

ARI FERNANDO BITTAR

**O PROJETO CÓRREGO BANDEIRA E AS CRIANÇAS
TERENA**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

Junho/ 2011

ARI FERNANDO BITTAR

**O PROJETO CÓRREGO BANDEIRA E AS CRIANÇAS
TERENA**

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado do Programa de Pós-Graduação
da Universidade Católica Dom Bosco como
parte dos requisitos para obtenção do grau
de Mestre em Educação

Área de Concentração: Educação
Orientador (a): Dr^a Adir Casaro
Nascimento

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande

2011

Ficha catalográfica

Bittar, Ari Fernando

B624p O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena. / Ari
Fernando Bittar; orientação, Adir Casaro Nascimento. 2011.
100 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

1. Crianças indígenas – Projeto social 2. Crianças indígenas –
Educação 3. Multiculturalismo I. Nascimento, Adir Casaro I. Título

CDD – 371.97981

O PROJETO CÓRREGO BANDEIRA E AS CRIANÇAS TERENA

ARI FERNANDO BITTAR

Área de Concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Adir Casaro Nascimento - Orientador - UCDB

Prof. Dr. Antonio Jacó Brand– UCDB

Profª Drª Beleni Grando - UFMT

Campo Grande (MS), _____ / _____ / _____

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Odilza Fernandes Bittar, minha querida mãe, com quem aprendi a ajudar e amar o outro como ele se apresenta. A essa mulher guerreira que me carregou quando não consegui andar (falecida no período do curso de mestrado).

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por me amparar e confortar quando mais ninguém pode fazê-lo.

Aos todos meus ex-alunos, nesses trinta e cinco anos de magistério.

A minha amada esposa Issias Bittar, pelo companheirismo, incentivo e carinho em todos os momentos de nossas vidas.

Aos meus filhos, Ari, Thiago, Sarah e Rita por serem os responsáveis no meu real aprendizado do significado de amar. Especialmente a Michelle, por seus aconselhamentos neste trabalho.

Aos meus filhos adotivos, Mary, Gisele e Natalia pela oportunidade de crescermos juntos.

A minha querida afilhada Kely Adriane, por seus aconselhamentos e envolvimento neste trabalho.

Ao meu amigo Vânio, indígena Terena cacique da aldeia Darcy Ribeiro pelas valiosas informações passadas em nossas tardes de conversas.

A Enio de Oliveira Metelo, indígena Terena, cacique da aldeia urbana Marçal de Souza, pela confiança e apoio que sempre dedicou ao nosso trabalho no projeto Córrego Bandeira.

Às crianças Terena.

Aos coordenadores e monitores do projeto Córrego Bandeira, pela responsabilidade e dedicação ao trabalho.

A minha orientadora Adir Casaro do Nascimento, pela paciência e pela forma gentil que sempre me orientou no trabalho.

Aos meus colegas de mestrado Carlos Igor, Dabel, Marcia e Renato pelo apoio de todas as horas.

BITTAR, Ari Fernando. **O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena**. P. Campo Grande/MS, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado intitulada “O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena: um desafio pedagógico” faz parte do Programa de Pós Graduação – Mestrado e Doutorado - na Linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de Campo Grande, MS. Tem por objetivo identificar as manifestações identitárias das crianças Terena que frequentam o Projeto Córrego Bandeira. Para tanto, buscou-se entender o processo migratório por meio da historiografia, bem como apresentar as relações pedagógicas entre o Instituto Ayrton Senna e o Projeto Córrego Bandeira. E ainda, entender o universo cultural da criança Terena no Projeto Córrego Bandeira, descrever as crianças Terena em atividade e no cotidiano da aldeia urbana Darcy Ribeiro e por fim verificar a percepção dos monitores nas relações estabelecidas durante as atividades no que se refere a cultura da criança Terena. O aporte teórico está embasado na perspectiva qualitativa e tem como referência autores como Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Skliar, Bauman, Lévinas, entre outros. A apresentação do estudo foi organizada em três capítulos, o primeiro discorre sobre a história, a tradição, a identidade e a cultura dos Terena, mencionando as Aldeias Urbanas Marçal de Souza e Darcy Ribeiro de Campo Grande; o segundo, apresenta as particularidades do Projeto Córrego Bandeira; e o terceiro evidencia as entrevistas que contribuíram para a análise do universo cultural das crianças Terena do Projeto Córrego Bandeira e a percepção dos monitores sobre a cultura indígena. Os resultados das entrevistas foram divididos em categorias de estudo a partir das concepções sobre alteridade, que nos permitiu dissertar acerca de mesmidade, ambivalência e o discurso do colonizador. Em meio as dificuldades destes monitores que estão sendo formados para atuarem como educadores/professores, foi possível perceber que os mesmos acabam, de certa forma, normalizando e anestesiando os seus receios e incertezas em trabalhar pedagogicamente com estas identidades – diferenças que colorem e tingem este espaço de relacionamentos. Assim, pode-se considerar que ainda existe muito o que ser feito para que o trabalho pedagógico e social atinja a este público, a diversidade cultural e, mais especificamente a identidade Terena, conquanto, felizmente esse caminho já começou a ser percorrido pelos educadores do Projeto Córrego Bandeira.

Palavras-chave: Cultura, Alteridade, Projeto Social, criança Terena.

BITTAR, Ari Fernando. **O Projeto Córrego Bandeira e as crianças Terena**. P. Campo Grande/MS, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation entitled "The Flag Project Stream and Terena children: a pedagogical challenge" is part of the Graduate Program - Master's and Doctoral degree - on line search for "Cultural Diversity and Indigenous Education," the Dom Bosco Catholic University (UCDB) Campo Grande, MS. Aims to identify the manifestations of identity Terena children who attend the Flag Project Stream. To this end, we sought to understand the migration process through the history and present the pedagogical relationships between Ayrton Senna and Flag Creek Project. And yet, understanding the cultural universe of the child in the Project Stream Flag Terena, Terena describe children at work and in everyday urban village Darcy Ribeiro and finally verify the perception of the monitors in the relationships established during the activities as regards the culture of Terena children. The theoretical perspective is grounded in qualitative and refers authors such as Homi K. Bhabha, Stuart Hall, Skliar, Bauman, Levinas, among others. The presentation of the study was divided into three chapters, the first discusses the history, tradition, identity and culture of the Terena, citing Urban Villages Marcal de Souza Ribeiro and Campo Grande, the second presents the details of the Project Stream Flag, and the third shows the interviews that contributed to the analysis of the cultural universe of children Terena Stream Project displays Flag and the perception of indigenous culture. The results of the interviews were divided into categories of study based on the concepts of otherness, which allowed us to lecture about sameness, and the ambivalence of colonial discourse. Amid the difficulties that these monitors are being formed to act as educators / teachers, it was possible to realize the same end, somewhat numbing and normalizing their fears and uncertainties to work pedagogically with these identities - differences that color and dye it space relationships. Thus, one can consider that there is still much to be done to the social and educational work to reach this audience, cultural diversity and, more specifically the identity Terena, though fortunately this path is already being taken by educators Flag Creek Project.

Keywords: Culture, Alterity, Social Project, Terena children.

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEMA's - Centros de Múltiplas Atividades
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNASA - Fundação Nacional da Saúde
FAPEC - Fundação de Apoio a Pesquisa Extensão e Cultura
IAS - Instituto Ayrton Senna
INDESP - Instituto Nacional de Desenvolvimento de Esportes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
ONG's - Organizações Não Governamentais
PCB - Projeto Córrego Bandeira
PEE - Programa Educação pelo Esporte
SEST - Serviço Social do Transporte
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco UPE - Universidade de Pernambuco
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
USP - Universidade de São Paulo
UNISINOS - Universidade do Vale dos Sinos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação da dança da Ema oferecida pelo cacique da Aldeia Marçal de Souza em visita de comitiva alemã, patrocinadores do Projeto Córrego Bandeira no ano 2001, acompanhados por Viviane Senna. (Arquivo PCB).....	31
Figura 2: Crianças com vestimenta decorada com sinais Terena, em festa na semana da criança no projeto (as roupas tradicionais eram confeccionadas com a palha macia da palmeira Burití).(Arquivo PCB).....	34
Figura 3: Crianças vendendo souvenir, hoje profissão de alguns moradores da aldeia. (Arquivo PCB).Foto 03: Crianças vendendo souvenir, hoje profissão de alguns moradores da aldeia. (Arquivo PCB).	35
Figura 4: Visita do campeão olímpico da seleção brasileira de vôlei, Paulão, na aldeia Marçal de Souza em 2003. (Arquivo PCB).	37
Figura 5: Festa de encerramento do ano para os pais no teatro Glauce Rocha, com apresentações de danças feitas por todas as crianças, orientadas por seus monitores. (Arquivo PCB).	39
Figura 6: Ocupação indígena. (Arquivo Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1997).....	44
Figura 7: “Memorial da Cultura Indígena”. (Arquivo Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000).....	45
Figura 8: Foto aérea da aldeia urbana Marçal de Souza e o Memorial no centro. (Arquivo Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000).	45
Figura 9: A escola, sua denominação, frase escrita na língua Terena, e seu significado uma mímica própria da cultural colonial.....	47
Figura 10: Uma das ruas da aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande/MS. (Arquivo PCB).	48
Figura 11: Oficina do saber na varanda da casa da cacique da comunidade. (Arquivo PCB).	60
Figura 12: Local das atividades práticas na aldeia em 2000. (Arquivo PCB).....	61
Figura 13: Reunião da equipe do projeto Córrego Bandeira com o Conselho da Aldeia Urbana Marçal de Souza. (Arquivo PCB). PCB).	63
Figura 14: Edifício do Projeto Córrego Bandeira e quadras de atividades. (Arquivo PCB)....	63
Figura 15: Um dos espaços internos do Edifício destinado a atividades diversas e refeitório. (Arquivo PCB).....	64

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	19
HISTÓRIA, TRADIÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA DOS TERENA DAS ALDEIAS URBANAS MARÇAL DE SOUZA E DARCY RIBEIRO.....	19
1.1 Um breve histórico dos Terena de Mato Grosso do Sul	19
1.2 Tradição dos Índios Terena.....	30
1.3 Identidade dos Terena	32
1.4 Aldeias em território urbano	40
1.4.1 Aldeia urbana Marçal de Souza.....	41
1.4.2 Aldeia urbana Darcy Ribeiro.....	49
CAPÍTULO II.....	51
O PROJETO CÓRREGO BANDEIRA E AS CRIANÇAS TERENA DAS ALDEIAS URBANAS.....	51
2.1 O projeto Córrego Bandeira: trajetória e conquistas.....	51
2.1.1 Os monitores do Projeto Córrego Bandeira	57
2.2 Os primeiros contatos com as aldeias urbanas: um pouco de história e interação....	58
CAPÍTULO III	72
O UNIVERSO CULTURAL DAS CRIANÇAS TERENA DO PCB E A PERCEPÇÃO DOS MONITORES.....	72
3.1 Os sujeitos da pesquisa: a identificação dos monitores entrevistados	74
3.2 A organização articulada das categorias: da alteridade, mesmidade e ambivalência	76
Referências	99

INTRODUÇÃO

Quando comecei a escrever esta introdução, deparei-me com o impasse de como escrevê-la, e após muito refletir, concluí que seria imprescindível colocar-me na situação de leitor. De fato, ao fazer isso, pensei que a primeira informação que gostaria de ler seria: Qual a razão que leva uma pessoa a defender, identificar-se e escrever basicamente sobre o direito de ser diferente? Destarte, descobri que precisava situar o leitor sobre o local de onde falo e, para tanto, o melhor seria ousar entender e apresentar como as identidades foram formadas e transformadas em minha vida.

A primeira experiência que arrisco discorrer teve um motivo natural: a epilepsia¹, que confrontada e interpelada pelos sistemas culturais que nos rodeiam, acabou por definir uma identidade para a época que se formou, e foi sendo revelada mais ou menos assim:

“Era inverno, eu e meus dois irmãos brincávamos com pequenos pedaços de madeiras que, em nosso imaginário, representavam carros. Nessa época, estava com oito anos de idade e era o mais velho. Criávamos nossas estradas, cidades e fazendas, assim com nossos veículos, passeávamos em nossas criatividade. De repente comecei a sentir algo estranho, vi pequenas manchas disformes e a medida que tentava identificá-las, elas mudavam de local, como se fossem estrelinhas em movimento, logo, senti minha língua ficar pesada e dormente como se estivesse anestesiada, e logo em seguida desmaiei. Foi a primeira convulsão epilética que tive.”

Com efeito, relato esse fato para poder dizer de qual lugar falo, sobre a pessoa diferente que me senti e como essa doença influenciou minhas escolhas e interpretação dos meios que habitei, inclusive o mestrado e esta dissertação.

Comecei a entender o que significa ser diferente, quando, ao voltar da convulsão, percebi a insegurança de meus familiares em relação à epilepsia, doença estigmatizada na época. Uns alertavam para o perigo de durante a convulsão engolir a língua, outros diziam que a saliva era contagiosa e que dependendo do caso, o corpo retorcido não voltaria a ser como antes, enfim, me sentia confuso e não entendia porque aquilo estava acontecendo comigo.

¹ Doença nervosa com manifestações ocasionais súbitas e rápidas, entre as quais sobressaem convulsões e distúrbios de consciências (Dicionário Aurélio, 1975)

No entanto, muito cedo percebi que se a ocorrência epilética acontecesse onde estivessem meus novos amigos e pessoas desconhecidas, provavelmente estes se afastariam de mim.

Assim, comecei como a maioria dos “diferentes”, tentar pensar sempre antes de tomar qualquer decisão que pudesse colocar meu corpo em evidência, ou que o expusesse a qualquer tipo de risco. Nadar em córregos ou rios, subir em árvores altas, passear de bicicleta com amigos nem pensar, mas o principal temor era em relação as pessoas que não soubessem ou desconhecessem meu problema. Imaginem como é ser apontado como aquele que teve um “ataque” durante o recreio da escola; você começa a pensar que todos falam de você: se um grupinho está rindo, se pessoas estão sussurrando, se por outro motivo alguém te evita.

Foi um tempo difícil, no qual resolvi estabelecer minhas convenientes regras de conduta, a saber, ficar só, ter poucos amigos, pensar muito antes de aceitar convites e evitar lugares com muitas pessoas. Nessa época convivi com muitas crianças, no entanto, me lembro que meus melhores amigos também eram de alguma forma excluídos. Um deles, o Celso, era bem gordinho, não jogava futebol nem brincava de pegador, o outro, o “Zé-Preto”, tinha a pele escura e sempre era alvo do que hoje conhecemos como *bullying*, aquelas piadinhas e apelidos indesejados. Formávamos um excelente grupo, saíamos sempre que possível, respeitando e cuidando uns dos outros. Juntos cursamos os cinco primeiros anos escolares da época. E em razão das condições financeiras de nossos pais, nos separamos nas escolas, o Zé foi morar muito longe e nossos encontros ficaram muito distantes e difíceis, assim nos separamos.

Para mim, naquele período da minha vida foi um grande privilégio tê-los como amigos, momento em que, por sorte, o tratamento que fiz para a cura da doença que tanto me ensinou sobre o ser diferente, também acabou. Os anos que se seguiram foram divididos entre os estudos e a oficina de meu pai.

Na época, oficina mecânica era um local especial e muito dinâmico, frequentado por muitas pessoas, e o interessante é que esse era um território no qual as relações de poder eram confrontadas com muita prudência. Nesse ambiente, parecia-me que os mecânicos (semi-alfabetizados) eram tratados, por todos, inclusive por doutores, como se também fossem doutores, de onde é possível inferir a necessidade que os clientes têm de falar e se tornar um amigo, ou seja, sempre rebuscam em suas histórias, situações correlacionadas com o meio social que julgam viver o mecânico.

Passei boa parte da minha adolescência como aprendiz de mecânico e achava curiosa a forma como as pessoas nos tratavam na oficina e a diferença nos encontros com a mesma

pessoa em outros lugares, tal como o melhor clube da cidade, onde meu pai era sócio patrimonial. Desta feita, a oficina era o meu território que sob a aparência de igualdade, que o outro permitia, me sentia forte e com poder.

Foi também na oficina que muito ouvi falar do objeto da minha pesquisa, que se liga a histórias de exploração, discriminação, exclusão e outras como amizade e respeito.

Histórias encantadoras, como, por exemplo, a que era contada por meu pai, do tempo que ele era motorista de caminhão no trecho Campo Grande a Cuiabá. Contava ele que no final dos anos quarenta e início dos anos cinquenta do século passado, seguia ele viagem em seu pequeno veículo, com capacidade máxima para hum mil e quinhentos quilos, chegou na “Serra do Roncador”², o caminhão ficou pesado, o que não era normal, pois o motor quase não suportou mais continuar movendo as rodas.

Com efeito, intrigado com a situação, pediu ao seu ajudante que abrisse a porta, mesmo com o caminhão em movimento, e olhasse se tudo estava bem, pois não podia parar no meio caminho de uma serra com aquele caminhão antigo e muito carregado. Qual não foi a surpresa de meu pai e admiração do ajudante, quando, ao retornar ao assento do veículo avistou que a parte traseira da carroceria estava com um monte de índios pendurados, daí a razão pela qual a carga estava tão pesada. E prosseguia em sua história, dizendo que os índios daquela região esperavam o caminhão diminuir a velocidade, e em razão do aclive da serra, pegavam uma carona tanto para cima como para baixo.

Certa vez, na oficina, apareceu um velho índio que tinha o nome de Peru e que havia trabalhado com meu pai na região de Bela Vista/MS, na época em que ele retirava madeira daquelas matas com seu velho caminhão. Meu pai ficou muito contente ao vê-lo e ele passou a morar também na oficina, sendo que era comum ele ficar sumido por alguns dias, mas sempre retornava. Esse índio tinha o costume de andar com um paletó escuro (era uma figura quase caricata), tinha uma habilidade muito peculiar para capturar cobras e, às vezes, até carregava umas pequenas nos bolsos. Nunca soube se era para impressionar ou se ele realmente gostava desses animais.

Peru prestava serviços para fazendeiros da região, frequentadores da oficina, que, sabendo de sua habilidade, o levavam para capturar as cobras de suas fazendas. Contavam outros mecânicos, os quais o acompanhavam em algumas dessas fazendas, que ao chegar às fazendas, ele consultava o dono acerca de um local em que poderia constituir uma reserva para as cobras morarem. Em seguida, com o local já definido, fazia as suas orações cuja

² Nome de uma região no Estado de Mato Grosso, onde as formações rochosas ao receberem o atrito do vento emitem o som característico do ronco.

finalidade era a de mandar as cobras para a reserva antes definida. Ao terminar seu incomum ritual, dizia para o fazendeiro que todas as cobras já estavam na reserva e que ninguém deveria fazer mal para as mesmas, pois acaso isso ocorresse, elas se espalhariam novamente.

Peru foi uma pessoa mística na minha infância e nunca o tirei de meus pensamentos, principalmente quando preciso entrar numa mata ou em um lugar que pode ter algum animal peçonhento.

Outra história de meu pai que guardo com boas lembranças foi do tempo em que ele morava no Paraguai, e nessa época resolveu montar uma fazenda. Dizia ele que a mão de obra muito usada era a indígena e que em seu acampamento havia alguns índios que trabalhavam para ele. Como todo acampamento era construído próximo de um riacho todos os funcionários dormiam num grande barracão. Certo dia, ao acordar, ele observou que um dos índios estava utilizando sua escova de dente. Meu pai o chamou, e como falava fluentemente o guarani, explicou que aquilo era de uso pessoal e que não poderia dar a ele porque era muito difícil de ser comprada, portanto, não deveria mais usá-la.

E ainda, contava que tomou a escova, lavou-a e passou nela água quente e aguardente, guardando-a em um outro lugar. No dia seguinte, novamente o índio estava fazendo sua higiene bucal com a escova. Meu pai ficou com muita raiva e pensou em mandá-lo embora, mas isso seria muito complicado porque todos os outros também iriam. Diante disso, retomou-a e a escondeu até a hora do banho, no riacho. Quando todos estavam tomando banho, sentou-se próximo do índio numa pedra e começou a escovar os dedos do pé com a escova. Ao vê-lo limpando os dedos, nunca mais o índio pegou sua escova.

Contudo, não foi somente na oficina que ouvi falar sobre índios que marcaram minha infância e juventude. Minha mãe sempre contou para nós, eu e meus irmãos, que sua avó fora capturada a “laço”, pois era índia. Minha mãe nasceu em uma pequena cidade, uma vila, com o nome de “Aldeia”, local que conheci e passei várias férias escolares. Sua arquitetura era bem ao estilo da época da colonização, as casas construídas eram ligadas uma as outras, formando um círculo ao redor de uma igreja católica.

A impressão que tenho é que a cidadela foi projetada para conter ataques de invasores e com rápida ação, eles fechavam a entrada e a saída do vilarejo e, com isso, se defendiam da investida. O rio Cuiabá, grande e majestoso, percorria um dos lados da cidade,

nele nadei e brinquei muitas vezes com meus primos e moradores, com os quais aprendi e confeccionei meu primeiro “bodoque”³, um instrumento de origem indígena que atira pedras.

Outro momento importante, que oportunizou meu envolvimento com o povo indígena, foi meu casamento com a filha de um casal de missionários que trabalharam na missão Kaiowá em Amambaí/MS. Minha esposa foi criada entre os índios naquela região, e sempre em nossas conversas, lembra de fatos daquela época. As festas tradicionais que participou na sua infância, do fato de seu pai fornecer a cana e o milho saboró para que os índios fizessem a bebida que chamavam “Chicha” e que todo o ano, no Dia do Índio, participava das brincadeiras. Lembra também que foi alfabetizada na escola indígena, no qual sua mãe era professora e muitas vezes ajudava os colegas a fazerem suas atividades e, por isso, a chamavam de “professora-y” que quer dizer na língua guarani “professorinha”, mas conta também que todos gostavam muito dela e de brincar de teatro, preparando apresentações para o Dia das Mães, Dia da Criança e das festas de Natal.

Acredito que todas essas passagens estabeleceram significados para as fases da minha vida. Quando criança, além de minhas férias em Cuiabá (na vila Aldeia), ficaram arquivados os relatos de minha mãe e as fantasias que imaginei para aquela situação, bem como na adolescência, as histórias de meu pai e a convivência com o índio Peru. Esses foram momentos maravilhosos que facilitaram essa relação de confiança, amizade e vínculo afetivo, por mim estabelecido com o povo indígena.

No entanto, minha caminhada não ficou somente nas histórias e relatos. Houve um tempo, após ter formado em Educação Física, que trabalhei com deficientes físicos, um grande aprendizado no qual a diferença é impossível de ser camuflada ou escondida. Essa fase teve início numa viagem para visitar um amigo em Cuiabá/MT, ocasião em que conheci o trabalho com portadores de necessidades especiais por meio dessa pessoa.

Fiquei encantado com o que era feito, naquele lugar, e ao voltar para Campo Grande/MS, comecei a ensinar natação para três jovens portadores de deficiência física (era o ano de 1979) e por meio desse trabalho, conquistei o lugar de técnico da seleção brasileira de natação, para representar o Brasil nos jogos mundiais paraolímpicos na Holanda. Tal fato ocorreu no ano de 1980. A partir desse ano, até o ano de 1992, estive envolvido com o alto

³ Bodoque é um arco de madeira que tem suas extremidades ligadas por dois fios feitos da casca de cipó, com um trançado no meio em forma de retângulo, onde as pelotas (bolas de barro de uns dois centímetros, secadas ao fogo), são colocadas e seguradas, para serem lançadas quase no mesmo movimento de lançar uma flecha, com a diferença de uma brusca flexão dorsal de pulso para que a pelota não atinja os dedos que empunham o arco.

nível do esporte para deficiente físico como diretor técnico, selecionando atletas e escolhendo treinadores. Essa foi uma época da qual sinto muito orgulho, entretanto, com as traduções e conhecimento que adquiri ao longo desses quase 20 anos que se sucederam, percebi também as relações de poder que acabei favorecendo.

Foi nessa época que realmente comecei a valorizar o significado da função de educador, ao entender que nós, seres humanos, somos essencialmente sociais e que para viver não basta conviver, é preciso ceder, doar-se, entender e viver o significado de cooperar, aceitando o outro nos bons e maus momentos, trabalhando sempre em equipe, discutindo e buscando o consenso com maturidade. Esta maturidade traduz-se no entender conceitos estabelecidos, costumes e tudo o que define a cultura, para seguirmos consciente de que somos pessoas comuns na ordem e composição física, com diferenças marcantes nos detalhes, tanto exterior como interior, com origens e histórias diferentes, estimulados e influenciados por tantas identidades diferentes, com as quais podemos ou não nos identificar. Por isso, todos, crianças e adultos, aprendizes e educadores, sempre temos algo a oferecer, sendo que essa troca nos mantém, ao menos temporariamente, situados naquilo que acreditamos ser coerente para o momento.

O relato descrito acima teve o propósito de mostrar ao leitor o meu envolvimento com diferentes identidades, o qual acredito ser o combustível que me conduziu a optar por este trabalho com os Terena, que teve seu início há onze anos, sendo um campo novo para na minha história profissional. Muitas descobertas foram realizadas, e também muitas dúvidas ficaram sem respostas, principalmente as relacionadas a cultura desse povo. Assim surge o objetivo desta pesquisa em identificar as manifestações identitárias das crianças Terena que frequentam o Projeto Córrego Bandeira.

Para tanto, nos objetivos específicos busquei entender o processo migratório por meio da historiografia, bem como apresentar as relações pedagógicas entre o Instituto Ayrton Senna e o Projeto Córrego Bandeira. E ainda, entender o universo cultural da criança Terena no Projeto Córrego Bandeira, descrever as crianças Terena em atividade e no cotidiano da Aldeia urbana Darcy Ribeiro, e por fim verificar a percepção dos monitores nas relações estabelecidas durante as atividades no que se refere a cultura da criança Terena.

O aporte teórico está embasado na perspectiva qualitativa e tem como referência autores como Bhabha, Stuart Hall, Skliar, Bauman, Lévinas, Fleuri, Azanha, entre outros.

Para ilustrar o trabalho desenvolvido pelo Projeto Córrego Bandeira, fiz uso de fotografias, buscando aproximar o leitor da realidade descrita. As investigações foram realizadas por meio de entrevistas individuais e coletivas, com os monitores que desenvolvem

atividades junto as crianças Terena, foram feitas visitas às aldeias para observações onde as anotações eram sempre registras em um caderno de bordo e, por fim, foram entrevistados mães de alunos que frequentam o Projeto e o cacique de uma das aldeias que acompanhou o Projeto desde sua implantação na comunidade.

Para realizar este estudo, dividi a pesquisa em três capítulos, no primeiro busquei entender ressignificações, traduções e hibridações ocorridas na identidade do povo Terena para viverem na cidade, bem como fiz uma revisão historiográfica, a qual serviu de referência para compreensão nos contatos feitos com os índios adultos, sempre em diálogo com os autores, fui decifrando o aparato histórico do poder colonial, assim trabalhei alguns discursos e relatos, chegando ao final nas aldeias urbanas onde descrevi os seus primeiros dias de existência e as dificuldades enfrentadas pelos índios.

No segundo capítulo fiz um relato do surgimento, trajetória, história do Projeto Córrego Bandeira e sua parceria com o Instituto Ayrton Senna. Descrevi o instrumento pedagógico utilizado no Projeto, apresentei defesa e crítica do mesmo. Encerrei fazendo relato dos primeiros contatos e passagens significativas entre o Projeto e as aldeias urbanas Marçal de Souza e Darcy Ribeiro.

E por fim no terceiro capítulo, apresentei as entrevistas realizadas com os monitores do Projeto e utilizando aporte teórico, construí algumas considerações que, a meu ver, foram relevante para compreender a relação entre a percepção dos monitores do Projeto Córrego Bandeira da cultura indígena, sobretudo, da Terena, e as ações pedagógicas e sociais realizadas por eles com as crianças índias. Em meio as dificuldades destes monitores que estão sendo formados para atuarem como educadores/professores, foi possível verificar que os mesmos acabam de certa forma, normalizando e anestesiando os seus receios e incertezas em trabalhar pedagogicamente com essas identidades – diferenças que colorem e tingem esse espaço de relacionamento.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, TRADIÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA DOS TERENA DAS ALDEIAS URBANAS MARÇAL DE SOUZA E DARCY RIBEIRO

1.1 Um breve histórico dos Terena de Mato Grosso do Sul

A proposta deste capítulo é conhecer o Terena, por meio da história escrita e oral, entender sua trajetória como povo, o(s) motivo(s) que os levaram ao êxodo rural, como veem a cidade e seus ocupantes, suas conquistas, conflitos e ressignificações para essa nova realidade.

Buscamos estas informações para pautar as ações desenvolvidas no Projeto Córrego Bandeira e melhor atender a comunidade Terena envolvida, o que nos exigiu conhecer mais sobre a mesma e saber sobre sua história, assim como o processo de construção de identidades e representações dessas pessoas.

Iniciamos a investigação teórica sobre a trajetória deste povo, buscando nos relatos históricos e geográficos sua origem, territorialização e desterritorialização, procurando pistas que facilitassem o entendimento de como um grupo que, mesmo vivendo longe de sua aldeia tradicional na mata, em meio à grande aldeia, a mãe Terra, mantém sua história, memória e costumes.

Os Terena descendem de grupos dos altiplanos andinos (das planícies da Colômbia e Venezuela), que foram, ao longo de anos, devido à ocupação do território por colonizadores e pelo contato com outros grupos indígenas, sendo modificados pelo inter-relacionamento com

outras sociedades de acordo com suas necessidades, além de serem pressionados, acabando por ser desterritorializados, de um lugar para o outro, até se instalar nas bordas do Pantanal (VARGAS, 2003).

Seguindo relatos dos autores encontramos em Darcy Ribeiro (1970), informações de povos da Amazônia, na região do Rio Negro, falantes da língua Aruak, competentes na lavoura, cerâmica e outros atributos semelhantes aos apresentados pelos Terena. Tais deslocamentos e localização geográfica, partindo da Colômbia, Venezuela e Amazônia, juntamente com o domínio da língua, reforça entender que houve a descida desse mesmo povo até nossas regiões e que são do mesmo tronco.

Nesta direção destaca Cabral (2002), os Terena são pertencentes à família Aruak e descendem dos famosos *Txané-Guaná*. Até o final do século XIX, estavam separados e se distinguiam entre si em vários povos: *Terena (ou Etelenoé)*, *Echoaladi*, *Quiniquinau (Equiniquinau)* e *Laiana*. Os índios mais velhos reconhecem, ainda hoje, os termos *Etelenoé*, *Laiana* e *Quiniquinau*, e distinguem, quando inquiridos, os descendentes de "Laiana" ou "Quiniquinau". Mas para o público externo, todos atualmente se reconhecem como "Terena" (AZANHA, 2005).

Novamente surgem vestígios do vínculo dos Terena de nosso Estado, com as observações de Darcy Ribeiro sobre as aldeias falantes da língua Aruak, que ao exercer profunda influência sobre outras aldeias, chegava a "aruaquizar" algumas na Amazônia.

Continuando a trajetória, Martins (1992), relata que a partir do séc. XVII, várias aldeias Chaquenhas (povos que viviam na região do Chaco Paraguai), entre elas os Terena, excelentes agricultores e ceramistas, entraram no território sul-mato-grossense e fixaram-se, na sua maioria, na Bacia do rio Miranda, afluente do rio Paraguai. Por volta do século XIX, já mantinham relações de trocas com a sociedade não índia, chegando inclusive a serem praticamente os responsáveis pelo abastecimento de gêneros alimentícios na região dos municípios de Miranda e Aquidauana.

Todavia, o que chama atenção é que nessa época a caça e o pescado eram abundantes na região da cidade de Miranda, situada muito próxima do Pantanal. Assim não parece possível justificar que a aproximação com o não índio tivesse conotações de necessidades básicas alimentares, talvez se considerarmos o histórico de relacionamento do índio Terena, podemos imaginar que procurava segurança, bem como ampliar relacionamentos e conhecimentos, ou buscar outros meios de subsistência, procedimento que demonstra curiosidade, competência e iniciativa. Tais características do Terena há anos haviam sido descritas por historiadores como Taunay (1931) e Darcy Ribeiro (1970).

Sobre essa relação ou recurso de resistência do Terena com o não índio, Vargas (2003, p.71) afirma que:

É importante observar que existiam distinções muito claras entre as etnias indígenas. Uns eram *amigos, dóceis, trabalhadores*, ou seja, estavam mais próximos da *civilização* como foram considerados os Terena. Outros índios eram arredios e bravios e não aceitavam dialogar e nem trocar com o Império; os Terena, classificados como *dóceis e pacíficos*, também se apropriaram dessa condição e transformaram-na em um importante mecanismo para realizar as suas próprias reivindicações. Era, portanto, como já foi dito uma relação de troca entre os Terena e o Império; havia formas de pagamento, estipulada pelos próprios índios, para realizar essa tarefa de civilizar, como por exemplo, objetos que facilitassem o desenvolvimento de sua agricultura, tais como enxadas e foices, e principalmente a legalização de seu território na região da então Vila de Miranda evidenciando, assim, sua organização.

Desta feita, destaque desse povo é o seu papel relevante na agricultura da época, por meio da criação de uma ferramenta semelhante ao arado, que serviu de base para o desenvolvimento de outras técnicas de agricultura, cabe destacar que essa tecnologia surpreenderia qualquer povo que presenciasse a utilização de tal equipamento. (AZANHA⁴, 2005).

O mesmo autor destaca a iniciativa do índio Terena, a abertura para o exterior, e utiliza as palavras de Max Schimidt para descrevê-la. Trata-se da tendência daqueles povos em “...se aperfeiçoarem cada vez mais por meio de empréstimos de culturas estranhas superiores à sua”. Segundo este autor, a abertura para o exterior dos Aruak foi responsável pela incorporação, ao seu patrimônio cultural, de pautas e equipamentos culturais de outros povos, o que lhes favoreceu a adaptação em ambientes diversos – o que explica seu expansionismo e seu domínio sobre outros povos, os quais julgavam inferiores. Tal tendência seria reforçada com a realização de alianças com povos que reputavam superiores, politicamente falando, desde que isso lhes trouxesse vantagens - como ocorreu no passado com os Mbayá-Guaicuru ou depois com os porutuyé (“brancos”). (AZANHA, 2005).

A historiografia que se refere aos povos de língua Aruaque, destaca-os como uma das culturas mais elaboradas, no diz respeito ao preparo de suas ações nas regiões por eles ocupadas, com alto desenvolvimento na lavoura, na confecção de cerâmica, canoa, na

⁴ Antropólogo, co-fundador do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e coordenador do GT de Identificação das terras indígenas Terena de Cachoeirinha, Buriti e Taunay-Ipegue.

construção de soberbas habitações coletivas, na tecelagem e, por exercerem significativas influências sobre outras etnias. Essa abertura para o exterior e a busca por conhecimento, foi muito favorável nos primeiros momentos a intenção de domínio do colonizador.

Neste sentido Vargas (2003, p.31) ressalta que:

as diferentes sociedade indígenas, à sua maneira, lutavam pela garantia e posse de seus territórios. Os índios Terena, sempre que possível, punham em prática suas antigas pautas culturais de convívio, ou seja, aliavam-se aos mais fortes (estado brasileiro) e dominavam os mais fracos do que eles (outras etnias indígenas), sabendo estabelecer relações de igualdade com outras sociedades, quando lhes convinha. Isso não significou sucesso em todos os seus empreendimentos. Todavia, davam resposta as situações que lhes foram impostas por outras sociedades, principalmente depois da Guerra do Paraguai.

Os relatos históricos pesquisados demonstram que o povo falante da língua Aruak, a mesma falada pelos Terena, sempre estabeleceram relações de aproximação, bom relacionamento e negociações com os povos mais fortes, por motivo de segurança e espaço para seu povo. Bauman (2003) comenta sobre as opções das comunidades contemporâneas que negocia constantemente o direito a ter segurança com o sacrifício da liberdade. Nas palavras de Bauman “A promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança”. (BAUMAN, 2003, p.24).

Esse, talvez, possa ter sido o entendimento do povo Terena, nas suas escolhas em estar sempre em negociação e com isso expondo sua liberdade, que provavelmente exigiu algum tipo de mudança. Entre outras situações de associação e parceria, a história nos relata a participação marcante desse povo na Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, na qual participaram como soldado brasileiro, tendo pelos regulamentos da caserna, sua liberdade restrita, no entanto a mesma história também relata que somente aceitaram e firmaram acordo em troca de terras para seu povo. E terra, significaria mais liberdade, justificando o que hoje nos esclarece Bauman, sobre segurança e liberdade.

A Guerra contra o Paraguai foi fator determinante para aflorar a preocupação pela manutenção de suas terras, uma vez que os conflitos aconteciam justamente no território desses povos e, como aliados que eram dos brasileiros, sofreriam ataques por parte das tropas invasoras. Alguns participavam da Guerra como combatentes, enquanto os que ficavam acabavam por dispersarem-se de suas aldeias, buscando refúgio em matos inacessíveis da região e nas serras de Maracajú/MS.

Sabemos que foi uma necessidade e uma vantagem para o império brasileiro o envolvimento do povo Terena na guerra, pois conheciam e dominavam o território melhor que os paraguaios, o que os tornavam muito necessários para definir as estratégias de combate. Assim considerei que também para os Terena de nossos dias, seus antepassados terem participado da Guerra como soldado brasileiro foi motivo de orgulho e conhecimento de todos. Partindo desse pressuposto é que busquei saber de alguns moradores da aldeia urbana Darcy Ribeiro, o que conheciam sobre o envolvimento de seu povo na Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. Éramos quatro pessoas e somente uma respondeu dizendo ter ouvido os mais velhos contarem que foi uma época muito triste, pois muitos irmãos morreram e que entre eles esse assunto não era comumente lembrado, mas que havia um índio velho na aldeia de Limão Verde, que participou da Guerra e poderia falar mais. Na ocasião, mudei de assunto, pois entendi que essa pessoa não estava situada no tempo, uma vez que todos os combatentes dessa Guerra já morreram, e que o assunto não era de interesse dos participantes.

Fiquei sem respostas naquele momento, mas, com a esperança de retomá-las em outra oportunidade, reservei os seguintes questionamentos: Sob que situação e/ou momento, não de tempo, mas de condição social, essa negociação foi conduzida? Que acordo foi tão interessante para se colocarem à disposição do Exército Brasileiro e combater os de seu território de origem? Por que participar de uma Guerra que não era sua? Analisando a reação dos entrevistados, uma nova pergunta surgiu sobre o assunto, esta relacionada a perda de suas memórias: Que estratégia de dominação foi utilizada pelo poder da época que foi capaz de apagar da memória desse povo essa participação tão significativa para suas lutas? Para fundamentar esses questionamentos, busquei junto a pesquisadores da área, informações relevantes no que diz respeito a participação dos indígenas na Guerra.

Segundo Vargas (2003), junto com os demais índios da região, os Terena foram incorporados a Guarda Nacional, por vontade própria, e esta etnia compunha o maior número entre o indígenas. A autora destaca com base nos estudos de Taunay (1923, p. 205-6) que:

estes índios mostram a melhor disposição, oferecendo-se com espontaneidade e servindo com toda a dedicação, como verificamos nos nossos últimos reconhecimentos. No entanto, esta disposição em servir à Guarda Nacional, neste contexto, consistia também em resolver uma outra preocupação desses índios, que era as ameaças a que estavam sendo submetidos por parte dos fazendeiros, devido às rezes que eles são obrigados a matar para a sua alimentação, tem incutido temor de que as forças virão escravizá-los e tratá-los com todo o rigor da guerra. Esta ação dos Terena em entrar para a Guarda Nacional era uma escolha dos próprios índios, como uma possível solução para os problemas entre eles e os fazendeiros; além de

representar a defesa dos territórios que tradicionalmente ocupavam antes desse conflito.

Entretanto, mesmo com a contribuição dos indígenas na Guerra, o Pós-guerra tornou-se o começo da verdadeira batalha destes povos, a batalha por sobrevivência, pois, além de muitos indígenas terem sido dizimados, uma grande parte ficou doente e miserável. Como se isto não bastasse, quando retornavam a seus antigos territórios, não possuíam mais a posse dos mesmos, que foram tomados por não índios e pelas fazendas que não permitiam mais suas presenças naqueles locais. (VARGAS, 2007).

Neste contexto, é importante ressaltar que a pesquisa histórica e os registros de historiadores desvinculados de interesses pessoais e econômicos são documentos valiosos em nossos julgamentos. Se não fosse assim, seríamos muitas vezes sugestionados por informações que buscam desqualificar a trajetória dos indígenas. Em algum momento da pesquisa bibliográfica, encontrei autores que sugeriam a investigação da nacionalidade de indígenas, alegando que os quantitativos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul são deficientes e interesseiros. Campestrini (2009, p. 67), “por que não discriminar dentre eles, os que são tradicionalmente daqui daqueles que vieram (e continuam vindo) do Paraguai e de outras regiões?”.

O autor citado esqueceu-se que as divisas e fronteiras foram estabelecidas por aqueles que aqui chegaram, não pelos verdadeiros donos, que nestas terras já se encontravam, com visão cosmológica própria, cujo marco delimitador de fronteiras é o tamanho de seus passos, a força de suas pernas e a sua vontade de ir e vir. Fronteiras demarcadas só serviram como prova para dirimir dúvidas quando atenderam aos interesses do não índio.

A Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai foi um exemplo, pois naquele momento não existiu a preocupação de se saber quem era o índio tradicionalmente daqui, ou de que lado da fronteira estava. E, para confirmar o descompromisso daqueles que defendem somente seus interesses, a história conta que durante o Pós-guerra, não houve reconhecimento algum do ser soldado índio, mas, pelo contrário, as condições de vida dos Terena, tornaram-se muito piores, notadamente pela perda de suas terras, a chegada dos novos colonos com os quais não haviam tido contato e a desagregação das aldeias.

Azanha (2005) resume as consequências para a sociedade Terena como mudança radical no modo de vida destes grupos indígenas com a população local. Antes da Guerra,

vimos que, a relação entre os Terena e a população regional era de aliança, aliança esta alicerçada na troca recíproca e no comércio justo.

Finda a Guerra, os Terena passaram a se relacionar com um grupo humano mais heterogêneo na sua composição - e mais oportunista. Nestes novos tempos, a antiga relação de respeito e dependência mútua foi modificada. Fixaram-se na região pessoas aventureiras e ambiciosas, e que haviam participado de uma Guerra violenta e quase sem comando, dispostas a lutar para iniciar a ocupação da região.

A dispersão das aldeias Terena por uma vasta região, fato que perdurou por longo período já que no Pós- Guerra estes indígenas se depararam com a perda de suas bases territoriais tradicionais.

Ainda segundo Azanha (2005), é no Pós-guerra a época em que se inicia a reorganização do espaço territorial na zona do conflito, com a regularização fundiária em prol dos novos ocupantes. Este período ficou conhecido pelos Terena como tempo de servidão, pois a reorganização territorial e consolidação da fronteira só foi possível graças a "liberação" das terras indígenas e o uso compulsório de sua mão de obra.

Mesmo assim, ficou evidente a capacidade de reorganização da sociedade Terena, já que foram os únicos índios dos que compunham o grupo Guaná, organizados como aldeia, a sobreviverem no Pós-guerra. Infelizmente, neste período, intensificou-se sua desterritorialização, e como tentativa para resolver principalmente as perdas territoriais, eles tiveram que se estabelecer em outras localidades fora da região de Miranda. Assim, iniciou-se um novo processo de territorialização, como mecanismos próprios para a defesa e garantia dos seus antigos territórios (área de terra), bem como conquistando outros, cenário que se manteve ao longo do século XIX. (VARGAS, 2003).

Segundo Vargas (2003), por mais que o Governo Brasileiro e os fazendeiros tentassem, não conseguiram expulsar os Terena dos territórios que ocupavam; tomaram muitos deles e diminuíram o seu espaço territorial, o que resultou no aumento dos conflitos entre os índios e os fazendeiros, deixando o Governo Brasileiro em uma situação bastante difícil, em função da pressão exercida tanto pelos Terena, quanto pelos fazendeiros, para que fosse tomada uma atitude para resolver os impasses causados com a recusa dos índios em deixar as terras que ocupavam.

Suponho que essa luta dos Terena em permanecer em seu território serviu para garantir sua identidade étnica, uma vez que, permanecendo em seu território, mesmo ocupado por invasores, eles mantiveram-se ligados ao seu lugar, às suas marcas, sinais, e aos seus antepassados. E mesmo que desempenhando funções nunca anteriormente exercidas, como

peões da lida do gado, esse momento foi decisivo e significativo, uma vez que permitiu a preservação, manutenção e permanência em grupo, não mais em aldeia e sim como sujeitos que se encontravam e apoiavam-se mutuamente, mantendo a memória de tempos melhores e o interesse em recuperar seu território.

No final do século XIX, estabelecer espaços para as aldeias indígenas, tornou-se uma necessidade para o “desenvolvimento” do sul de Mato Grosso. O Governo precisava povoar as fronteiras da Nova República, entretanto, era emergente a necessidade de se resolver a questão das terras indígenas, uma vez que os índios não aceitavam cumprir com os objetivos do governo de fixarem-se todos juntos no mesmo aldeamento. Com o aldeamento estabelecido, o Estado resolveria dois grandes impasses, até então latentes: a falta de mão de obra na região e a garantia de maior quantidade de terra livres para ocupação de particulares e suas produções e criações.

Dessa maneira, o Governo esperava que os problemas existentes entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvida diminuiriam; além do mais, atenderia as reivindicações indígenas. (VARGAS, 2007).

Resolvido esse impasse, com os índios em lugares determinados, o Governo Brasileiro poderia prosseguir com a sua política de ocupação e desenvolvimento da região, proporcionando aos índios, trabalho e sustentação, de modo a contribuir com o desenvolvimento econômico e evitar as condutas ilícitas – como roubo de gado e das roças dos fazendeiros – que até então comumente ocorriam. (VARGAS, 2007).

Com todas as transformações pelas quais passaram os Terena, Lima (2006, p. 36) destaca que:

Nesses deslocamentos, as fronteiras se confundem, tornaram-se parte um do outro, forçando sobre os Terena uma visão que é tão dividida quanto desnordeada. A necessidade de se refazer, de traduzir, de ressignificar, de viver em fronteiras, delimitadas e cercadas por cidades e fazendas obrigou os Terena, desde o princípio, ao exercício das negociações para que pudessem manter vivos como comunidade indígena.

Os Terena, ao retornarem para suas aldeias no final da Guerra contra o Paraguai, mesmo depois de encontrarem suas terras ocupadas por fazendeiros e colonizadores, permaneceram nela, não se importando com as dificuldades.

Assim, a melhor estratégia para o momento era sujeitar-se a trabalhar como peões e lavradores dos novos proprietários, aguardando o momento oportuno de reivindicar suas

terras. Por outro lado, já haviam assimilado as narrativas identitárias da nação, considerando-se integrantes e participantes efetivos do processo de construção ou reconstrução do país. Foi na tradução encontrada para época, uma forma de representação da identidade, as chamadas “raízes”, fundamentais no processo “de mobilização ideológica - a produção de lealdade e obediência patriótica”. (BAUMAN, 2003, p.83 apud SILVA, 2009, p. 31).

Frente a esses processos de desterritorialização e territorialização, os índios Terena mantiveram intenso e tenso contato com outras culturas, mesmo assim, conseguiram manter sua identidade cultural mediada pelas tradições, relacionados ao sentimento de pertencimento à cultura étnica, linguística e religiosa; e traduções, resultantes dos deslocamentos, da descontinuidade, da hibridez e dos deslizamentos. (CRUZ, 2009).

Com relação a hibridizar-se Hall evidencia:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p.71).

Relembrando o que nos afirma Bauman (2003) sobre segurança e liberdade, que uma depende da outra, possivelmente quando o Terena se aproximou das cidades, o mesmo buscava segurança, como isso, existiu o sacrifício de parte de sua liberdade. Essa aproximação causou hibridações e por sua vez indecidibilidade frente a tantas informações da cidade, motivando a revisão de seus próprios sistemas de referência, normas, valores e informações.

Assim, novas e cambiantes traduções são incorporadas aos seus sistemas de significado e significação. Passaram a acreditar na medicina dos não índios, mas, na dúvida, recorrem às rezas, benzeduras e chás. O dia a dia é intermediado pelas questões da diferença aparente e da sua cultura, o que pode provocar mudança de identidade dependendo da forma como esse sujeito é abordado ou testado; sendo bem recebidos pelos não índios que tinham interesse nos alimentos que comercializavam e na mão de obra barata. Os Terena se motivaram a viver na cidade, esta decisão também vem reforçada pela busca de conhecimento e segurança, estratégia antiga desse povo para negociar e aproximar-se dos mais fortes.

Os Terena migravam para a cidade pois acreditavam que ali encontrariam melhores condições de vida para sua família, além de escola de qualidade

para seus filhos, empregos com boas remunerações e melhores postos de saúde e lazer. A vida na cidade representava, para o Terena, a elevação do nível de vida em relação à aldeia. Entretanto, encontraram uma realidade muito diferente daquela imaginada. Geralmente instalavam-se em bairros de periferia e os empregos encontrados estavam longe das expectativas. Sofreram grandes discriminações, levando alguns, a situações extremas como a negação de sua origem indígena ou, até mesmo, o castigo por parte dos pais aos filhos, quando estes diziam palavras no idioma tradicional. (SANT'ANA, 2004, p.25).

Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010), a população Terena é a segunda maior população indígena do Estado de Mato Grosso do Sul, com mais de vinte e três mil índios, sendo os indígenas urbanizados, no ano de 2010, a segunda maior população com dois mil, seiscentos e dezoito, anexo 1, que detalha a distribuição populacional Terena no Estado.

A opção de morar na cidade obrigou essas pessoas a renunciarem muito de suas tradições, e foram obrigadas a transferir/traduzir muito de seus costumes. Um exemplo ocorre com as novas propostas de crenças religiosas que são facilmente absorvidas pelos indígenas, pois utilizando-se das promessas de prosperidade e vida melhor, aproveitam-se das crenças que os mesmos já trazem em sua cultura, “elas estão irrevogavelmente traduzidas” (Hall, 2006, p. 89). Desta feita, se torna difícil viabilizar o retorno aos seus sonhos culturais, e se ocorresse, provavelmente, seria uma nova tradução, considerando que não são as mesmas pessoas de quando saíram do convívio cultural da aldeia de origem.

Mesmo assim, percebe-se nas aldeias urbanas Marçal de Souza e Darcy Ribeiro o que observa Vieira (2004, p.28), afirmando 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”, pois a maioria das famílias mantém vínculos com as reservas por meio de familiares, que os permite ir e vir entre estes dois ambientes.

Portanto, são múltiplos os fatores que obrigam essas pessoas a viverem em fronteira e negociações constantes e as traduções ocorrem com frequência.

Recentemente encontrei duas senhoras que trabalham em diferentes funções de um estabelecimento comercial, na cidade de Miranda/MS, uma é atendente de vendas e a outra caixa do comércio. Como ambas apresentam traços fisionômicos indígena, dirigi-me a elas separadamente e expliquei que era mestrando em educação, e que meu tema fazia relação com as questões culturais de pessoas descendentes de índios ou índios que moravam na cidade.

Em seguida, as questioneei sobre a possibilidade de participar de meu trabalho, com o consentimento das duas, perguntei a qual etnia pertenciam, sendo que uma delas disse não saber, pois sua avó era índia e nunca cultivou o interesse em saber, a outra respondeu que não era descendente de indígenas, pois havia nascido, ela e sua família na Bolívia. O que não posso garantir é a veracidade das respostas, uma vez que estava de passagem pela cidade. No entanto, em nossos dias ainda existem situações que provavelmente nos levam a negar nossas origens.

Contudo, não tive a necessidade de negar minha origem, mas de prová-la. No ano de 2006, juntamente com uma criança Terena, recebemos um prêmio para ver os jogos da Copa do Mundo de Futebol na Alemanha: eu como coordenador de projeto social, e ela como exemplo de amizade, comportamento, responsabilidade e assiduidade, eleita pelos seus próprios colegas.

Como sou descendente de libanês, carrego comigo o sobrenome da família e muitas características fisionômicas desse povo, de maneira que nos dois jogos que assistimos, fui o único do grupo de trinta pessoas, a ser eleito pelos policiais, que faziam a segurança dos jogos, a apresentar o passaporte, por meio do qual verificaram a minha entrada no país e questionaram minha hospedagem e data de saída da Alemanha. Essa foi uma situação atípica e nunca mais me ocorreu tal constrangimento, também não ganhei mais prêmio para assistir aos jogos de outros torneios mundiais.

Esses momentos foram significativos para mim, tento imaginar como deve ser conviver diariamente sendo estigmatizado e julgado por sua aparência. Para quem vivencia constantemente essa situação, chega um determinado momento que o mais prático deve ser negar ou traduzir sua própria origem.

Sobre essa valorização cultural, esclarece Hall (2006, p.88): “Eles são produtos das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas”. E ainda para explicar como é viver na fronteira entre duas culturas, Hall nos apresenta o conceito de “tradução”, como:

aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispensadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seu lugar de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Eles são obrigados a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente sua identidade. (Hall, 2006, p.88).

Não que o Terena não possa retornar ao seu local de origem, isto é possível, o que não é possível é o retorno ao passado. O local de origem, por mais que continue sem mudanças significativas, o antigo morador traz consigo traduções assimiladas de quem retorna cheio do outro mundo, o que para ele próprio provoca outro olhar sobre o local, sobre as tradições e as pessoas, e estas, também sobre ele, exigindo novas negociações e consequentemente novas traduções, tal fato torna impossível um retorno ao passado, portanto é outra identidade, outra pessoa que retorna.

1.2 Tradição dos Índios Terena

Segundo Ribeiro (1982) por serem povos de índole pacífica, os Aruak quase sempre foram submetidos por outras nações mais guerreiras, estratégia adotada conscientemente para sobreviver “as regras do dominador”. O autor relata que os Terena ocasionalmente se relacionavam com os Guaicuru, oferecia-lhes alimento em troca de proteção.

Sobre o assunto Vargas (2003) ressalta que os Terena, ao longo de sua história aliavam-se a povos mais fortes e dominavam outras etnias indígenas mais fracas do que a deles, sabendo estabelecer relações de igualdade com outras sociedades, quando lhes convinham.

Segundo Sant’Ana (2004) as famílias Terena formavam uma sociedade econômica e cooperativa, dividiam as tarefas entre homens e mulheres. Aos homens cabiam as tarefas como preparo do solo, caça e fabricações de instrumentos e as mulheres cabiam a função do plantio, da colheita, da cozinha e da tecelagem.

Nas aldeias, as casas (Ovokúti), em que viviam marido, mulher, filhas e filhos solteiros, genros e netos, eram distribuídas em círculo ao redor de uma praça central (Nónevokúti), ficando separada da plantação.

Para a sociedade Terena, há uma distinção entre o destino do filho e o destino 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).

Com relação a aldeia, o mesmo autor ressalta que esta é uma “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”.

Segundo Oliveira (1976) e Sant’ana (2003), a sociedade Terena era patrilinear, ou seja, a filiação seguia a linha paterna. Estas camadas são denominadas Naati (representavam os chefes), Wahêrê (representando homens comuns, guerreiros ou soldados) e Cauti (seriam os cativos). Apesar da condição filiativa patrilinear, os representantes da segunda camada podia (ou pode) aceder à primeira condição dependendo do seu desempenho, outrora guerreiro ou soldado.

Os Terena também estão divididos em duas metades: Sukirikionó (caracterizada pela maturidade, seriedade e tranquilidade) e Xumonó (juventude irrequieta e brincalhona), sendo que é dado maior valor aos membros da primeira do que à segunda (OLIVEIRA, 1976).

O povo Terena realiza várias festas várias com muitas celebrações, dentre elas a dança Ihiyoti evoi kipâé, conhecida como dança do “Bate-Pau” entre os não índios ou dança da “Ema” em que mantém 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).



Figura 1: Apresentação da dança da Ema oferecida pelo cacique da Aldeia Marçal de Souza em visita de comitiva alemã, patrocinadores do Projeto Córrego Bandeira no ano 2001, acompanhados por Viviane Senna. (Arquivo PCB).

Estas danças são mantidas até os dias atuais pelos Terena, os quais relatam sua origem em um sonho do Pajé, que encantado com sua visão, passou a praticar a dança em sua comunidade para comemorar suas vitórias. A dança desde o início é realizada pelos meninos do grupo com roupas que eram confeccionadas com penas de Ema, mas que no dias atuais, foram substituídas pela folha do Buriti, em protesto a matança dos animais. Os instrumentos musicais utilizados na dança são o tambor e a flauta, fabricados artesanalmente. Durante a dança, os meninos são comandados pelo cacique ou um líder, do grupo responsável pela coreografia. A cada sinal do líder, os movimentos vão se alternando entre o passo do jaburu, que imita o andar da ave pantaneira, e o passo com as taquaras de bambu, simbolizando as suas armas em época de guerra.

Atualmente, a essa dança foram incorporadas novas interpretações/traduições, para os indígenas tornou-se uma comemoração em memória daqueles que combateram na Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai e venceram utilizando-se apenas de varas, contra um arsenal de armas de fogo do inimigo. (AZANHA, 2003).

1.3 Identidade dos Terena

Este tópico é uma tentativa de compreender a identidade e sua relação com a cultura, iniciamos esta busca tratando-a como um fenômeno dentro de outros, concebido a partir das seguintes perspectivas:

a) criação de novas identidades, ou seja, a ligação do sujeito com novos significantes provoca na identidade o que Ernest Lacau (1990 apud Hall, 2006) denominou de “deslocamento”, ou seja, uma estrutura que norteava a cultura do sujeito, ocupando o centro é deslocado, não substituído, assim identidades até então usadas, servem como instrumento para novas articulações, interpretações, associações e entendimentos, construindo e dando lugar à nova identidade;

b) a formação da cultura nacional, segundo Hall (2006, p. 59) “consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de cultura violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural”, vemos assim o povo Terena e sua caminhada ao Mato Grosso do Sul, sendo descendentes do tronco Aruak partiram da Colômbia e no percurso travaram lutas com outras etnias, subjugados ou negociando suas relações, assim como sua cultura. O encontro com o colonizador estabelece as mesmas estratégias de tradução

cultural: elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, por que elas são “produtos de várias histórias e culturas interconectadas pertencentes a uma e ao mesmo tempo várias casas” (Hall 2006, p.89);

c) A dialética da identidade, que segundo Hall (2006, p. 89) é necessário “aprender a habitar outra identidade a falar duas linguagens culturais a traduzir a negociar entre elas” neste contexto também nos apoiamos no que sugere Neumann (2009, p.56), “analisar a identidade cultural/ étnica/regional como um discurso de pertencimento e diferenciação. Um discurso estruturado pela alteridade e não pela essencialização da cultura”. Sendo assim, estratégia de sobrevivência na cidade não basta para viver a identidade cultural indígena, a utilizada no relacionamento com os patrícios no cotidiano da aldeia urbana, pois fora dela é preciso outra identidade, a do contato com o não índio, a moldada no outro, como afirma Hall (2006, p.21), “uma identidade que muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado”

Para melhor entender este constante conflito e construção da identidade, muitas vezes influenciada pelo confronto entre diferenças, estereótipos e preconceitos, utilizo as orientações de Hall (2006), que no mostra a necessidade de analisar a cultura de origem do povo, pois para ele, essa é a principal fonte que facilita a identificação da identidade cultural. Nas palavras do autor “o mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (p.47). Para facilitar essa compreensão, o autor faz ligação com o conceito de nação, concluindo que as identidades são construídas nas representações e não em atitudes inatas do indivíduo. Também argumenta que a tradição permite a preservação de características identitárias fixadas pela cultura de origem.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso _um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. (HALL, 2006, p.50)



Figura 2: Crianças com vestimenta decorada com sinais Terena, em festa na semana da criança no projeto (as roupas tradicionais eram confeccionadas com a palha macia da palmeira Burití).(Arquivo PCB).

Marcadamente símbolos e representações Terena, ficaram conhecidos e fortaleceram as narrativas identitárias que caracterizam esse povo. Estas, agora reconhecidas, tornaram-se ferramentas valiosas na defesa de sua cultura, bem como a preservação e valorização do seu sentimento de pertencimento étnico.

Segundo Bhabha (1994 apud DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 122), cultura é um território de diferenças que precisa de constantes traduções, mas o grande problema é quem as faz, quem as representa e através de quais significados políticos. Até o momento símbolos e representações marcantes da cultura Terena, com a forma de reconhecimento de ser Terena, o respeito a autoridade do cacique e do conselho, a forma de educação utilizada pelos pais, entre outros marcos dessa cultura, tem mantido esse povo unido e orgulhoso de ser índio. Mesmo havendo a necessidade de traduções como base alimentar, cuidados corporais, crenças, tratamento de doenças, dependência do sistema de infraestrutura da cidade, transporte, o próprio sustento, entre outras.

No entanto, Hall (2008, p. 70) nos chama atenção demonstrando que esse é um processo histórico que progressivamente tem sido minado para atender os interesses de dominação:

Desde o começo do projeto global do Ocidente no final do século XIV o binarismo Tradição/Modernidade tem sido progressivamente minado. As culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas: mas elas inevitavelmente se tornaram “recrutas da modernidade”. Podem ser mais fortemente delimitadas que as chamadas sociedades modernas. Mas não são mais (se é que já foram) entidades orgânicas, fixas, autônomas e auto-suficientes.

Nesse contexto de desestabilização da cultura, a pós-modernidade é permeada pelas contribuições teóricas que discutem sobre cultura e identidade. Baseados nesses estudos, buscamos analisar o discurso colonial, e entender como o colonizado inconscientemente se colocou e se coloca a serviço do colonizador, reproduzindo historicamente os conceitos e estereótipos que só interessam àquele que o explora. Assim encontramos na explicação de Bhabha (2007, p.105) estratégias utilizadas como esta :

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” da construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialista, é o modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca do mesmo modo, o estereótipos que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar” já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido.

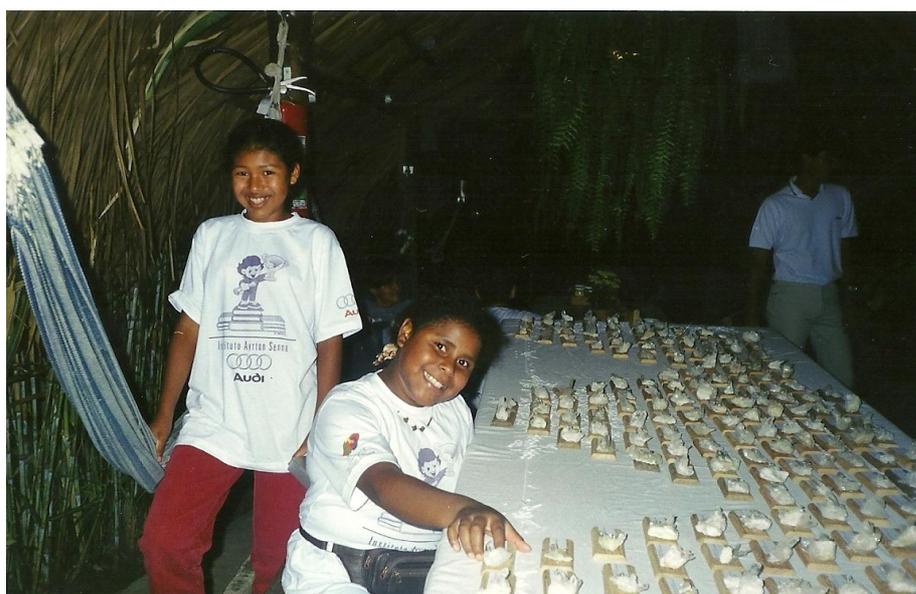


Figura 3: Crianças vendendo souvenir, hoje profissão de alguns moradores da aldeia. (Arquivo PCB).Foto 03: Crianças vendendo *souvenir*, hoje profissão de alguns moradores da aldeia. (Arquivo PCB).

Nesse sentido buscamos refletir e problematizar as relações culturais enredadas no projeto social que abriga tantas diferenças e, como isso, influencia a relação interpessoal e profissional. Encontrei nos estudos de Hall (2008, p.136) suporte para entender tais práticas:

A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [*foukways*]” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. Desse modo, a questão do que e como ela é estudada se resolve por si mesma. A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas –“dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados”- dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

No ano de 2003, recebi a visita do diretor de esporte educacional do Ministério dos Esportes, pois a algum tempo atrás, havíamos combinado este encontro, com a finalidade de visitar o Pantanal de Mato Grosso do Sul. Aproveitei a oportunidade e mostrei a ele o trabalho que estávamos fazendo com as crianças índias e não índias no projeto. Minha intenção com esse passeio era conseguir um patrocínio para o projeto, pois o mesmo estava elaborando uma nova proposta de trabalho para o Programa Esporte Educacional, e vi essa possibilidade. No entanto e como a maioria, das pessoas encantou-se com as crianças índias, ficando toda a tarde na aldeia Marçal de Souza. Quando retornarmos para o Hotel, comentou que ao deixar o Governo iria trabalhar para criar um projeto para crianças em situação de pobreza em sua terra natal, pouco tempo depois, deixou o Governo e retornou a sua cidade natal e implantou um projeto social.



Figura 4:Visita do campeão olímpico da seleção brasileira de vôlei, Paulão, na aldeia Marçal de Souza em 2003. (Arquivo PCB).

Na história dos Terena o dinamismo cultural é uma realidade, pois a mesma foi marcada por conquistas, negociações, alianças, e, também, por promessas não cumpridas, exploração e roubo principalmente de seus territórios. Com isso, muitas ressignificações e traduções ocorreram. As culturas interagem entre si por meio de traduções e entre lugares, muitas ações e posições dos indivíduos são enriquecidas ou modificadas, sobre o assunto Rezende (2005, p.265) argumenta que as culturas são como:

portas abertas por onde diversos valores passam e alguns são assumidos e ressignificados pelos povos, dando-lhes novos contornos. Assim, provisoriamente, ganham a sua originalidade cultural. O dinamismo cultural produz uma educação indígena que prepara seus filhos para cada realidade diferente.

Os Terena, sempre que possível, resistiram, tal fato se tornou um grande incômodo para governantes da época que, pressionados pelos colonos, decidiram numa ação de “benevolência”, pela permanência e tutela dos índios em reservas. Vieira (2004) relata que isso aconteceu no período de 1904 e 1905 com as primeiras demarcações das Reservas Indígenas (Cachoeirinha, Bananal, Ipegue e Lalima, no município de Miranda). Nessa transição de liberdade e tutela, muitos valores culturais foram ressignificados, e com o passar dos anos, índios que tinham maior intimidade com as cidades voltaram para os centros

urbanos. Assim, surgiu o índio da cidade, ressignificado, traduzido e inserido nas sociedades multiculturais.

Sobre as sociedades multiculturais, os estudos de Cruz (2009, p.28) fundamentado em Hall (1997, p.29) afirmam que:

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 auto-definições comunitárias ao longo de suas interações, trazendo consigo uma memória histórica diferente. Neste sentido, a autor considera este espaço como uma arena de consentimento e resistência.

Tal sentimento ficou bastante evidente no discurso da mãe de uma criança Terena, que frequenta o Projeto Córrego Bandeira há dois anos:

Professor Ari, quero perguntar uma coisa? Por que nas apresentações no Teatro Glauce Rocha, que são feitas pelas crianças no final de ano, nunca tivemos uma apresentação que mostrasse coisas dos indígenas. Já assisti de tudo, chineses com dragão, japoneses com roupa de judô, paraguaias com saias grandes só não vi índios, minha filha mesmo estava vestida de paraguaia e dançava polca.



Figura 5: Festa de encerramento do ano para os pais no teatro Glauce Rocha, com apresentações de danças feitas por todas as crianças, orientadas por seus monitores. (Arquivo PCB).

Com efeito, naquele momento percebi o valor que aquela mãe dava ao seu povo, a sua origem e ao mesmo tempo, demonstrava para sua filha orgulho em ser índia. Contudo, não desmerecia as culturas que a rodeavam, pois elas já faziam parte do mundo multicultural, o que não impediu que tradições culturais fossem fortemente lembradas, e nessa situação na qual a exposição da pessoa querida é colocada em evidência, teve como reflexo a reivindicação do direito e defesa de sua etnia. Segundo Cruz (2009, p.75) em seu estudo sobre a cultura Terena:

É nesse ambiente que se socializa e se constitui a criança Terena da Buriti, na relação com seus pares, com a mãe terra (com a qual têm um vínculo de vida), nas tradições de luta para re-significar e manter seu patrimônio cultural frente a outros povos, o que lhe favorece a adaptação a outros ambientes e lhe garante a sobrevivência.

Assim, também, como ressalta HEIMBACH (2008, p.35):

o local de nascimento é uma das principais fontes de identidade cultural, mas esta é processual, construída historicamente, “são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2004, p.48). A nação não se configura apenas pelo espaço geográfico e político, mas por toda a simbologia presente no seu sistema de representação cultural, suscitando identificações e sentimentos de lealdade.

De acordo com as citações anteriores, fica evidente que a mãe, embora aceite as aparições de sua filha representando outros povos, sente-se cobrada pelo processo historicamente construído, sendo seu local de nascimento uma das principais fontes de identidade cultural que exige lealdade a seu povo e cultura. Por esse motivo, ela sente a necessidade da apresentação sobre os povos indígenas.

Em contrapartida, outra situação, em que a identidade indígena foi confrontada com a identidade do não índio, ocorreu no ano de 2008, em depoimentos, concedidos pelas crianças, para um vídeo de divulgação do projeto: “Eu achava que as crianças brancas eram mais inteligentes, quando eu percebi, eu fui me acostumando no projeto, eu percebi que todo mundo é igual, ninguém é diferente de ninguém”.

Com relação aos deslocamentos que o outro causa em nossas identidades, Skliar (2003, p.104) alerta:

Quem fica muito consigo mesmo se envilece. Toda cultura é, por si mesma, originalmente colonial. E o é, em termos de uma imposição aos outros de uma espécie de lei do mesmo: a mesmidade que persegue por onde quer que seja a alteridade como se fosse sua sombra, uma sombra da própria língua, uma sombra da lingüística.

Nota-se na fala da menina, o discurso colonial que propagou o baixo nível intelectual do índio, pensamento conveniente para época que perdurou por muitas gerações e, provavelmente, encontraremos ainda em nossos dias quem acredita e usa esse discurso ignorante e discriminador. Percebemos também a presença marcante do outro na vida da criança Terena, o que nos aponta a necessidade de estudos com as mesmas sobre como o fator inteligência é, e de que maneira foi explorada por diferentes culturas, sendo única e exclusivamente para escravizar e atender seus propósitos e interesses.

Na procura de entender a identidade dos moradores das aldeias urbanas, percebemos como a cidade exige dos índios deslocamentos constantes e felizmente sua identidade de origem, que tem as tradições como ferramentas de reparos, os auxiliam a se manterem resistentes frente as novas identidades.

1.4 Aldeias em território urbano

A história do povo Terena, escrita ou relatada oralmente, demonstra que as guerras, a busca de segurança e melhores condições de vida, o interesse comercial de seus produtos, bem como a desapropriação de suas terras, os obrigaram sempre a mudar de um lugar ao outro.

Com um histórico de bons negociadores com as etnias vizinhas, e movidos por sua curiosidade por novidades e novos conhecimentos (característica dos povos falantes da língua Aruak), os Terena ressignificaram, adaptaram e hibridizaram alguns de seus usos e costumes. O contínuo contato com outras culturas introduz outriedade ou alteridade em sua identidade. Sobre o assunto Bhabha (1998, p. 220), nos traz um questionamento:

o discurso da minoria revela a ambivalência intransponível que estrutura o movimento equívoco do tempo histórico. De que modo se pode encontrar o passado como uma anterioridade que continuamente introduz uma outridade ou alteridade dentro do presente?

Essa pergunta não respondida situa o entre lugar em que se encontram as minorias quando relatam suas memórias e histórias.

Hoje, mais do que nunca, os que moram nas aldeias urbanas de Campo Grande vivem essa realidade, ilhados em seus pequenos territórios, agora urbanos, lutando para manter as características “tradicionais” da sua cultura, e sendo influenciadas pelo entorno de grandes e atrativas manifestações (identitárias/diferenças), vividas por outras culturas, e com as quais vivem negociando até mesmo sua subsistência, utilizando-se de identidades diferentes e moldadas de acordo com seus interesses e necessidades do interlocutor.

Hall (2003) argumenta que os novos diásporas estão em constante modificação. Parte da sua cultura, ao ser repassada por meio da história oral pelos antepassados, e foi sendo aos poucos hibridizadas. Assim, o tempo de convivência com o não índio sutilmente provocou modificações, tornando a diferença um terreno de lutas interiores, uma provocação, um desafio, um conflito, tendo que renegociar consigo mesmo seus valores tradicionais.

Apesar dessa luta desigual, a raiz, suas tradições, ou parte dela de alguma forma está sendo mantida. Sobre a temática Hall (2003, p. 63) esclarece que: “assim como ocorre na maioria das diásporas, as tradições variam de acordo com a pessoa, e constantemente são revisadas e transformadas em resposta às experiências migratórias”.

Assim, preocupados que são com suas tradições, preservá-las tornou-se um dos grandes desafios enfrentados quase que diariamente pelos Terena adultos que moram nas aldeias urbanas. Mesmo sendo uma prática antiga e muitas vezes vivida, o mudar para a aldeia urbana, provocou mudanças na tradição. Ao menos em uma situação que se refere ao cacique, pude observar essa condição nas duas aldeias urbanas, na aldeia Darcy Ribeiro a tradição que determinava a descendência como direito à liderança foi desprezada, e na aldeia Marçal de Souza, por necessidade circunstanciais, a mulher assume a liderança.

1.4.1 Aldeia urbana Marçal de Souza

O processo de transferência da aldeia para a cidade teve início na década de 20 (vinte), com a vinda de apenas alguns Terena para a cidade de Campo Grande, desde então, o

processo vem se intensificando e a cada ano aumenta o número de famílias Terena vivendo na sociedade urbana. Em 1960 já viviam em Campo Grande aproximadamente quatrocentas famílias. Em 1978 foram recenseadas trezentos e trinta e duas famílias residentes na área urbana. Em 2010, segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (Funasa), são trezentos e oitenta e cinco famílias vivendo da área urbana. Considera-se como os principais motivos para a saída dos índios de suas aldeias a falta de trabalho, a busca de escola e de assistência à saúde. (NAKAMURA, 2001).

Segundo Fernandes (1997), na madrugada do dia 9 de julho de 1995, cerca de cinquenta e cinco famílias de etnia Terena ocuparam um lote pertencente à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um fato inédito no país. Dessas famílias, cerca de trinta e oito já residiam em bairros de Campo Grande. A maioria das famílias residente nesse bairro, migrou em busca de trabalho assalariado, de acesso as escolas e melhores postos de saúde. Outros ainda disseram que os principais motivos foram: o falecimento de pessoas próximas, a busca de creches para as crianças, divórcios etc. No início, as casas eram barracos de lona, sem água encanada ou luz elétrica.

Frente a essa situação, no ano de 1998, em Campo Grande/MS, nasce a primeira aldeia urbana do país, a aldeia “Marçal de Souza⁵”, fruto da organização da Associação dos Moradores Indígenas Desaldeados do Desbarrancado. E o poder público, como uma estratégia política, cria um projeto de intervenção, para abrigar o grande número de indígenas que residiam em condições precárias na periferia da cidade.

O nome do bairro foi uma homenagem a um índio Kaiowá guarani, nascido em 24 de dezembro de 1920, em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul. Exemplo de luta, de garra, de resistência e sofrimento porquanto passou e tem passado a população indígena do Estado.

Um fato marcante durante a ocupação, é que o grupo foi liderado por uma mulher indígena, a Sra. Enir da Silva Bezerra, contrariando aspectos de sua tradição e uma tradução da cultura Terena, necessária e ocasionada pelas circunstâncias, uma vez que posição de liderança na aldeia é exclusiva dos homens.

⁵ Marçal de Souza foi um líder indígena guarani, com reconhecimento internacional. Seu nome guarani é *TUPÃ I* que significa “pequeno deus”. Lutou pela posse de terra, propondo ocupação de áreas que oferecessem mais condições de sobrevivência, denunciou os responsáveis pela morte dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul e do Brasil, além de tratar da exploração de seu povo, denunciou 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). Foi assassinado aos 63 anos de idade na aldeia Campestre, município de Antônio João, fronteira com o Paraguai.

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.

Tal fato aconteceu mesmo eles estando fora de seu território natural, tendo que ocupar novas áreas como aconteceu na região urbana.

Neste momento de ocupação e busca por direitos, surge um impasse com moradores do bairro vizinho, o Flamboyant, que já em 1995, era bastante povoado. Ao consultar três moradores desse conjunto sobre como os novos vizinhos índios foram recebidos na época, estes responderam que a presença dos indígenas foi interpretada de diversas maneiras: a) uns acreditavam que ocorreria desvalorização imobiliária na região, principalmente os que moravam no conjunto; b) outros acreditavam que aquelas pessoas eliminariam o mato que tomava conta do local, favorecendo a todos; e, finalmente, c) outros acreditavam que os governantes tomariam providências para organização da ocupação da área. Os índios desaldeados, assim chamados por muitos na época, não se deixaram abater, e de forma simples, organizada, com muita união e determinação, ao longo do tempo, conquistaram o respeito de todos de seu entorno.

Segundo a Sra. Enir, durante dois anos, mais de cem famílias enfrentaram muitos problemas sociais e organizacionais, próprios de uma ocupação. Com escassos recursos, barracos de lona foram improvisados e serviram de abrigo por muito tempo, sem o mínimo de infraestrutura, além de conviverem com situações de discriminação em muitas ocasiões. Adultos e crianças, todos sofriam fisicamente, entretanto, espiritualmente felizes por estarem defendendo seu recém conquistado “território”.



Figura 6: Ocupação indígena. (Arquivo Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1997).

Nesse processo foram construídas cento e quinze casas idênticas de alvenaria, que foram distribuídas as famílias assentadas. No centro da aldeia urbana foi construído um memorial que é mantido e guardado pelos moradores, no qual estão expostos trabalhos manuais da etnia Terena e onde também são comercializadas lembranças a turistas e visitantes.



Figura 7: “Memorial da Cultura Indígena”. (Arquivo Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000).

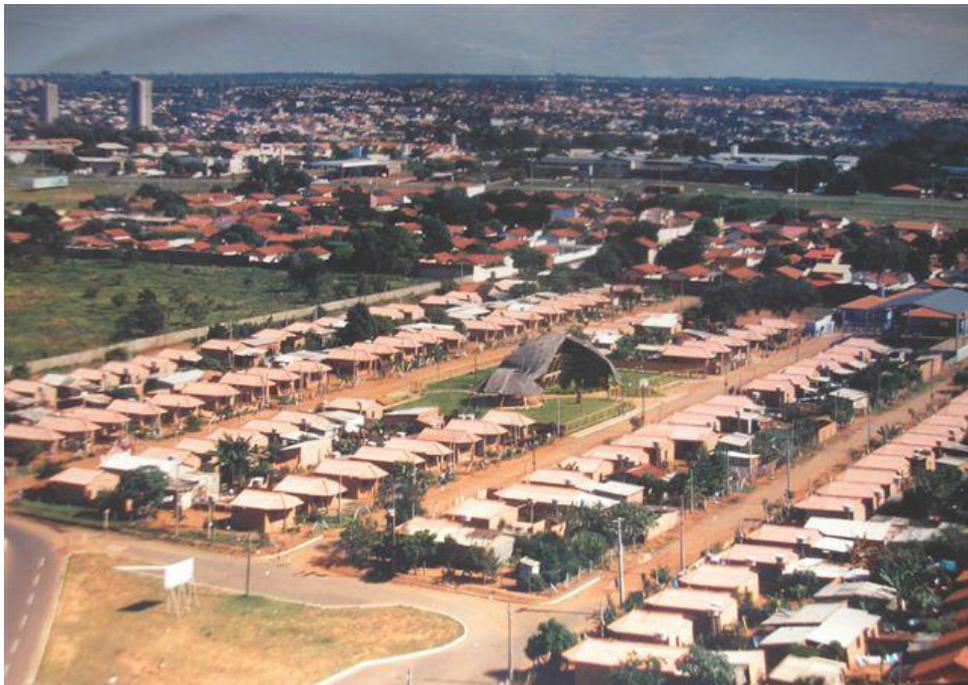


Figura 8: Foto aérea da aldeia urbana Marçal de Souza e o Memorial no centro. (Arquivo Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000).

Essa obra é um misto de características de moradia Terena, com estrutura de obras da construção civil, inclusive em razão da utilização de bambus, uma tecnologia de origem

oriental, mas que, aparentemente, estabeleceu uma suntuosidade exótica à construção. Num primeiro momento, a impressão é de um benefício criado para a comunidade. Canclini (2003, p. 160-162) descreve essa intenção da seguinte forma:

Precisamente porque o patrimônio cultural se apresenta alheio aos debates sobre a modernidade, ele constitui o recurso menos suspeito para garantir a cumplicidade social. Esse conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo, é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo. As únicas operações possíveis – preservá-lo, restaurá-lo, difundí-lo – são a base mais secreta da simulação social que nos mantém juntos [...] O Patrimônio existe como força política, na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus [...].

Muito embora em nossos dias é comum encontrarmos conjuntos habitacionais formados por casas idênticas, a aldeia urbana carrega consigo a responsabilidade de também abrigar pessoas com traços fisionômicos muito semelhante. Baumann (1998), ao comentar o projeto arquitetônico de Brasília, e de outras cidades planejadas em setores residências, comerciais, econômico e outros, faz menção aos efeitos negativos da falta da personalidade e da liberdade dos proprietários em modificar seus imóveis, “revelou-se um espaço desprovido de tudo o que é verdadeiramente humano, tudo que dá sentido à vida e faz valer a pena viver”.

Já o memorial envolve seus moradores cuidando e limpando gratuitamente o espaço que a eles foi dado, exatamente como os padres e pastores faziam na colonização. Para justificar essa realidade, faço uso de entendimento de Canclini (2003, p. 162) quando trata da teatralização em que a comunidade envolvida “participa dos palcos em que os grupos hegemônicos fazem com que a sociedade apresente para si mesma o espetáculo de sua origem”. Também a escola, construída quase no centro da aldeia, caracteriza um falso pertencimento da cultura urbana, “A teatralização do patrimônio é o esforço para simular que há uma origem, uma substância fundadora, em relação a qual devíamos atuar hoje. Essa é a base das políticas culturais autoritárias” (CANCLINI, 2003, p.162).



Figura 9: A escola, sua denominação, frase escrita na língua Terena, e seu significado uma mímica própria da cultural colonial.

Conquanto a ausência de asfalto nas ruas da aldeia mostra uma pretensão dos governantes em manter o mesmo aspecto aparente da aldeia de origem. Entretanto, é difícil acreditar que pessoas que aceitaram casa de alvenaria, coleta de lixo, água encanada e outros benefícios, não queiram também asfalto. Como justificativa para esta situação, o argumento utilizado foi que os turistas entenderiam melhor a vida na aldeia, o que traria maior visibilidade para a comunidade e o comércio de seus artesanatos⁶.

⁶ Relato do Sr. Enio, ex-cacique da Aldeia urbana Marçal de Souza.



Figura 10: Uma das ruas da aldeia urbana Marçal de Souza, em Campo Grande/MS. (Arquivo PCB).

Com efeito, apesar da desigualdade de direitos seus moradores estão vivendo e trabalhando como não índio. Os principais empregos encontrados pelos homens, tanto na época da ocupação como hoje, ainda é o da construção civil. Entre as mulheres, as principais funções desenvolvidas são as de empregadas domésticas e de feirantes com o comércio de produtos agrícolas oriundos das aldeias de origem, locais onde estabelecem parceria para comércio dos produtos, sendo assim, os parentes que trabalham a terra, produzem, e os que vivem na cidade, comercializam. A venda desses produtos agrícolas é uma característica identitária, que assim como a língua, são traços que constam da historiografia do povo Terena, e permanecem até os dias atuais, sendo repassados para as gerações mais novas. A língua Terena nos lares da aldeia urbana Darcy Ribeiro é prioritária na educação dos menores.

As pessoas não índias que fazem parte do entorno desses sujeitos, além da língua, já identificam outros e recentes sinais marcantes como uma representação de pertencimento Terena, tais como andar pela cidade equilibrando na cabeça uma bacia cheia de frutas (é comum ver mãe e filha juntas nessa atividade); vender guavira em litro; palmito in natura; feijão de corda; limão galego, entre outros produtos exóticos, como pequi e guariroba.

Atualmente o grupo de moradores é bastante heterogêneo, devido à união entre índios e não índios, que acabaram por viver na aldeia Marçal de Souza. Já na aldeia Darcy Ribeiro, segundo a liderança, somente índios reconhecidos pelo conselho indígena são aceitos.

Segundo Azanha (2005, p.73) a autodenominação Terena - aplica-se:

a todos que se reconhecem e são reconhecidos como *tal*. Este reconhecimento é feito bilateralmente, isto é, para ser reconhecido como *Terena*, é preciso que o pai *ou* a mãe de uma pessoa o seja. Além da filiação, os Terena possuem um outro critério para marcar o reconhecimento da identidade terena: o *compartilhar da solidariedade étnica* – isto quer dizer que, mesmo que uma pessoa filha 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*.

Outra questão marcante na aldeia urbana, uma ressignificação, foi a necessidade de levantar uma liderança indígena para representar os direitos dos moradores desta comunidade, o cacique agora é eleito pelos moradores.

1.4.2 Aldeia urbana Darcy Ribeiro.

Conforme relato dos próprios moradores, no ano de 2002, um grupo de indígenas que trabalhavam na construção civil, encontravam-se em condições precárias de trabalho e de recursos econômicos. Por isso, não podiam mais pagar seus aluguéis, razão pela qual resolveram ocupar uma área de terra no bairro Noroeste e começar ali um movimento na expectativa de conseguir o que foi conquistado pelos moradores da aldeia Marçal de Souza.

Liderado por Mário Turíbio (falecido), cerca de sessenta famílias acamparam nessa região em barracos de lona, sem água, luz ou qualquer infraestrutura necessária para se estabelecerem. Ficaram nessa condição até as decisões judiciais chegarem às consequências finais, estabelecendo o prazo de desocupação da área, quando num movimento de reivindicação de vereadores da capital, o prefeito da época, Dr. Nelson Trad Filho, assumiu a responsabilidade de regularizar a situação. Ele assim o fez, e por meio da câmara de vereadores, aprovou projeto para comprar a área, iniciando a construção de um assentamento urbano, destinando cem casas para os indígenas. As casas foram construídas em terrenos de 10x20m, possuindo quarto, sala e cozinha.

A obra terminou em 2006, quando as chaves foram entregues às noventa famílias. Na época já foi nominada como aldeia urbana Darcy Ribeiro, que, além das casas, dispõe de uma área destinada à associação de moradores e outra para construção da igreja local; a escola

mais próxima localiza-se a aproximadamente dois mil metros, denominada Escola Municipal Ione Catarina.

Ao discutir as identidades e compreender suas hibridações e traduções, este capítulo esclarecem atitudes que são apresentadas pelas crianças no projeto, por meio dele foi possível entender a trajetória do povo Terena, sua luta por território, a defesa cultural e do povo Terena. Contudo, principalmente ofereceu referências de como devemos escolher e discutir conteúdos para serem trabalhados no projeto.

CAPÍTULO II

O PROJETO CÓRREGO BANDEIRA E AS CRIANÇAS TERENA DAS ALDEIAS URBANAS

2.1 O projeto Córrego Bandeira: trajetória e conquistas

Para melhor compreendermos as ações que motivaram esta pesquisa, dedicaremos este capítulo ao relato do surgimento, da trajetória e da história do Projeto Córrego Bandeira e da sua parceria com o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto e com o Instituto Ayrton Senna (IAS), destacando a sua expansão na cidade de Campo Grande, e em vinte e três cidades do interior do Estado, utilizando o relato das pessoas envolvidas neste processo, principalmente no que se refere a inclusão dos índios das aldeias Marçal de Souza e Darcy Ribeiro no Projeto.

No ano de 1996, segundo ano do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, o país estava saindo de uma alta inflação e o cenário nacional era de muitas crianças nas ruas e poucas iniciativas pedagógicas e sociais para mudar tal situação, tanto a nível governamental como privado.

Foi nesse ano que Viviane Senna, atendendo a um pedido de seu irmão Ayrton Senna, alguns meses após sua trágica morte, criou o Instituto Ayrton Senna e iniciou um trabalho direcionado às crianças e adolescentes em situação de pobreza. Nesse início, foi

implantando um projeto experimental na Universidade de São Paulo, o Projeto Esporte Talento. Pouco tempo depois em uma parceria com o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Esportes (INDESP), o IAS ampliou a oportunidade de desenvolver o projeto em outras seis Instituições de Ensino Superior, que diante da falta de oferta de atividades para crianças e adolescentes em seus Estados, aceitaram a proposta de trabalho.

Assim, durante os dois anos seguintes, os projetos foram orientados por estratégias pedagógicas proposta pelo INDESP, as quais eram desenvolvidas no programa nacional denominado “Esporte Educacional” , entretanto no final do segundo ano, o IAS rompe a parceria com o INDESP e passa a assumir também as orientações pedagógicas que norteariam os sete projetos.

Diante dessa nova situação, os coordenadores dos projetos e os técnicos educacionais que trabalhavam no IAS passaram a discutir sobre a metodologia das ações, ou seja, era necessário estruturar uma proposta pedagógica apropriada ao esporte para crianças em situação de pobreza. Nessa época o ministro da educação era o Sr. Paulo Renato Souza, que divulgava como meta de seu ministério o “repensar a educação brasileira”, proposta que gerou expectativas de mudanças. Pautado nesse discurso, o Ministério da Educação, publicou um relatório que divulgou as diretrizes para a educação mundial para o próximo século, elaborado por comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), presidida por Jacques Delors. Em suma, o relatório apresentava os quatro pilares da educação.

Diante desse contexto, o IAS apresentou a proposta dessa comissão com algumas adequações. O documento trouxe um novo fôlego e novas esperanças de trabalho, pois, como já mencionado, o país saía de um período de alta inflação e o trabalho com as crianças não tinha nenhuma estratégia pedagógica, cada projeto fazia aquilo que julgava apropriado, buscando alternativas e formas pedagógicas a serem usadas por, em média, trinta acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, orientando-os nas suas relações com trezentas ou quatrocentas crianças. Para o trabalho, surgia uma linguagem que falava da humildade que se deve ter no aprender, na valorização do outro, do respeito as diferentes realidades e do grupo que pertence, de ter um olhar sensível para facilitar em cada aprendiz o entender a si mesmo, a valorizar o fazer de cada um, sendo capaz de perceber mais acertos e menos erros, independentemente da realização ou não da tarefa, ou seja, respeitar o tempo de cada aprendiz.

Entretanto, a nova diretriz para educação, proposta por Jacques Delors, tornou-se foco de intensas críticas, principalmente pelos pesquisadores que defendiam uma formação do

indivíduo baseada na pedagogia histórico-crítica. Com relação a esse momento e a nova proposta, Duarte (2001, p.69) destaca que:

Tal esperança manifestada pelo ministro não pode passar despercebida àqueles que, como nós, veem a política educacional levada a cabo pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado. Essa adequação é, antes de mais nada, um processo de adaptação ao mercado mundial, isto é, um processo de desregulamentação do mercado interno, deixando o caminho livre para os ditames do capital.

O autor argumenta ainda, que por traz de um discurso que defende a liberdade individual e que eleva o sujeito ao patamar de indivíduo crítico, criativo e empreendedor, esconde-se um compromisso ideológico, a liberdade plena para o capital.

Entendimentos como o descrito acima classificaram a atitude e a esperança na nova forma de trabalho, como inocente e alienada, entre tantas outras críticas, entretanto os atores dos projetos, nascidos em uma época de desesperança e falta de outras, decidiram prosseguir com a metodologia dos quatro pilares da educação, acreditando que este trabalho faria muita diferença para inúmeras crianças e monitores.

Dentre os sete projetos do IAS, está o Projeto Córrego Bandeira, situado na cidade de Campo Grande- MS, cujo título foi escolhido e definido para atender uma disposição contratual do então INDESP, no ano de 1995, que recomendava a utilização de algum nome ou vinculação com projetos em andamento ou realizados pela instituição proponente, no caso, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Destarte, pesquisamos e descobrimos que a UFMS havia realizado na década de 80, um projeto social com o Governo Federal, denominado *Projeto Córrego Bandeira*, que envolvia diversas áreas da Universidade, assim adotamos o nome e cumprimos essa parte da parceria.

O Córrego Bandeira localiza-se no limite Sul da Universidade e sua bacia representa dezenove quilômetros quadrados, situando-se na porção centro-sul de Campo Grande que, por sua vez, localiza-se no Planalto Maracaju – Campo Grande, no divisor de águas das bacias dos rios Paraná e Paraguai, este antigo conhecido de nossos sujeitos da pesquisa.

Para o funcionamento do projeto, no ano de 1996 foi firmado Convênio entre o INDESP e a UFMS com o objetivo de atender quatrocentas crianças em situação de pobreza, utilizando o esporte como agregador e motivador da participação delas. Gradativamente o

reforço escolar, auxiliando nas tarefas escolares e trabalhando temas vinculados à escolarização das crianças foi incluído, assim como as atividades de prevenção à saúde, capoeira, artes e outras. Neste mesmo ano, o Projeto Córrego Bandeira ingressou no Programa de Educação pelo Esporte do IAS que desenvolveu sua tecnologia social baseada também no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de Jacques Delors, já mencionado neste capítulo, e na Fundação de Apoio a Pesquisa Extensão e Cultura (FAPEC), como a controladora e administradora dos recursos do Projeto junto à UFMS.

No ano de 1997, o projeto expandiu o seu trabalho em um bairro de Campo Grande no qual haviam crianças e adolescentes em situação de pobreza, dando início ao núcleo “Guanandizão”. Devido a boa aceitação por parte da comunidade local, o Projeto Córrego Bandeira começou uma investigação acerca de novos locais para implementar suas ações. Foi então no ano 2000, que o mesmo começou a trabalhar na Comunidade Indígena Urbana "Marçal de Souza", da etnia Terena.

Devido a grande abrangência do projeto, foi firmada uma parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) por intermédio do IAS, que oportunizou a construção, no campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da sede do Projeto com área de 434,70m², cobertura de quadras com área de 3.036m², cercamento da área de localização do projeto, aquisição de equipamentos e mobiliário, e compra de um ônibus para o transporte das crianças.

Essa nova parceria oportunizou ao projeto uma nova perspectiva, o que contribuiu para o sucesso, e consolidação da importância social do mesmo na comunidade, solucionando o problema da falta de infraestrutura encontrado na Comunidade Indígena, pois, por meio dessas obras e equipamentos foi possível atender as crianças e adolescentes na UFMS, sede do Projeto. Embora soubessem da importância em se trabalhar dentro da comunidade, promovendo a identificação das crianças e dos adolescentes com o seu espaço, sua comunidade e sua cultura, tal ação não seria possível naquele momento sem a estrutura física que seria necessária para desenvolver as atividades do projeto com segurança e qualidade.

Em 2001, mais uma vez o projeto expandiu a abrangência de suas ações, promovendo atividades nos Centros de Múltiplas Atividades (CEMA's), um órgão municipal que trabalhava com alunos das escolas municipais no contraturno escolar. Com essa nova parceria, realizava-se o atendimento indireto a mil e setecentas crianças e adolescentes em dezessete CEMA's, com a formação continuada e acompanhamento pedagógico de

coordenadores e monitores dos centros. Algum tempo depois, essa parceria foi realizada em vinte e três centros e aconteceu em um período de sete anos.

No ano de 2003, o projeto passou a realizar seu trabalho em diferentes cidades do Estado de Mato Grosso do Sul, nessas ocasiões foi oferecida formação a mais de setecentos monitores, atingindo indiretamente cerca de vinte mil crianças e adolescentes.

Hoje o cenário do projeto é mais modesto, sendo que ele continua apenas em sua sede própria, atendendo a cento e sessenta crianças e adolescentes. Esta redução foi consequência da crise econômica mundial de 2008, que ocasionou fuga dos investidores em projetos sociais carreados pelo IAS e afetou as demais capitais que eram contempladas, sendo que em 2011, das sete localidades que ofereciam o projeto, apenas duas delas permanecem, entre elas, o pioneiro, na Universidade de São Paulo (USP) e o Projeto Córrego Bandeira.

Quanto a metodologia do trabalho, pode-se adiantar que as atividades são organizadas por área de conhecimento e realizadas em oficinas, esporte e/ou recreação, saber (apoio pedagógico), dança, musicalização, informática e psicologia para auxiliar o educando em seu desenvolvimento interpessoal.

As oficinas são integradas entre si, por meio de projetos que abrangem a cada ano um grande tema, divididos em subtemas, elaborados a partir de planejamento participativo que é realizado no início de cada ano, em consonância com as necessidades apontadas pelos diversos agentes do processo (coordenadores e monitores do Projeto, direção e professores das escolas parceiras e família dos alunos) e pelas próprias crianças.

Neste contexto cabe ressaltar os objetivos que norteiam a sua proposta e atuam em duas vertentes: a primeira com a comunidade, oportunizando as crianças e adolescentes condições para desenvolver, por meio do esporte, seu potencial e a cidadania, estimulando o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal; e a segunda junto aos acadêmicos, envolvendo diferentes cursos como Educação Física, Pedagogia, Letras, Artes Visuais, Música, Psicologia, Biologia, Medicina, Odontologia e outros indiretamente, oportunizando o reconhecimento e a vivência da realidade social de comunidades consideradas economicamente pobres, e participando ativamente de ações que contribuem com a formação profissional.

A equipe que atua junto as crianças e adolescentes é composta por um coordenador geral, coordenadores pedagógicos, coordenador da avaliação, coordenador da disseminação, psicóloga e por monitores. Durante todo, esse tempo de existência, o projeto já ofereceu atividades de maneira direta a mais de seis mil crianças e adolescentes e indireta a outras vinte mil crianças. Por ser um dos primeiros projetos de esportes patrocinados pelo Instituto

Ayrton Senna, passou por muitos desafios estruturais e, por isso, serviu de referência para vários projetos de outros Estados.

Cabe destacar que os projetos tem autonomia para discutir dentro de sua área de abrangência e com o IAS sobre suas propostas pedagógicas e, ainda que, o Projeto Córrego Bandeira nos fornece importantes dados e experiências para avançarmos nas pesquisas sobre as culturas indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul e, da mesma forma com todos os Estados onde o IAS é parceiro em projeto e nos projetos sociais que serão ou que estão sendo estruturados.

Partindo desse breve relato sobre o Projeto Córrego Bandeira, podemos afirmar que o seu trabalho, mesmo cercado de críticas e com indubitáveis falhas pedagógicas e estruturais, rendeu bons e valorosos avanços ao longo de sua trajetória.

O cenário em que o projeto foi implementado e atuou durante esse tempo foi formado por diferentes “eus” que, por omissão do sistema educacional, desconhecem ou estão adormecidos na curiosidade em reconhecer ou conhecer sua cultura de origem. Sendo dever de todo educador facilitar essa compreensão, debater o como a cultura foi e continua sendo influenciada, sugestionada e modificada pelas estratégias dominadoras do discurso colonizador no passado, e atualmente pelas grandes potências do mundo.

É necessário considerar que mesmo diante das reconhecidas e oportunas reflexões sobre a relação entre o público e o privado, no que se refere ao deslocamento das responsabilidades do Estado às instituições particulares em desenvolver projetos sociais, como as realizadas por Peroni *et. al.* (2009a; 2009b): a parceria com o Instituto Ayrton Senna foi firmada pois não era mais possível manter-se inerte diante da situação em que se encontravam essas crianças e adolescentes.

O fato relevante nesse longo percurso é que nos foi dado a autonomia para escolher os melhores caminhos com relação aos instrumentos que utilizaríamos para minimizar as questões sociais que nos intrigavam.

Assim, embora tivéssemos como referencial os Pilares da Educação, listadas no Manual do IAS, tivemos a liberdade de utilizar os fundamentos do Programa Esporte Educacional como princípios sócio-filosóficos, e este nos oportunizava a liberdade de articular outros valores extremamente significativos para a comunidade com a qual atuávamos como facilitadores, ou seja, tivemos a liberdade de utilizar como referência as necessidades de cooperar, de gerar oportunidades, de não deixar nenhum sujeito fora do processo, de respeitar a regionalidade de cada sujeito e de sermos utópicos em gerar sonhos e

esperanças futuras. Assim, acreditamos que foi possível agir com valores que possibilitam algumas interpretações.

2.1.1 Os monitores do Projeto Córrego Bandeira

Para melhor compreensão das ações do Projeto Córrego Bandeira, optamos por apresentar algumas considerações sobre a figura do monitor das oficinas, que atuam diretamente com as crianças e adolescentes do projeto.

Eles são universitários de diversos cursos, supracitados anteriormente, advindos das diferentes instituições de nível superior de Campo Grande/MS, constituem uma força jovem que almeja contribuir com a construção de um mundo mais justo, esforçando-se para se destacar no seu grupo social, por compreender a importância de seu trabalho para o crescimento da comunidade. Estes jovens são selecionados mediante concursos anuais, em que participam de oficinas, com foco principal na cooperação, característica particular do Projeto Córrego Bandeira.

Para o desenvolvimento de seus trabalhos, os monitores baseiam-se nos seguintes princípios de relacionamento, organizados pelo Programa Esporte Educacional (INDESP, 1995) com algumas adequações às características dos participantes do projeto:

- participação: buscam criar oportunidades para que todos participem das atividades, sem que ninguém seja retirado da mesma por não ter conseguido esta ou aquela performance física ou motora;
- coeducação: é uma grande aliada do educador. Nela o educador deve estar sempre atento para perceber manifestações, ensinamentos e trocas de conhecimentos entre e com as crianças que possam ser aprendidos e compartilhado entre todos na atividade, reforçando a iniciativa e criatividade da criança;
- emancipação: é o respeito às diferenças e necessidades, procurar entendê-la e com muita discrição trabalhar suas necessidades;
- regionalidade: é saber onde o educador está, quem são as pessoas com as quais está trabalhando, como é o lugar, que tipo de relação de poder estabelece as tomadas de decisões e atitudes na comunidade em que está se inserindo. Com isso, surge a possibilidade de melhor pensar as

brincadeiras e jogos para que os indivíduos não se sintam rejeitados. Por exemplo, para meninos de 12 a 15 anos, segurarem na mão um do outro em um jogo de futebol em dupla, o educador deve buscar, antes desta atividade, outras para quebrar pré-conceitos, enfim, saber onde você está facilitando, o aceitar e o ser aceito nas aulas.

O Projeto Córrego Bandeira busca oferecer oportunidades, com vistas a contribuir com a formação profissional dos acadêmicos, oferecendo cursos, viagens, participação em congressos e seminários.

2.2 Os primeiros contatos com as aldeias urbanas: um pouco de história e interação

O trabalho com a aldeia urbana Marçal de Souza teve início no ano 2000 por meio de uma pessoa que trabalhava com articulações partidárias pela Câmara Municipal de Campo Grande, uma de suas metas era mapear os eleitores da aldeia. Com essa tarefa, foi possível perceber o grande número de crianças nas ruas e que aquele seria um campo promissor para o desenvolvimento das atividades do Projeto Córrego Bandeira.

Naqueles dias, a equipe de coordenadores do PCB foi até o local, constatando que as crianças tinham pouco espaço para brincar e utilizavam as ruas para esse fim: brincavam, corriam, pulavam e se divertiam entre cachorros e lixos amontoados em frente as casa.

Algumas crianças, ainda pequenas, estavam sem roupas e sentados na rua brincando, de alguma forma, com montinhos de terra. Os maiores jogavam futebol com uma velha bola, outros rodavam pneus ou andavam de bicicletas. Também tinham aqueles que tentavam empinar uma pandorga (pipa) de papel dobrado sem varetas, todos estavam bastante sujos de terra.

Eu, enquanto coordenador geral do projeto, ao ver aquele quadro pensei: “é aqui que devemos atuar, pois as crianças precisam de um atendimento mais elaborado e será uma boa propaganda para o PCB”. Com isso, a equipe do projeto passou a trabalhar para convencer o IAS, pois lá existia o entendimento de que pessoas diferentes, portadoras de necessidade especiais, índios e outros, deveriam ser atendidos por suas entidades específicas, como APAE, PESTALOZZI, FUNAI, entre outras.

Assim, a equipe de coordenadores tinha a certeza de que se utilizassem as formalidades documentais, com certeza o pedido seria negado. Naquele mês, o projeto foi

convidado a levar um grupo de crianças para um evento realizado na cidade São Leopoldo/RS, um encontro nacional das crianças e monitores dos projetos patrocinados pelo Instituto Ayrton Senna.

O evento reuniu sete projetos de esportes com o objetivo de trocar experiências e vivências bem sucedidas. Cada projeto poderia levar trinta crianças, na época o PCB trabalhava com quatrocentas crianças participantes, então, a coordenação decidiu, que o melhor seria elaborar uma lista de critérios, como frequência, disposição, pontualidade, amizade, entre outros, que serviram de referência para decidir o grupo que os representaria.

Ao final do processo foram selecionadas, entre o grupo de trinta crianças, duas meninas descendentes de Terena que moravam próximas a UFMS, estas foram figuras chave para o convencimento dos patrocinadores.

O traslado Campo Grande/São Leopoldo foi realizado de avião e todas as crianças ficaram encantadas, pois experimentavam pela primeira vez aquele tipo de transporte. De todas as maravilhas observadas pelas crianças na viagem, as duas meninas Terena ficaram admiradas com as comissárias de bordo e começaram a falar que aquela seria suas profissões no futuro, com isso mudaram até sua maneira de andar, imitando as comissárias, endireitaram seus corpos, ergueram a cabeça e procuravam sempre realizar movimentos delicados em suas tarefas nas atividades do encontro.

Sempre que encontrávamos nossos parceiros de projetos, acabávamos contando essa situação e muitos colegas queriam conhecê-las, pois, involuntariamente a primeira informação que dávamos era que as duas crianças eram índias.

Durante a programação uma das tarefas era confeccionar a bandeira de seu projeto, em determinado momento da atividade, a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna aproximou-se dos grupo, sentou-se e perguntou sobre as duas meninas que queriam ser comissárias de bordo. Conversaram por algum tempo e aquele foi o momento para o início das negociações sobre o novo trabalho que o PCB pretendia realizar.

Entretanto, o IAS argumentou ter estabelecido sua área de atuação e acreditava que a FUNAI era a instituição capaz, que não gostaria de conflitar ações, mas estaria receptiva a um projeto que lhes desse segurança para darem a resposta final.

Com essa possibilidade, o PCB encaminhou uma proposta que em pouco tempo foi aprovada, assim a equipe de coordenadores passou a buscar o que acreditava ser melhor para aquelas crianças.

O próximo passo foi o diálogo com a liderança da aldeia, que se mostrou muito receptiva e interessada na proposta. Neste momento ficou definido que o projeto iniciaria na

própria aldeia, mas faltava um espaço para o reforço escolar, que no projeto denominamos de oficina do saber⁷. Imediatamente a cacique da aldeia colocou a varanda da sua casa a disposição, que foi logo transformada em uma sala de aula.



Figura 11: Oficina do saber na varanda da casa da cacique da comunidade. (Arquivo PCB).

As atividades motoras eram realizadas em um espaço de terra no centro da aldeia que era utilizado pela comunidade como campo de futebol, também ao lado desse espaço, existia uma árvore que proporcionava uma ótima sombra, que tornou-se o local de lanche das crianças.

⁷ A oficina do saber tem por objetivo auxiliar as crianças na realização de suas tarefas escolares e quando as temáticas exigirem reflexões em algum texto é neste momento que é trabalhado. Nos primeiros anos na aldeia urbana Marçal de Souza, por falta de espaço físico para as atividades, a cacique da aldeia disponibilizou a varanda de sua casa.



Figura 12: Local das atividades práticas na aldeia em 2000. (Arquivo PCB).

Na semana, as atividades tiveram início, coordenadores e monitores foram de casa em casa explicando rapidamente aos pais o trabalho desenvolvido pelo PCB e convidando-os para a primeira reunião a ser realizada nas dependências da escola da aldeia.

A reunião com os pais teve um número de participantes menor que o esperado, mas significativo. Foram expostos os objetivos do projeto, o trabalho que seria realizado e sanamos as dúvidas que surgiram com a proposta, a maioria era em relação ao traje que as crianças deveriam usar para participarem das atividades.

Contudo, o mais importante foi que naquela reunião começava nossa aprendizagem sobre a cultura indígena, pois boa parte das mães levaram seus filhos no colo e na sala e durante a reunião, todas as crianças que tiveram vontade de descer, assim o fizeram, brincar no chão, caminhar na sala, passar em baixo das carteiras escolares, mas não faziam barulho e também nenhuma mãe se manifestava no sentido de conter a movimentação das crianças. Eu, em minha costumeira formalidade de reuniões do departamento da UFMS, fiquei bastante incomodado, mas me contive e fui assimilando aquele momento, fazendo-o bastante produtivo para todos nós e no final, tínhamos aproximadamente oitenta e duas crianças matriculadas com a autorização dos pais.

Sobre o relacionamento das crianças com suas mães, Cruz (2009, p.76) afirma que:

Quando pequenas, estão sempre perto da mãe. O processo de socialização primária é muito concreta, pois fazem tudo junto com os adultos. Há

momentos de aprendizado coletivo, conforme a idade. (...) Constatei que as crianças têm liberdade para ir e vir pela aldeia e não se espera que elas se comportem como adultos pequenos.

Enfim, as atividades com as crianças começaram e tinham o mesmo sistema organizacional do projeto com as crianças não indígenas na UFMS. As crianças receberam suas camisetas e bonés que poderiam levar para suas casas, foram divididas por faixa etária em quatro grupos e cada grupo, no momento das aulas, recebeu coletes de diferentes cores, os vermelhos para aqueles com idade de 5 a 7 anos; os verdes para os alunos com idade de 8 e 9 anos; os amarelos para alunos com idade de 10 e 11 anos e os azuis para idade de 12 a 16 anos, idade máxima para permanência no projeto.

As atividades foram acontecendo com algumas dificuldades causadas pela falta de infraestrutura como sanitários e água para beber, além disso era difícil manter as crianças nas atividades porque entravam e saíam no momento que bem entendessem, sem motivo aparente para essa atitude e sem comunicar o monitor que sairia, ou que não gostaram da atividade.

O problema de sanitário e água foi solucionado na casa daqueles que moravam próximos ao local das atividades.

Tudo acontecia dentro de uma normalidade possível, até que em certo dia, o IAS, nos comunicou o recebimento de uma carta encaminhada pelo conselho dos índios da aldeia buscando informações sobre o projeto Córrego Bandeira e seu coordenador. De posse de uma cópia da carta, convocamos o conselho para esclarecimento de eventuais dúvidas sobre a proposta de trabalho.



Figura 13: Reunião da equipe do projeto Córrego Bandeira com o Conselho da Aldeia Urbana Marçal de Souza. (Arquivo PCB). PCB).

Assim, continuamos trabalhando na aldeia por aproximadamente oito meses, quando o espaço do projeto Córrego Bandeira foi construído na UFMS com toda a estrutura necessária, inclusive ônibus, com o qual foi possível transportar todas as crianças índias para o novo espaço.



Figura 14: Edifício do Projeto Córrego Bandeira e quadras de atividades. (Arquivo PCB).



Figura 15: Um dos espaços internos do Edifício destinado a atividades diversas e refeitório. (Arquivo PCB).

Com isso reformulamos nossa forma de atendimento, optando por levar todas as crianças para o novo espaço, para tanto convidamos os pais para conhecer o local, fomos pegá-los com o ônibus novo, e chegando na UFMS foram recepcionados com lanche e percorremos as dependências do prédio. O resultado foi muito bom, pois todos expressaram alegria por seus filhos terem um local melhor para passar as tardes.

Antes de receber as crianças índias, desenvolvemos uma ação pedagógica com as crianças não índias que também frequentavam o projeto. Eles estudaram os povos que compõem a nação brasileira, povos indígenas, negros, portugueses, japoneses, italianos e outros.

Assim, durante as tardes de terças a sextas-feiras as crianças passavam suas horas na UFMS, crianças índias e não índias convivendo sem grandes problemas.

As tardes de segundas-feiras eram destinadas ao planejamento dos monitores, que o faziam tratando todos como iguais, apenas crianças, algumas vezes notavam algumas manifestações diferenciadas nas crianças Terena como entrar e sair da aula, dormir durante a aula, fato comum durante as aulas de música com as turmas menores, e até mesmo a diferença aparente na questão de respeito aos mais velhos ou aos monitores, quando eram repreendidos, quase nunca respondiam ou voltavam a repetir a mesma ação.

Segundo Cruz (2009, p.76) essa maneira de ser do Terena tem base na família, pois é ela que “sustenta o aprendizado da cultura Terena, a partir do valor fundamental que é o respeito pelos mais velhos (...) até os princípios de solidariedade e partilha que são vivenciados no contexto social”.

Outra questão que chamava atenção era o cuidado das crianças maiores com as menores. A idade mínima para entrada das crianças no projeto era de 5 anos, mas com as crianças Terena essa idade foi reduzida para 4 anos, pois as crianças levavam seus irmãozinhos e se estes não pudessem frequentar as atividades, os maiores também não podiam participar em razão de serem os responsáveis pelos menores, sendo assim, sempre estavam atentos mesmo quando realizavam atividades em turmas diferentes.

Nas aulas de música as crianças índias se destacavam, pela facilidade que tinham com o ritmo e a afinação, mesmo assim, poucas vezes levavam músicas de suas origens, mesmo quando solicitado. Um momento muito importante e que as crianças gostavam bastante, e contavam histórias das aldeias de origem, eram as aulas na oficina de Educação Ambiental, sempre falavam das aves, dos rios, de como era a vida e as férias na aldeia, muitas vezes traziam contribuições reais sobre temas vistos em revistas, histórias e filmes, e compartilhavam com as crianças não índias que sempre paravam para ouvi-las.

Dessa maneira as atividades foram realizadas por 7 anos, entretanto, no ano de 2008, houve uma grande explosão de projetos sociais na cidade de Campo Grande, quando os governos Federal, Estadual e Municipal habilitaram várias Organizações Não Governamentais (ONG's) distribuindo recursos para que as mesmas desenvolvessem projetos sociais de atendimento as crianças em situação de pobreza. Com isso, reduziu significativamente o número de crianças em todos os bairros atendidos pelo PCB, inclusive na aldeia. Mesmo assim as atividades continuaram.

Com a redução do número de crianças, surgiu a oportunidade de atendimento a uma nova comunidade. Neste período o PCB foi procurado pelo cacique da comunidade Darcy Ribeiro, que conhecia o trabalho realizado na aldeia urbana Marçal de Souza. Trocamos algumas informações sobre o trabalho e decidimos ficar pelo menos duas semanas com atividades na própria aldeia para que os pais acompanhassem seus filhos e estabelecêssemos alguma forma de ligação com os mesmos.

Essa aproximação com os pais valorizou o trabalho, pois assim boa parte das mães se envolveram com nossas ações. Como no início do trabalho na comunidade Marçal de Souza, dispúnhamos de pouco espaço, apenas um pequeno salão de madeira em que funcionava a igreja evangélica na qual o cacique era o pastor, um campo de terra que era utilizado para as

atividades motoras e o lanche que era distribuído na casa do próprio cacique. Os sanitários cada criança usava de suas casas.

No primeiro dia, quatro monitores foram à aldeia e quando chegaram, encontraram cinco crianças e dois adultos, o que impactou a equipe, pois haviam criado grande expectativa, com atividades planejadas para 4 turma de 20 crianças. Mesmo assim, organizaram as atividades e não demorou muito para começar a aparecer crianças de vários lados, e rapidamente o número de crianças era muito além das expectativas. Naquele dia dividimos os maiores para o futebol, os intermediários para os pegadores e os menores brincaram de roda, ouviram histórias, fizeram colagens e pinturas que levaram para suas casas.

Durante as atividades na aldeia, um fato marcante foi a comunicação entre as mães e seus filhos, quase sempre na língua Terena, bem como as brincadeiras das crianças menores que andavam de bicicleta e brincavam de polícia e bandido, com pequenas madeira nas mãos simbolizando armas. Relacionamos esse fato a proximidade da aldeia com o presídio Estadual, razão que torna comum as rondas policiais, além disso, a escola que frequentam fica a aproximadamente cem metros do presídio.

A hora do lanche foi outra situação que nos fez repensar o planejamento, pois nesse momento aumentava muito o número de crianças, assim levávamos um número de lanches maior que o número de crianças nas atividades.

As crianças, fora das atividades do projeto, brincavam como todas as outras que moram em bairros retirados e com pouca infraestrutura, em razão da ausência de asfalto, esgoto e área de lazer. Assim andavam de bicicletas, soltavam pandorgas, jogavam bolitas e brincavam como as crianças das cidades.

Permanecemos no local as duas semanas e os resultados foram muito positivos, a partir dessa data o ônibus passou a pegá-las e a ida para o projeto tornou-se vinte e cinco quilômetros de descobertas, identificaram locais que viram na TV, ouviram falar, casas de parentes, supermercados, ruas e avenidas, além das cantorias promovidas pelos monitores, muitas conversas e sorrisos, mas o principal era sair da aldeia para a cidade, isso sim era o evento, talvez por não terem oportunidades de sair da aldeia e conhecer novos lugares.

O primeiro dia em que chegaram na UFMS foi surpreendente, pois ficaram encantadas, achando tudo muito grande, o refeitório, os sanitários, as quadras, a sala de informática, os espelhos da sala de dança. O primeiro dia praticamente passearam pela universidade, visitaram o Moreirão (estádio universitário de futebol), o ginásio de esportes e finalmente voltaram passando pelo lago na universidade, o que foi uma grande atração, pois o

monitor disse a eles que ali moravam jacarés e capivaras, com essas informações, todas as atenções ficaram em visualizar um desses animais, mas naquele dia não foi possível.

No dia seguinte foram convidados a entrar na rotina do projeto. No primeiro momento, após a descida do ônibus aconteceu a roda de informações, orientações e entendimentos para as atividades do dia. A primeira atividade era sempre uma brincadeira acolhedora; a segunda atividade era vinculada a área do monitor, informática, jogos esportivos, música e outros. A terceira atividade, o lanche é realizado no refeitório projetado para duzentas crianças, finalizando com uma avaliação informal na qual lhes era perguntado o que foi marcante para aquele dia, em seguida, dirigiam-se para o ônibus e retornavam para suas casas.

Quando por algum motivo o ônibus não podia buscá-los, ouvíamos as lamentações das crianças, elas gostavam muito de ir para o projeto, pois era o local em que faziam coisas diferentes, dançavam, assistiam filmes, jogavam na quadra de cimento, pintavam, iam a piscina, brincavam de várias maneiras, passeavam pelos corredores e laboratórios da UFMS, as vezes vão a museus, parques e eventos infantis.

A partir de fevereiro de 2011, as atividades com as crianças Terena das aldeias urbanas passaram a ser realizadas no **SEST/SENAT**, uma nova parceria realizada, com isso, o tempo de atividades das crianças aumentou pois o local era próximo as aldeias, diminuindo o tempo de traslado. Hoje são apenas quarenta crianças índias que frequentam o projeto e convivem com outras quarenta, filhos de funcionários da entidade em questão.

Nesse local as atividades são desenvolvidas da seguinte maneira: a roda inicial, em que são explicadas os objetivos e as atividades do dia, em seguida dirigem-se ao local das práticas e estas podem ser de esporte, lazer, dança, recreação e música.

As atividades são planejadas com base em um plano temático anual, subdividido em temas bimestrais que, por sua vez, são divididos em planos de aula, os quais são desenvolvidos todas as segundas feiras e supervisionados pelos coordenadores de núcleo do PCB.

Nas atividades o que se observa é muita alegria e dinamismo, e até uns anos atrás, era fácil identificar os meninos Terena no grupo de crianças, pois a maioria utilizava um corte de cabelo bastante peculiar, um arredondado que no dito popular tinha forma de “cuia”. Essa característica somava-se aos seus estereótipos e já vinha se tornando um sinal do indígena de nossa região, no entanto, hoje já vimos diversos tipos de corte de cabelo, especificamente os que estão na moda, como do jogador de futebol Neymar e cantores adolescente como Justin

Bieber, Restart e Luan Santana, um referencial ressignificador de suas imagens. Sendo assim, faço uso das palavras de Hall (2006, p.39) para justificar essa realidade:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais **nós imaginamos ser vistos por outros** (grifo do autor).

Conquanto, as meninas conservam seus cabelos longos, sempre brilhantes e negros por natureza, de uma beleza singular.

Os menores de 4 a 6 anos são muito afetivos com os adultos, gostam de ser abraçados e de colo, sempre alegres, estabelecem esses contatos físicos de maneira muito natural como se fôssemos seus parentes. Nas atividades destacam-se na dança e música, além da natação, sempre relacionando essas práticas com alguma história de sua cultura. Sempre nos contam alguma história de suas aldeias e praticamente todas as crianças da aldeia Darcy Ribeiro tem domínio e fluência da língua Terena, uma vez que muitos são moradores recentes da cidade e apresentam essa característica de origem.

A língua Terena possui uma sonoridade forte e agradável de ouvir, que com as letras não posso reproduzir, entretanto, é possível apresentá-los por meio de pequenas estórias, como as a seguir, SIL⁸ (1993, p, 47)

Kuti itukóvo xe´exa ôti hó`openo hohopuu koyêti inâ itihá`iko, itea koêku yékotixea koane hahápu`ipea?

Poéhane varutútu. Kalihá`iko, hohopuu hóye, itea koêku payá`iyea koane hahápu`ipea.

Qual a ave que tem filhotes branquinhos ao saírem do ovo, mas conforme vão crescendo, vão ficando pretos?

Somente o urubú. Quando pequenino, é branquinho, mas a medida que vai crescendo vai ficando preto.

⁸ Mesmo tendo conhecimento das análises da participação da Sociedade Internacional de Linguística na construção da identidade Terena, utilizei esse material por entender que não interfere no objeto de estudo desta pesquisa e ilustra a sonoridade da língua que é o que pretendo mostrar.

A língua, esse traço cultural “é um sistema social” (HALL, 1999, p.40), os auxilia e mantém sua cultura tradicional e de origem (tronco Aruak) que encanta qualquer visitante quando presencia uma criança de 6 anos falando na língua Terena, ao mesmo tempo que compreende corretamente o português. Assim nas atividades do projeto, algumas vezes, é possível ouvi-los comunicando-se em sua língua de origem, no entanto, isso não é comum.

Em uma situação de jogo é possível observar algumas discussões na língua Terena, momentos utilizados, geralmente, para repreender o colega por erros cometido ou quando discutem/brigam, mas não querem que o professor saiba. No entanto, não utilizam a língua para criar estratégia para o mesmo jogo sem que os demais participantes saibam, o que seria uma vantagem de comunicação.

Por diversas vezes, fomos obrigados a desenvolver atividades nas ruas da aldeia Darcy Ribeiro (o que atualmente não é mais possível de fazer na aldeia Marçal de Souza, em razão do trânsito constante de carros e sua localização muito povoada), tal fato ocorria sempre que o ônibus tinha problema mecânico e é justamente nessas ocasiões que as atividades, lá realizadas se contrastam com as realizadas, no SEST/SENAT. “A cultura como intimidação à hospedagem do outro” (SKLIAR, 2003, p.104). Isso ocorre porque na aldeia não possuímos os espaços apropriados para as atividades esportivas e as oficinas regulares, as crianças não são divididas em grupos e nem usam seus coletes de identificação de idade, ou seja, elas ficam praticamente “livres”, com isso, “entram e saem” a todo momento de um grupinho ou outro, ora estão pintando ou jogando vôlei, futebol, ou seja, estão em todos os lugares, praticamente não são “orientadas” pelos monitores e nem são forçadas a permanecerem em seus grupos. Assim é possível perceber mais naturalidade e felicidade em suas fisionomias, estão em seu território, vivendo um momento de acolhimento do outro.

E ainda, brincavam com seus amigos como se estivessem na rua, sem intervenção ou orientação de adulto “o brincar é agradável por si mesmo, aqui e agora na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparatórias de alguma coisa”. (MACEDO, 2005, p.14).

Naquele local é possível entender a importância de como as relações sociais enredam e mantém experiências culturais que são passadas, repassadas, significadas e ressignificadas, um momento singular, contínuo e próprio de ser criança. Pude compreender que as crianças indígenas têm seu modo peculiar de entender os espaços que ocupam “já não se trata de uma espacialidade de um sujeito governado a partir de dentro, mas de alguém que se desloca continuamente ao longo da espiral”. (SKLIAR, 2003, p.101).

Contudo, como conciliar essas atividades observadas na aldeia, as crianças estão em vários lugares de modo divertido, em uma ordem compreendida a partir de suas próprias ordens e vontades, com os valores, regras e pilares, sendo incompreendido pelos monitores que atrelados a seus estudos acadêmicos veem esse momento como algo bagunçado, uma desordem, no qual não é possível separar, orientar, onde é impossível atingir seus objetivos?

Ficamos todos nós entre fronteiras, entre aquilo que aprendemos ao longo de nossas vidas e aquilo que as crianças índias nos mostram em seu processo histórico de espacialidade, cultura e relação social.

Cabe destacar que depois desse tempo em contato com os moradores das aldeias urbanas, podemos afirmar que é comum ver crianças brincando nas ruas, rodando pneus, brincando com montinhos de terra, andando de bicicletas, correndo livres de um lado para outro, entrando e saindo das casas com seus colegas, assim, passam suas horas quando não estão na escola, desfrutando uma realidade muito comum as outras crianças.

Sobre essa realidade, os pais relatam aos monitores do projeto que não podem estar o tempo todo com seus filhos porque trabalham, mas conversam e orientam as crianças sobre as situações que acontecem dentro e fora de casa. Observei um pouco dessa relação nos dias em que estive na aldeia e durante todos esses anos de projeto, nunca presenciei nenhuma briga entre crianças e adolescentes e seus pais.

É interessante ressaltar que esse diálogo entre pais e filhos se mantém mesmo com os filhos já considerados adultos, ou maiores de 18 anos, como no discurso a seguir, na qual a mãe orienta e reforça seu filho sobre a importância de estudar:

Morando aqui eles estuda e trabalha, na aldeia só estuda, se quiser trabalhar tem que vir pra cidade. Eu falo pros meus filhos que pra eles melhora tem que estudar mas meu filho teve cabeça dura e não quis, só fez 8ª série, ele eu acho que ta com 19 anos, é pintor. As vezes ele chega e fala que ta cansado, eu falo que tem que estudar. Mas agora ta mais difícil que ele apaixonou pela vizinha e arrumou filho.

As vezes fico vendo as fotos que ele tem do projeto e falo com ele, é tanta coisa bonita que ninguém vê, e você teve essa oportunidade, mas agora você não estuda (Estava se referindo as fotos da viagem que o filho fez para a Copa na Alemanha, pelo IAS).

No discurso supracitado é importante salientar além do diálogo, a visão dos pais sobre a necessidade de estudo dos filhos, uma perspectiva que é reafirmada pela pesquisa de

Cruz (2009, p.78) que vê na educação Terena uma perspectiva de uma “identidade étnica que inclui a formação acadêmica é transmitida para seus membros, especialmente para os mais jovens. A educação das crianças abrange aspectos que ultrapassam a cultura indígena, dialogando com a cultura do não índio identidade étnica que inclui a formação acadêmica para melhorar de vida”.

Desde o primeiro contato que tive com os moradores da aldeia urbana Marçal de Souza, percebi essa preocupação dos pais, isso fica evidente para muitos adolescente que pela oferta de trabalho abandonam a escola, com isso, os pais nos solicitam que sempre reforcemos a necessidade do estudo e, conseqüentemente, de uma profissão.

A valorização dos estudos é um tema bastante discutido pelos adultos, que muitas vezes deixaram suas aldeias de origem para que os filhos pudessem concluir o Ensino Médio e ingressar na faculdade. Entretanto, o que verifiquei é o “casamento” entre indivíduos muito jovens que acabam tendo que ingressar para o mercado de trabalho, o que atrasa ou impede a conclusão de seus estudos.

Tal fato é um dos motivos e uma preocupação que o Projeto Córrego Bandeira tem em sempre avaliar suas atividades do dia, procurando identificar o que as crianças aprenderam, verificando se o projeto temático anual está possibilitando apropriações de valores e princípios que possam contribuir quando precisarem fazer escolhas para suas vidas, por exemplo, sobre a profissão, assim sempre que possível perguntamos para as crianças, o que gostariam de ser quando crescerem, não pela resposta, mas para que reflitam sobre o futuro na cidade, pois indiscutivelmente essa é uma geração de indígenas habitantes da cidade.

CAPÍTULO III

O UNIVERSO CULTURAL DAS CRIANÇAS TERENA DO PCB E A PERCEPÇÃO DOS MONITORES

O fazer do projeto, local de desenvolvimento desta pesquisa, é um inter-relacionamento, é uma ação social, que se realiza com a participação de crianças em situação de pobreza, dentre as quais um quinto é da etnia Terena. Trata-se de uma ação para crianças e monitores, em que as duas partes são beneficiadas. As crianças melhoram seus conhecimentos e relacionamentos e os monitores exercitam seus conhecimentos teóricos e práticos, de modo que existe uma nítida troca. Nesse caso a ação social é a característica cultural mais representativa e, para melhor compreendê-la, recorro às considerações de Hall (1997, p.16), ao afirmar que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam como os que a observam: não em si mesma mas, em razão de muitos variados sistemas e significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significados dão sentido a nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomadas em conjunto eles constituem nossa “cultura”. Contribuem para assegurar que toda ação social e “cultural”, que todas as praticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Um dos critérios de seleção do monitor é a necessidade do “emprego”. Nesses anos, já trabalharam no projeto acadêmico os de origem reconhecidamente humilde, os quais precisavam de bolsa para seu próprio sustento. Destacam-se entre os referidos monitores dois importantes grupos: uns eram dedicados, mas não se envolviam com a realidade das crianças, simplesmente cumpriam seu trabalho. Outros, ao contrário, para os quais a bolsa não lhes faria tanta falta, dedicavam todo o seu tempo às crianças, tornando perceptível seu envolvimento e emoção, principalmente nas apresentações de final de sub-tema.

Como é variado e complexo, o sistema de significados e como a condição de vida influencia as condutas em relação aos outros, faz-se necessário algumas perguntas: Quem se identifica com quem? Identidade, o mundo social regula ou tem sido regulado por ela, são sistematizadas ou oportunidades, quem opera esse círculo de experiências é o indivíduo ou o modismo, quando é consciente ou inconsciente? Esse contexto contempla múltiplas e fragmentadas identidades de sujeitos, que de acordo com Fleuri (2003, p. 56) podem ser caracterizadas como:

A identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação em representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

Para compreender a identidade, o conceito relevante é alteridade. A alteridade possui o prefixo alter, de origem latina, tendo como significado a ideia de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, com consideração, valorização, identificação e diálogo. Para Larrosa e Skliar (2001, p. 121), a alteridade pode ser classificada em três versões discursivas: “o outro como fonte de todo mal”; “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”; e “o outro como alguém a tolerar”.

No período em que a pesquisa foi realizada havia 20 monitores que atuavam no trabalho direto com as crianças, divididos em acadêmicos de educação física, letras, matemática, psicologia e música.

Atendendo aos objetivos da pesquisa, optei por trabalhar com os monitores que atuavam diretamente com as crianças índias Terena da Aldeia Urbana Marçal de Souza e da

Aldeia Urbana Darcy Ribeiro e que passavam o maior tempo com as mesmas. Dessa maneira, as entrevistas foram realizadas com 4 (quatro) monitores e um coordenador do núcleo indígena. Os participantes da pesquisa foram denominados com as letras A, B, C, D e E para preservar suas identidades.

3.1 Os sujeitos da pesquisa: a identificação dos monitores entrevistados

Para melhor entendimento do grupo, passo a descrever individualmente os participantes:

O sujeito (A) é do sexo masculino, tem 21 anos, filho de paranaenses, mãe professora Mestre em Educação e pai operador de máquina agrícola. Foi criado na zona rural do estado de Mato Grosso do Sul, onde fez sua formação no ensino fundamental e médio na escola pública. Atualmente seus familiares residem em São Gabriel do Oeste/MS, enquanto este participante está na capital para concluir seus estudos. Antes de iniciar o curso de Educação Física trabalhou em uma madeireira como conferencista e auxiliava no carregamento dos caminhões.

Cursa Educação Física em uma faculdade particular e depende da bolsa, fornecida no estágio para se manter na cidade. Quanto às características físicas⁹ é um rapaz branco, alto, olhos azuis e musculatura definida, pois sempre praticou handebol, mais especificamente durante toda sua adolescência, como atleta representante de sua cidade. Na faculdade pratica ginástica olímpica e musculação. Devido a sua história, ligada ao esporte, demonstra em sua proposta pedagógica e seus planejamentos uma maior afinidade com atividades práticas.

Iniciou o estágio no projeto aos 18 anos, com a turma azul (idade igual ou superior a 12 anos) e atualmente trabalha com a turma verde (8 e 9 anos), sendo esta sua primeira experiência com crianças e adolescentes e com sua futura profissão: professor de educação física. Obteve bastante sucesso em seu trabalho, pois é calmo, com falas reticentes e pensadas, busca sempre inovar em seu planejamento, é bastante carinhoso e carismático com as crianças, por essa razão teve maior identificação com as turmas menores, o que justifica sua mudança de turma nos primeiros meses de trabalho.

O sujeito (B) é do sexo feminino, tem 21 anos, filha de professores de educação física, ambos sul-mato-grossenses, desde a sua adolescência participou de atividades em projetos sociais, pois seus pais já trabalhavam com essa vertente, inicialmente com deficientes

⁹ Considero relevante descrever as características físicas, devido a identificação que os alunos fazem com seus monitores. Durante os 15 anos de projeto esta identificação é fato marcante na relação monitor/aluno.

físicos, e posteriormente com crianças e adolescentes em situação de pobreza. Cursa Educação Física em uma faculdade particular da cidade. Desde sua infância praticou esportes e estudou em escolas particulares. Quanto às características físicas é branca, alta, loira, de olhos verdes.

Iniciou seu estágio no projeto ainda no primeiro ano de faculdade, aos 17 anos, a princípio no trabalho com a turma vermelha (5 a 7 anos) e atualmente está com a turma azul (idade igual ou superior a 12 anos). Durante seu período de estágio passou pelas diferentes turmas devido a sua facilidade em desenvolver diferentes trabalhos. Destaca-se por ser excelente contadora de histórias, usando várias técnicas, possui facilidade com pintura e trabalhos manuais. Busca sempre atividades variadas e variações de jogos (quando trabalhava com os maiores), consegue desenvolver uma linguagem e um diálogo acessível aos adolescentes e de forma carinhosa com os menores, razão pela qual sempre os cativou.

O sujeito (C) é do sexo feminino, tem 22 anos, filha de pastor evangélico protestante, pai mineiro e mãe sul-mato-grossense, nasceu na cidade de Ariquemes/RO. Devido à profissão de seu pai, moraram em vários estados, nas diferentes regiões do país, cidades do interior e também capitais, convivendo, assim, com diferentes culturas. Estudou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e atualmente cursa Educação Física em uma faculdade particular da cidade. Quanto às características físicas é negra, alta, de olhos castanhos.

Iniciou o estágio no projeto pela afinidade com o trabalho com crianças, atividade que é um exercício corriqueiro de suas caminhadas ao lado de seus pais. Possui uma voz privilegiada (observação feita pelo maestro que trabalha com música no projeto e na UFMS), participando de vários corais e conjuntos. Quando cantava para as crianças, estas paravam e dedicavam toda atenção à monitora.

Desde o início trabalhou com a turma vermelha (5 a 7 anos), apresentou grande habilidade criativa, transformava com facilidade uma atividade em outras alegres e atrativas. Devido a sua paixão pelos livros, conseguia desenvolver facilmente a leitura e a contação de história para as crianças. Além disso, sempre teve bom relacionamento com os outros monitores, pois é alegre, brincalhona, colocando-se à disposição para as mais variadas tarefas, sendo assim, conseguia naturalmente envolver-se no grupo, nas diversas tarefas e encontros sociais.

O sujeito (D) é do sexo masculino, tem 21 anos, nasceu no interior do estado de Mato Grosso do Sul, onde o pai é agricultor assentado e a mãe funcionária pública aposentada. Cursou o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio na capital, em

uma escola particular, sendo bolsista por praticar esporte e ser destaque na equipe de basquete em que atuou.

Vale ressaltar que defendeu sua escola em competições municipais, a cidade em competições estaduais e o estado em competições nacionais. Cursa educação física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mora na capital para concluir seus estudos, necessitando da bolsa para sua manutenção na cidade. Quanto às características físicas tem estatura mediana, branca, cabelos e olhos castanhos.

O sujeito (E) é do sexo feminino, tem 22 anos, nasceu no interior do estado de Mato Grosso do Sul, seu pai já falecido era policial, sua mãe do lar, pensionista. Cursou o ensino fundamental em escola particular e o ensino médio em escola pública em Campo Grande, não praticou esportes. Formada em Educação Física, fez seu curso na Universidade Federal de Mato grosso do Sul, período em que foi da diretoria do centro acadêmico, com atuação reconhecida até hoje por seus colegas. Trabalha no projeto desde acadêmica.

Após, um tempo, tendo destaque como estagiária foi convidada a se tornar coordenadora júnior, e posteriormente a sua formatura assumiu a coordenação do núcleo. Sempre dinâmica e com grande domínio sobre a educação física escolar e o lúdico, está diretamente atuando com os monitores que trabalham com as crianças Terena.

A reunião com os grupos foi realizada nas dependências do Projeto Córrego Bandeira, no mês de novembro, nos horários de atuação dos acadêmicos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A partir delas, pude organizar minhas considerações em categorias, as quais abordo a seguir.

3.2 A organização articulada das categorias: da alteridade, mesmidade e ambivalência

Ruiz (2010) disserta com destacada propriedade sobre as contribuições de Emmanuel Lévinas sobre alteridade. Acredito que essas considerações são importantes para explicar as categorias adotadas para apresentar as entrevistas realizadas nessa pesquisa. Uma das premissas de Lévinas era acreditar no “eu” como um não dado natural, pois, para ele, o “eu” não existe como uma essência natural herdada, ou seja, com uma vontade e uma liberdade, já dadas pela sua natureza.

Para Lévinas, a dimensão primeira do sujeito é sua abertura para alteridade. Pela abertura, constitui-se o sujeito, sempre em relação ao outro. A abertura para alteridade é condição de possibilidade do ser do sujeito, sem ela, nós não seríamos humanos. Seríamos outra espécie viva, mas não humanos. A alteridade, enquanto relação primeira, é constitutiva da subjetividade. (RUIZ, 2010, p. 40).

Assim, para Lévinas, não existe um eu natural, mas sim um eu que é constituído desde o primeiro momento de sua existência pela relação com a alteridade, ou seja, aquilo que eu sou como sujeito é o resultado histórico da relação com outros ao longo da minha existência e que provavelmente continuará a influenciar as múltiplas identidades do “eu” sujeito.

Cabe uma reflexão quanto à alteridade como categoria, pois de acordo com Ruiz (2010), Lévinas contrapõe a metafísica à ontologia, por entender a ontologia como todas as formas de pensamento que reduzem a singularidade da alteridade a um conceito ou categoria universal, a uma totalidade.

Assim, ao se tentar conceituar a alteridade como uma categoria universal, esta é negada naquilo que tem de peculiar, a sua singularidade, ou a sua diferença e sua transcendência. O alerta é acerca do reducionismo ontológico da alteridade a categorias racionais, dado pela filosofia ocidental, de maneira geral e à modernidade, mas particularmente, ou seja, constrói-se a ilusão de conhecer o outro sob categorias universais ou conceitos gerais, pois ao universalizar, nega-se a singularidade de cada sujeito e acaba com a dimensão de alteridade, tornando o sujeito uma totalidade.

A alteridade é, por princípio, irreduzível ao conceito, inexaurível em categorias. A alteridade é singularidade, diferença. (...) A abertura para o outro me constitui como diferente. Essa diferença se mantém porque, na relação, há uma transcendência inerente à alteridade. Cada vez que tentamos anular a relação de transcendência com o outro, provocamos sua assimilação a um conceito por mim elaborado. O outro nunca pode ser reduzido a conhecimento, sem anulá-lo. Quando penso que conheço o outro, não fiz nada mais do que reduzi-lo a meu conceito (no mesmo), anulando-o em minhas categorias. O outro sempre pode ser diferente, por isso é inexaurível. Lévinas utiliza a categoria de infinito para aproximar-nos à compreensão (sem nunca explicar) a inexauribilidade da alteridade humana. (RUIZ, 2010, p.41).

Diante desses pressupostos e das entrevistas realizadas com os monitores (sujeitos) do Projeto Córrego Bandeira, optei por trabalhar com outras visões também relacionadas à alteridade, que se destacaram nas respostas dos monitores entrevistados.

A primeira delas é a mesmidade e a segunda a ambivalência. Sendo que, nessa articulação entre alteridade, mesmidade e ambivalência, percebi a existência de uma outra visão do eu e do outro pautada em premissas de um discurso do colonizador, por isso essa visão também será apresentada nessa pesquisa. Essas categorias foram discutidas na medida em que foram apresentadas às falas dos entrevistados.

Algumas perguntas foram feitas aos sujeitos e eles puderam dissertar, principalmente sobre a cultura e as relações entre crianças e adolescentes participantes, monitores e coordenadores do Projeto. A esse respeito, ao perguntar, por exemplo, sobre a percepção do monitor, acerca das diferentes manifestações culturais no Projeto, obtive a seguinte resposta:

[...] a gente trabalha com crianças e adolescentes, eu acho que isso é a primeira coisa interessante e a gente acaba tentando que eles entendam, convivam e respeitem essas diferenças. Realmente existem diferentes culturas, o que a gente tenta fazer é não supervalorizar uma cultura em detrimento de outra e nem subestimar uma cultura também. (SUJEITO E).

O sujeito E, percebe que existe a diferença, no entanto, procura trabalhar com a igualdade, afirma não supervalorizar ou subestimar uma cultura em detrimento da outra, se justificando principalmente pelo fato de que são crianças e todas têm direitos iguais independente de raça, cor ou etnia. Acredito ser essa uma atitude necessária frente ao desconhecimento de como tratar as diferenças e as diferentes culturas, mas é preciso atentar para o que Skliar (2003, p.108) chama atenção:

Não será a igualdade um grande equívoco? E tanto mais essa é a possível indagação quanto mais se observa como a idéia de igualdade produz pressões e expulsões, gera promessas ilusórias de equidade e se fixa somente, ao conjunto de direitos formais, administrativos e legais, negligenciando assim a autonomia, a irredutibilidade, a experiência e o acontecimento das diferenças.

Assim, para melhor entender o posicionamento do sujeito E, questionei-o sobre como é planejado o trabalho com as crianças Terena dentro do PCB.

A cultura é bem clara na proposta do projeto, desde o tema geral até cada ponto, a gente tem um plano de ação anual e os sub-temas, por exemplo, nosso plano de ação o tema é “eu um ser plural”, já começa falando dessa pluralidade cultural. Então essa é nossa primeira preocupação, primeiro com os acadêmicos novos, como a gente vai passar para eles. Então, primeiro a gente tenta compreender essa questão desde a proposta pedagógica, o que é isso, ser um ser plural e tem os sub-temas e dentro de cada sub-tema a gente trabalha a questão da valorização, o convívio com as diferenças, uma das coisas que a gente enfatiza é como viver em harmonia com o grupo sabendo respeitar o pensar, o agir, a cultura de cada indivíduo daquele grupo. (SUJEITO E).

Com essa resposta o sujeito (E) reforça sua preocupação com as diferenças e o cuidado que tem para que os novos monitores também percebam e entendam as diferentes culturas presentes no projeto. Assim, se observa, nesse momento uma abertura para “as novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças”, conforme Souza e Fleuri (p.62).

Diante dessa constatação da cultura, optei por indagar sobre as expectativas do sujeito E, a respeito das crianças e dos adolescentes do Projeto, principalmente no seu universo cultural, obtive a seguinte resposta.

Olha é até interessante essa pergunta porque é uma preocupação que tenho maior preocupação é de construir algo na minha vida através da experiência que eles trazem para mim, é uma das maiores preocupações, não é de construir algo no universo cultural deles, mas a minha que tenho hoje. Antigamente eu tinha essa visão, o que eu estou passando? Mas agora eu fico pensando, o que eu estou aprendendo com eles, também. Sabe é uma cultura muito rica. (SUJEITO E).

Assim, o que serve para seus alunos pode servir para o monitor também. De alguma maneira o sujeito parece viver num conflito paradoxal em relação ao papel do educador e ao papel do aluno, talvez orientada por discussões presentes na educação sobre a relação entre aluno e professor, cuja síntese informa que a aprendizagem também pode ser concretizada na troca de experiências entre educador e educando.

Como o sujeito é fruto do contexto histórico (HALL, 2003), e das inúmeras relações que mantêm com o outro, “diferente”, muitas vezes, o sujeito E, percebe-se como aquele que pode aprender algo com a cultura do outro.

O que ocorre é que na relação entre culturas diversas, os sujeitos da relação re-significam sua identidade. Se o sujeito E, se viu como aquele que pode aprender é porque percebeu identidade “semelhante” na cultura do outro. Um diálogo comum entre as suas diferenças, em que alguns momentos pode o sujeito E, exercer o poder, assim como pode a criança Terena exercer em outros momentos.

Dessa maneira, questionei o sujeito E, de como mudou sua visão sobre o índio após o trabalho com ele:

Quando você começa a trabalhar mais especificamente com esse grupo começa a quebrar aqueles conceitos de coisas que você ouve, você começa a entender, por exemplo, Ah! índio é preguiçoso. Ah, [...], enfim você vai observando que não é bem assim, eles têm uma cultura bem diferente da nossa. Mudou além dos meus conceitos, coisas que eu não entendia até começar a conviver com eles. (SUJEITO E).

Essa ação parece demonstrar um envolvimento real do sujeito para aprender sobre a cultura do Terena e por meio desse conhecimento, dar sustentação para todas as ações que ofereça as crianças e aos adolescentes.

Quando o sujeito se viu aprendendo com a criança Terena, disse “(...) primeiro a gente como professor já aprende muito com as crianças e segundo com crianças que têm uma cultura totalmente diferente da sua, uma realidade totalmente diferente da sua, o aprendizado é maior ainda”.(Sujeito E).

Se antes do contato do sujeito (E) com os alunos índios, ele não tinha essa noção de perceber diferenças culturais ao seu redor, essa ação se deve a fixidez do discurso colonizador, que é fazer do outro uma mesmidade.

O interesse do sujeito (E) tornou-se prioridade quando passou a trabalhar com as crianças indígenas. Essa postura pode ser entendida quando analisada na visão da relação com o outro que me constitui como sujeito. Nesse sentido Ruiz (2010, p. 40) afirma que:

[...] Aquilo que eu sou como sujeito é o resultado histórico da relação com os outros ao longo da minha existência. A abertura para alteridade é prévia à minha vontade, ela é condição necessária da subjetividade. Eu não sou livre para decidir sobre a minha abertura para o outro, a alteridade me é oferecida como necessária [...] A alteridade é uma abertura que existe sempre como relação com o outro. A relação me constitui sujeito e na relação me constituo como sujeito.

O sujeito (E) passou a perceber práticas culturais dos alunos Terena, como o cuidado dos maiores com os menores, o entrar e sair das aulas e o uso da língua Terena, a partir do momento em que eles começaram a fazer parte diretamente de seu cotidiano e das relações estabelecidas entre sujeito e o seu ambiente de trabalho. Por isso, perguntei a entrevistada, como a mesma via as crianças e adolescentes indígenas antes de trabalhar com elas, e o que mudou depois, a partir do trabalho, ou que conceitos dessa cultura ela passou a ter para realizar seu trabalho no Projeto.

Ah, não sei se são conceitos meus ou conceitos que você vai associando que você vai ouvindo, realmente essa questão de falar que índio não quer trabalhar, o índio é preguiçoso. Mas você vai observando que não, pelo contrário, eles têm um ritmo de vida diferente do nosso, talvez eles aproveitem a vida melhor que a gente. Eles não têm essa preocupação desse ritmo de vida acelerado, são coisas que eu nunca tinha pensado. Eu acho que mais que mudar conceitos é ter conhecimento, eu acho que a gente vem de um senso comum que a gente escuta e adquire conhecimento para você. Quando você começa a observar e começa a conhecer, eu não sei se posso dizer que muda conceitos, mas você passa a ter seus próprios conceitos. (SUJEITO E).

Essa relação demonstra o que Skliar (2003, p.104) denominou “espacialidade/o(s) espaço(s) multicultural(is)” pois estabelece o “outro da relação eu/você ou, melhor, da relação pluralizada, generalizada e de certo modo obrigatória entre nós/eles;” que pela necessidade do trabalho e do encontro; conceito, valores e princípios são re-significados.

A partir do momento que o Sujeito (E) passa a conviver e conhecer o índio percebe que ele tem um ritmo diferente de vida, ao contrário do estereótipo criado por uma parte da sociedade que o qualifica como preguiçoso, entre muitos outros adjetivos que desqualificam essa cultura. O que ocorre é que são culturas diferentes, com leitura de mundo diferentes, pois diferentes são as identidades (HALL, 2006) em si mesmas.

Na sequência, a respeito das diferenças culturais que permeiam o trabalho dos monitores perguntei sobre as manifestações culturais das crianças, durante as atividades. Um traço cultural relatado, por grande parte dos sujeitos entrevistados, é a utilização da língua e a relação na aldeia entre criança/adulto, por exemplo, respondido pelo Sujeito (C).

Usam a língua Terena quando não querem que saibamos o conteúdo da fala ou quando chamamos a atenção deles, também as mães quando querem

reprender uma criança, fazem na língua Terena, também uma mãe pode e cuida de todas as crianças e todas obedecem mesmo os que não são seus filhos. Reconhecem quando erram e pedem desculpas, sem problema algum, acho diferente pois para a maioria das crianças isso é difícil. Outra coisa que acho interessante até hoje é que na aldeia muitos pais ainda estranham a nossa presença, outros nunca deixaram que a gente trouxesse seus filhos para a UFMS, mesmo sabendo que alguns pais já acompanharam aulas na Universidade. Trabalho com os menores e esses têm muito receio do novo até os materiais que eu levo eles não pegam mesmo estando à disposição, já vi que quando os pais ou outro índio estão junto eles só pegam as coisas ou saem de perto deles quando tem autorização. É lógico que não são todas as crianças que fazem isso, mas a grande maioria é assim.(SUJEITO C).

O sujeito (C) ainda relatou sobre o uso da língua Terena em momentos especiais e particulares, afirmando que: “com certeza divago sem resposta coerente, por não conviver com a cultura Terena” e por isso fica imaginando o conteúdo da conversa. O sujeito aponta também o aspecto confiança/desconfiança dos pais, provavelmente uma atitude resultante de promessas e compromissos que na história desse povo quase sempre não foram honradas.

Em relação à presença impeditiva do adulto, acredito ter sido um momento raro o caso observado, ou infelizmente, uma tradução cultural, pois a prática na aldeia é deixar as crianças explorarem e descobrirem objetos e movimentações corporais, somente havendo interferência dos adultos quando percebem algum perigo real. Em relação à língua é importante destacar aquilo que Hall (1999, p.40-41), citando Saussure, esclarece:

A língua é um sistema social, e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar a língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais, significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

Esse mesmo sujeito, quando indagado sobre como a cultura Terena é trabalhada no PCB, respondeu: “nós não nos preocupamos com os universos culturais no sentido de como as raças e etnias vivem, fazemos nossos planejamentos com base no tema e sub tema, às vezes discutimos essas questões”. (Sujeito C). Ou seja, a mesmidade aqui é evidenciada quando se considera que aquilo que serve para mim serve para o outro.

A partir desta resposta, perguntei ao sujeito (C) de que maneira, portanto, o seu universo cultural se inter-relaciona com as práticas culturais de seus alunos. O qual me respondeu: “sou filha de pastor evangélico e minha criação esteve sempre ligada ao respeito

com os outros, ao comportar-se e ser submissa, eu me vejo sempre nas atitudes deles”. Parece que ao estabelecer sua semelhança com as crianças, o sujeito (C) compartilha com elas uma identidade comum, fruto do discurso colonizador, também forte no contexto religioso.

Utilizando essa mesma indagação, recebi de outro sujeito a seguinte resposta:

No meu caso isso já acontecia naturalmente porque o projeto já atendia três diferentes públicos, o Guanandizão, a UFMS e o indígena, mesmo as turmas sendo separadas por núcleos eles acabavam se misturando naturalmente em alguns momentos. Cada um fazia um trabalho diferenciado com a sua turma, mas a proposta geral é a mesma e a gente tentava socializar os alunos. (SUJEITO D).

O sujeito (D) deixa parecer que sua fala está relacionada ao conteúdo usado no projeto com as crianças e não sobre inter-relação de cultura. Percebo que dedicava pouca atenção às questões culturais das crianças.

Ainda, acerca das práticas culturais das crianças e adolescentes do Projeto, os outros sujeitos consideraram:

Diferenciadas do que a gente julga correto, do nosso, mas é deles, porque quando a gente ia buscá-los, a gente percebia que era um comportamento do ambiente que eles viviam mesmo, do bairro, no caso a Marçal, a gente percebia que não era um comportamento só dos alunos e sim de todo o ambiente que eles conviviam. Muitos monitores e coordenadores comentavam a questão da lentidão, menos dinâmicos, mais devagar, tranquilos para realizar as coisas. Mas não quer dizer que eles eram menos participativos, pelo contrário, eles faziam, mas, no tempo deles. (SUJEITO D).

Já na aldeia, na época que a gente dava aula na aldeia Darcy Ribeiro tinham crianças que moravam lá que não eram índias. Elas viviam em casas que estavam abandonadas então as famílias iam morar lá. Então pelo fato delas não serem índias também sofriam preconceito das crianças índias, a gente percebia que ficavam excluídos, os indígenas não chamavam para brincar ou fazer as coisas juntas, eles diziam que as mães não gostavam. Tinha outra coisa complicada, que eram as mães que não falavam português, a comunicação entre a gente e elas era difícil, a gente tentava falar mas não entendia e também as crianças algumas vezes usavam da língua para xingar ou falar coisas para que nós professores não entendêssemos. (SUJEITO B).

[...] no bairro deles, tinha preconceito com outras pessoas, quando preconceito vem de fora, são em locais em que a gente leva eles, ou seja, fora do espaço deles, geralmente quando a gente leva eles em algum local, eles estão em número menor. Já, no bairro deles que é o local deles, a meu

ver, eles se sentem mais seguros de estarem discriminando os outros também. É o lugar em que eles podem ser superiores aos outros. (SUJEITO A).

Os sujeitos (D), (B) e (A) evidenciam situações que podem parecer troca de poder, isto é, o indígena determinando como ao suposto colonizador atitudes e fazeres. Esse foi um dos aspectos que proporcionou aos acadêmicos darem novo significado a seus conceitos sobre timidez e sobre as atitudes relatadas anteriormente, como não olhar nos olhos, abaixar a cabeça e manter-se quieto, visto que estas posturas não representam sua cultura, razão pela qual sugeri na pergunta anterior que pensassem naquela situação como uma forma de resistência ao invés de timidez, ou uma característica da cultura no processo de construção de suas identidades étnicas.

Se os índios eram percebidos como colonizados, foi possível notar na fala do sujeito (A) que essa lógica foi mudada, quando viu na aldeia, crianças não índias sendo excluídas pelas crianças índias. Nesse momento, são as crianças índias que exercem o poder temporariamente.

Para melhor visualizar essa situação, utilizei o que Skliar (2003, p. 104) referencia com as seguintes palavras:

A cultura como intimidação à hospedagem do outro, faz de si mesma e de sua hospedagem lugares, espaços essencialmente coloniais. Coloniais, no sentido de uma lei que, sob uma aparência igualitária, universal, de pluralização do eu/ou de albergue da diversidade, acaba por impor a força e a generosidade da língua da mesmidade.

O mesmo pode ser percebido na fala do sujeito B:

Esse trabalho multicultural é muito complexo quando você junta todos num ambiente só, quando você traz várias pessoas de bairros diferentes, até mesmo duas regiões próximas como Nhá Nhá e Marcos Roberto são comunidades próximas, mas já tem rixa entre eles, isso já vem de muito tempo, por mais que numa atividade eles precisem trabalhar juntos, vão fazer de tudo para não conseguirem trabalhar juntos, por mais que tenham os mesmos costumes, os mesmos hábitos, o simples fato de serem de uma comunidade diferente, já traz esse conflito, ainda mais se você trazer uma pessoa de uma região totalmente diferente. Eu acredito que as diferenças estão nos pequenos modos, em cada lugar que você for vai ter uma coisa

diferente, é muito complicado trabalhar junto, o simples fato de dar as mãos já é um trabalho enorme.

O sujeito (B) parece querer mostrar desigualdade entre pessoas que vivem na cidade, ressaltando bairros periféricos, como se os cidadãos, que residem nesses locais fossem os únicos representantes da comunidade que apresentam atitudes tidas como desagradado ou corporativismo, entre seus vizinhos ou pessoas do próprio bairro. Não observando que essa ação também ocorre no centro, no entanto, de forma velada, o que, muitas vezes, não acontece quando o centro faz julgamento da periferia. Essa mesmidade de controle é apontada por Skliar (2003, p. 99):

A perda do mapa da mesmidade é, sobretudo, a perda da cópia de uma espacialidade habitual: a mesmidade ocupando o centro, correndo por suas fronteiras cada vez mais para fora e concentrando tudo e todos na periferia, nas bordas, naquilo que se supõe ser marginal, ser excluído, ser expulso. E a periferia, as bordas, o marginal, o excluído, cuja única razão de sua existência deveria ser esforçar-se para entrar para estar incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais. A mesmidade, o centro, vigiando, controlando e castigando o outro, conduzindo-o para a periferia, mas que insiste, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sobre as bondades e sobre a perfeição de sua centralidade.

Novamente, na fala do sujeito (E), defrontei-me com a aparente decisão de deixar a cultura Terena em segundo plano, tratando todas as outras como se as mesmas existissem em número e quantidade que pudessem localizá-las.

Como eu já disse, nossa preocupação primeira é entender que todos são crianças, que todos têm o direito de aprender, que todos têm o direito de ter as mesmas oportunidades. Segunda preocupação, apesar de todos serem crianças, serem adolescentes, a gente não pode negar de conhecer um pouco de cada cultura, pra gente não ser omissos nas nossas aulas, de repente até agredindo a cultura de alguém por não conhecer. Então eu acho que a segunda preocupação é conhecer. (SUJEITO E).

Relendo e analisando a fala do sujeito (E), percebe-se que no manual do Instituto Ayrton Senna, provavelmente foi onde obtive a seguinte orientação de Hassenpflug (2004, p. 97) “Para que uma pessoa possa realmente compartilhar de um verdadeiro diálogo com outra, colocar-se no seu lugar e compreender as razões, primeiro deve conhecer a si mesma: como

pensa, como age, como sente”. No entanto, também essa orientação deve ser pensada com cuidado, e a esse respeito Skliar (2003, p.106) pode ajudar nesse momento.

O aparato do poder colonial é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimento que parece pertencer originariamente só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhes são úteis para instalar e manter *ad infinitum* o processo de fabricação, de alterização do outro. Mas imediatamente esse saber, esse conhecimento se transplanta de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado como se se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, *também* lhe resulte apropriado, lhe seja natural.

Quando questionei os sujeitos sobre a participação das crianças nas atividades, o sujeito (C) ressaltou que:

Eles participam mas, têm algumas peculiaridades, por exemplo, quando chega na adolescência as meninas não têm tanto interesse por algumas atividades, elas têm mais interesse em ajudar, em cuidar dos menores, elas querem auxiliar, sempre tão pertinho, perguntam: Professor quer alguma ajuda? Você percebe que já tem aquele cuidado com os menores, coisa da cultura mesmo diferente das crianças que não são índias. A gente teve sim que fazer algumas adequações nas atividades, as meninas chegam a uma idade gostam mesmo de atividades mais relacionadas ao cuidado com a casa mesmo, é bem interessante.

O sujeito (C) observou com propriedade uma prática familiar comum na aldeia Darcy Ribeiro, e provavelmente em outras, parte da cultura em que as meninas maiores ajudam e cuidam dos afazeres do lar. O que preocupa é estabelecer um julgamento, conforme o seu entendimento do valor e do significado de serem do lar, tendo em foco que não ficou claro se as meninas superestimam ou subestimam essa função. O risco é não entender essa passagem pela qual as meninas parecem demonstrar, o que podem levá-las a caírem em armadilha paradigmática, de que a função da mulher índia é apenas cuidar dos filhos. Assim, correm o risco de, com a falta de conhecimento sobre a cultura Terena, estar canalizando afazeres para as meninas, de acordo com seus conceitos, naturalmente impróprios para o povo indígena.

Skliar (2003, p.114) aborda sobre esse recurso discursivo de estereótipos argumentando que:

É essa ambivalência o que permite essa eficácia e validade: garante sua repetição em conjunturas históricas e discursivas completamente diferente; centra suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilístico e preditivo que sempre deve ser excessivo, para aquilo que pode e tem de ser demonstrado empiricamente, explicado logicamente ou avaliado cientificamente.

Outra entrevistada despertou-me a atenção para o seguinte relato:

A gente teve que entender a realidade deles, quais as dificuldades, o porquê daquele comportamento, o que eles precisavam. Nós utilizamos uma avaliação que já é realizada no projeto, depois um contato com a comunidade e com os pais, a gente ia nas casas fazer as entrevistas e sentia o ambiente, a casa. Sempre observando bastante e trocando informações com os outros monitores. (SUJEITO D).

O marcante, na fala do sujeito (D), e o que deixa transparecer nas entrelinhas, é, novamente, uma postura colonizadora que possivelmente não seja a mesma em outros espaços e momentos. Essa atitude o faz correr o risco de talvez estar adotando o que Skliar (2003, p.135) menciona como “estratégia discursiva de assimilação do outro”, não querendo perceber as diferenças, mas sim vendo a diferença como dificuldade, limites, “o que eles precisavam”, assim poderia ser solucionado.

O mesmo sujeito (D) foi questionado a respeito de sua visão sobre o índio. Mudou após o contato com a cultura Terena no Projeto:

[...] a sociedade tem algo colocado sobre o índio, não digo algo bem estruturado, mas algo pensado, preconceito, tem o indígena como pessoa que não tão nem aí, preguiçosos, que não buscam melhorar. Eu consegui compreender que é o contrário, é um povo que tem cultura, mas que atualmente está distante dela e tentando viver num meio que não é sua realidade, tentando adaptar sua própria cultura, algumas coisas eles ainda conseguem manter, mas há um grande distanciamento do local onde vivem, da maneira como podem se manifestar. A visão muda um pouco, as crianças, a gente consegue compreender um pouco mais, puxa, as crianças estão num meio totalmente adaptado, no meio da cidade, com uma cultura que não é a sua, mas mesmo estando no meio da cidade moram na “aldeia”, sem asfalto, com casas diferentes daqueles que têm nos bairros ao lado. Sofrem também

com as influências da mídia. Alguns se adaptam bem, outros não, os dos pais mais antigos, eles já têm mais dificuldades pra se adaptar, porque fica um pé ali outro aqui, um pé na cultura do outro, um pé na sua própria cultura, os pais falam dentro de casa que é isso, isso e isso, mas na escola e na rua, e no próprio projeto é de outra maneira que funciona. (SUJEITO D).

O sujeito (D) percebe com clareza as duas identidades as quais os indígenas devem aprender a habitar (HALL, 2006) e conseqüentemente saber negociar com ambas. Vê ambivalência, numa determinada situação, dois aspectos ou dois valores.

É importante ressaltar que do mesmo modo que o índio se re-significa no contato com o não índio, a re-segnificação identitária ocorre no não índio. Segundo Skliar (2003) não há contato humano, sem que os sujeitos não se alterem, não se re-signifiquem. Essa visão pode ser observada no seguinte trecho do relato do sujeito (B):

A gente vê que algumas coisas da cultura indígena, já estão, em algumas partes, totalmente modificadas, muitos já não falam a língua. Eles não sabem atividades interessantes ou brincadeiras que tinham na aldeia. Era uma coisa que até a gente fazia, quando começou a trabalhar com a aldeia Darcy Ribeiro, a gente tentava não levar nossa cultura para eles, tentava trabalhar um pouco da cultura deles, foi muito complicado, porque eles não sabiam muita coisa da cultura deles. (SUJEITO B).

No mesmo sentido, o relato do Sujeito (A):

O que a gente vê muito e se fala sobre o índio é aquela questão que o índio é preguiçoso, preconceitos que são gerados em cima da figura do índio. Depois que eu comecei a trabalhar com eles, eu vi que a realidade é totalmente contrária. Eles são assim porque na cultura deles não precisava juntar um monte de coisa, eles caçavam para comer, eles são trabalhadores só que pra eles. Ah! eu tenho minha plantaçãozinha aqui, beleza [...] é o que basta pra eu viver. Agora depois que eles vieram para a cidade, a realidade é diferente, ficou muito diferente a forma deles conviverem com a sociedade. Eu passei a respeitar muito mais a cultura deles, eu ouvi histórias que os alunos contavam, histórias que você fica assim, fascinado. É um grupo que realmente a gente tem que respeitar, até pelo que eles passaram, mas infelizmente não são todos que têm a oportunidade de ver o que eu vi.

Inicialmente, ninguém leva sua cultura para o outro, pois se pensar assim, seria o mesmo que pressupor uma cultura fixa. Como afirma Hall (2003) a cultura não tem essência,

o que significa que não é possível levar uma cultura para o outro, mas se levam inúmeras culturas ao outro que também tem inúmeras outras transversalidades, eu/eles. Entendo que não se deve respeitar o índio somente por ele ser índio, mas respeitar as diversas diferenças e culturas, não por imaginá-las um déficit e/ou uma situação de inferioridade e sim como afirma Skliar (2003) o outro que existe unicamente em relação a nós mesmos.

O sujeito (A) parece compreender, na prática, aquilo que afirma Bhabha (1998, p. 111) “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”.

Os sujeitos identificam diferentes manifestações nas crianças, por exemplo, quando afirmam que as crianças se sentem inferiores, não olhando nos olhos e abaixando a cabeça.

Outra informação que parece não fundamentada relaciona-se à afirmação de que as crianças índias não conhecem as brincadeiras da aldeia de origem. Ao que nos parece, todavia, é que os entrevistados não consideram a questão do espaço que essas crianças índias estão ocupando.

Se considerassem, perceberiam que é um espaço totalmente diferente da aldeia de origem, pois, no espaço da cidade não existe córrego local, em que se brinca criativamente de pular, nadar e imitar animais; não existem as árvores (as maiores), galhos, pedras e etc., para que pudessem mostrar as formas de brincar nesse espaço e as possíveis representações simbólicas que podem ser imaginadas. E os espaços do projeto que poderiam servir para demonstrar as atividades da aldeia são completamente sugestivos à prática de atividades esportivas, computação, música, dança, um espaço semelhante a um clube social.

Skliar alerta para essa questão da espacialidade “a expulsão do paraíso, a falta de paraíso e a inexistência de paraíso”. Essa fala, para o diáspora é muito representativa, pois se trata de seu local de origem, do imaginário de sua terra, de seu lugar ideal, enfim, de seu paraíso.

Para os Terena traduções foram necessárias com a falta do paraíso, assim traduzidos estão vivendo na aldeia urbana e seus descendentes provavelmente serão direcionados a aceitar a inexistência do paraíso de seus antepassados e a aldeia urbana talvez se transforme no paraíso, pois a mesma não comportará o crescimento numérico de pessoas sem crescer em espaço físico. E, de fato, já está pequena para acomodar seus moradores.

Nas visitas que fiz à aldeia, percebi conflitos e relações de poder, diferenciado dos demais pelo relacionamento amigável e ético no trato dos assuntos conflituosos entre as pessoas. É um lugar que apesar da dificuldade, também existe alegria. As pessoas falam

pausadamente e calmamente, não ouvi gritos, ordens impeditivas e/ou impositivas dirigidas às crianças. É um lugar que mantém essas características mais acentuadas, o que não resulta em homogeneidade.

Quando os sujeitos foram questionados a respeito do trabalho sobre a questão cultural com as crianças, o sujeito (A) entendeu a cultura no sentido de “costumes folclóricos” e respondeu:

Essa questão cultural é mais trabalhada no fechamento, quando a gente tentava levar atividades ou pedíamos que eles trouxessem alguma coisa, porque para gente também era uma coisa nova, porque, pelo mesmos os da aldeia Darcy Ribeiro são uma comunidade nova na cidade [...] alguns não falavam nem português direito. Então a gente pedia para eles que trouxessem coisas. A gente tentava pesquisar coisas sobre a cultura, sobre a língua para poder levar, mas é um material muito difícil de encontrar. É difícil pesquisar e levar coisas para eles porque não tem. Então a gente busca através deles, mas nem sempre é o bastante para o trabalho, mas mesmo assim a gente tenta valorizar ao máximo, tentando mostrar para eles que eles são índios e isso é bom, que eles realmente estavam aqui, que temos que lembrar a história, eles já estavam aqui quando os portugueses chegaram, eles são fundamental para a historia, para a nossa historia.

A preocupação do monitor em alertar as crianças sobre o fato de seu povo já estar aqui, quando os portugueses chegaram, é um reconhecimento justo que desfaz a ideia de descobrimento do Brasil, no entanto parece que seria mais didático se o monitor levasse em consideração o efeito dessa informação para as crianças, mas não dentro da concepção folclorizada. Num primeiro momento, parece estéril, considerando a situação política em que se encontram os indígenas e, num segundo momento, pensar que essa informação em nada contribuiria para mudar a situação caótica e de miséria que se encontra o índio Terena. Segundo Skliar (2003. p. 103):

E é curioso o fato de que o conhecimento estereotipado do colonizador sobre o colonizado e o do colonizado sobre si mesmo não sejam percebidos como correspondentes a dois sistemas diferentes de discursos senão a um mesmo: ambos giram em torno da legitimação na ocupação do território e do espaço do outro.

A esse respeito o Sujeito (B) considerou:

A gente trazia essa discussão a partir das atitudes deles, quando eles falavam na língua deles a gente ficava: E aí, o que é isso mesmo? Eles tinham muita vergonha, mas a partir do momento que a gente começou a valorizar as coisas que eles traziam, eles começaram a trazer mais. A gente se sentia muito perdido, porque muitas vezes não sabia ou não entendia o que aquilo significava. (SUJEITO B).

Ao afirmar que se sentia perdida, a monitora deixa parecer não entender a cultura Terena e felizmente assume essa postura, pois, não fosse assim, estaria influenciando no contexto e manipulando as informações do outro, numa atitude de domínio e de poder. Sobre essa questão de poder colonial, Duschatzky e Skliar (2000, p. 116), assim se manifestam:

A tradução nesse contexto colonial, é um mecanismo de manipulação dos textos do outro, uma usurpação de suas vozes que são transformadas, primeiramente, em vozes parecidas, mas não idênticas para ser assimiladas; depois, em nossas formas conhecidas de dizer e de nomear. Tradução como um tipo de eterno retorno à própria língua, como se não se pudesse escapar da gramática da língua que tem o tradutor para ler toda e qualquer estrangeiridade. (DUSCHATZKY e SKILAR, 2000).

Perguntei aos entrevistados se no dia a dia, em meio às atividades do Projeto, se as crianças e os adolescentes índios fazem alguma referência as suas aldeias de origem:

Bom, muitos alunos da Darcy Ribeiro viveram ainda na aldeia de origem deles. Então, eles comentavam com a gente que em tal mês eles iriam pra lá porque, vamos dizer assim, ia ter a celebração em que eles virariam homens, eles esperavam essa volta com muita ansiedade, você via que alguns ainda ficavam meio perdidos vivendo aqui, lá eles eram mais livres, eles poderiam viver a cultura deles em paz, vamos dizer assim, é o lugar deles. (SUJEITO A).

Até quando ia ter feriado o líder comunitário já avisava a gente que não ia ter criança, porque sempre eles voltam para a aldeia deles. Toda vez que tinha um evento, alguma coisa, ia todo mundo, eles ficavam super empolgados de ir para lá e eles aprendem muitas coisas lá que aqui não é valorizado, até mesmo sobre plantação, eles ensinam as coisas pra gente, eles sabem todas as árvores que têm na comunidade, as frutas. Outra coisa é que a gente passa de ônibus e vê as crianças rastelando o quintal, carpindo e são coisas que as crianças de hoje em dia não fazem. Ah, eles ensinam a pescar e até falavam que tinha que engolir um peixe pra aprender a nadar, porque eles faziam isso na aldeia. Muitas vezes pra gente isso parece bobo, mas eles acreditavam nisso. (SUJEITO B).

Informação como a celebração em que viram homens, o conhecimento sobre plantações, a relação com as frutas das árvores da comunidade, a técnica de engolir um peixe vivo para aprender a nadar são importantes na relação acadêmicos e crianças.

Em relação às crianças, transparece o orgulho do povo Terena em declarar este costume de seu povo. Esta comemoração bastante esperada pelas crianças é o ritual de passagem para se tornarem homens. E, em relação aos acadêmicos é um momento em que se estabelece um diálogo de confiança, um momento, interação, conhecem e passam a valorizar a cultura das crianças.

Incluí, nas entrevistas, a discussão sobre que representação o monitor, que é também educador, está construindo no universo das crianças e dos adolescentes índios participantes do Projeto. As respostas foram:

A minha cultura, logicamente é totalmente diferente da deles, então não tem como eu chegar lá e querer trabalhar só a cultura deles porque eu não vivi isso aí. Mas eu tento o mínimo possível influenciar eles, o que é muito difícil. Querendo ou não, igual uma vez que a gente estava lá com uma revista de sapato e eles falavam: ó, esse é o sapato de ir para a cidade. Quando eu chegava lá de tênis e bermuda, eles falavam: Oh! Heim professor, tênis de marca, é tênis de ir para a cidade, ir para o Shopping. Com isso a gente vê claramente a influência da cultura ocidental naquelas crianças. Queira ou não as nossas influências pesam muito na vida deles, como eles vão ser ou o que querem ser ou ter, eles acabam sendo então envolvidos por essa nossa realidade. (SUJEITO A).

A consciência da falta de conhecimento e troca cultural parece revelar o compromisso na forma de trabalho do monitor, no entanto o conceito de influenciar o outro, caracteriza uma postura bastante influenciada pelo discurso colonizador. Assim a manifestação é apresentada por Skliar (2003, p.113) como um aparato de poder. “A representação colonial do outro, além da conquista de seu território e de seus mitos, é seu massacre, seu descobrimento, seu redescobrimto, sua invenção (...)”.

No começo eu era muito nova, às vezes chega pai, mãe ou uma pessoa mais velha e falava com eles e eles obedeciam, ficavam quietos, mas comigo não, principalmente os meninos, porque eu era mulher, as vezes é por causa da cultura, que a mulher não manda muito, geralmente elas só mandam em casa. Quando ia conversar ou trazer uma assunto novo, eu tinha muita dificuldade em que eles falassem, ou dessem a opinião deles. Eu tentava influenciar eles trazendo coisas para que pensassem e não aceitassem tudo o que é dado pra eles. Hoje eu sou pra eles uma professora, alguém que ajuda construindo o saber, mas antes eu falava, falava e eles não escutavam, aos

poucos eles foram vendo que o que eu trazia era algo legal, diferente. Nos primeiros dias foi terrível, eles brincavam com o Marco, agora comigo [...]. (SUJEITO B).

O sujeito (B) evidencia situações de grande aprendizado e sensibilidade em aceitar a rejeição inicial e pacientemente conquistou seu espaço, felizmente compreendeu que aquela era uma manifestação cultural. Como na fala do outro entrevistado:

Quando eu cheguei lá era até engraçado, porque tinha uma coordenadora mulher e quando o pessoal vinha conversar, eles vinham falar comigo. Eu falava que a responsável era ela, mas pra eles o responsável, na cultura, é o homem. Acho que eles sempre me viram como professor e para mim foi mais fácil do que para as meninas, eles já me respeitavam desde o começo. (SUJEITO A).

A categoria que diz respeito à alteridade foi bastante recorrente, por isso ela foi subdividida em mesmidade e ambivalência e, nessas categorias, percebi que os monitores em alguns momentos demonstram falta de conhecimento de como trabalhar com as diferenças e enxergar o outro, por exemplo, quando afirmam que planejam da mesma maneira para todos, pois preferem ver todos igualmente.

Em suma, durante as entrevistas com os monitores do Projeto, pude perceber que apresentam fragmentações na constituição de sua identidade de acadêmico, uma ambivalência. Vacilando entre a certeza e a dúvida, entre a teoria e a prática, transitando por terreno bastante escorregadio, procurando manter sua posição de repassador de conhecimento, tencionados ajustar a realidade do trabalho aos conceitos e códigos das disciplinas que cursaram. Entretanto, pude perceber que os monitores têm a preocupação em re-significar a sua prática, a partir do encontro com as crianças indígenas do projeto.

Algumas considerações

Finalizar esta dissertação é um momento de grande responsabilidade, pois tenho a certeza de que essas não serão as considerações finais desse estudo, e sim parte de um maravilhoso processo, o qual foi possível realizar por diversas mãos, mãos que começaram a dar forma desde o primeiro dia de aula que tive no curso de mestrado.

Iniciou na apresentação entre colegas, quando descobri que eram pessoas simples, assim como eu, diferente das que eu pensava encontrar e conhecia de outro curso, onde o estereótipo necessário, o referencial me pareceram ser de arrogância e ali entre nós essa atitude nem de longe se percebia. Foi um grande alívio aquele dia, senti-me parte daquele grupo no primeiro momento. Após as apresentações dos alunos, apresentaram a estrutura do curso. Comecei a conviver com os professores, melhores guias e facilitadores de fazerem-me encontrar caminhos.

Esses me mostraram como organizar os conteúdos e como lidar com eles de forma suave, despertando curiosidade e desafios que me estimularam a rever e re-significar conceitos em que acreditava serem fixos e cauterizados, abrindo novas janelas em minha vida por onde começar a ver o mundo com os próprios olhos. Todos foram importantes, mas, os que me apresentaram estudos culturais e leituras tão ricas e complexas como as de Bhabha, Hall, Barth, Skliar, Fleuri, e tantas outras riquezas de estudo científico, esses foram mais que competentes.

Instigado por esses autores e pelos estudos com os colegas e professores do mestrado, iniciei minha pesquisa acerca da cultura Terena, mais especificamente sobre a relação entre crianças e adolescentes indígenas e educadores no Projeto Córrego Bandeira. Sendo o coordenador desse projeto, a dúvida e a incerteza sempre permearam o meu trabalho, pois era cercado de estudo de caráter político que fazia críticas relevantes aos projetos sociais que de alguma forma estava fazendo o papel que era e continua sendo do Estado.

Entretanto, imbuído de boa vontade, o grupo de educadores e eu, continuamos o nosso trabalho com crianças em situação de pobreza, as quais tinham sido usurpadas a esperança de um futuro digno e a confiança em construir e assumir seu “eu” e posso assegurar que as dúvidas em relação ao trabalho foram e são passos importantes na configuração de um projeto social que busca a re-significação de culturas e de sujeitos que foram excluídos da sociedade, ao longo do processo histórico que constituiu o nosso país.

Assim, iniciei os estudos buscando “entender” a espacialidade da criança Terena, que também compõe o Projeto, e encontrei na historiografia informações relevantes, as quais a meu ver favorecem a valorização da etnia Terena, pois podem ser utilizadas para preservar a história, ao lembrar que essa sociedade já foi estratificada com divisões de outros grupos.

Pude considerar baseado na historiografia que é possível compreender a cultura do povo dos quais descendem os Terena e que se relacionam com os seus antepassados. Acerca desse fato, relembro o espírito aventureiro, desbravador e guerreiro que partiu da Colômbia e chegou ao estado, hoje de Mato Grosso do Sul. Conhecendo essa atitude, comecei a desvelar a iniciativa destemida de enfrentamento, por exemplo, de como vir para a cidade.

Essa investida, de vir para a cidade, influenciou ao mesmo tempo em que foi influenciada por outras culturas, o processo de formação da cultura nacional. Em sua trajetória, os Terena destacaram-se no trato da terra, nas construções de moradias, cerâmica e principalmente uma habilidade quase que estratégica, como bons negociadores, um traço cultural que até os dias atuais facilita suas relações com o outro. Traz como característica a abertura para o exterior, que foi responsável pela incorporação, ao seu patrimônio cultural, de pautas e equipamentos culturais de outros povos, o que lhes favoreceu a adaptação em ambientes diversos.

Entendo a razão dos Terena em participarem da guerra da tríplice aliança contra o Paraguai e as consequências negativas dessa ajuda que deram ao Império. A historiografia, além de permitir entender o processo migratório do povo Terena, fornece um significativo banco de dados a ser estudado pelas crianças e educadores do projeto Córrego Bandeira, objetivando valorizar a trajetória de luta do povo Terena.

O projeto Córrego Bandeira é um importante espaço para essas negociações, por exemplo, na oficina de leitura, as crianças podem estudar aspectos da história do povo Terena e das aldeias urbanas, essa situação, provavelmente, instiga debate e pesquisa das crianças junto a seus pais e à comunidade da aldeia.

Dessa forma, ocorreria o diálogo com a família e o estímulo à manutenção da memória histórica da aldeia. A realização desse trabalho poderá valorizar a língua Terena, visto que ela está deixando de existir, pois as crianças e adolescentes, dificilmente são estimulados a usar a sua língua, ou porque não necessitam dela, já que a maioria das pessoas com as quais convivem falam a língua portuguesa, ou ainda porque se sentem envergonhados em assumir sua identidade Terena, por ser considerada, até mesmo, por alguns pais não índios, como uma cultura “inferior”.

Outro benefício é que ao propor esses estudos para os acadêmicos monitores, que trabalham com as crianças, estes terão a oportunidade de aprender a relacionar identidade e pertencimento, tema novo para muitos brasileiros, que quase sempre não sabem de onde se falam ou vem, pois somos produtos do encontro de vários povos que pouca importância dá a sua origem, mas que agora e para o projeto Córrego Bandeira, é fato, pois como educadores que trabalham com índios Terena devem ter a responsabilidade de dar atenção a esses estudos para entender melhor seu papel na sociedade.

Vale ressaltar que a educação indígena, para esses monitores foi apresentada no projeto Córrego Bandeira, o que evidenciou a necessidade de maiores discussões sobre a diversidade da cultura, nos cursos de Licenciatura para atender a essa vertente, bem como dos projetos sociais, dentre os quais o Projeto Córrego Bandeira se insere. Para tanto, é preciso superar alguns desafios, principalmente a falta de estudos e de subsídios teóricos para compreender e aprender com a história da população indígena.

Por meio dos estudos foi possível entender em toda a história desse povo que vem sofrendo um processo contínuo de territorialização e desterritorialização e mesmo assim continuam na luta para preservar a sua identidade cultural, a valorização de suas tradições, principalmente as de liderança da aldeia, manutenção linguística e religião com algumas traduções e hibridações, pela influência de outras culturas negociadas que em alguns momentos parecem sobressair ao serem “comparadas”.

Em relação aos residentes da cidade, não se afastarem das tradições, o estudo evidencia que aprenderam a habitar, no mínimo duas identidades e falar duas linguagens culturais, negociando entre elas, o que para o trabalho com as crianças exige tentar entender esse universo cultural e aprender a reconhecer as identidades, compartilhar o possível nas negociações entre elas, além de intermediar os entendimentos das crianças para a manutenção e preservação da cultura de tradição, bem como a língua e o sistema organizacional da aldeia, administrada por indígenas “cacique e conselho indígena”.

Descrevi o processo pelo qual passei para instituir o projeto Córrego Bandeira na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o quanto foi importante para o campo social da cidade de Campo Grande e do Estado. Temos 16 anos de história da qual destaco a influência do Instituto Ayrton Senna nessa conquista, inclusive dos recursos junto ao BNDES para a construção do espaço do projeto, onde as crianças desenvolvem suas atividades.

Relato a liberdade que tive nessa parceria em associar os pilares da educação aos princípios do programa esporte educacional, o que possibilitou e facilitou a realização do trabalho por sua estreita ligação com o esporte, além da afinidade de alguns educadores com o

tema. E, que atualmente são repensados, por meio de estudos sobre a educação indígena, fato este que demandou tempo, aceitação por parte de educadores e orientação teórica.

No decorrer da pesquisa novas releituras foram surgindo com relação entendimento sobre cultura indígena e postura colonizadora. Este desconhecimento já se caracteriza no nosso primeiro encontro com as crianças Terena da aldeia Marçal de Souza, onde os pequeninos estavam sem roupas, brincando com montinhos de terra, naquele momento os víamos como crianças que quebravam as recomendações dos bons costumes e saúde, um olhar do não indígena sem conhecimento suficiente para compreender que brincar na terra é brincar de origem, é ser Terena, é estar Terena, é identidade.

Na mesma aldeia e no mesmo capítulo ao descrever o período que lá trabalhamos, relatamos as dificuldades causadas pela falta de infraestrutura. Com os estudos percebi outro equívoco, naquele momento falávamos de dificuldades nossas, queríamos o conforto dos nossos costumes, não percebemos que as crianças indígenas estavam utilizando sua identidade de compartilhamento, ocupando o seu espaço, como na aldeia de origem compartilhavam suas casas para atender suas necessidades.

Assim também ficou evidente que em muitos acontecimentos e muitas identidades necessitamos da orientação de um indígena adulto para nos auxiliar a entender situações que se apresentam, como o relato em que as meninas não querem mais participar das atividades físicas do projeto e preferem ajudar os professores com os menores ou no preparo do lanche. Assim surgem alguns questionamentos: Será que as meninas veem que o tratamento com os menores deveria ser de outra maneira? Será que a menarca chegou e agora não se brinca mais? O que seus corpos lhes falam que não conhecemos?

Percebemos ainda que muito embora adotemos e divulguemos trabalhar com princípios socioeducativos como cooperação, emancipação, participação e co-educação e outros (previstos na proposta do Instituto Ayrton Senna), quando as crianças agiram independentemente utilizando esses princípios não soubemos compreendê-los, talvez por não sabermos o significado da autonomia. Essa situação foi vivenciada nas atividades realizadas na aldeia Darcy Ribeiro quando os monitores se achavam perdidos frente ao comportamento das crianças que entravam e saíam das atividades ou mudavam de turma no momento que desejassem.

Aprendemos que as nossas divisões de turmas por idade não é uma aliada do aprender Terena, pois na cultura indígena não existe a ideia de separação do grupo.

Estamos agora repensando, o espaço que o projeto ocupa, pois sua concepção original determina o que fazer, o que jogar e como jogar. Acredito que é o momento de ir

para a aldeia e entender o que aquele espaço fala, o que pode ensinar ou como facilitar aprendizados, como talvez, o ser Terena.

No projeto, no contato monitor/alunos foi possível vivenciar as manifestações culturais das crianças indígenas as quais passei a entender e permitir, como dormir na aula de música, entrar e sair das atividades e outras, com as quais todos (monitores e coordenação) aprenderam, destacando, principalmente a facilidade, dos indígenas em trabalhos que dependam de ritmo e muita ligação com as atividades realizadas na natureza.

Vale destacar que no contato com a aldeia urbana Darcy Ribeiro percebi que as crianças indígenas brincam e têm os mesmos brinquedos que crianças que residem em bairros distantes, poucos ou quase nenhum sabem brincadeiras de suas aldeias. Quando as atividades do projeto são realizadas na aldeia, as crianças brincam com mais criatividade, dinamismo e exercitam plenamente sua atividade de escolha, diferente de quando estão na sede do projeto.

Sei que para avançar na construção de um mundo mais justo e com oportunidade para todos, é preciso trabalhar e repensar as práticas, ultrapassando paradigmas e preconceitos para formação desses sujeitos, seja no espaço formal, em escolas e universidades, ou em espaços informais (como nos projetos sociais). É necessário uma postura que vai além da solidariedade, pois é preciso compreender a necessidade em dar sustentação e reconstruir as etnias, relações sociais e fomentar ações onde o outro seja livre para usar sua espacialidade.

Cabe a todos o repensar a valorização dos espaços em que os sujeitos têm a oportunidade de se constituir, de fazer uso de sua cultura e de sua identidade, mesmo tendo presente as fronteiras, como o caso do projeto estudado nessa pesquisa. Assim, proponho as discussões, avaliações e re-significações contínuas sobre as ações do Projeto Córrego Bandeira e que um dia alcance entendimentos de particularidades que possam torná-lo mediador entre diversas culturas surgidas em seu caminhar.

Referências

AZANHA, G.; VALADÃO, V. M. **Senhores Destas Terras – Os Povos Indígenas no Brasil**: da colônia aos nossos dias. São Paulo: Atual,1991.

AZANHA, G. **As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul**. In: Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, p.61-111, jul. 2005.

AZANHA, G. **Os Terena**. Centro de Trabalho Indigenista. Brasília, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. O porvir do passado. In. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

BAUMAN, Z. **A modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Re-Novada, 1997.

NEUMANN, M. T. **Associativismo e Narrativas Identitárias: O Discurso da Identidade Regional**. Santa cruz do Sul, 2009.

CABRAL, P. E. **Educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul: algumas reflexões**. Campo Grande: SEE/MS, 2002.

CAMPESTRINI, I. **Mato Grosso do Sul: conflitos étnicos a fundiários**. Campo Grande, MS, 2009

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

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.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUSCHATZKY, S.; SKILAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, N. T. O esporte na formação do cidadão. In: **Memórias: conferência brasileira de esporte educacional**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

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

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **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.

HEIMBACH, Nilva. **Cultura Regional E O Ensino da Arte: Caminho Para Uma Prática Intercultural? Estudo de Caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”**. Campo Grande, 2008. 138 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

LIMA, E. G. **A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2006.

LOPES, N. Regionalismo e globalização do esporte (a importância das raízes). In: **Memórias: conferência brasileira de esporte educacional**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

MARTINS, G. R. **Breve painel etno-histórico do Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1992

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

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.

NEUMANN, M. T. Associativismo e narrativas identitárias: o discurso da identidade regional. In: SILVA, M. L., HILLESHEIM, B., OLIVEIRA, C. J. de. **Estudos Culturais, educação e alteridade**. 1.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

NOVAES, W. O princípio da participação. In: **Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

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

SANT'ANA, G. R. de. **Uma análise do processo migratório dos índios Terena para o perímetro urbano da cidade.** Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 2004.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REZENDE, J. S. Escola indígena municipal Utãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade tuyuka. Campo Grande, 2005. 371p. Dissertação (mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RIBEIRO, D. **Os Índios e a Civilização: A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

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

RUIZ, C. Alteridade, dimensão primeira do sujeito. In: JUNJES, M. Alteridade, dimensão primeira do sujeito. Revista IHU online. n.334, ano X, 2010. Unisinos.

SANTIN, S. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1996.

APÊNDICES

1. O Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Programa Educação pelo Esporte (PEE)

Em primeiro lugar o IAS adotou a educação como ferramenta para transformar potenciais em competências para a vida, acreditando que algumas oportunidades garantem a sobrevivência e a integridade dos indivíduos e a primeira delas seriam as oportunidades educacionais (HASSEMPFLUG, 2004).

Em segundo lugar o IAS criou dois eixos de atuação, como estratégia para implementação da educação para o desenvolvimento humano em larga escala: Fazer – Centro de Tecnologias Sociais, e Influir – Centro de Comunicação pelo Desenvolvimento Humano. Para fins desta pesquisa abordaremos somente o eixo Fazer por trata-se da ação direta com crianças e adolescentes.

No eixo do Fazer, o IAS criou oportunidades de desenvolvimento humano para crianças e adolescentes por meio de programas sociais visando a educação de qualidade, base para a construção da tecnologia social de ponta.

Atendendo a proposta deste eixo, o IAS cria em 1995 o Programa Educação pelo Esporte, tendo como primeira parceira a Universidade de São Paulo (USP), um ano depois mais cinco universidades ingressaram no programa: Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos, RS) e Universidade Federal do Pará. A opção em ter como parceiro do Programa as universidades justifica-se pois, o IAS acredita no papel dessas instituições em produzir e disseminar conhecimento, além do compromisso, contribuir para o aperfeiçoamento da democracia e o fortalecimento da justiça e equidade social do país (HASSEMPFLUG, 2004).

Durante o primeiro ano de trabalho os princípios do Programa foram sendo delineados optando-se por uma proposta mais abrangente da educação pelo esporte. Pois considera o esporte como caminho para desenvolver aspectos da formação integral, envolvendo não só a dimensão física, mas também as dimensões cognitiva, emocional e social (HASSEMPFLUG, 2004).

Para tanto, o IAS procurou novas propostas partindo dos antigos entendimentos gregos sobre o esporte. Reunindo professores de Educação Física com práticas pedagógicas ousadas mais cooperativa que competitiva, mais lazer que dever, mais relacionar que isolar e

mais compartilhar que concentrar delinearam o perfil desse esporte, ele deveria ser sustentado por condições básicas da existência humana, que, no tempo de cada sujeito este fosse capaz de: compreender, significar, executar e compartilhar seus aprendizados. Entretanto como o IAS, atua com vários Programas e para que todos tivessem uma linguagem comum, optou em utilizar os quatro pilares da educação preconizados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

O Programa Educação pelo Esporte é uma ação complementar à escola, trabalhando o esporte como o motivador da ação educativa, que ocorre devido ao potencial que as atividades esportivas, os jogos e as brincadeiras têm de educar promovendo, ao mesmo tempo, prazer e alegria, oportunidades para que as crianças e jovens desenvolvam competências cognitivas, pessoais, sociais e produtivas.

Dessa forma, o Programa presta a sua contribuição em busca da promoção do desenvolvimento humano no país. Além disso, é grande objetivo do Programa servir de exemplo e de inspiração para outras instituições para que apostem nessa estratégia como enfrentamento de desafios sociais de sua região.

As tecnologias sociais são as ações que, uma vez implementadas, avaliadas e sistematizadas se caracterizam nessas soluções: formas criativas, flexíveis, eficazes e que atingem um número de beneficiados em escala, gerando impacto e transformações permanentes na vida dentro da escola (educação formal) e fora dela (educação complementar).

Para atingir as metas propostas, houve a necessidade de encontrar uma tecnologia que pudesse dar um eixo comum às áreas envolvidas e sustentar as ações realizadas nos projetos independentemente das mudanças de pessoal, fato comum em projetos desse tipo. Assim, buscou-se no cenário mundial um plano para direcionar os trabalhos. Isso foi encontrado nos Pilares da Educação.

2. Os Pilares da Educação

Para Jacques Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver as aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento, que são eles:

Aprender a conviver, conhecer melhor o outro, sua história, suas tradições e sua espiritualidade e, a partir daí, criar um novo espírito que impulse a realização de projetos comuns ou a solução inteligente e pacífica dos inevitáveis conflitos, graças justamente a esta compreensão de que as relações de interdependência são cada vez maiores e a uma análise compartilhada dos riscos e desafios futuros.

Aprender a conhecer: devido as rápidas mudanças científicas e tecnológicas e as novas maneira de atividade econômica e social, torna-se necessária uma cultura que possibilite estudar ou conhecer essa mudanças. Uma forma de educação permanente, pois trata-se de uma forma de saborear essas descobertas, lançando bases para um aprender para a vida toda.

Aprender a fazer é mais que aprender uma profissão, refere-se a aquisição de uma competência que permita fazer frente a várias situações, facilitando o trabalho em equipe, muito presente nos métodos atuais de ensino e nas próprias empresas.

Aprender a ser: É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Jacques Delors (1998) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Com base nessa visão dos quatro pilares o que se pretendia era uma educação que desse lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

3. Os quatro pilares da educação e as competências necessárias para traduzi -los

Competência é a capacidade do educando utilizar as aprendizagens como processo por meio do qual 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 ou sentido a sua existência. Dessa forma é capaz de conduzir suas ações em âmbitos determinados da atividade humana pessoal, interpessoal, social, produtiva, político, artístico, científico e cultural.

Aprender a conhecer: Competências cognitivas

Para viver na sociedade do conhecimento, transitar pelos avanços da ciência e da tecnologia, adquirir os saberes e informações necessárias para dar respostas aos desafios das sociedades contemporâneas crianças e adolescente precisam desenvolver as seguintes competência mínimas:

- **Ler e escrever:** pela importância que tem na sociedade leitura e escrita são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, possibilitando comunicar-se com o mundo e fazer as leituras necessárias sobre ele. É a partir do lermos é que escolhermos modelos que favorecem a própria escrita e melhoram nossa linguagem oral.
- **Cálculo e resolução de problemas:** é também uma capacidade fundamental para que o educando enfrente e resolva os problemas que lhes são apresentados no cotidiano, na vida pessoal e profissional. É calcular, saber usar a matemática, aprendendo a analisar as situações e perceber que há várias saídas para um mesmo problema, podendo assim, optar e escolher uma delas.
- **Análise e interpretação de dados, fatos e situações:** capacidade de descrever, analisar, comparar e sistematiza para que a pessoa possa expor o próprio pensamento oralmente e por escrito, oferecendo a oportunidade de aplicar em uma mesma situação problema seus conhecimentos à aspectos diversos de um problema, concebendo e interpretando resultados, organizando e comunicando idéias.
- **Acesso à informação acumulada:** Vivemos uma era de rápidas mudanças, as informações e conhecimentos se transformam a cada instante, portanto as crianças e jovens devem aprender a utilizar os sistemas tradicionais de comunicação (museus, bibliotecas, videotecas, etc.), a internet como instrumento contemporâneo e grande desafio de instrumentalização para a sociedade, principalmente pela facilidade de seu uso como sistematizador de informações e facilitador nas soluções de problemas.

- Interação com os meios de comunicação: Saber ler nas entrelinhas as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação percebendo os recursos de linguagens utilizados em cada tipo de texto, sua intencionalidade e estruturas.

Competências metacognitivas: são ferramentas fundamentais para ampliar a consciência de si mesmo e do mundo, fornecendo condições para que cada indivíduo possa compreender a complexidade das sociedades para poder viver, desenvolver suas capacidades de se comunicar, são divididas em três campos:

- Autodidatismo: É aprender como aprender, o que tornou-se fundamental para uma sociedade, constantemente ligada a novos saberes. Por meio de reflexões, o educando constrói um método de aprendizagem de acordo com suas características pessoais.
- Didatismo: é a capacidade de repassar para outros o conhecimento, é o desenvolvimento de habilidades didáticas, estimular e desenvolver continuamente potenciais ao longo da vida.
- Construtivismo: é a capacidade de construir seus próprios caminhos que facilitem a chegada ao conhecimento, é preparar o ser humano para produzir conhecimentos e não apenas assimilá-los e aplicá-los.

Aprender a fazer: competências produtivas básicas

Na sociedade atual, é fundamental que os jovens desenvolvam habilidades básicas para sua sobrevivência. Elas têm características de fixar conhecimentos que servem de estrutura para outros empreendimentos. Destacaremos apenas as competências básicas do aprender a fazer.

- Criatividade: Assim como o empreendedorismo e a busca pelo conhecimento, a criatividade deve tornar-se uma atitude básica no mundo produtivo. Ser criativo é buscar respostas que contribuam para resolver problemas por meio de operações, idéias, caminho e soluções que podem transformar uma situação existente em outra desejada. Criatividade é a capacidade pessoal ou coletiva de imaginar e de concretizar novas formas de produzir e de trabalhar.

- Aquisição, gestão e produção do conhecimento: é a capacidade buscar conhecimento em todo o tempo, sejam eles na escola ou no tempo livre, produzir conhecimento por meio do fazer e transferi-los a outros.

Aprender a Conviver: Competências Relacionais

Para promover o convívio saudável, o sentimento de solidariedade e cooperação entre pessoas é necessário desenvolver as competências interpessoais de:

- reconhecimento do outro: Identificar nele um igual, é a capacidade de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo e aceitá-lo e, assim, poder relacionar-se com ele.
- convívio com a diferença: É a capacidade de respeitar as diferenças dos outros. É respeitar o direito do outro de ser livre, de pensar e de agir do modo diverso dos demais, crescer a partir e com as diferenças.
 - interação: É a capacidade de agir com o outro, para crescerem juntos.
 - comunicação: É saber falar e saber ouvir, é manter uma relação com o entorno, de maneira a ser compreendido e poder compreender, sendo necessário saber expressar-se com clareza, utilizando a linguagem adequada a cada situação.
- afetividade e sexualidade: estas são questões primordiais do universo jovem, portanto devem ser tratadas com honestidade, clareza e responsabilidade, pois demanda o desenvolvimento de aspectos físicos e emocionais. Nesta fase é fundamental valorizar as experiências de cada um, para que possa elaborar seus próprios valores, sempre respeitando o outro.
 - convívio em grupo: É aprender as regras de conduta da sociedade e como usá-las nas diferentes situações da vida para entendimento mútuo. O convívio em grupo implica em concordar e discordar sem romper relações.

A nível social relacionar-se significa desenvolver as competências de:

- compromisso coletivo: Compreender como a sociedade esta organizada, como funciona, qual o papel desempenhado por suas instituições e como elas se

relacionam. É fornecer ao educados formação e informação para que possam atuar como cidadão co-responsáveis pelo bem comum.

- compromisso com o ambiente: É a co-reponsabilidade para com o ambiente, entender como funciona e que somos parte dele, desenvolvendo assim, atitudes de defesa e cuidado com o local em que vivemos.

- compromisso com a diversidade cultural: é a capacidade de conhecer a própria cultura, suas origens, valorizando o sentimento de pertencimento. Reconhecer e respeitar a cultura do outro, seu modo de ser, viver e compartilhar os espaços. Cultura é o conjunto de saberes, práticas, procedimento, valores, sentimentos e ritos de um grupo social.

Aprender a ser ou Competências Pessoais

São aquelas que geram no indivíduo a capacidade de criar uma personalidade única e uma trajetória singular, simultaneamente conectadas aos desafios do seu tempo. São elas:

- Autoconhecimento: A construção da identidade inicia pelo autoconhecimento. Identidade é mais que o conjunto das características de uma pessoa, é aquilo que a torna única, é a consciência de si mesma.(HASSEMPFLUG, 2004,p.138).

- Auto-estima: é a capacidade de gostar de si mesma.

- Auto-confiança: é a capacidade de ressaltar seus potenciais, confiar em suas capacidades, tem autoconfiança, conhecer sua força e apoiar-se nela. Confiar em si mesmo é também condição para ser flexível diante de si e do outro, discernir situações ambíguas e indefinidas, aprendendo com os erros.

- Autoconceito: é a idéia e a imagem que se tem de si mesmo.

- Visão confiante do futuro: é a capacidade de pensar no futuro, planejar, confiar em si, agora e no futuro, convivendo com incertezas mas sabendo mobilizar o melhor de si para o enfrentamento das diversas situações.

- Querer-ser: é a motivação individual, a força do sonho, como um futuro desejável.

- Autoproposição: o projeto de vida é definir etapas para alcançar seus sonhos ou concretiza-los. É desenhar um projeto de vida e ter autoproposição, preparando-se para levar os sonhos às realizações.

- Sentido da vida: é o rumo traçado entre o presente e o futuro que se deseja.
- Autodeterminação: é ser capaz de escolher o caminho que se quer seguir, sem deixar que os outros o façam.
- Resiliência: É a capacidade de se adaptar e resistir a adversidade. Enfrentar os períodos difíceis, persistir e crescer nas dificuldades.
- Auto-realização: É a capacidade de realizar cada etapa de seu projeto de vida.
- Plenitude: É alcançar os desejos, sonhos e planos traçados.

Com os pilares da educação e a utilização das competências o IAS conseguiu propor um método que serve de eixo estruturador de todas as ações e disciplinas que são oferecidas no projeto, servindo ao mesmo tempo para mensurar a aprendizagem das crianças e acompanhar a proposta de ensino dos educadores.

Entretanto, com as novas competências o trabalho direto com as crianças tornou-se muito restrito, pois a interpretação do educador sobre uma situação específica manifestada por uma criança deveria ter sua correspondência com uma das competências listadas, isso grande dificuldade no trabalho e na autonomia do educador assim como dos coordenadores do projeto.

Essa dificuldade refletiu nas atividades esportivas, pois as aulas exigiam o emprego das formas tradicionais e compartimentalizadas de se ensinar o esporte, o que não favorecia a proposta pedagógica pretendida e utilizada, até este momento, no projeto córrego bandeira.

Assim a proposta do programa Esporte Educacional, que já havíamos utilizado no início do projeto, na parceria com o Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, foi a maneira encontrada para solucionar essa dificuldade.

4 A proposta do Esporte Educacional

Organizada pelo Ministério dos Esportes, uma equipe liderada por Cezar Augusto Barbieri para essa finalidade, criando a proposta do esporte educacional e seus princípios.

A) **O Princípio da Totalidade:** A prática esportiva educacional deve fortalecer a unidade do homem consigo, com o outro e com o mundo, tendo como elementos

indissociáveis à emoção, a sensação, o pensamento e a intuição. Devendo desenvolver o conhecimento, a auto-estima e a auto-superação, tudo isso desenvolvido num ambiente de respeito e preservação das individualidades.

B) O Princípio da Co-educação: O esporte educacional integra situações heterogêneas de sexo, idade, nível socioeconômico, condições físicas etc. pessoas envolvidas na prática esportiva.

C) O Princípio da Emancipação: Busca levar os participantes a situações estimulantes de desenvolvimento da independência, autonomia e liberdade.

D) O Princípio da Participação: Estão todas as ações que levam os protagonistas do esporte educacional a interferir na realidade através da participação. Esse princípio compromissa os participantes no campo social do esporte pelas vivências que essa participação oferece.

E) O Princípio da Cooperação: Relacionar-se com a união de esforços, promovendo ações conjuntas para a realização de objetivos comuns. Cooperar é uma exclusividade sempre progressiva no interesse de todas as partes envolvidas, na cooperação tudo que eu fizer será em meu próprio benefício, e dos outros também.

F) O Princípio do regionalismo: Situações de respeito, proteção e valorização das raízes e heranças culturais.

Quando se faz uso do Esporte Educacional, aprendemos que estamos utilizando conteúdos não sistematizados na escola, pois a escola divide a aprendizagem esportiva numa ordem de conteúdos a serem aprendidos vinculada a idade e ao ano que a criança está cursando. Para nós, o aprendizado da criança está vinculado ao seu tempo e relacionamento com todo o ambiente de jogo (quadra, material de jogo, pessoas e suas relações), de maneira, que compreendemos esta ação como sendo complementar a educação de crianças e adolescentes.