam com os seguintes jogos populares: esconde-esconde, polícia e ladrão, Betti, dançam *hip-hop*, pegadores diversos, queimada, andam de bicicleta, jogam dama e dominó, vôlei e pulam corda. Uma criança entrevistada mencionou que não brinca fora de casa em função dos pais não autorizarem, por acreditarem oferecer riscos à sua segurança.

Em relação aos jogos que realizam no Projeto, quatorze crianças responderam que participam de jogos vinculados ao futebol. Esta resposta foi acompanhada de outras atividades vinculadas ao basquete, voleibol, handebol, pula-corda, pegadores, queimada, dança, natação, entre outras. Todos os vínculos

correspondem à predominância dos jogos esportizados detectados nas entrevistas com os monitores.

Souza (2008) pesquisando jogo tradicional praticado pelos Terena nas Aldeias Buriti e Córrego do Meio, localizadas no município de Sidrolândia (MS), observou a prática de brincadeiras em espaços comuns nas aldeias. Encontrou brincadeiras como: pique, pegador, esconde-esconde, casinha (meninas) e carrinho (meninos) com o uso de carrinhos de madeira artesanais, brinquedos feitos de garrafas ‘pet’ de refrigerante, bonecas de pano ou plástico, panelas de barro e outras adaptações. De modo geral tais brincadeiras não mostraram vínculo com valores do grupo para que fossem designados como tradicionais.

A situação sugere um campo de estudos sobre o brincar/jogar entre as crianças indígenas Terena e suas práticas, ante o momento presente da etnia. Souza (2008) aponta que o jogar tradicional, seus instrumentos e suas práticas estariam inseridos no patrimônio imaterial dos indígenas da etnia, que é algo inerente a seu espaço de convívio, envolvendo objetivos, práticas, meios e até mesmo lugares, dos quais fazem uso ao seu modo. É um patrimônio mutável, transmitido de geração a geração, passando por constante recriação e ajuste, onde é possível de acordo com sua diversidade e valores étnicos, dar continuidade a seu modo de ser e agir. Daí a dificuldade em se apontar como desta ou daquela cultura um elemento, objeto, lugar ou ação, dada a complexidade deste patrimônio imaterial das formas de transferência e expressão que ele pode conter. Os achados nas aldeias Terena por Souza (2008) são práticas comuns na sociedade urbana, portanto o autor não obteve dados significativos sobre o objeto de estudo.

Com esse contexto teórico, as respostas dos alunos à pergunta “se costumam ou não brincar/jogar na aldeia Marçal” os jogos que aprenderam no Projeto, doze disseram que sim. Três disseram que não costumam brincar/jogar. Os doze alunos que afirmaram brincar/jogar na aldeia apontaram vivenciar atividades vinculadas ao futebol e que costumam brincar na escola, na aldeia, em casa e na rua com os jogos praticados no Projeto.

Acerca da abertura do Projeto para exposição da cultura Terena, dez crianças responderam que sim e cinco responderam que não, demonstrando a necessidade das atividades oferecidas pelo Projeto oportunizar um maior enfoque a elementos da cultura Terena, trazidos especialmente nos jogos (tradicionais), os quais não foram citados

pelos monitores, apontando um certo descompasso com a proposta de fortalecer o modo ser Terena das crianças e jovens atendidos pelo Projeto.

Quando perguntado se o Projeto deve dar mais espaço para que eles exponham sua cultura, treze crianças responderam que sim e duas que não. As cinco crianças que responderam não ter espaço para a cultura Terena no Projeto afirmaram:

Nós não conversamos com os alunos que não são da aldeia sobre as atividades que nós fazemos na escola e em casa (criança 7);
Eles (monitores do Projeto) podem dar mais espaço, chamando outras crianças de outras turmas, que não são Terena para brincar, eles também podem aprender com a gente (criança 8);
Os professores (monitores do Projeto) podem nos ajudar a mostrar nossa cultura (criança 10);
O Projeto pode ter algumas coisas Terena. Na escola nós temos aula de cultura Terena, aprendemos a língua e os costumes, e que às vezes aqui eu tenho vergonha de falar (criança 12);
Tem que ter mais o que é nosso; podia ter dança do bate-pau (criança 13).

Considerando que o *ethos* Terena é marcado pela abertura à assimilação cultural de outros povos, conforme Pereira (2007), o jogo refletiu esse mesmo modo. De outro modo, houve toda uma construção do próprio Projeto IAS que fortaleceu essa perspectiva.

Perguntado às crianças se houveram discussões a respeito das questões indígenas, doze crianças disseram que não houve, enquanto que três disseram que sim. As respostas afirmativas foram as seguintes:

Só um pouco de discussão. Eu me lembro que já desenhamos o que têm no bairro, o mercado, a escola, a oca e a casa (criança 1);
Já participei de discussões sim, já dei até entrevista sobre a nossa etnia aqui no Projeto (criança 8);
Minha professora (monitora do Projeto) sempre me pergunta como é na aldeia, se eu tenho alguma coisa para falar como representante da turma (criança 14).

Quando perguntadas se no Projeto participam de jogos e/ou outras atividades com crianças que não são Terena, todas as crianças responderam que sim. Em relação à maneira que participam, dez crianças apontaram que participam dos jogos e dão sugestões e cinco crianças afirmaram que apenas jogam. Neste sentido verifica-se que existem atividades que envolvem a participação das crianças e jovens Terena com

crianças que não são Terena, e que embora dêem sugestões nos jogos, para os monitores a participação ainda é limitada.

Perguntado as crianças e jovens se “encontram algum desafio ou dificuldade no Projeto em função de pertencer ao Núcleo Indígena” quatorze crianças responderam que não encontram dificuldades e uma respondeu que sim. A resposta afirmativa foi explicada da seguinte maneira: “Não sei, é que tem dia que gostaria de ficar brincando na aldeia” (criança 2).

Perguntado às crianças e jovens se “participaram de jogos cooperativos no projeto”, quatorze delas responderam que sim e uma que não. A maioria das crianças afirmou que não tiveram dificuldades em cooperar, respondendo:

Nos jogos nós ajudávamos os colegas e a gente trabalhava todo mundo junto (criança 3);
Eu ajudava a fazer gols e a defender colado com meu colega, estávamos sempre juntos (criança 2);
No jogo de cooperar a gente aprende a participar, cooperar é união para conseguir o que nós queremos (criança 8).

Para compreender os comportamentos em relação à cooperação dos alunos é preciso analisar como eles foram orientados a cooperar. Desta forma será possível entender as dificuldades que permeiam as ações cooperativas, as quais estão vinculadas fundamentalmente às relações de poder. No caso indígena, a cooperação estaria subjacente ao modo de vida tradicional, tendo em vista a autonomia que muitos povos mantiveram no decorrer do tempo principalmente com vistas à sobrevivência.

Em relação aos jogos competitivos, as quinze crianças e jovens entrevistados disseram já terem participado de jogos de caráter desafiador com competição no Projeto. A maioria dos alunos afirmou que não tiveram dificuldades em participar de jogos competitivos explicando: “eu gosto mais de competir, gosto de participar, me deixa feliz” (criança 1); “foi legal, participei bastante” (criança 12); “minha participação foi boa” (criança 15).

A competição apresentada pelos alunos foi àquela mencionada por Callois (1967) que aponta a competição (*agon*) como um processo de desafios individuais ou em equipe em busca de resolver problemas, como um pacto coletivo entre as partes envolvidas.

Acerca das diferenças entre jogos competitivos e jogos cooperativos, dez alunos relataram perceber diferenças e cinco disseram que não há diferença. As diferenças apontadas foram:

A diferença é no trabalho em equipe (criança 1);
 Na competição as pessoas não querem ajuda, na cooperação querem (criança 7); No jogo de competir você tem que dar mais de você do que no de cooperar (pausa). No cooperar você só ajuda o outro (criança 12);
 No jogo de competir se uma pessoa ganha o outro não, cooperar é você saber e ir ajudar quem não sabe (criança 15).

Foi perguntado aos alunos se “as atividades realizadas no Projeto podem auxiliar os mesmos na valorização da sua etnia”. Dois alunos responderam que não sabem se valorizam ou não, as outras 13 crianças e jovens entrevistados afirmaram que auxiliam na valorização de sua etnia, embora não tenham explicitado.

O que mais marcou as crianças e jovens entrevistados no Projeto Córrego Bandeira/Núcleo Indígena foram as brincadeiras e jogos realizados. Além dessas atividades, também marcaram as crianças, segundo suas afirmativas:

Foram os meus amigos, fiz muitas amizades (criança 3);
 Meus professores foram os melhores professores que eu já tive (criança 5);
 Aprendi a dividir (criança 6);
 Eu aprendi a respeitar o outro (criança 7);
 O que eu mais aprendi foram as brincadeiras. Sempre ensino outras crianças a brincarem também (criança 8);
 As atividades que eu fiz e os colegas que estão sempre brincando comigo (criança 9);
 Aprendi a jogar bola (futebol), o basquete e a natação (criança 11);
 Lembro de todas as minhas apresentações, das brincadeiras e das festas também (criança 13);
 O que mais me marcou foi o respeito e cuidado que o Projeto teve comigo, aprendi a me cuidar e a cuidar dos outros (criança 14).

O que representa “ser Terena” para a maioria das crianças foi explicado que é o fazer parte da população indígena. As crianças afirmaram:

É ser índio e ter características físicas indígenas (criança 1);
 É ser índio, é fazer alguma coisa pelos índios (criança 2);
 É ter orgulho de ser Terena, de ser índio. É importante ser Terena (criança 3);
 É fazer parte de uma etnia indígena e procurar preservar a cultura (criança 4);
 Ser Terena é respeitar a cultura indígena (criança 5);

É ser índio (criança 6);
É ser bom para os outros e ser forte para continuar sendo o que nós somos (criança 7);
É ser diferente dos outros, sem ter vergonha de dizer que somos índios (criança 8);
Ser Terena é ter orgulho de você e não ligar para que os outros falam, como: os índios não valem nada! Tem que ouvir o nosso coração (criança 9);
Ser Terena é ser índio. É saber falar e usar o que eles usam” (criança 10);
É ser índio bem feliz e bem respeitado (criança 11);
É ser a gente mesmo, igual os outros índios (criança 12);
É fazer parte dos índios (criança 13);
É muito legal, porque a gente aprende palavras em Terena, a cor dos Terena (criança 14);
É parecer com índio, se comportar como índio e sentir o que os índios sentem (criança 15).

Perpassando o que representa ser índio e ser índio Terena, cooperar, competir, cuidados consigo e com o outro, novas aprendizagens, dentre outros, as crianças e jovens do projeto contribuíram para nossa compreensão de que a cultura na nova territorialidade precisa ser aprofundada pelos idealizadores do Projeto e do IAS. O Núcleo Indígena mostra que houve tentativas e aproximações com essa nova realidade quando alguns participaram de reuniões e fizeram exposições sobre seu povo, quando monitores solicitam atividades e outras informações. Falta trazer a dança para dentro do projeto afirmaram as crianças, falta trazer um pouco do mundo da aldeia, como diria a única criança que apontou desafios para o Projeto que busca ser significativo, com uma proposta diferenciada para educar fora do horário escolar.

Em relação à repercussão dos jogos esportizados no modo de ser Terena, os posicionamentos dos entrevistados indicam que os jogos trabalhados não desenvolvem elementos cosmológicos e outros fatores culturais do *ethos* Terena, bem como outros aprendizados que fortaleçam o sentimento de pertencimento étnico, o gostar de ser índio e compreender as lutas sociais de outros povos que fortalecem a todos.

Quadro 5. Síntese do posicionamento das crianças e jovens Terena

Categorias Vinculadas à Unidade Triangular (cultura, territorialidade e jogo)	Dados (Respostas das Crianças e Jovens Terena)
Vivências e Desafios no Projeto	<p>Amizades, professores/monitores, dividir/cooperar, respeitar, novas brincadeiras, possibilidade de ensinar outras crianças a brincar, apresentações, cuidado consigo mesmo e com os outros.</p> <p>Desafios de trazer o modo de ser terena, a aldeia, mais próximo, as danças, valorizar o orgulho de ser diferente, de ser índio com sua cor, seus sentimentos, sentir o que os outros índios sentem e o comportamento nas diferentes culturas e territorialidades.</p>
Repercussão dos jogos no modo de ser Terena	<p>Quase nenhuma oportunidade de vivenciar jogos da tradição Terena.</p> <p>Pouca discussão a respeito das questões indígenas.</p> <p>A participação de não indígenas não apresenta dificuldades para as crianças e jovens do projeto.</p> <p>O caráter dos jogos aprendidos é o esportizado, assim como há predominância dessas atividades.</p>

3.8 Sugestões de Revitalização do Projeto Córrego Bandeira na Perspectiva da Interculturalidade

Os processos históricos e socioculturais são complexos e a sociedade vai se constituindo nas interações entre eles. A sociedade brasileira atual vem de uma sociedade colonial que a caracterizou homogênea e monocultural, portanto conduzida por um modelo cultural ‘superior’ que deveria ser assimilado pela cultura das margens, consideradas inferiores. Brand (2001), afirma que a cultura indígena é considerada como uma cultura “primitiva”, ainda hoje julgada como “imprestável”, buscando-se impor aos povos indígenas a sua própria negação e desintegração como sociedades constituídas.

Esta é uma visão etnocêntrica cuja determinação era de uma cultura como superior e a partir da mesma as outras culturas são julgadas e explicadas. A diferença não está propriamente na cultura, mas sim nas posições sociais ocupadas pelas pessoas, as quais determinam as diferenças de poder. Imposições e verdades absolutas

permeadas pelo poder de concretizar a unificação dos povos e da cultura (BRAND, 2001).

Em contrapartida, vivemos simultaneamente numa sociedade do “pós”, que não significa ter passado ou virado a página da história, mas, principalmente, uma época de crítica a esse modelo que nos foi dado. Encontramos-nos numa sociedade globalizada, heterogênea e multicultural. Não nos cabe mais pensar em cultura melhor ou pior, em cultura superior ou inferior, em cultura primitiva ou desenvolvida. Somos mediatizados por uma linguagem que não é única, mas complexa, diversa e polifônica (AZIBEIRO, 2003).

É um mundo de inter-relação das culturas, que clama por diálogo e cooperação. Estamos falando do coletivo, do horizonte étnico no qual as culturas não podem ser comparadas, pois elas são importantes no instante de constituir a expressão de um grupo para que ele possa ser identificado, reconhecido e respeitado e, neste ponto, cada cultura é única. Isso tudo é o que a tradução nos mostra e nos indaga sobre nossa identidade cultural (AZIBEIRO, 2003).

Em meio à tradição, que é dinâmica mesmo vinculada a valores que são retransmitidos intra gerações e às traduções multiculturais, os povos indígenas buscam a educação escolar como meio de luta e sobrevivência agora em um mundo cujas relações de contato se estreitam a cada dia. Nesse sentido é preciso questionar: é possível educar para o exercício intercultural?

O Projeto Córrego Bandeira educa por competências, para proporcionar mudanças pessoais e sociais, sem, contudo apresentar uma fundamentação para a especificidade da perspectiva intercultural. Um projeto singular, realizado em um grupo indígena cuja cultura está subsumida em sua nova territorialidade, sob meu ponto de vista precisa ser re-elaborado. As propostas de “oportunidades educativas”, “acontecimentos estruturantes”, “pedagogia da presença” e “educar pelo curso dos acontecimentos” devem ser desenvolvidas no contexto histórico e sócio-antropológico dos Terena, vinculando-os aos demais povos indígenas do Brasil. Esta atuação perpassa desde sua visão de cultura até o desenvolvimento de ações que favoreçam a inter-relação das culturas, do diálogo e da cooperação entre elas, respeitando sua complexidade, diversidade e polifonia.

Brand (2001) ressalta o conceito de fronteira como espaço de interação e de criação do novo. Nesse sentido o Projeto pode ser considerado como um espaço de fronteira, um espaço privilegiado para negociar as relações e conflitos, bem como de

construir novas respostas para a história do povo indígena, especialmente da história dos Terena moradores do Marçal de Souza.

Um dos maiores desafios do novo projeto seria o de privilegiar em suas ações educativas as diferenças culturais. É reconhecendo as diferenças culturais que as crianças e jovens atendidos pelo projeto percebem a sua própria identidade e a identidade do outro, criando assim possibilidades de uma relação pautada na alteridade, na qual as culturas se fortalecem na sua especificidade e se reforçam no coletivo.

Ao buscar o caminho do intercultural, o Projeto deve entender que nesse trilhar as pessoas vão se respeitando, valorizando e tolerando. Azibeiro (2003, p. 19) afirma:

Entendemos intercultural como os espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, in-fluir – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados.

A educação deve privilegiar a intensidade do que se é realmente capaz de fazer, de maneira que o sujeito se sinta ouvido e de ter a sua opinião considerada. Dessa forma a educação intercultural passa a ser uma condição para as sociedades multiculturais. Nessa perspectiva, um dos desafios citado por Vieira (1999) para educação indígena e seus educadores, é como preparar as crianças e jovens para lidar com diferentes culturas, ou realizar a comunicação com o ‘diferente’, algo que vai além da sensibilidade e solidariedade entre os povos e culturas. Para o autor, a perspectiva intercultural ao mesmo tempo em que é contra a assimilação e a integração, rejeita a proposta da multiculturalidade, concebida na perspectiva dos guetos ou “artérias paralelas” ou o entendimento de fronteira étnica como limite e separação. O intercultural põe ênfase nos pontos de contato e de transformação continuada e, por conseguinte, no necessário diálogo entre as culturas.

Na educação indígena são fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais igualitárias e respeitadas. Para isto, deve-se ressaltar o papel do professor e suas experiências de vida em suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, é importante a formação de “professores interculturais” preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção

de “crianças interculturais” e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver. E aí a proposta de direcionar a educação de crianças indígenas para a interculturalidade, confrontando-se com a necessidade de se adotar, em todas as escolas, uma educação voltada para a interculturalidade e a superação das diversas formas de exclusão. Os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos sem que mudanças profundas ocorram na sua educação (AZIBEIRO, 2003).

Ações educacionais vinculadas à população indígena requerem dos profissionais da educação uma postura que impulse para além da solidariedade entre as etnias. Não basta se dispor a “algumas” experiências de convivências interculturais é preciso dialogar e construir uma relação social de respeito e justa. A essência dessas ações deve ser a de se criar uma nova forma de ver e entender o mundo, repensando as atitudes de cada um frente ao outro.

O ensino da língua é um exemplo. A língua materna tem um significado muito importante para um povo, especialmente para a sua cultura e sua identidade. Na educação infantil Terena o ensino da língua é fundamental para sua utilização, instrumentalizando-os inclusive para a comunicação com os mais antigos e a compreensão da sua história. Na Escola “Marçal de Souza” são oferecidas aulas de cultura e língua Terena para os alunos Terena, enquanto que no Projeto inexistem atividades específicas voltadas para a cultura e língua Terena. A vida na aldeia urbana influencia no aprendizado da língua, seja nas oportunidades oferecidas, entre a própria família que pode não incentivar ou mesmo desvalorizar seu significado para a identidade indígena. A condição de viver no meio urbano deveria atuar no sentido da fronteira que estimula as diferenças e não as abafa - nisso um projeto na perspectiva intercultural poderia contribuir.

Fomos educados a olhar o estereótipo, não estamos acostumados a perceber a diferença e a respeitá-la, o que requer desconstruções planejadas. Então questionamos: como desconstruir as imagens construídas a respeito de uma dada cultura? Como romper com os estereótipos? Como olhar o outro desprovido de julgamento ou de separação?

Quando há uma relação de poder estabelecida por uma construção histórica e ela está arraigada em nós é necessário esforço entre reflexão e ação, para que seja desconstruída e ressignificada em uma nova ação. Trazer para a sociedade a prática cotidiana da tolerância, principalmente mediadas pelos jogos, nos quais pessoas diferentes circulam no mesmo espaço, com os mesmos direitos e materiais, sob regras

previamente acordadas, mas em contextos de disputa, cooperação, representação que fazem emergir construções estereotipadas e preconceituosas. Este é um caminho possível com o objetivo de dissolver relações etnocêntricas presentes ainda hoje nos ambientes sociais e educacionais, inclusive em projetos de atendimento a crianças e jovens.

3.9 “O Projeto nunca fez nada Terena. Minha filha já foi borboleta, paraguaia, bailarina, mas nunca foi ela mesma”

Este estudo não foi suficiente para organizar ‘respostas certas’ de como e onde o Projeto deve ser mudado. No entanto, ele desconstruiu em mim as certezas das competências como elemento central nas ações educativas do Projeto. Fez-me compreender alguns olhares de estranhamento e até agressividade por parte de alguns Terena quando iniciamos as atividades na Aldeia Marçal de Souza.

Embora tenhamos buscado um certo afastamento em função de ter atuado no planejamento, execução e avaliação do Projeto junto aos Terena, vejo que após esse ‘movimento’, se pudesse voltar no tempo, quando coordenador do Projeto penso que nas ações com o Núcleo Indígena talvez pudesse ter feito um ‘ocupando espaço’ sem tantas ‘certezas’; tirado um pouco da singularidade do ‘brasileiro’; reconhecido às diferenças do ‘ser social’; quebrado a linearidade do ‘educando – educado e educador’; conhecido outras histórias de ‘personalidades que constroem uma nação’; dialogado com o ‘diferente’ para aprendermos juntos a ‘contribuir na construção do nosso país’.

Seria possível ter feito escolhas com menos ‘verdades’ no ‘escolher e ser escolhido’, dimensionado o significado da terra para a ‘busca da paz’ e compreendido o que está em jogo no ‘encontro das diferenças’. Talvez tivesse oportunizado outras vivências de jogos, os tradicionais e os populares, os cooperativos ou não mas que pudessem contribuir na formação das crianças e jovens Terena da Aldeia Marçal de Souza e na minha própria formação.

Quais seriam os desafios do tempo e da sociedade que vivem, sendo Terena territorializado no mundo urbano? Quais “itinerários formativos” propor, constituídos

por passos vinculados ao aprender a conhecer, fazer, conviver e ser para essas crianças e jovens? Qual o lugar da identidade nesse processo? Qual o lugar do *agon*, do jogo tradicional, do jogo popular, do jogo cooperativo e das modalidades esportivas?

De qualquer forma, a ‘intencionalidade pedagógica’ do PEE está desconectada do contexto do Núcleo Indígena. Os pais indígenas aparentemente não apontando jogos tradicionais do seu povo acreditam que o Projeto pode oferecer atividades que contribuam mais na formação e no seu modo ser Terena dos seus filhos e filhas. Sabem que eles vivem em um contexto diferente daqueles que viveram na sua infância, mas confiam nos espaços de interação que as crianças e jovens convivem no Projeto “Seninha”, como estão acostumados a chamar. No início do Projeto os alunos usavam uma camiseta com a figura do “Seninha” estampada na frente, logo do Instituto Ayrton Senna. Sabem que o Projeto pode oferecer jogos e outros contextos que respeitem seus filhos e que os ensinem a construir relações mais justas para com os indígenas.

O Projeto realizado no Núcleo Indígena na Aldeia Urbana Marçal de Souza, da maneira comum aos demais núcleos como foi aplicado, se distanciou dos objetivos propostos, fundamentando-se em perspectivas universais, conforme apresentado pela UNESCO. Não obstante, a partir das respostas explicitadas neste Capítulo nos questionamos se o Projeto está diminuindo, ampliando ou dialogando nas fronteiras o fato de ser Terena.

Dentre os quatro pilares que fundamentam a Instituição Ayrton Senna, ‘como fazer’ para transpor a perspectiva intercultural para um contexto em que após mais de uma década de execução, os dados da pesquisa mostram que “o Projeto nunca fez algo Terena”, a criança Terena já foi “borboleta, paraguaia, bailarina, mas nunca foi ela mesma”.

Nesse sentido é fundamental que o Projeto se aproxime mais da etnia Terena, sejam nos conceitos e ‘verdades’ adotadas, seja na preparação através de formações da equipe de monitores que atuam com as crianças e jovens, seja na recuperação e valorização de jogos e brincadeiras tradicionais e das suas traduções, por meio de pesquisas junto aos adultos mais antigos, inclusive moradores nas terras indígenas localizadas no interior do estado, buscando dialogar com os pais e familiares.

Outro caminho, com o mesmo sentido seria estreitar relações e elaborar ações que permitam mais abertura aos indígenas, através de participações efetivas como em reuniões junto com a equipe de coordenação e monitores do Projeto; palestras e

exposições sobre as temáticas indígenas para as crianças e jovens do Projeto; oferta de oficinas com temáticas da Cultura Terena; convite/contratação de assessorias de pesquisadores da etnia e das áreas afins/educação física e pedagogos para ministrem capacitações para monitores e representantes indígenas, cujo intuito seria o de buscar de alguma maneira de ‘indianizar’ o espaço, os princípios norteadores e seus fios condutores, as ações e os procedimentos para que os Terena possam ver e viver o Projeto Córrego Bandeira na especificidade do Núcleo Indígena como deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos centrados nas culturas as diferenças emergem gerando tensões pouco superadas, pois esse contexto requer desconstruções, as quais haveriam possibilidades de serem mediadas por situações de jogo. Se os jogos estão impregnados de valores culturais e de criações das sociedades, sendo criados pelos diferentes povos, difundidos através do contato e ressignificados com as transformações das civilizações e sociedades, podem ser utilizados como uma valiosa estratégia pedagógica no processo de formação de crianças e jovens em contextos educacionais diferenciados, da Educação Indígena, especialmente em projetos com esta finalidade.

Nessa perspectiva os projetos vinculados à educação indígena devem superar alguns desafios vinculados ao desconhecimento histórico da população indígena, o despreparo na formação do professores envolvidos com a educação indígena e o conhecimento sobre a etnia indígena em questão.

No Projeto Córrego Bandeira a perspectiva é de que desenvolvimento das competências, vinculadas ao aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, seja transferido para um processo de “saber desconstruir” e “saber ser desconstruído”. Deve ser considerado como um espaço de interação e de criação para as crianças e jovens Terena, um espaço de pensar relações e conflitos, bem como de construir novas respostas para a história do povo indígena, especialmente da história dos Terena moradores do Marçal de Souza.

A proposta de jogos cooperativos a crianças indígenas não nega o direito de vivenciar jogos competitivos ou de rivalidade, mas de melhor compreendê-los, histórica e socialmente. O objetivo dos jogos cooperativos é o de colaborar para construção de pontes que encurtem as distâncias e aproximem as pessoas umas das outras, ampliando a compreensão do outro. É necessário então compreender a lógica indígena construída historicamente sobre a cooperação e a competitividade, bem como o contexto de suas manifestações.

Na especificidade de um grupo étnico, no caso os Terena, a cidadania pode ser interpretada como o fortalecimento da sua identidade.

Na educação indígena são fundamentais iniciativas que permitam um maior conhecimento e relacionamento mútuo entre índios e não índios, gerando ocasiões de troca e parcerias que abram espaço a relações mais igualitárias e respeitadas. Para isto,

deve-se ressaltar o papel do professor e suas experiências de vida em suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, é importante a formação de “professores interculturais” preparados para trabalhar com a diferença, para que possam contribuir para a construção de “crianças interculturais” e que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver. E aí a proposta de direcionar a educação de crianças indígenas para a interculturalidade, confrontando-se com a necessidade de se adotar uma educação voltada para a interculturalidade e a superação das diversas formas de exclusão. Os povos indígenas não terão êxito pleno em seus projetos sem que mudanças profundas ocorram na sua educação.

Ações educacionais vinculadas à população indígena seja na educação formal (escolar) ou na educação informal (em diferentes espaços educativos, como o projeto), requer uma postura que vai além da solidariedade entre as etnias e experiências de convivências interculturais. É necessário construir uma relação social de respeito e justa. As ações devem ser no sentido de se criar uma nova forma de ver e entender o mundo, repensando as atitudes de cada um frente ao outro.

Na avaliação realizada pelo Projeto não ocorreu a elaboração de um plano de avaliação específica sobre os Terena, buscando propor perguntas que oportunizassem o conhecimento de resultados específicos junto às crianças e jovens do núcleo indígena. Esse procedimento deve ser prioritário.

Talvez nesse sentido o Projeto em questão possa pensar em mudanças ou enfoques diferentes sobre atividades que os marquem significativamente e desenvolvam o sentimento de pertencimento étnico dos alunos, principalmente sobre o jogo. A utilização de jogos tradicionais indígenas em contextos educativos requer uma recuperação histórica, associados a seus significados cosmológicos.

O ensino de jogos e brincadeiras vinculadas ou não ao esporte segue a diretriz dada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (BRASIL, 1998), quando aponta que todas as sociedades devem ter acesso por meio da escola outros espaços educativos às atividades de transmissão de conhecimentos e de valores ligados a seu corpo. Os ensinamentos sobre o corpo podem abordar conteúdos presentes na cultura indígena, o que não ocorreu no Projeto em questão.

Pensar em possibilidades de mudanças para o Projeto são oportunas, considerando que as propostas sobre o jogo tradicional vinculado à cosmologia de cada grupo étnico não foram aplicadas, principalmente por não contemplar na sustentação da fundamentação teórica do PEE do IAS o viés antropológico, o que sugiro ser esse o eixo

quando o Projeto for direcionado a populações indígenas. É necessário então, que sejam feitas adequações específicas pelo Projeto para emergir o modo de ser Terena nas crianças e jovens da Aldeia “Marçal de Souza”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, S.; COSTA, A. C. G. **Educação para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2004.
- AZANHA, G. **Os Terena**. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.
- AZANHA, G.; VALADÃO, V. M. **Senhores Destas Terras – Os Povos Indígenas no Brasil**: da colônia aos nossos dias. São Paulo: Atual, 1991.
- AZIBEIRO, N. E. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: **Educação Intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.
- BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRAND, A. J. **Educação escolar indígena**: o desafio da interculturalidade e da equidade. Série-Estudos, Campo Grande-MS, n.º.12, jul./dez, 2001, p.35-43.
- _____. Biodiversidade, Sócio-diversidade e Desenvolvimento: os Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso do Sul. In: COSTA, Reginaldo Brito (Org.). **Fragmentação Florestal e Alternativas de Desenvolvimento Rural na Região Centro-Oeste**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.
- BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas-SP: Papyrus, 1993.
- CAILLOIS, R. **Los Juegos Y Los Hombres**: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1967.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.
- CARVALHO, E. A. **As alternativas dos vencidos**: índios Terena no Estado de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- DALMOLIN, G. F. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004.
- DEACOVE, J. **Manual de Jogos Cooperativos**. Santos: Projeto Cooperação, 2000.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DIAS, O. **Marçal de Souza: Memória de um Guerreiro**. São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/marcal-de-souza-memoria-de-um-guerreiro>. Acesso em 26 de jan. 2009.

FERNANDES, J. R. J. **Da aldeia do campo para a aldeia da cidade: implicações sócio-econômicas e educacionais no êxodo dos índios Terena para o perímetro urbano de Campo Grande-MS**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Econômicas). UCDB, 1997.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Culturas, n.º.16, 2001, p.45-62.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p.16-35, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acesso em 15 ago. 2007.

FREIRE, P. **Que Fazer** – Teoria e Prática em educação popular. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro** – teoria e prática da educação física. 4ª Edição. São Paulo: Scipione, 1994.

HALL, S. **Identidades culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: Silva, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG. 2003.

HASSENFLUG, W. N. **Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte**. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MANGOLIN, O. **Povos indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos**. Campo Grande: UCDB, 1993.

MARINO, E. **Manual de Avaliação de Projetos Sociais**. São Paulo: Saraiva / Instituto Ayrton Senna, 2003.

MELLO, A. M. Jogos Tradicionais e Brincadeiras Infantis. In: L., P., DA COSTA (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções, 2005.

MIRANDA, C. C. **Territorialidade e Práticas Agrícolas**: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local, Campo Grande, MS: UCDB, 2006.

MUSSI, V. **A dinâmica da organização social dos Terena**: da aldeia ao espaço urbano de Campo Grande-MS. Dissertação de Mestrado, Campo Grande, MS: UCDB, 2000.

NAKAMURA, R. Y. S. **A realidade sócio-econômica dos índios da aldeia urbana Marçal de Souza em Campo Grande-MS**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Econômicas). Campo Grande, MS: UCDB, 2001.

OLIVEIRA, R. C. **Do índio ao bugre**: o processo de assimilação dos Terena. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PEREIRA, L. M. Aprendendo a Ser Terena: noções de etiqueta e civilidade nos processos de transmissão do conhecimento, no reconhecimento da diferenciação social e na construção do *Etho*. In: BRAND, A. (Org.) **Anais do II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade**: saberes e práticas interculturais na universidade. Campo Grande, MS: UCDB, 2007.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROCHA FERREIRA, M. B. Jogos dos Povos Indígenas. In: VEIGA, J.; ROCHA FERREIRA, M. B. (Orgs.). **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. Anais do VI Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – Campinas, SP. Núcleo de Cultura e Educação Indígena ALB. Brasília: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005a.

ROCHA FERREIRA, et al. Jogos Tradicionais Indígenas. In L. P. DA COSTA (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções, 2005b.

SANTILLI, M. **Os Brasileiros e os Índios**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

SCANZERLA, A. **Projeto: o índio Terena II**. Campo Grande, MS: UCDB, 2002.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, A. L. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA; A. L.; NUNES, A; MACEDO, A. V. L. S. (orgs.). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SOUZA, A. F. **Atividade Diária e (In) Atividade Física**: processos e mudanças sociais indígena Terena. Dissertação de Mestrado. Campinas: FEF-UNICAMP, 2008.

TAUNAY, V. **Entre os nossos índios**. São Paulo: Companhia Melhoramento, 1931.

VASCONCELOS, C. A. **A questão indígena na província de Mato Grosso** – conflito, trama e continuidade. Campo Grande, MS: UFMS, 1999.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade**. Coleção das Ciências do Homem, Sociologia e Epistemologia, nº 31. Porto: Afrontamento, 1999.

VINHA, M. **Memórias de guerreiro e sonhos de atleta entre os Kadiwéu**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FEF-UNICAMP, 1999.

_____. **Índios Kadiwéu: rivalidade e competitividade, diferentes sentidos entre duas memórias**. Conexões, n. 4, 2000.

_____. **Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte**. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas: FEF-UNICAMP, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA APLICADA NOS PAIS DAS CRIANÇAS TERENA ATENDIDAS PELO PROJETO

Identificação

Nome _____ do _____ responsável:

Aldeia de procedência: _____ Município:

Fala língua Terena: () Sim () Não Conversa com as crianças no cotidiano em Terena: _____

1. Há quanto tempo mora no bairro “Marçal de Souza”?
2. Quantos filhos participam ou participaram do projeto? Desde quando?
3. O que seu(s) filho(s) comenta(m) do Projeto?
4. Como você vê a participação dele(s) no projeto?
5. Do que seu(s) filho(s) costuma(m) brincar no “Marçal de Souza”?
6. Percebe diferenças do brincar do(s) seu(s) filho(s) em casa / aldeia com maneira de brincar na sua infância?
7. Tem parentes na aldeia? Em qual? Visita com que periodicidade? Leva seus filhos? Do que as crianças brincam quando vão para a aldeia?
8. Onde você vivenciou sua infância?
9. Quais as brincadeiras que participava na sua aldeia quando criança, ou que seus pais lhe contavam?
10. Do que seu(s) filho(s) costuma(m) brincar no “Marçal de Souza”?
11. Você fala a língua Terena? Conversa com seu(s) filho(s) na língua? Seu(s) filho(s) fala(m) a língua Terena?
12. Sabe o que seu(s) filho(s) faz(em) no Projeto? Que atividades são realizadas?
13. Você acredita que as atividades vivenciadas no Projeto pelo(s) seu(s) filho(s) contribuem para a sua formação? De que forma?
14. Na sua opinião, existe diferença no relacionamento entre seu(s) filho(s) com crianças da comunidade do “Marçal” e crianças não-índias? Se sim, comente sobre as principais dificuldades.

15. Você acredita que as atividades oferecidas pelo Projeto influenciam seu(sua) filho(a) no relacionamento com outras crianças e adolescentes Terena e não-índio? Dê exemplos.

16. Em sua opinião, as atividades oferecidas pelo Projeto influenciam no modo de ser Terena? De que maneira?

17. Cite uma dificuldade que a cultura Terena encontra atualmente no contexto urbano? Poderia nos dar um exemplo?

APÊNDICE B**ENTREVISTA APLICADA NAS CRIANÇAS TERENA PARTICIPANTES DO PROJETO**

1. Qual a sua idade?
2. Em que ano escolar você está?
3. Há quanto tempo mora no bairro “Marçal de Souza”?
4. Há quanto tempo está no Projeto?
5. Você já visitou a aldeia?
6. Como é sua rotina diária?
7. Como (do que) você brinca em sua casa ou na rua do bairro / aldeia?
8. Como (do que) você brinca no Projeto?
9. Você costuma brincar ou jogar o que aprendeu no Projeto? Onde (casa, comunidade, escola, entre outros espaços)? Quais atividades?
10. Na sua opinião, as atividades que o Projeto realiza dá abertura suficiente para você expor a cultura Terena? O Projeto pode desenvolver outras atividades para dar mais espaço a exposição da sua cultura?
11. Nas atividades realizadas dentro do Projeto, já foram realizadas discussões referentes a questões indígenas? Como você participou delas? Sua participação nas discussões auxiliaram no sentimento de pertencimento étnico Terena? Dê exemplos.
12. No Projeto você participa de jogos e outras atividades com crianças e jovens que não são Terena? Com que periodicidade? Do que vocês brincam? De que forma você participa?
13. Você encontra algum desafio ou dificuldade no Projeto, em função de pertencer ao Núcleo Indígena? Exemplifique.
14. Em sua opinião o que é cooperar?
14. É possível cooperar no jogo? E na vida? Dê exemplos.
15. Você já participou de jogos em que você teve que cooperar com seus colegas no Projeto? E de jogos que estava competindo? Como foi a sua participação nesses jogos?
16. Tem diferença no jogo de competir e no de cooperar?
17. Como as atividades que você realiza dentro do Projeto, auxiliam a valorizar sua etnia?

18. De tudo o que você já aprendeu até agora no Projeto, o que você acredita que vai permanecer após sua saída do Projeto?

19. Para você o que é “ser Terena”?

APÊNDICE C

ENTREVISTA APLICADA NOS MONITORES DO PROJETO (ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM JUNTO AS CRIANÇAS E JOVENS TERENA)

Identificação

Idade:

Sexo:

Instituição de Ensino Superior (IES) que estuda: _____

Ano / Semestre que está cursando: _____

1. Há quanto tempo é estagiário do Projeto?
2. O que motivou a participar do projeto?
3. Há quanto tempo é estagiário do núcleo indígena?
4. Qual a faixa etária das crianças que você atende?
5. Você recebeu alguma formação para atuar no Projeto? Dê exemplos.
6. Você recebeu alguma formação específica para atuar no núcleo indígena? Dê exemplos.
7. O que você sabe sobre o povo Terena?
8. Realizou algum estudo (leitura) específico sobre a população indígena e/ou a etnia Terena?
9. Você utiliza jogos em suas aulas com as crianças e jovens Terena? Que tipos de jogos você mais realiza durante as aulas? Exemplifique.
10. De qual tipo de jogo eles se mostram mais interessados? O que comentam sobre os jogos?
11. O que você pretende trabalhar realizando esses jogos?
12. Como é construída a proposta sobre os jogos? Os alunos(as) participam de sua elaboração?
13. Como é a participação das crianças e jovens Terena na elaboração das propostas?
14. Para você, o que são jogos cooperativos? Você os utiliza em suas aulas? Como é a participação dos alunos(as) nas aulas?

15. Para você, o que são jogos competitivos? Você os utiliza em suas aulas? Como é a participação dos alunos(as) nas aulas?
16. Na sua opinião, o que os jogos promovem entre as crianças e jovens Terena e as demais crianças e jovens não-índios?
17. Os jogos que você desenvolve no projeto indicam possibilidade de fortalecer a identidade terena? Como?
18. Os jogos que você propõe para os alunos promovem que tipo de discussões entre as crianças e jovens Terena com outras crianças e jovens não-índios? Exemplifique.
19. Os jogos que você propõe para as crianças e jovens podem auxiliar no enfrentamento dos desafios que precisarão desenvolver quando adultos terena? O que pensa sobre isso?
20. Em sua opinião, o que é ser Terena no Projeto? Tem sugestões para melhorar o projeto atendendo uma comunidade terena?

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM
BOSCO