

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

LEANDRO LIMA AMARO

**MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS JOGOS INDÍGENAS
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR**

Campo Grande/MS

2021

LEANDRO LIMA AMARO

**MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS JOGOS INDÍGENAS
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Prof. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Campo Grande/MS

2021

A522m Amaro, Leandro Lima

Mapeamento da produção científica sobre os jogos indígenas no Brasil: contribuições para o currículo escolar / Leandro Lima Amaro. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

122 p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof. Dr^a Léia Teixeira Lacerda

1. Jogos Esportivos 2. Cultura Indígena 3. Currículo I. Lacerda, Léia Teixeira II. Título

LEANDRO LIMA AMARO

**MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS JOGOS INDÍGENAS
NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Walter Guedes da Silva.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico esta pesquisa a minha mãe, Professora Maria Helena Lima, minha maior e mais especial referência pessoal e profissional e também ao meu Pai, Antônio Carlos Amaro de Oliveira (*in memoriam*), por me proteger neste percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar em todas as idas e vindas a Campo Grande/MS, por permitir que todas as dificuldades que surgiram fossem superadas e me impulsionassem sempre para frente e por me abençoar na conclusão dessa longa caminhada.

Agradeço a minha amada noiva, Raphaella Elias Pereira, que desde o momento em que me apresentou o edital do mestrado até a última lauda deste trabalho, segurou firme a minha mão, apoiando-me, compreendendo e incentivando, sempre ratificando a ideia de que juntos iremos mais longe. Agradeço ao meu filho Felipe, que é a razão que me move a querer evoluir cada vez mais. A minha pequena Anthonella, que ainda não chegou, mas já me enche de alegrias.

Agradeço ao Nicolas, por sempre perguntar “quantas laudas hoje?”

Agradeço a minha irmã Professora Nayara Lima Amaro, pelas “trocas” diárias e também pela amizade e confiança.

Agradeço a minha Orientadora, Professora Doutora Léia Teixeira Lacerda, por todo o esforço em me fazer entender, criticar e organizar minhas próprias ideias e pelo vigor atribuído a nossa pesquisa.

Aos componentes da Banca, Dr. Walter Guedes da Silva (UEMS), Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UCDB), Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira e Dra. Onilda Sanches Nincao (UFMS), pelas leituras e principalmente pelas contribuições que sempre teceram para melhor realizar este trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pelos valiosos ensinamentos.

Ao Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em atenção a todos os seus funcionários.

A Professora Dra. Maria Leda Pinto, pela paciência em revisar o meu trabalho.

A Direção e Coordenação da EPMR Graça de Deus, por permitir e possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Professor Argemir Freitas, indígena Kaiowá, por me apresentar à comunidade indígena e a sua cultura.

Aos colegas da turma do PROFEDUC – 2021, por toda a procrastinação envolvida.

Ao meu amigo Izalmarcio Rocha Alves, por toda a parceria firmada durante este processo.

Ao meu amigo Wander Marcio de Oliveira, por sempre acreditar na minha atuação profissional.

Ao meu primo Franklin Lima Parron Garcia, pela torcida diária e sincero apoio.

Quem me dera ao menos uma vez
Ter de volta todo o ouro que entreguei a quem
Consegui me convencer que era prova de amizade
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha
Quem me dera ao menos uma vez
Esquecer que acreditei que era por brincadeira
Que se cortava sempre um pano de chão
De linho nobre e pura seda
Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente
Quem me dera ao menos uma vez
Provar que quem tem mais do que precisa ter
Quase sempre se convence que não tem o bastante
Fala demais por não ter nada a dizer
Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto como o mais importante
Mas nos deram espelhos
E vimos um mundo doente
Quem me dera ao menos uma vez
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três
E esse mesmo Deus foi morto por vocês
É só maldade então, deixar um Deus tão triste
Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a
Cura pro meu vício de insistir
Nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi
Quem me dera ao menos uma vez
Acreditar por um instante em tudo que existe
Acreditar que o mundo é perfeito
E que todas as pessoas são felizes
Quem me dera ao menos uma vez
Fazer com que o mundo saiba que seu nome
Está em tudo e mesmo assim
Ninguém lhe diz ao menos obrigado
Quem me dera ao menos uma vez
Como a mais bela tribo
Dos mais belos índios
Não ser atacado por ser inocente
Eu quis o perigo e até sangrei sozinho, entenda
Assim pude trazer você de volta pra mim
Quando descobri que é sempre só você
Que me entende do início ao fim
E é só você que tem a
Cura pro meu vício de insistir
Nessa saudade que eu sinto
De tudo que eu ainda não vi
Nos deram espelhos e vimos um mundo doente
Tentei chorar e não consegui

(RENATO RUSSO, 1986)

AMARO, Leandro Lima. **Mapeamento da Produção Científica sobre os Jogos Indígenas no Brasil: Contribuições para o Currículo Escolar**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande- MS. É um trabalho que visa analisar a produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil a partir de um mapeamento de fontes empreendida em diferentes programas de pós-graduação no Brasil, por meio da identificação de teses e dissertações do portal de periódicos da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), publicadas entre os anos de 1990 e 2018. De caráter teórico qualitativo, a pesquisa busca analisar as abordagens temáticas e metodológicas, assim como as fontes pesquisadas e os recortes temporais eleitos pelos pesquisadores da área de educação e educação física. Além disso, a investigação procura identificar como os autores dessas dissertações e teses privilegiam os jogos indígenas como objeto de estudo, a fim de compreender a relação entre o currículo escolar e a cultura dos povos originários. Nessa perspectiva, a partir dos resultados esperados com o desenvolvimento deste trabalho será proposta a implementação dos jogos indígenas no currículo de uma escola pública localizada no município de Ponta Porã, MS, que atende um número considerável de crianças e jovens Kaiowá. A escrita desse processo educativo desenvolvido na Região Centro-Oeste do Brasil, pode contribuir para a formação de novos sujeitos, espaços e temporalidades, tendo em vista que há a necessidade da expansão de pesquisas no que se refere aos recortes temporais, geográficos e, sobretudo étnicos.

Palavras-chave: Jogos Esportivos. Cultura Indígena. Currículo.

AMARO, Leandro Lima. Mapping of Scientific Production on Indigenous Games in Brazil: Contributions to the School Curriculum. 2021. 122 f. Dissertation (Professional Master in Education) – State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the *Stricto Sensu* Graduate Program - Professional Master's in Education at the State University of Mato Grosso do Sul - University Unit of Campo Grande-MS. It is a work that aims to analyze the academic production on indigenous games in Brazil from a mapping of sources undertaken in different postgraduate programs in Brazil, through the identification of theses and dissertations from the Capes journal portal and the Biblioteca Digital of Theses and Dissertations (BDTD - IBICT), published between the years 1990 and 2018. Of a qualitative theoretical character, the research seeks to analyze the thematic and methodological approaches, as well as the researched sources and the time frames chosen by the researchers in the area of education and physical education. In addition, the investigation seeks to identify how the authors of these dissertations and theses privilege indigenous games as an object of study, in order to understand the relationship between the school curriculum and the culture of indigenous peoples. In this perspective, from the expected results with the development of this work, it will be proposed the implementation of indigenous games in the curriculum of a public school located in the municipality of Ponta Porã, MS, which serves a considerable number of Kaiowá children and young people. The writing of this educational process developed in the Center-West Region of Brazil, can contribute to the formation of new subjects, spaces and temporalities, considering that there is a need to expand research in terms of temporal, geographic and, above all, ethnic.

Keywords: Sports Games. Indigenous Culture. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dia do idioma Guarani.....	53
Figura 2 – Procedimento Metodológico.....	59

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Rota entre a sede Municipal de Ponta Porã, a Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus e a Terra Indígena Jatayvary.....	20
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das Terras Indígenas Guarani em Mato Grosso do Sul.....	45
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTC** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAND** – Colônia Nacional Agrícola de Dourados
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DSEI** – Distrito Sanitário Especial Indígena
- EE** – Escola Estadual
- EPMR** – Escola Polo Municipal Rural
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- RANI** – Documento Administrativo de Nascimento Indígena
- RCEM/MS** – Referencial Curricular para o Ensino Médio do Mato Grosso do Sul
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação indígena
- SED** – Secretaria de Estado de Educação
- SESAI** – Secretaria Especial da Saúde indígena
- SPI** – Serviço de Proteção ao Índio
- TI** – Terra Indígena
- UEMS** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos/SP
- UNESCO**–Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ANEXOS – PESQUISAS ANALISADAS NESTE MAPEAMENTO

- A. BENTO, Clovis Gaudino. **Jogos de origem indígena ou descendência africana na Educação Física Escolar – educação para e nas relações étnico-raciais.** 102 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.....115
- B. BOAS, Fábio Souza Vilas. **Jogos Indígenas Pataxó em Coroa Vermelha – Bahia: Discutindo o Jogo no Processo de Afirmação da Identidade Cultural.** 2007. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação Física e Cultura – Coordenação de Pós-Graduação e Atividades Complementares, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.....116
- C. CRUZ, Rafael Presotto Vicente. **Projeto Córrego Bandeira – Cultura, Jogo e Territorialidade. Campo Grande, 2009.** 121 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.....117
- D. FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-Desporto Indígena: contribuições da Antropologia Social a partir da Experiência entre os Kaingang.** 2006. 170 f. Tese (doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. 2006.....118
- E. FERMINO, Antonio Luis. **O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnô/Xokleng.** 2012. 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.....119
- F. GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri - MT.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciência da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.....120
- G. VINHA, Marina. **Memórias do guerreiro, sonhos de atleta: jogos tradicionais e esportes entre jovens Kadiwéu'** 01/08/1999 117 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial FEF/Unicamp.....121
- H. VINHA, Marina. **Corpo - Sujeito Kadiwéu: Jogo e Esporte'** 261 f. Doutorado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.....122

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	25
1.1 As Concepções Pedagógicas do ensino da Educação Física na Europa e no Brasil.....	33
1.2 A importancia dos jogos nas aulas de Educação Física: uma possibilidade de socialização	36
2 CONHECENDO O TERRITÓRIO, A HISTÓRIA E A CULTURA DOS ESTUDANTES GUARANI E KAIOWÁ DA TI JATAYVARY.....	44
2.1 A Cultura Guarani e Kaiowá.....	51
2.2 O Jatayvary.....	56
3 OS JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS NO BRASIL, DISPUTADOS E PRATICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS.....	59
3.1 Jogos Tradicionais Indígenas realizados dentro da Terra Indígena e disputados exclusivamente entre os indígenas.....	60
3.2 Jogos Tradicionais Indígenas realizados dentro da Terra indígena e disputados entre indígenas e não-indígenas.....	69
3.3 Jogos Tradicionais Indígenas realizados fora da Terra Indígena e disputados por não indígenas.....	82
3.4 Jogos Tradicionais realizados fora da Terra Indígena e disputados exclusivamente entre os indígenas.....	85
4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ASSOCIADAS AOS JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE.....	106
Apêndice 1:Proposta de implementação dos Jogos Tradicionais Indígenas no Currículo da Escola Polo Municipal Rural Graça De Deus.....	106
ANEXO.....	113
Anexo 1: Roteiro de Leitura de Teses, Dissertações, Livros e Capítulos de Livros.....	113

INTRODUÇÃO

A Educação Física sempre esteve presente em meu cotidiano, quando criança, passava grande parte do dia jogando bola, empinando pipa, brincando com bolinhas de gude e rodando pião. Outras brincadeiras, como esconde – esconde e amarelinha também fizeram parte da minha infância, na época em que cursava o Ensino Fundamental I. Quando ingressei no Ensino Fundamental II (turmas compreendidas entre o 6º e o 9º ano), tive o primeiro contato com as modalidades esportivas que são mais praticadas nas aulas de Educação Física (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol), o que aumentou o meu interesse pelas práticas esportivas, interesse este que se estendeu até a conclusão do Ensino Médio. Durante esse período, atuei como atleta, representando a escola, em competições entre escolas, nos chamados “Jogos Escolares Municipais”, nas modalidades de Basquetebol e Futsal.

Após a conclusão do Ensino Médio, a escolha sobre qual curso pretendido na graduação não poderia ser outra que não o curso de Educação Física. Conclui o curso em 2006 e durante esse processo, mantive proximidade com os jogos e competições esportivos, não somente como atleta, mas também auxiliando na organização e realização de competições esportivas, enquanto cumpria a disciplina de Estágio Supervisionado. Também em 2006, efetivei-me como professor da Rede Municipal de Ensino e, em 2008, iniciei o curso de Pós-Graduação em Educação Especial, pois em minha prática docente, fui apresentado às questões relacionadas à inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais, que demandaram um estudo mais amplo para sanar as inquietações que me remetiam ao ano de 1996.

Quando cursava o 6º ano do Ensino Fundamental I, deparei-me com um colega que possuía mobilidade reduzida, o que limitava a sua participação nas aulas de Educação Física. Esse quadro vivenciado pelo colega de turma, sempre me chamou a atenção. Deste modo, os estudos realizados no Curso de Pós Graduação possibilitaram-me um maior entendimento sobre os processos de desenvolvimento humano e também, como os jogos e atividades lúdicas facilitam esses processos, bem como também o processo de inclusão e socialização.

Com a conclusão do curso de pós-graduação em 2009, compreendi que a Educação Física possui a capacidade de incluir os estudantes, independente da condição física que têm. É uma disciplina que também traz consigo responsabilidades ao apresentar diferentes especificidades, inclusive as culturais, a fim de minimizar o preconceito que pode ser gerado na apresentação de diferentes culturas. Deste modo, inclui nas minhas aulas, atividades que pudessem ser realizadas por todos os estudantes, abordando os temas que priorizam as datas comemorativas tradicionais como, por exemplo, dia das mães, semana dos povos indígenas, dia

dos pais, dia do folclore, sempre com jogos de inclusão nas gincanas, que pudessem ser adaptados para a participação de toda a comunidade escolar, como por exemplo, a queimada. Em 2012, passei a integrar o quadro de professores de Rede Estadual de Ensino na Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando em Ponta Porã, MS.

Em 2013, fui convidado para trabalhar na Secretaria Municipal de Esportes de Ponta Porã-MS, oportunidade em que fiquei responsável por organizar e realizar as competições esportivas nas modalidades de Futebol e Futsal, contemplando todas as faixas etárias nos gêneros masculino e feminino. Entre os anos 2013 e 2016 — período em que estive a frente das competições de Futebol e Futsal — não somente o número de competições aumentou, mas também o número de participantes, caracterizando uma maior inclusão esportiva.

No entanto, considero que a Educação Física poderia contribuir mais com o processo de inclusão de diferentes culturas, a partir do que dispõe um dos principais objetivos dessa área para o ensino, ao qual todas as atividades propostas deveriam buscar atender. Esse objetivo, em conjunto com outros não menos importantes para a disciplina, compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997), que assim o explicita:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, 05).

Ainda em relação a minha caminhada nessa área e ao contexto em que esta pesquisa teve início, em 2017, retornei para a Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando, com o intuito de dar continuidade às atividades de inclusão e diversidade cultural, por meio de projetos que pudessem contemplar os seguintes temas: Meio Ambiente, Qualidade de Vida, Cidadania, Gênero, Cultura e Jogos Esportivos Tradicionais.

Essa Escola teve a sua criação homologada por meio do Decreto Governamental nº 881 de 13/02/1981, publicado no Diário Oficial nº 529 de 16/02/1981. É considerada uma das maiores escolas do município de Ponta Porã, está localizada na área central e atende aproximadamente 800 (oitocentos) estudantes, todos não indígenas, nos períodos matutino e vespertino, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Possui amplo espaço físico, com 02 quadras poliesportivas que favorecem, estimulam e permitem abordar os conteúdos da Educação Física, sendo eles: conhecimento sobre o corpo, esportes, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, conteúdos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997, p.12).

A partir do segundo semestre de 2017, a fim de celebrar a emancipação política do estado, tive a oportunidade de participar do projeto denominado “40 anos de Mato Grosso do Sul” solicitado pela Secretaria de Estado de Educação (SED), às instituições escolares do estado. Nesta ocasião o Estado de Mato Grosso do Sul comemorou a sua criação regulamentada por meio da Lei Complementar nº 31, publicada em 11 de outubro de 1977. Desse modo, foi a Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando que sediou inicialmente o desenvolvimento de atividades que deram origem à presente proposta de pesquisa durante a execução do Projeto “40 anos do MS”.

O referido Projeto teve como finalidade retratar a identidade de um Estado jovem, rico em culturas e constituído por 9 etnias indígenas e recursos naturais que o compõem, fazendo com que se apresente como uma região promissora, tanto cultural, quanto economicamente. Não havia a obrigatoriedade de desenvolver as questões indígenas no referido projeto, no entanto, optei por realizar os jogos indígenas, por considerar a relevância do tema. Esse projeto veio ao encontro dos meus anseios, pois, permitiu que fosse colocada novamente em prática a ideia de inclusão e o conhecimento de diversas culturas por meio dos jogos durante as aulas de Educação Física.

A metodologia aplicada nesta proposta foi a de “Educar pela Pesquisa” baseada na conceituação de Pedro Demo, que afirma:

A educação, no contexto do educar pela pesquisa, deve ser entendida como “processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética” (DEMO, 1996, p.1).

Nessa perspectiva, Freire (2000, p.29) também se baseia na ideia de que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Desta forma, o projeto “40 Anos do MS” apresentou um produto final, expondo a comunidade escolar e não escolar as pesquisas desenvolvidas pelas diferentes disciplinas, acompanhadas de fotos e registros diversos que ilustraram e formalizaram o trabalho realizado.

O projeto previu todas as fases de ensino e cada professor desta unidade escolar ficou responsável por planejar e realizar as atividades em comemoração a essa data, com ações vinculadas a sua disciplina. Coube ao professor de Educação Física, elaborar a atividade esportiva que se enquadrasse no projeto.

Com a finalidade de proporcionar o conhecimento a respeito da cultura indígena, realizei levantamentos sobre os Jogos Indígenas realizados em Mato Grosso do Sul e também no município de Ponta Porã. Durante o processo de pesquisa, pude observar que os Jogos

Tradicional não são realizados na Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus, unidade escolar que atende a um quantitativo expressivo de estudantes indígenas da TI *Jatavyary* em Ponta Porã/MS, afirmação enfatizada por Larissa Sarate, professora de Educação Física da unidade escolar em 2017.

Essa é uma escola não indígena, no entanto atende 117 estudantes indígenas, oriundos da TI *Jatavyary* em Ponta Porã/MS, sendo que na TI há indígenas da etnia Guarani Ñhandeva e Kaiowá e a população é formada principalmente por Guarani e Kaiowá, com ocupação tradicional Kaiowá. Essa denominação se faz presente no Documento Administrativo de Nascimento Indígena (RANI)¹ dos estudantes, assim como no RANI do professor indígena Argemir, lotado nesta unidade escolar, documento este apresentado durante entrevista realizada em 2017. Este professor integra o quadro de professores da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus e pertence a etnia Kaiowá. A referida escola possibilita ofertar a prática esportiva tradicional indígena, pois possui, além da Quadra Poliesportiva Coberta, um amplo espaço físico que atende às especificidades destes jogos.

Os jogos tradicionais indígenas são praticados ao ar livre, em áreas limpas e sem a obrigatoriedade de serem cobertas com grama, o “chão batido” é suficiente. As demarcações de área são realizadas no chão, sem a necessidade do uso de tintas específicas para sua definição. É comum o uso de madeiras extraídas da própria terra indígena para a corrida de toras e para a confecção de lanças e flechas. As árvores servem de apoio aos anteparos que servirão como alvo.

Para a prática do futebol não é diferente, a área deve ser limpa e possuir demarcações visíveis no chão. Somente os jogos que deveriam ser disputados no meio aquático não podem ser realizados. Na Escola Estadual Dr. Miguel Marcondes Armando, durante a execução do projeto “40 Anos do MS”, as modalidades aquáticas também não foram disputadas.

Com essa experiência desenvolvida no projeto “40 Anos do MS”, tive o interesse em investigar os jogos tradicionais indígenas e em especial os praticados pelo povo Guarani e Kaiowá. Para tanto, cursei a disciplina Educação, Cultura e Sexualidade, ministrada pela Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em 2018. A disciplina abordava questões de gênero, permeando a educação, a cultura e a sexualidade, embasadas por Judith Butler, Guacira

¹ O Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI) é um documento administrativo fornecido pela FUNAI, instituído pelo Estatuto do Índio, Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973: "O registro administrativo constituirá, quando couber, documento hábil para proceder ao registro civil do ato correspondente, admitido, na falta deste, como meio subsidiário de prova" (FUNAI, 2020).

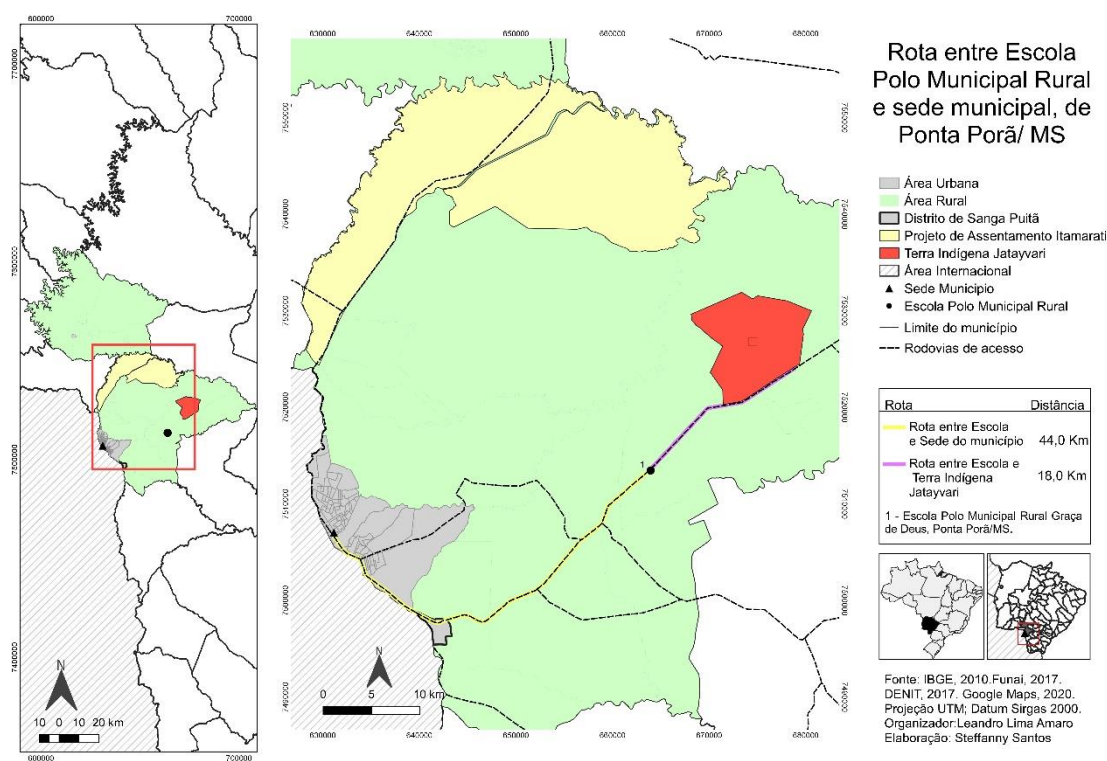
Lopes Louro, Sigmund Freud e Michel Foucault. O estudo desta disciplina me permitiu uma maior compreensão dos significados dos corpos, em especial a cultura corporal indígena. A Professora Léia demonstrou profundo conhecimento sobre o contexto indígena, o que fomentou o meu interesse pela pesquisa.

Vale registrar que durante o desenvolvimento do projeto “40 Anos do MS” as declarações dos estudantes da Escola Estadual Miguel Marcondes Armando permitiram concluir que, a TI *Jatayvary* e a etnia Kaiowá, habitante deste território, eram desconhecidas pela maioria dos estudantes na referida escola. As diferenças expostas entre esses dois contextos aguçavam ainda mais a curiosidade dos estudantes, principalmente durante as práticas esportivas, tendo em vista que os jogos implementados, de maneira lúdica, trouxeram para o cotidiano escolar, toda a riqueza cultural que, em parte, pode ter sido ocultada em meio a tantos conflitos vividos por esses estudantes em seus territórios.

[...] práticas corporais que tradicionalmente compõem os conteúdos de ensino da Educação Física contribuem para desqualificar e até eliminar práticas corporais tradicionais indígenas.” (GRANDO, 2004, p. 17).

Vale ressaltar que, em função do desenvolvimento do projeto “40 anos do MS”, em 2017, na referida escola, foi realizada uma visita a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no município de Ponta Porã, em busca de documentos que atestassem a existência e localização do território Kaiowá. Na ocasião, fomos recebidos pelo coordenador José Resina Fernandes Junior, que prontamente nos disponibilizou os documentos com a localização e a população indígena objeto desta pesquisa, sendo constatado que esta etnia possui sua terra indígena denominada *Jatayvary* que está situada dos dois lados da BR-463, rodovia que liga as cidades de Ponta Porã e Dourados, MS. Segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2020), há 530 indígenas que ocupam esse território, entre crianças, jovens, adultos e idosos.

Mapa 01: Rota entre a sede municipal de Ponta Porã/MS, a Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus e a Terra Indígena *Jatavyary*



As crianças e jovens de origem Kaiowá oriundos da TI *Jatavyary*, frequentam a Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus que, além de oferecer alimentação escolar aos estudantes, apresenta em suas instalações: energia de rede pública, água filtrada, água de poço artesiano, fossa e o lixo que é destinado a queima. Possui também 10 salas de aula, laboratório de informática, banheiro adaptado aos estudantes portadores de mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro dentro do prédio, pátio coberto, pátio descoberto, despensa, área verde, cozinha, sala onde funcionam a direção e a secretaria da escola e a sala dos professores.

São 30 funcionários, sendo: 01 Diretor Escolar, 01 Secretário Escolar, 02 Coordenadores Pedagógicos, 18 Professores, entre eles 01 Professor de Apoio e 01 Professor intérprete, 03 Oficiais de Cozinha, 03 Auxiliares de Serviços Diversos e 02 vigias. Estão matriculados na escola 302 estudantes, sendo que deste total, 117 são estudantes indígenas oriundos da TI *Jatavyary*.

Os estudantes frequentam a escola no período matutino, divididos em turmas que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nos Ensinos Fundamental (séries finais) e Médio, a escola atua como “extensão” da Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, situada no Distrito de Sanga Puitã - MS.

Durante visitas realizadas a partir de agosto de 2018 à TI *Jatavyary*, foram notados poucos locais destinados às práticas tradicionais Guarani, apenas a *Opy* (casa de reza) para as celebrações religiosas e um campo de futebol destinado às práticas esportivas. Esses locais são designados para o acendimento da fogueira, por exemplo, onde todos se reúnem e versam sobre a vida.

Na ocasião desta primeira visita, nos reunimos com a liderança indígena, o “Capitão Maradiles”, que se apresentou receptivo quanto à possível implementação dos jogos tradicionais indígenas na Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus. O Capitão nos relatou suas histórias, vivenciadas na época em que era atleta, praticante de diversas modalidades e que participava de competições em outras terras indígenas, contra outras etnias. Essas lembranças favoreceram o aceite da proposta em implementar os jogos tradicionais indígenas na escola em momento oportuno.

Essas situações vivenciadas em sala de aula e, em outros momentos de atuação como professor de educação física, permitiram-me evidenciar o interesse em compreender melhor como é possível contribuir para que possamos romper com a visão preconceituosa e estereotipada a respeito das práticas corporais indígenas. Assim, busquei o Mestrado em Educação, a fim de desenvolver uma pesquisa que me oportunizasse uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas corporais e esportivas voltadas a uma maior **inserção** dos estudantes indígenas articuladas com seus saberes culturais.

Assim, em definição com minha orientadora, optei por analisar a produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil, a partir de um mapeamento de fontes no período de 1990 e 2018. Esse levantamento está aliado a uma possível proposta de implementação dos jogos tradicionais indígenas no currículo escolar que — somada às atividades a respeito da cultura indígena pertinentes às demais disciplinas do currículo escolar que atendem a Educação Básica — possa assegurar atividades sobre esta cultura também nas aulas de Educação Física, tendo em vista que a partir da leitura e análise dos documentos oficiais da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus constatamos, que não há referência ao conteúdo dos jogos indígenas na matriz curricular, nessa disciplina.

Esta problemática se constitui no nosso objeto de pesquisa, estruturada em um estudo qualitativo e bibliográfico que após a análise dos resultados podemos confirmar a hipótese centrada nas reflexões elaboradas a partir das leituras das produções acadêmicas mapeadas. Assim, esse aspecto nos indica a necessidade de fazer a implementação dos jogos indígenas na disciplina de Educação Física, considerando que as tradições culturais dos povos originários podem indicar os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de

aprendizagem, oportuniza a visibilidade dos jogos dos Guarani-Kaiowá, dessa região do Estado de Mato Grosso do Sul, com o apoio da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus.

Dessa maneira, coloquei-me na busca por reunir, por meio desta pesquisa, um conjunto de estudos e informações sobre os Jogos Indígenas desenvolvidos em pesquisas brasileiras. Para tanto, delineei como objetivo geral:

- analisar a produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil a partir de um mapeamento de fontes empreendida em diferentes programas de pós-graduação no Brasil por meio da identificação de teses e dissertações do portal de periódicos da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), publicadas entre os anos de 1990 e 2018.

No alcance desse objetivo geral, delimitei como objetivos específicos:

- apresentar um histórico da Educação Física no contexto escolar brasileiro, bem como as contribuições dos jogos no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens;

- contextualizar os povos indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul até a TI *Jatavyary* em Ponta Porã, MS, bem como sua cultura e práticas esportivas;

- descrever as produções empreendidas em diferentes programas de pós-graduação sobre os Jogos Indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

Nesse mapeamento de fontes — levantado a partir da identificação de teses e dissertações do portal de periódicos da Capes, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD – IBICT), no período entre 1990 a 2018— procuro apresentar as análises contextuais em que esses jogos foram realizados, partindo do pressuposto que a história da Educação Física, dos jogos tradicionais, coletivos e populares, bem como as concepções pedagógicas em que os jogos estão inseridos devem ser abordadas previamente, a fim de melhor compreender as relações entre a cultura indígena e os jogos.

A presente pesquisa se compõe de 4 capítulos, sendo que no primeiro capítulo, apresento um histórico da Educação Física no contexto escolar brasileiro, suas concepções pedagógicas para o ensino, a importância dos jogos nas aulas de Educação Física, bem como as contribuições no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens. Esse capítulo se relaciona com o objeto investigativo, pois, além de traçar uma breve linha do tempo sobre a história da Educação Física no Brasil, que sempre buscou atender somente as demandas da sociedade envolvente, desconsidera o disposto no preâmbulo da Carta Internacional de Educação Física, que destaca e reconhece,

[...]a diversidade cultural da educação física, da atividade física e do esporte pertence ao patrimônio imaterial da humanidade e inclui o jogo físico, a recreação, a dança,

assim como os esportes e jogos organizados, informais, competitivos, tradicionais e indígenas. (UNESCO, 2015, n.p).

Esse trecho da carta, acrescido dos demais referenciais teóricos da Educação Física, demonstra que, por meio de suas concepções pedagógicas, a cultura indígena pode ser abordada por meio dos jogos tradicionais indígenas. Além da Carta Internacional de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997) subsidiaram este capítulo, permitindo um diálogo com os seguintes autores, Gutierrez (1972), Ghiraldelli Junior (1997), Kolyniak Filho (1998), Castellani Filho (1994, 1998, 2003), Darido (1999, 2001, 2008), Caparroz (2005), Teixeira (2020), Manacorda (2006), Gois Junior (2000), Andrade (2017), Lima (2015), Kishimoto (2001, 2011), Nallin (2005), Vygotsky (2003), Silva e Vinha (2015), Huizinga (1996, 2000, 2004), Vinha e Rosseto (2011), Negrini (1994), Melo (1993), Langdon e Wiik (2010), Vinha (2013), Neira e Gramorelli (2017) e Daólio (2003).

No segundo capítulo, contextualizo os indígenas brasileiros, notadamente os Guarani Kaiowá de Mato Grosso do Sul, incluindo sua cultura e a TI *Jatayvary*. Os estudos apresentados sobre essa etnia, justificam-se pelo fato de que as crianças e os jovens oriundos dessa terra indígena são estudantes da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus e a sua caracterização se faz necessária para uma melhor compreensão do contexto apresentado. Neste capítulo procuro estabelecer um diálogo com Lorena Alves (2018), Thiago Cavalcante (2013), Vinha e Rossato (2011), Darcy Ribeiro (2004), Graciela Chamorro (2015), Thomaz de Almeida (2004-2005) e Tayná Bastos (2014).

No terceiro capítulo, explico as fontes sobre a produção empreendida em diferentes programas de pós-graduação sobre os Jogos Indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Para o mapeamento utilizo as palavras-chave “jogos indígenas”, em que 16.653 títulos foram encontrados, sendo que 11.180 títulos eram dissertações e 5.473 títulos eram teses.

Refinamos a busca por área de conhecimento, educação e educação física, e o resultado obtido foi um total de 1.389 títulos compostos de 928 dissertações e 341 teses. Os trabalhos selecionados que melhor abordassem o tema desta pesquisa, foram identificados por meio da leitura dos resumos dessas 1.389 pesquisas e destas 08 foram escolhidas para serem analisadas e descritas, obedecendo as seguintes categorias de análise: jogos esportivos, cultura indígena e currículo, bem como a revisão bibliográfica comentando os trabalhos encontrados.

Assim, as produções selecionadas oportunizaram o estabelecimento de um diálogo com as contribuições dos seguintes autores: Marina Vinha (1999, 2004), Beleni Salete Grandó (2004), José Ronaldo Mendonça Fassheber (2006), Fabio Souza Vilas Boas (2008), Rafael Presotto Vicente Cruz (2009), Clovis Claudino Bento (2012) e Antonio Luis Fermino (2012). Os

autores supracitados, tiveram suas obras eleitas para serem revisadas e articuladas ao nosso projeto de pesquisa, pois todos estes autores descreveram a realização dos jogos indígenas em suas pesquisas resultantes em dissertações ou teses.

No quarto capítulo desta pesquisa, conforme estabelecido nos objetivos propostos que um dos pontos deste levantamento de fontes estaria voltado à implementação de uma proposta de inclusão dos Jogos Indígenas no Currículo Escolar. Dessa perspectiva, consideramos fundamental explicitar as concepções de currículo escolar, em alguns estudos elencados nesta reflexão.

Para tanto, estabelecemos um diálogo com autores que conceituaram diversas concepções de currículo em diferentes contextos, são eles: Moreira e Candau (2006), Silva (1995), Almeida (2015), Hall (1997), Vieira; Nascimento; Urquiza (2020) e Leal e Silva (2020).

Nessa perspectiva, os resultados esperados com o desenvolvimento deste trabalho é apresentar análises que subsidiem a possibilidade de implementação de uma proposta dos jogos indígenas no currículo da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus, localizada em Ponta Porã, MS, que atende um número considerável de crianças e jovens Kaiowá.

Esta dissertação demonstra a sua relevância para academia e para a Educação Física baseando-se nas afirmações de Silva e Vinha (2015, p. 96), pois corrobora com a ideia de que as diversas formas de manifestações culturais nas práticas corporais dos jogos devem ser exploradas, a fim de executar essas práticas, pois estão vinculadas ao contexto da cultura corporal de movimento de cada sociedade ou etnia.

O tipo de pesquisa selecionado para esta dissertação é o teórico qualitativo, priorizando o estado do conhecimento², cujo desenvolvimento se dará por meio de um mapeamento de fontes sobre a produção empreendida em diferentes programas de pós-graduação no Brasil sobre os Jogos Indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

1 HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL E SUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

² No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI & FERNANDES, 2004, p. 155).

Neste capítulo, apresentamos um histórico da Educação Física no contexto escolar brasileiro, suas concepções pedagógicas para o ensino, a importância dos jogos nas aulas de Educação Física, bem como as contribuições desses jogos no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens. Esse capítulo além de traçar uma linha do tempo sobre a história da Educação Física no Brasil, que buscou atender as demandas da sociedade envolvente, demonstra, por meio de suas concepções pedagógicas, que a cultura indígena pode ser inserida nesse contexto por meio dos jogos tradicionais indígenas.

A Educação Física tem sua origem na Europa do século XIX quando surgem os sistemas nacionais de ensino, fortemente influenciados pela Pedagogia Tradicional, pelos ideários higienistas e pelos militares. Esse período foi marcado pela consolidação do capitalismo, pela revolução industrial, pelas epidemias advindas do crescimento urbano descontrolado, pelas descobertas científicas e pelos interesses burgueses. De acordo com Coletivo de Autores (1992) “para essa nova sociedade, tornava-se necessário "construir" um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor”, ou seja,

[...] promover a saúde e a aptidão física por meio da formação de corpos saudáveis, limpos, ágeis e capazes de fornecer mão de obra especializada para a indústria, com fundamento no pensamento científico positivista (Física e Biologia). Os conteúdos incluíam levantar e transportar pessoas e objetos, esgrima, dança, jogos, música, canto e exercícios militares. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

Na Europa, dos anos finais do século XIX até a década de 1970 do século XX, a Educação Física continuou baseada nas Ciências Naturais, mas passou a ser influenciada pela Pedagogia Tecnicista, com o Método do Treinamento, enfatizando o estudo da Fisiologia. Tanto na Europa como no Brasil a metodologia de ensino utilizada pelo professor tinha por base a estratégia do comando, dentro da ordem e da disciplina para se ter o máximo de rendimento e esforço. Tanto a concepção higienista quanto a militarista compreendiam a Educação Física como uma disciplina prática não necessitando de fundamentação teórica que lhe desse suporte (GOIS JUNIOR, 2000).

Em relação a esse período, destacamos, ainda, os argumentos apresentados por Ghiraldelli Junior (1997), quando afirma que a Educação Física no Brasil do século XIX esteve estritamente ligada às instituições militares e a classe médica sob a égide do higienismo. Nessa direção, a disciplina tinha por objetivo a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, mais que isso havia, ainda, a compreensão política de que era necessário melhorar geneticamente a raça humana.

Além das questões relacionadas a saúde, diferentes percepções pedagógicas e políticas, implicavam em uma Educação Física heterogênea.

No Brasil, a educação física escolar apresentou predominância de diferentes vertentes metodológicas, sempre em consonância com os interesses político-econômicos e a respectiva ideologia dominantes em cada momento histórico. (KOLYNIK FILHO, 1998, p. 38).

Esse primeiro momento, evolui para uma nova fase da disciplina na vida em sociedade. Neste contexto, de acordo com Andrade (2017, p. 197), “a educação e educação física têm a perspectiva de ajustar os indivíduos, de acordo com o “padrão” de cada grupo e meio social. E o “padrão” de cada grupo e meio social é determinado pela sociedade”. Segundo o autor, o ensino da Educação Física tinha como diretriz o utilitarismo, baseado na ideia de que o indivíduo deve ser útil não apenas para si, mas para todo o conjunto da sociedade. Assim, a proposta era focar o ensino de educação física nos exercícios sintéticos, pelos jogos e pelo esporte coletivo, pois

[...] o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas. (LIMA, 2015, p. 249).

Pelo mesmo viés, Castellani Filho (2003), apresenta um pensamento mais sistematizado sobre a Educação Física, um texto escrito durante o Brasil Império, em 1828, por Joaquim Jerônimo Serpa, denominado “Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos”, versava sobre a saúde do corpo e do espírito. A educação sexual associada à Educação Física tinha por finalidade prevenir homens e mulheres da responsabilidade de manter a prevalência genética europeia, pois era preciso formar homens fortes e adestrados, capazes de cuidar da saúde do corpo e do espírito, da mesma forma que

[...] mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e contribuir com a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 56).

Entretanto, a Educação Física no Brasil passou a fazer parte da estrutura curricular em 1851, a partir da Reforma educacional Couto Ferraz nas escolas dos municípios da Corte. Esse documento tinha por objetivo reformar o ensino primário e o secundário. A partir desse novo

reordenamento a ginástica passou a ser disciplina obrigatória nas duas modalidades de ensino. Entretanto, os pais não aceitaram de pronto uma vez que estranharam o fato de que seus filhos não estavam exercitando as atividades intelectuais. Entre os meninos a aceitação da disciplina foi de maior tolerância, tendo em vista que era associada às instituições militares. Em relação às meninas foi imposta a proibição por parte dos pais (BRASIL, 2001). A Educação Física nesse contexto, atendia as exigências da classe dominante, não demonstrava interesse em fundir culturas ou manter tradições.

Darido (1999), relembra que em 1882 Rui Barbosa, por meio de parecer sobre o Projeto 224³, defende a inclusão das ginásticas nas escolas, reordena o ensino e institui a obrigatoriedade do ensino de ginástica para ambos os sexos, passando a mesma a compor o currículo escolar das Escolas Normais, equiparando os professores dessa modalidade às demais disciplinas e destacando sua importância em se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. “Todavia, a implantação de fato destas leis ocorreu apenas em parte, no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares” (DARIDO, 1999, p. 10). Mesmo com a obrigação, as práticas esportivas tradicionais⁴ não ganham importância neste cenário educacional.

Rui Barbosa deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento, terminando por sintetizá-lo em propostas que foram desde a instituição de uma sessão especial de Ginástica em escola normal (inciso primeiro), até a equiparação, em categoria e autoridade. Dos professores de Ginástica aos de todas as outras disciplinas (inciso quarto), passando pela proposta de inclusão da Ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio e depois das aulas. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 47).

Nessa época, os professores usavam paletó e gravata e suas propostas tinham um caráter utópico. Castellani Filho (1994), discorrendo sobre as propostas de Rui Barbosa, afirma que no mesmo ano em que o autor propõe a inclusão da ginástica nas escolas brasileiras, ela também foi incluída no currículo dos estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo.

³Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 — Reforma Leônicio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública —, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual. Disponível em <<http://penta3.ufrgs.br/CAEF/PCNeducfisica/linhatempo.htm>>. Acesso em 27 de março de 2021.

⁴ Carreiras, natação, esgrima, ginástica e saltos eram as práticas esportivas tradicionais na época (DA SILVA CORRÊA; RIBEIRO, 2018, p.112).

Como referido anteriormente, Rui Barbosa propunha ainda que a disciplina e seus professores fossem equiparados aos de outras disciplinas escolares, tanto em termos de autoridade quanto em valor e vencimentos. Nesse cenário histórico, a Educação Física sofria forte influência do movimento escolanovista, que evidenciava a importância da atividade física no desenvolvimento integral do ser humano.

Um dos fatos mais notáveis durante o Brasil Império, foi o parecer de Rui Barbosa, sobre o projeto de “Reforma do Ensino Primário”, onde ele coloca a Educação Física como elemento indispensável à formação integral da juventude e mostra a evolução da Educação Física nos países mais avançados do mundo, defendendo-a como elemento de formação intelectual, moral e espiritual da juventude. (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 56).

Assim, Rui Barbosa, já apontava indícios da necessidade da valorização da disciplina de Educação Física, inserida no currículo escolar, em todas as etapas de ensino e em todos os ambientes educacionais. Dentro desse contexto histórico da disciplina, é possível afirmar que durante todo o período da história do Brasil colônia os indígenas também praticavam Educação Física.

A principal característica da Educação Física praticada pelos indígenas são os elementos de cunho natural, como as brincadeiras, caça, pesca, nado e locomoção, utilitário ou o aprimoramento das atividades de caça e das práticas agrícolas, as atividades guerreiras e recreativo/religiosas, como as danças, as festas, encenações (GUTIERREZ, 1972).

Passado o tempo, no período da colonização, jogos e brincadeiras foram inseridos pelos jesuítas nas práticas tradicionais indígenas, porém, com enfoque recreativo. Essa característica lúdica da Educação Física é mantida até hoje e as crianças indígenas só passaram a ter a Educação Física tradicional quando vieram pra escola secular, a partir da criação do SPI, conforme afirmam Bergamaschi e Medeiros,

A partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN), os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional. Em cada “reserva” indígena, um posto do SPI, e em cada posto, uma escola, cujo teor de atuação foi assim resumido por Souza Lima. (BERGAMASCHI E MEDEIROS, 2010, p. 57).

A inserção das disciplinas na grade curricular foi gradual e sempre respeitando o molde europeu onde o lúdico não apresentava relevância, tampouco a socialização, característica da

Educação Física, pois a educação era voltada para atender as demandas da sociedade envolvente.

Kolyniak Filho (1998), enfatiza que em 1931, com a Reforma Francisco Campos a Educação Física passa a ser obrigatória no ensino secundário e nesse momento são criadas as primeiras escolas superiores de Educação Física. Após o Golpe do Estado Novo, o então presidente da república Getúlio Vargas outorga a Constituição Federativa do Brasil em 1934 e inclui a Educação Física em seu contexto, nos itens em que são tratados os assuntos relacionados a educação. Seu governo foi marcado por vários eventos comemorativos com desfiles escolares, paradas e apresentações de ginástica.

A partir de 1930, novos elementos foram incorporados à prática da educação física escolar brasileira. Tais elementos decorrem das mudanças políticas e econômicas que então se processavam, as quais giravam, fundamentalmente, em torno da industrialização do país. Esse processo, marcado pela ascensão da burguesia urbana, pelo declínio do poder político-econômico dos latifundiários, pelo progressivo êxodo rural e conseqüente urbanização, trouxe novas demandas educacionais. (KOLYNIAC FILHO, 1998, P. 41).

As comunidades indígenas, nesse contexto, estavam sob os cuidados do Serviço de Proteção aos Índios e pouca atenção era destinada a educação indígena, muito menos para as práticas esportivas tradicionais. Durante a Era Vargas a Educação Física priorizou a competitividade, tendo como objetivo o alto rendimento nas competições nacionais e internacionais.

Segundo Castellani Filho (1998), nesse período há uma sensível modificação no papel representado pela Educação Física, somando-se a eugeniação os princípios da Segurança Nacional, frente aos perigos internos (comunismo) e os externos (o conflito bélico a nível mundial), além de atender as necessidades econômicas do país com a formação de uma mão-de-obra adestrada e capacitada.

[...] a intenção de “*acendrar*” – no sentido mesmo de purificar – o espírito de nacionalismo do jovem, que orientou a promulgação do Decreto-lei nº 2.072 de 8 de março de 1940, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, fixava as suas bases e para implementá-las organizava uma instituição nacional denominada *Juventude brasileira*. Submetida ao Ministério da Educação e Saúde e ao da Guerra, tinha por objetivo, conforme palavras do próprio Presidente Vargas, “... incrementar a educação cívica das novas gerações, organizando a juventude por forma a constituir reserva facilmente mobilizável, sempre que houver objetivo patriótico a alcançar... Inspirado em instituições congêneres existentes na Itália (os Balila e os Avanguardisti) e na Alemanha (A Juventude Hitlerista), a Juventude brasileira, mesmo não chegando a consolidar-se na prática, refletiu os anseios dos militares e da classe dirigente que nela depositava suas esperanças de construção de um país de jovens afinados com a ideologia dominante. (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 89).

As afirmações de Castellani Filho corroboram com a ideia de uma Educação Física voltada para atender os interesses da classe dominante. Em outra perspectiva, Darido (2008), ressalta que de 1946 a 1968 a Educação Física tinha como objetivo pedagógico o desenvolvimento fisiológico, psicológico, social e moral do educando. Entretanto, havia uma contradição entre a teoria e a prática, pois, apesar dos avanços a pedagogia privilegiava a aquisição de habilidades e capacidades físicas e os valores associados ao esporte, tendo como o eixo metodológico predominante o valor educativo do jogo.

O discurso predominante na Educação Física passa a ser: “A Educação Física é um meio de Educação”. O discurso dessa fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral. Essas mudanças ocorrem principalmente no discurso, porque a prática higienista e militarista permanecem essencialmente inalterada. (DARIDO, 2008, p. 3).

Quando os militares chegaram ao poder em 1964 mais uma vez a Educação Física foi utilizada como meio de garantir uma sociedade organizada, segundo os moldes de quem estava no poder.

Mais recentemente, na década de 70, a Educação Física sofreu, mais uma vez, influências importantes no aspecto político. O governo militar investiu nessa disciplina em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração (entre os Estados) e na segurança nacionais, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização das forças políticas opositoras. As atividades esportivas também foram consideradas importantes na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970. (BRASIL, 2001, p. 21).

Com a conquista da copa do mundo de futebol em 1970, a Educação Física, dirige a sua atenção para a iniciação esportiva, demonstrando preocupação em formar atletas para representarem o país em competições internacionais. De acordo com os moldes educacionais europeus, que tinham como foco a obtenção de resultados expressivos em competições esportivas internacionais, o governo brasileiro busca explorar os resultados da Copa do Mundo de 1970, oportunizando o desenvolvimento dos esportes de rendimento por meio da disciplina.

Darido (2008) ressalta que durante o Regime Militar vigorou o Decreto Lei nº 69.450, de 01 de novembro 1971. Segundo o autor, esse decreto considerava a Educação Física, tanto por seus meios, quanto pelos seus processos e técnicas nas atividades que deveriam desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. Sua maior ênfase

estava na aptidão física, na organização das atividades e no controle e avaliação e iniciativa esportiva a partir da então 5ª série, tornando-se um dos eixos fundamentais do ensino. O que se buscava era a descoberta de novos talentos para participar das competições mundiais.

Nesse período, o chamado modelo piramidal norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar e o desporto estudantil seriam a base da pirâmide; a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa, o segundo nível da pirâmide. Este se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país. (BRASIL, 2001, p. 21-22).

A partir da década de 1980 esses modelos começam a ser discutidos e rechaçados. Caparroz (2005) destaca que a política do Regime Militar não conseguiu colocar o Brasil no páreo das competições mundiais. Embora este era o resultado esperado, uma vez que o molde utilizado nas aulas de Educação Física era o europeu. Como consequência a disciplina de Educação Física começa a sofrer uma profunda crise de identidade, tanto nos pressupostos quanto no próprio discurso, levando a uma profunda mudança na Educação Física escolar, passando a atender as crianças da Educação pré-escolar até o oitavo ano, como prioridade.

Nesse novo contexto político e econômico, Caparroz (2005), afirma que a educação, passa por um efervescente período de denúncias, revelações e descobertas. No interior da disciplina Educação Física são travados importantes debates sobre o seu papel histórico. De igual forma, foram organizados movimentos que possuíam como característica o tensionamento das relações vigentes na área e os questionamentos e contestações das práticas e políticas públicas.

Nesse sentido, a produção teórica que se inseria numa visão histórica ou sociológica procurou operar a crítica mostrando que, historicamente, a educação física brasileira esteve atrelada ao paradigma biológico e que, nessa perspectiva, as práticas desenvolvidas sustentaram-se pelo seu caráter instrumental em favor do *status quo*, a serviço da classe dominante, ou seja, a educação física voltava-se para a construção de um corpo ordeiro, disciplinado, forte e alienado, garantindo saúde e aptidão física ao trabalhador, preparando-o para as exigências das técnicas de trabalho. Essa produção revela também que esse caráter instrumental estava impregnado de autoritarismo, herança da influência militar que se sobrepôs à área desde o início do século passado (CAPARROZ, 2005, p. 9).

Os debates sobre essas mudanças passaram a ser acalorados e apontavam para a adoção de novas tendências da Educação Física, sobretudo as chamadas progressistas, com concepções e práticas libertadoras, transformadoras, pretendendo desenvolver uma Educação Física voltada

para o ser humano e não mais para atender a demanda da classe econômica dominante: a burguesia. Esse novo posicionamento defendia, segundo Caparroz (2005) a construção:

[...] de um “corpo democrático”, do “movimento livre”, do “corpo como instrumento de libertação do homem”, da “consciência corporal”, da “cultura corporal”, da “percepção dos signos sociais do corpo”, da “percepção dos condicionantes sócio-históricos que determinam os diferentes tipos de concepção de corpo na sociedade”.(CAPARROZ, 2005, p. 10).

Esse novo posicionamento indicou a necessidade de repensar as abordagens metodológicas utilizadas até o momento. Darido (2008), sugere que a partir desta necessidade, novas proposições pedagógicas fossem apresentadas. Assim, já que a abordagem tecnicista estava desqualificada, deu lugar as abordagens construtivista, desenvolvimentista e psicomotora. Essas novas abordagens resultaram de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas, aproximando a Educação Física das ciências humanas. Darido (2008) ressalta que essas tendências não são convergentes, mas possuem em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

As abordagens que mais impactaram a Educação Física a partir dos debates iniciados no final da década de 1970 foram as psicomotoras, construtivistas e desenvolvimentistas, fundamentadas na psicologia crítica. Segundo o pertinente raciocínio de Teixeira (2020), outros debates e posturas partiram ou de um enfoque sociopolítico e sociológico-sistêmico ou da antropologia cultural. No caso da abordagem psicomotora, o primeiro movimento a se articular, passa a compreender que a Educação Física deve desenvolver a criança, sem deixar de lado o ato de aprender, ligado aos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, procurando formar integralmente o estudante.

A Educação Física passa a ser compreendida como um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, socialização. Dessa forma, não tem um conteúdo próprio, mas sim um conjunto de meios para reabilitar, readaptar e integrar, substituindo o conteúdo esportivo. Isso se deve ao fato de até então a disciplina não possuir parâmetros educacionais pré-estabelecidos o que a descaracterizava.

Nesse mesmo contexto, são criados os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física e os professores doutores, até então exilados do Brasil, retornam. Esse retorno significou uma maior publicação acadêmica de livros, de revistas e a realização de eventos para debaterem os rumos da disciplina.

Com a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), aprovados em 1998, a Educação Física, assim como as demais disciplinas passam ser pautadas no princípio da

inclusão, nas dimensões dos conteúdos — atitudinais, conceituais e procedimentais — e dos temas transversais. Assim, as atividades da Educação Física devem estar relacionadas aos problemas da sociedade brasileira, sem perder de vista o seu papel de integração do cidadão na esfera da cultura corporal. O PCN não chega a adotar uma abordagem específica para nortear o ensino da disciplina, devendo o mesmo ser integrada à proposta pedagógica de cada escola. Estipula que,

[...] ao delegar autonomia para a construção de uma proposta pedagógica integrada, esse documento responsabiliza a própria escola e o professor pela adaptação da ação educativa escolar às diferentes realidades e demandas sociais. (BRASIL, 1998, p. 26).

Teixeira (2020) conclui que os PCN se propõem a contribuir fornecendo subsídios para discussão e conscientização da proposta curricular de cada escola. Para tanto, fornece uma discussão sobre a Educação Física e a cultura corporal de movimento, Educação Física e cidadania, Mídia e cultura corporal de movimento, Educação Física e os temas transversais: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

1.1 As Concepções Pedagógicas do Ensino da Educação Física na Europa e Brasil

A Educação Física, como atividade educativa, tem sido amplamente discutida dentro das concepções pedagógicas (MANACORDA, 2006). A disciplina acompanha essas mudanças, tornando-se cada vez mais importante para atender as demandas político-pedagógicas, tendo em vista que procura responder às necessidades históricas das transformações sociais.

No século XVIII, na Europa, a prática de exercícios físicos passou a ser incluída nos espaços escolares com Guths Muths, Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi e outros. Nesse contexto a disciplina retoma o antigo pensamento grego, compreendida como parte essencial da formação do homem.

É esta educação que reaparece no oitocentos. De fato, não há mais realidade ou utopia pedagógica, de Pestalozzi a Owen, em que, ao lado do tema trabalho físico, não esteja também o tema dos cuidados físicos para o corpo: esse tema, vamos encontra-lo também na postura de Marx que em 1866, incluía no seu programa de formação do homem global ou unilateral, além da instrução intelectual e tecnológica, a educação física [...] (MANACORDA, 2006, p. 289).

Sob outra perspectiva, os PCN propõem a abordagem baseada na psicomotricidade e concebem que a Educação Física deve se envolver no desenvolvimento da criança no ato de aprender, nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Ou seja, a Educação Física se

envolve na formação integral do estudante, compreendida como “um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, sociabilização...”, não possuindo um conteúdo próprio,

[...] mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora. (BRASIL, 1998, p. 23).

Voltada para criança na faixa etária entre 10 e 11 anos, a abordagem construtivista compreende que a aquisição do conhecimento é um processo de construção individual e que ocorre de acordo com as pressões do meio. Nessa abordagem a Educação Física tem o objetivo de

[...] respeitar o universo cultural dos alunos, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, gradativamente, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 24).

Ao analisar os PCN (1998), é possível identificar a abordagem desenvolvimentista, como uma proposição pedagógica que se dirige especificamente à faixa etária até os 14 anos. Tem como característica a progressão normal do crescimento físico, desenvolvimento motor e da aprendizagem para cada faixa etária. Dessa forma, é possível compreender que o movimento é o principal fim da Educação Física e não deve se envolver no desenvolvimento das capacidades que auxiliam a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, apesar de reconhecer que isso possa ocorrer como subproduto da prática motora.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano, ou seja, corresponder aos desafios motores. A partir dessa perspectiva passou a ser extremamente difundida a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. A exemplo do domínio cognitivo foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos. (BRASIL, 1998, p. 25).

A abordagem desenvolvimentista, não se enquadra aos processos educativos tradicionais indígenas, pois os ensinamentos indígenas são passados dos mais velhos para os mais novos, sem levar em consideração a faixa etária. Segundo Menezes e Bergamaschi (2009) em seu estudo desenvolvido com crianças da etnia Guarani na região sul do país, a criança

indígena aprende no seu cotidiano, em suas práticas tradicionais esportivas rotineiras e com o desenvolvimento individual vão se aperfeiçoando. A prática da caça por exemplo, a criança indígena aprende a montar armadilhas e dessa forma vai aprimorando sua coordenação motora, enquanto caminha pela mata, desenvolve destreza e agilidade e no arremesso de lança e tiros de flechas, desenvolve força e desempenho motor.

Diante disso, a abordagem que melhor se enquadra à realidade indígena é a Construtivista devido ao seu enfoque sociopolítico e às novas abordagens criadas a partir da década de 1990, tendo em vista que emergem várias outras abordagens pedagógicas e com elas diferentes formas de conceber a Educação Física. É possível destacar que o cenário é marcado pela crítica às características das concepções anteriores, propondo novas abordagens teórico-metodológicas. Essas abordagens que surgem no período são chamadas de “críticas”, pois passam a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola.

As novas propostas se apoiam em um modelo de ensino que objetiva a superação das contradições e das injustiças sociais, fazendo com que a Educação Física crítica se engaje nas transformações sociais, econômicas e políticas para que, juntamente com o conjunto da sociedade, seja um mecanismo de superação das desigualdades sociais. De acordo com Darido (2001) duas abordagens críticas se destacaram na Educação Física no Brasil: a Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora. De acordo com a autora:

Estas abordagens denominadas críticas ou progressistas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada as transformações sociais, econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais. (DARIDO, 2001, p. 12).

Na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória o ensino deve proporcionar a libertação das falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos a partir de uma visão de mundo apresentada pelo conhecimento. Assim, os jogos tradicionais indígenas inseridos nas aulas de Educação Física têm o objetivo de ensinar por meio de atividades com movimento corporal, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências como: autonomia, competência social, ou seja, de interação social bem como competências objetivas, tais como ler, interpretar e criticar a realidade por meio da linguagem. O centro dos conteúdos recai sobre o movimento humano, a cultura do movimento (HERMIDA, MATA, NASCIMENTO, 2010).

A abordagem Crítico-superadora, de acordo com Darido (2001), levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, desconsiderando as questões de como ensinar, como é

o processo de aquisição do conhecimento, o contexto dos fatos e do conhecimento histórico. Essa abordagem se distancia, segundo a autora, dos interesses emanados pela comunidade indígena, pois a cultura e os conhecimentos indígenas são transmitidos de pai para filho, dos anciãos para os mais novos por meio de rituais tradicionais celebrados ao longo do ano, contemplando a história.

Darido (2001), ressalta que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física são aqueles com relevância social dos conteúdos, com enfoque na contemporaneidade e na adequação dos mesmos as características sócio-cognitivas dos alunos, fazendo com que esses estudantes confrontem o senso comum com o conhecimento científico, devendo os conteúdos proporcionar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora. Assim, a Educação Física é compreendida como uma disciplina que trata da cultura corporal, com temas, jogos, ginástica, esporte, dança, capoeira e demais atividades relacionadas aos problemas sociais e políticos vivenciados pelos alunos.

1.2 A Importância dos jogos nas aulas de Educação Física: uma possibilidade de socialização

A palavra jogo surgiu do latim “*incus*”, e significa diversão. Segundo Nallin (2005), pode ser usada para definir uma atividade da criança tanto no contexto individual, quanto em atividades de interação, como teatros, cantigas, contar histórias, montar e jogos de tabuleiro, visando desenvolver a imaginação da criança e auxiliando na sua socialização.

Nallin (2005) corrobora com a ideia de que antigamente, a brincadeira era alvo de ideias negativas, de pensamentos fúteis, considerada exclusivamente uma distração, após alguns anos, especificamente no renascimento, o jogo foi ganhando espaço e perdendo essa visão, entrando na vida e no cotidiano de crianças, jovens e até mesmo de adultos, como uma maneira de distração e divertimento, levando em conta também que se tornou um facilitador da aprendizagem, porque favorecia o desenvolvimento da inteligência.

Definir o Jogo é uma tarefa complexa, considerando que cada teórico pode ter uma visão diferente a respeito do assunto, pois o conceito pode articular-se aos jogos do movimento político, jogos de adivinhações, jogos vinculados às brincadeiras, entre outros. “O jogo pode ser visto como: O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; um objeto” (KISHIMOTO, 2011, p.18).

Quando se trata de jogo nas aulas de Educação Física, Kishimoto (2011, p.42) enfatiza que a reação dos estudantes não é outra que não seja de alegria e euforia, além disso “o jogo é

uma ferramenta ideal para estimulá-los e desenvolvê-los”. Vale destacar que a Educação Física é a aula mais lúdica dentro do ambiente escolar, pois é nela que os estudantes, brincam, criam, pulam, imaginam e se divertem, ao mesmo tempo em que se desenvolvem. Essas características constituem o modo de educar indígena (MENEZES e BERGAMASCHI, 2009).

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. (KISHIMOTO, 2011, p.19).

Os jogos em sua maioria foram desenvolvidos, disseminados e divulgados pela oralidade, sendo repassados pelas pessoas de geração em geração.

O jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez. (NALLIN, 2005, p.03).

No Cristianismo, segundo Nallin (2005), a igreja começa a dominar, impondo uma educação extremamente disciplinadora e o jogo pode ser visto como algo pecaminoso, sendo quase que distinto da educação, durante a Idade Média, embora durante o período colonial no Brasil, os jogos desenvolvidos pelos jesuítas aos indígenas, possuíam caráter lúdico e recreativo. No Renascimento, com as novas ideias, o jogo é reabilitado na educação, perdendo seu caráter negativo e começa a ganhar espaço no cotidiano das pessoas, com um caráter mais lúdico e divertido.

Com o passar do tempo os jogos foram regradados e modificados, ganhando características próprias influenciadas pela cultura local e regional. Vygotsky (2003) apresenta em suas contribuições teóricas o fator cultural como o promotor do desenvolvimento do indivíduo, pois, ele considera o homem como ser social, culturalmente ativo e que é gradativamente socializado e os elementos que compõem o jogo corroboram com esse processo.

Silva e Vinha (2015), concordam com essa ideia ao afirmar que os jogos tradicionais são manifestações da cultura regional ou nacional com raízes de identificação entre culturas similares.

O ato de jogar, desperta na criança seus interesses pessoais, esses momentos são essenciais para que ela tenha percepção do seu mundo, em contato com o ambiente

em que vive e com outras crianças ao seu redor. Esse ato faz com que ela esteja apta a competir, a ganhar e perder, sem que isso a desmotive, mas preparando-a para a vida adulta, para cumprir com suas responsabilidades e para que saiba superar situações adversas do seu cotidiano (SILVA e VINHA, 2015, p. 100).

Os jogos são importantes para o desenvolvimento do saber da criança nas esferas física, cognitiva, emocional e social, pois despertam o interesse do educando, proporcionando assim uma melhor evolução em aspectos biológicos, emocionais, psicomotores, sociais, entre outros.

Conforme relatos de Huizinga, “jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias” (HUIZINGA, 1996, p.33). É possível relacionar os relatos de Huizinga com as afirmações apresentadas pelas Professoras Vinha e Rosseto (2011, p.152) sobre os indígenas quando defendem que

[...] Para os Guarani e Kaiowá, tempo e espaço estão traduzidos como ára, expressão da língua guarani que abarca o tempo e o espaço de forma inseparável. Uma só palavra envolvendo dois sentidos construídos socialmente.

Segundo as autoras, o tempo e o espaço são valiosos para o indígena Guarani e quando utilizados em um jogo, este deve apresentar um sentido lógico, um fundamento culturalmente relacionado que permita regras consentidas, porém obrigatórias. Um exemplo é o jogo “Cabo de Guerra”, pois permite alterações na quantidade de participantes, mas não altera o objetivo.

Segundo Martins (2012),

[...] Os jogos têm suas regras flexíveis, muitas vezes adaptadas de acordo com o espaço existente, com materiais disponíveis e número de estudantes, além de apresentar um caráter competitivo como o esporte, dispõe também de caráter cooperativo, recreativo e lúdico, em situações de confraternização ou simplesmente como diversão e passatempo. (MARTINS, 2012, p.15).

Huizinga (1996, p.40), ainda ressalta que “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão”, pois em consonância com Silva e Vinha (2015), os jogos tradicionais ocorrem em meios de disputa certos (na terra, no chão) e incertos (na água).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] os jogos são definidos como uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos e uma atividade na qual não há obrigação, por ser representado por um desafio, desperta interesse e prazer. (BRASIL, 1998, p. 37).

O documento também apresenta os jogos de uma perspectiva cooperativa. Segundo os PCNs, a abordagem dos jogos cooperativos pautava-se nos estudos antropológicos e partia do

princípio de que a estrutura social determina se os membros de uma sociedade cooperam ou competem entre si e, no caso da estrutura em que vivemos as pessoas não tem escolhas, tendo que aceitar a competição como opção natural (BRASIL, 1998). A partir desse entendimento a abordagem dos jogos cooperativos compreendem que essas modalidades de jogos se configuram em uma força transformadora, pois constituem-se em atividades em que todos se divertem e todos saem vitoriosos e todos se aceitem, pois não exigem habilidades específicas para participar. Essas modalidades de jogos constituem-se em “um espaço importante para viver alternativas novas, uma contribuição para a construção de uma nova sociedade baseada na solidariedade e na justiça” (DARIDO, 2001, p. 11).

Deste modo, o jogo deve manter constantemente o seu caráter lúdico. Muitos autores tratam do assunto, mas em especial Huizinga, pois sua obra se tornou um clássico da literatura conceituando o jogo como

[...] uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço seguindo regras livremente consentidas, mas, absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhada de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (HUIZINGA, 2004, p. 33).

Ao refletir sobre essa concepção, concordamos com o autor ao defender que quando o jogo é uma atividade voluntária sujeita às ordens, deixa de ser jogo, podendo ser uma atividade forçada. O jogo é uma ordem e cria ordem, ensinando as crianças a conviverem com frustrações e alegrias, a ganhar e perder valores vivenciados, tendo em vista que é de grande valor para viver em sociedade. Brougere (1997) afirma que o jogo pode ser destinado tanto às crianças quanto ao adulto, pois não possui restrição a idade.

De acordo com Negrini (1994), do ponto de vista intelectual o jogo além de influenciar o desenvolvimento do pensamento infantil é relevante para desenvolver a criatividade. Do ponto de vista psicomotor, o jogo contribui no equilíbrio, na força, nos sentidos; já com vistas à sociabilidade, as atividades possibilitam a interação com o grupo, enquanto que no ponto de vista afetivo, os jogos permitem a livre expressão da criança, o envolvimento com o outro e as interações presentes nessa relação.

A contribuição do jogo no desenvolvimento integral indica que ele contribui poderosamente no desenvolvimento global das crianças e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas; a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo que a afetividade constitui a energia necessária para o progresso psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. (NEGRINI, 1994, p. 19).

Para tanto, o jogo é um conhecimento que não deve ser visto como algo dissociado, ou seja, o envolvimento com o lúdico caracteriza também o lugar onde as emoções, a curiosidade, a afetividade, a interação com o outro vem à tona na formação do ser humano.

Os jogos precisam despertar o interesse da criança, ele não pode ser visto apenas como um momento de recreação, e nem mesmo com vistas automáticas e reprodutivas como acontece em casos em que os jogos são apresentados de forma errada à criança, na verdade ela precisa entender que faz parte do processo de aprendizagem do conhecimento (NEGRINI, 1994, p.19).

Um aspecto que precisa ser ressaltado, portanto, é o fato de que os jogos não ensinam sozinhos, é necessária uma contextualização, pois a criança precisa imergir no imaginário do jogo. Deste modo cabe ao professor, sempre que necessário mediar às soluções e verbalização das crianças durante os jogos, porém nunca deverão ser usados seguindo a ordem restrita, o professor deve criar situações, desafios que os tornem atraentes com diferentes níveis de apropriação. Nesse sentido, o jogo deve envolver a criança, momento este onde ela aprende e ensina ao mesmo tempo, quanto mais motivado ou motivador é o professor, mais a criança se espelhará nele, assim a criança cria e recria suas ações em um mundo imaginário (CUNHA, 2005).

Alguns educadores destacam que os jogos possibilitam significativas contribuições ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Nesse sentido, o jogar fornece meios de interações que se constituem em situações motivadoras da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

[...]os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas suas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e de material disponíveis, do número de participantes, entre outros. Dentre os jogos que podem ser utilizados como atividades pedagógicas em Educação Física, o PCN lista os jogos regionais, os jogos pré-desportivos, algumas brincadeiras infantis, entre outros. (BRASIL, 1997, p. 37).

Assim, é preciso planejar os jogos em uma perspectiva de metodologias diferenciadas, abrindo caminho à aprendizagem significativa, atrativa e participativa da criança no seu contexto.

Os jogos podem ultrapassar as barreiras da disciplina de Educação Física. Todavia elas fizeram e fazem parte do universo juvenil e até mesmo no mundo adulto como mostra as Olimpíadas e Jogos Pan Americanos e outros.(VYGOTSKY, 2003, p. 52).

Os jogos tradicionais dos povos indígenas ultrapassam as barreiras da disciplina de Educação Física, pois as modalidades disputadas durante os jogos, fazem referência ao universo indígena e ao modo como eles são compreendidos. Não são apenas modalidades esportivas, são culturas, sentimentos, ensinamentos e valores ali representados.

Essa definição pode e deve ser comparada ao jogo “cabo de guerra”, uma vez que a ação de vencer coletivamente a disputa, simboliza a expulsão dos inimigos do território, conforme as afirmações de Vinha (2013).

Correlacionar a cultura dos povos originários com a cultura corporal, é possível por meio de exemplos encontrados na prática de atividades físicas e jogos tradicionais, uma vez que os jogos permitem a transmissão de elementos que constituem e definem uma cultura. Essa circunstância se evidencia no tradicional jogo “Cabo de Guerra”, praticado pelos Guarani Kaiowá, pois, segundo Vinha (2013) na cultura Guarani, a posse do território, é de suma importância e o jogo “Cabo de Guerra”, tem a sua vitória atribuída à expulsão dos inimigos e a posse do território.

No que se refere ao ambiente escolar, Morin (2003) afirma que,

[...]é necessário desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais e culturais dos conhecimentos humanos. Dessa forma, imagina-se que a escola deve ser um ambiente de liberdade, onde a criança se sinta à vontade, sinta prazer e não tenha medo ou receio de criar, recriar, interpretar e interagir de forma livre e proativa no mundo em que vive. (MORIN, 2003, p. 14).

Neste sentido, o jogo deve ser compreendido como um momento em que a criança está aprendendo e ensinando ao mesmo tempo. Quando ela brinca transmite sua vivência, ela imita alguém, ela sonha, ela imagina, ela calcula, ela faz gestos, ela viaja, ela se sente adulta, enfim, vive um mundo imaginário que ninguém, nem escola e nem família têm o direito de impedir o que ela o faça. Toda criança deve ter o direito de brincar.

Como afirma Huizinga (2000, p.4) “O jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá”. Esta afirmação coincide com o aprendizado dos saberes indígenas, geralmente ao redor da fogueira, onde se reúnem e versam sobre a vida Menezes e Bergamaschi (2009). Dessa maneira, ao incentivarmos a prática de atividades lúdicas, por meio de jogos populares para as crianças nas aulas de Educação Física, estaremos contribuindo para a formação da cidadania, estimulando para que despertem atitudes e conceitos de autonomia, participação, democracia, cooperação, solidariedade, fraternidade, entre outros.

Os jogos populares desempenham um papel importante na escola. O que se vê atualmente, é que dificilmente as instituições de ensino valorizam a cultura popular na qual o jogo se insere e que deveria ganhar um lugar de destaque. Quando os jogos fazem parte do projeto pedagógico na escola, possui um grande valor educativo, pois é um meio ou instrumento criativo, que desperta o interesse dos alunos para uma melhor aprendizagem, em que a criança aprende jogando.

Segundo Melo (1993, p.15) “enquanto manifestação da cultura popular, os jogos populares têm a função de perpetuar a cultura infantil, e desenvolver formas de convivência social”. Esses jogos assumem um papel muito importante no Ensino Fundamental, desenvolvem sem dúvidas, as capacidades afetivas e sociais das crianças, onde elas aprendem a respeitar os colegas de forma harmoniosa e pacífica.

Nos jogos populares a cultura é passada por meio do jogo e a cultura popular representa um conjunto de saberes determinados pela interação dos indivíduos, reunindo elementos e tradições culturais que estão associados à linguagem popular e oral. Deste modo a cultura popular inclui o folclore, o artesanato, as músicas, as danças, as festas, dentre outros esquemas e formas que passam de geração em geração, de adulto para criança e de criança para criança. Assim, essas crianças precisam conhecer estes jogos e incorporá-los nas suas vivências lúdicas, contribuindo para que não sejam esquecidos.

Dessa perspectiva, é possível afirmar que os jogos populares seriam um conteúdo muito interessante a ser abordado nas aulas de Educação Física Escolar, não só para explorar e aproveitar todos os aspectos que a aplicação desses jogos oferece, mas também para contribuir com esse processo de transmissão de conhecimento que nos últimos tempos parece estar um tanto comprometido com os interesses da sociedade envolvente. Outra importância dos jogos populares diz respeito à cultura regional de um grupo, o que caracteriza uma cultura local (MELO, 1993, p. 15), afinal toda cultura deve ter seus elementos desdobrados e enaltecidos.

De acordo com Soler (2003) a escola compõe um espaço alternativo para o desenvolvimento dos jogos. Entende-se, que é preciso analisar a validade dos jogos e a partir daí incluir na proposta pedagógica da escola este propósito de jogar com a finalidade de aprendizagem de conceitos de forma interdisciplinar ou mesmo na própria disciplina de Educação Física, sem esquecer sua ludicidade. Segundo Huizinga (1971), os jogos possuem não só a qualidade lúdica em sua própria essência, como são a expressão mais pura dessa qualidade.

Deste modo, os jogos no contexto indígena, assumem um papel ainda mais importante porque são transmissores de conhecimentos relacionados a cultura, aos esportes, a religião e as terras indígenas.

No próximo capítulo, apresento os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, apresentando dados da sua cultura e a TI *Jatayvary*. Os estudos apresentados sobre essa etnia, se justificam pelo fato de que as crianças e jovens oriundos dessa região são estudantes da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus e a sua caracterização se faz necessária para uma melhor compreensão do contexto apresentado.

2 CONHECENDO O TERRITÓRIO, A HISTÓRIA E A CULTURA DOS ESTUDANTES GUARANI E KAIOWÁ DA TI JATAYVARY

Este capítulo tem por objetivo contextualizar os povos indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul até chegarmos na TI Jatayvary em Ponta Porã/MS, bem como sua cultura e práticas esportivas. De 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos e o seu desaparecimento passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, porém inevitável. No entanto, este quadro começou a dar sinais de mudança nas últimas décadas do século passado. A partir de 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional e o Censo realizado em 2010, revelou

que em todos os Estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A Funai também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista.

O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI)⁵, é composto por 34 unidades estrategicamente divididas seguindo critérios territoriais que possuem como base a posição geográfica das comunidades indígenas sem considerar os limites estaduais. Com base nos 34 DSEI⁶ (2021), totalizamos 769.017 indígenas, divididos em 837 etnias, habitando 6.162 aldeias organizadas pelo país.

Mato Grosso do Sul é um estado indígena, não pelo volume de sua demografia, mas pela quantidade de povos indígenas que nele habitam e cultivam formas de vida próprias, sendo cada uma delas um modo de enfrentar a vida, de intentar vivê-la de forma digna, boa e livre.

A maior parte da população Guarani e kaiowá, mais de 30 mil, residia nas oito reservas demarcadas no período de 1915 a 1928, Amambai, Caarapó, Dourados, Limão Verde, Pirajuy, Porto Lindo, Sessoró e Takuapiry, que totalizam aproximadamente 18 mil hectares, no estado de Mato Grosso do Sul. (CHAMORRO, 2015, p.307).

Atualmente, segundo os estudos apresentados por Alves (2018), a etnia Guarani e Kaiowá, é a mais numerosa no Estado de Mato Grosso do Sul, com uma população estimada em 78.918 habitantes, segundo dados da Secretaria Especial da Saúde indígena (SESAI, 2020), esses dados atestam que a etnia Guarani e Kaiowá é a segunda maior etnia do país distribuída em 47 terras indígenas, localizadas no sul do Estado de Mato Grosso do Sul.

Na tabela abaixo, segue a distribuição das 47 terras indígenas Guarani, de acordo com dados da FUNAI (2021), acompanhadas da sua situação localização, área e fase do procedimento na qual se encontram:

Tabela 01 – Distribuição das Terras Indígenas Guarani em Mato Grosso do Sul

Terra Indígena	Etnia	Município	Superfície	Fase do Procedimento
Aldeia Limão Verde	Guarani Kaiowá	Amambai	668,0796	Regularizada
Amambai	Guarani Kaiowá	Amambai	2.429,5454	Regularizada
Apapeguá	Guarani Kaiowá	Ponta Porã	0,0000	Em Estudo

⁵É a unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Trata-se de um modelo de organização de serviços – orientado para um espaço etno-cultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado – que contempla um conjunto de atividades técnicas que se fundamentam em medidas racionalizadas e qualificadas de atenção à saúde. Além disso, promove a reordenação da rede de saúde e das práticas sanitárias por meio de atividades administrativo-gereciais necessárias à prestação da assistência, com base no Controle Social. Disponível em <<http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/dsei/>>. Acesso em 12 de abril de 2021.

⁶ Os dados do DSEI são referentes as populações em Terras Indígenas e não registram a população urbana.

Apykai	Guaraní Kaiowá	Dourados	0,0000	Em Estudo
Arroio-Korá	Guarani Kaiowá	Paranhos	7.175,7747	Homologada
Buritizinho	Guarani Kaiowá	Sidrolândia	9,7428	Regularizada
Caarapó	Guarani Kaiowá	Caarapó	3.594,4154	Regularizada
Cerrito	Guarani Nhandeva	Eldorado	1.950,9806	Regularizada
Dourados	Guarani Nhandeva,	Dourados	3.474,5957	Regularizada
Dourados- Amambaieguá I	Guaraní	Naviraí, Amambai, Dourados	55.600,0000	Delimitada
Dourados- Amambaieguá II	Guaraní	Naviraí, Amambai, Laguna Carapã, Juti, Caarapó, Dourados	0,0000	Em Estudo
Dourados- Amambaieguá III	Guaraní	Caarapó, Dourados	0,0000	Em Estudo
GarceteKuê (NhandevaPeguá)	Guaraní	Sete Quedas	0,0000	Em Estudo
Guaimbé	Guarani Kaiowá	Laguna Carapã	716,9316	Regularizada
Guaivyry-Joyvy (Amambaieguá)	Guarani Kaiowá	Ponta Porã	0,0000	Em Estudo
Guasuti	Guarani Kaiowá	Aral Moreira	958,7993	Regularizada
Guyraroká	Guarani Kaiowá	Caarapó	11.440,0000	Declarada
Iguatemipegua I	Guarani Kaiowá	Iguatemi	41.571,0000	Delimitada
Iguatemipeguá II	Guarani Kaiowá	Tacuru, Amambai ,Iguatemi, Coronel Sapucaia, Aral Moreira, Dourados, Paranhos	0,0000	Em Estudo
Iguatemipeguá III	Guarani Kaiowá	Tacuru	0,0000	Em Estudo
Jaguapiré	Guarani Kaiowá	Tacuru	2.342,0155	Regularizada
Jaguari	Guarani Kaiowá	Amambai	404,7055	Regularizada
Jarara	Guarani Kaiowá	Juti	479,0728	Homologada
Jatayvari	Guarani Kaiowá	Ponta Porã	8.800,0000	Declarada
Laguna Piru (Nhandevapeguá)	Guaraní	Eldorado	0,0000	Em Estudo
Laranjeira Nhanderu (Brilhantepeguá)	Guarani Kaiowá	Rio Brillhante	0,0000	Em Estudo
Mbocajá (Ñandévapeguá)	Guaraní	Japorã	0,0000	Em Estudo
Ñande Ru Marangatu	Guarani Kaiowá	Antônio João	9.317,2160	Homologada
Panambi - Lagoa Rica	Guarani Kaiowá	Itaporã, Douradina	12.196,0000	Delimitada
Panambizinho	Guarani Kaiowá	Dourados	1.272,8035	Regularizada
Pirajuí	Guarani Nhandeva	Paranhos	2.118,2325	Regularizada
Pirakua	Guarani Kaiowá	Bela Vista, Ponta Porã	2.384,0554	Regularizada
Porto Lindo	Guarani Nhandeva	Japorã	1.648,8899	Regularizada
Potrerito (NhandevaPeguá)	Guaraní	Tacuru, Sete Quedas, Paranhos	0,0000	Em Estudo
Potrero Guaçu	Guarani Nhandeva	Paranhos	4.025,0000	Declarada
Rancho Jacaré	Guarani Kaiowá	Laguna Carapã	777,5349	Regularizada
Sassoró	Guarani Kaiowá	Tacuru	1.922,6435	Regularizada
Sete Cerros	Guarani Nhandeva,GuaraniKaiowá	Paranhos	8.584,7213	Homologada
Sombreiro	Guarani Nhandeva	Sete Quedas	12.608,0000	Declarada

Sucuriy	Guarani Kaiowá	Maracaju	535,1047	Regularizada
Takuaraty/Yvykuarusu	Guarani Kaiowá	Paranhos	2.609,0940	Homologada
Taquaperi	Guarani Kaiowá	Coronel Sapucaia	1.776,9594	Regularizada
Taquara	Guarani Kaiowá	Juti	9.700,0000	Declarada
Vitokuê	Guaraní	Mundo Novo, Japorã	0,0000	Em Estudo
Ypoi/Triunfo	Guarani Nhandeva	Paranhos	19.756,0000	Delimitada
Yvy-katu	Guarani Nhandeva	Japorã	9.494,1636	Declarada

Fonte: FUNAI, 2021.

As informações contidas nesta tabela também correspondem a acampamentos e assentamentos e esses dados se articulam ao mapeamento de fontes no momento em que pretendemos inserir os jogos tradicionais indígenas em uma escola não-indígena que, no entanto, atende estudantes indígenas Guarani e Kaiowá e para tanto se faz necessária a contextualização dessa etnia. É possível constatar o aumento da população indígena Guarani bem como o avanço nos processos demarcatórios territoriais, retratando assim, a valorização da cultura indígena, o que justifica a inserção dos jogos tradicionais indígenas.

São de grande valia, os estudos apresentados por Cavalcante (2013), em sua tese de doutorado. Em sua pesquisa, o autor contextualiza os processos de reterritorialização Guarani, iniciando com uma breve descrição do território,

O território tradicional guarani e kaiowá no Brasil é bastante amplo, localiza-se pelo menos entre toda a região do Rio Apa, Serra de Maracaju, dos rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a da fronteira com o Paraguai. (CAVALCANTE, 2013, p.22).

E assim como ocorreu no início da colonização, essa etnia ainda se mantém na luta pelo direito a terra. Com o desenvolvimento do agronegócio brasileiro, as terras dos indígenas Guarani passaram a ser alvo dos fazendeiros, que buscavam mão de obra barata e que dispunham de conhecimento agrícola. A partir da década de 1880, com o final da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870), surgiu no governo brasileiro o interesse de povoar a região com não índios (CAVALCANTE, 2013, p. 23).

Segundo Vinha e Rossato (2011), as relações com a população não indígena, se estreitaram com a implantação da Companhia Erva Mate Laranjeira. A companhia pertencia a Tomás Laranjeiras, aprovisionador da comissão de limites que atuou na região sul de Mato Grosso do Sul e após o término da guerra (CAVALCANTE, 2013, p. 23), obteve o direito de concessão para a exploração sistemática dos ervais nativos em 1882, estabelecendo em 1891 a Companhia Mate Laranjeira, de caráter extrativista com grande influência econômica e política

na região e segundo Cavalcante (2013), com o capital estrangeiro manteve durante vários anos um grande império na região (1882-1943). Em seu ápice, a Mate Laranjeira teve o maior arrendamento de terras públicas do período republicano. Segundo o autor, o monopólio afastou outros ocupantes não indígenas das terras Guarani e Kaiowá, no entanto, os submeteu a trabalhos que hoje seriam caracterizados como escravos.

Parece, de fato, fora de dúvida que foi graças à abertura do rio Paraguai que pôde ter início a exploração dos vastos ervais nativos existentes nas matas do extremo sul do SMT [antigo Sul de Mato Grosso]. [...] no tocante a essa economia ervateira, costuma-se em geral realçar a presença e as atividades da grande empresa historicamente conhecida como Companhia Mate Laranjeira, estabelecida formalmente (embora ainda não com esse nome) em 1883. (QUEIROZ, 2008, p. 20).

O autor afirma que os indígenas Guarani e Kaiowá, possuíam grande domínio sobre a cultivo da erva-mate e a Companhia Mate Laranjeira se apropriou dos conhecimentos indígenas sobre as propriedades da erva mate, e também explorou sua mão de obra, pelo fato de os indígenas dominarem o manuseio correto da planta. Como aponta Ferreira,

A preocupação deixa transparecer que os índios eram vistos pelos empreendedores da erva como mais um recurso disponível para ser explorado. Sob a ótica dos prepostos da Cia. Matte parece que era considerado legítimo apropriar-se da mão-de-obra indígena, da mesma maneira como se apropriavam de seus ervais nativos. Os índios eram, também, nativos e parece que foram percebidos como parte da natureza e não como homens portadores de cultura diferenciada. Incorporá-los ao trabalho da erva poderia até ser percebido como uma contribuição para encaminhá-los no processo civilizador, forçando-os a se incluírem numa atividade econômica. (FERREIRA, 2007, p. 56).

No entanto a intenção era a exploração da mão de obra barata e qualificada oferecida pelos indígenas, o que segundo Alves, fez com que os indígenas continuassem sendo deslocados de suas terras e a omissão do governo federal fez aumentar o clima de tensão entre os não indígenas e os donos da terra (ALVES, 2018).

De acordo com as ideias do Antropólogo Darcy Ribeiro (2004), a política indigenista e de cunho integracionista praticada pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI⁷), buscava impedir as perdas e consequências que as influências da sociedade envolvente acabavam por incidir sobre as culturas indígenas. O Marechal Rondon⁸ possuía profunda relação com as questões

⁷ O serviço de Proteção aos índios foi criado pelo decreto nº 8072, em 18 de julho de 1910, pelo Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, e encerrando suas atividades em 1967 — sendo substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

⁸ O Marechal Candido Mariano da Silva Rondon foi um engenheiro militar e sertanista brasileiro. Foi o primeiro diretor do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e estimulou a criação do Parque Nacional do Xingu. (THOMÉ, 2015).

indígenas constituídas com base em sua formação positivista, sendo a um só tempo revolucionária e romântica. Entretanto, em diversos momentos suas obras, mesmo com o intuito pacifista, atendiam mais a necessidade de expansão da sociedade nacional do que aos interesses indígenas.

São de grande valia as reflexões de Ribeiro (2004), pois o Serviço de Proteção ao Índio previa a transformação dos indígenas em lavradores, por meio da Lei nº 5484, de 1928, promulgada por iniciativa do SPI. Essa Lei regulamentou o estatuto jurídico de capacidade civil, preconizando que o indígena estaria sob tutela do estado, buscando, no entanto, sua progressiva emancipação, até a plena investidura nos direitos e deveres de cidadão brasileiro comum. Ribeiro (2004) indica que o SPI teve a sua eficácia comprovada, alegando que as etnias estavam sedentas por paz e que buscavam estabelecer relações com os não indígenas.

Em consonância com as ideias apresentadas por Alves (2018), o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) os obrigou a se assentarem em oito pequenas reservas próximas as suas terras de origem. Há décadas os Guarani e Kaiowá tentam retomar o que lhes é de direito. Cavalcante (2013), afirma que,

[...] Inserida na política indigenista assimilacionista do Estado brasileiro, a criação das reservas tinha como objetivo declarado o de garantir aos índios um espaço para que vivessem até que o seu processo de assimilação à sociedade nacional fosse concluído – considerava-se que a condição indígena era transitória e que eles rapidamente seriam assimilados pela sociedade envolvente. (CAVALCANTE, 2013, p. 23).

Teoricamente, o SPI poderia resolver as questões de retomada de terras indígenas, no entanto, Cavalcante (2013), ressalta que:

Na prática, as reservas funcionaram e, em boa medida ainda funcionam, como espaços de depósitos de indígenas e reservas de mão de obra barata. As famílias eram levadas para ali, liberando assim suas terras tradicionais para a colonização. Lá permaneciam sob o julgo tutelar do Estado e à mercê de desvantajosos contratos de trabalho mediados pelos funcionários do SPI com ruralistas da região. (CAVALCANTE, 2013, p. 23).

Com o intuito de dar pequenos lotes de terra para colonos oriundos de diversas partes do país, um projeto de colonização foi implantado pelo governo federal, na região do atual município de Dourados, a Colônia Nacional Agrícola de Dourados – CAND, na década de 1940 (CAVALCANTE, 2013, p. 24). Segundo o autor, estas terras já eram habitadas pelos Guarani e Kaiowá, o que gerou fortes danos a essa etnia. A maioria das famílias Guarani e Kaiowá foi expulsa de suas terras de ocupação tradicional em consequência do avanço das frentes

colonizadoras, passaram a viver em precários acampamentos ou nas superpopulosas reservas indígenas. Cavalcante (2013), ressalta que a vegetação foi destruída, sendo substituída por lavouras e pastagens cultivadas.

A partir do final da década de 1970, mas principalmente dos anos 1980 em diante, os Guarani e Kaiowá se mobilizaram para obter do Estado o reconhecimento e a demarcação de parte do seu território tradicional como terras indígenas (CAVALCANTE, 2013, p.24).

Cavalcante (2013), assegura que os direitos territoriais indígenas são garantidos pelo Art. 231 da Constituição Federal de 1988. Cavalcante (2013), se baseia também na evolução dos direitos territoriais indígenas e na legislação brasileira do período republicano. Desde a Constituição Federal de 1934, todas as que a seguiram trataram do tema assegurando direitos aos indígenas. Em suas contundentes observações, Cavalcante (2013, p.44) apresenta a evolução histórica dos direitos territoriais indígenas nas Cartas Magnas do Brasil:

Constituição Federal de 1934:

Art. 129 – Será respeitada a posse de terras de silvícolas⁹ que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las¹⁰.

Constituição Federal de 1937:

Art. 154 – Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.

Constituição Federal de 1946:

Art. 216 – Será respeitada aos silvícolas a posse das terras onde se achem permanentemente localizados, com a condição de não a transferirem.

Constituição Federal de 1967:

Art. 186 – É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes.

⁹ Que vive nas florestas; selvícola: indígena selvícola. Relacionado com as matas, florestas, selvas: hábitos silvícolas. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/silvicola/>>. Acesso em 12 de abril de 2021.

¹⁰ Transferência de propriedade ou de direito: alienação de bens. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/alienacao/>>. Acesso em 12 de abril de 2021.

Emenda Constitucional número 1/1969

Art. 198 – As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos em que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades nelas existentes.

É possível afirmar que desde a Constituição de 1934 os direitos territoriais indígenas foram regulamentados, considerando o apoio recebido pela política indigenista que subsidiava o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Contudo, Cavalcante (2013) destaca que,

[...] nenhuma menção anterior é comparável à da Carta de 1988, mas ainda assim haviam garantias constitucionais aos direitos territoriais indígenas, os quais, no caso de Mato Grosso do Sul, foram simplesmente ignoradas pelas autoridades locais e federais. As constituições de 1934, 1937 e 1946 garantiam aos indígenas apenas a posse das terras em que se encontravam permanentemente localizados. (CAVALCANTE, 2013, p. 45).

Cavalcante salienta que a ênfase estava, portanto, na habitação permanente, não se pensava em outras áreas necessárias para a sobrevivência e para a reprodução física e cultural dos povos indígenas.

No próximo subitem, a cultura Guarani e Kaiowá será apresentada, partindo de uma conceituação antropológica da cultura, correlacionando-a com a cultura corporal e cultura corporal dos indígenas até entrarmos na TI *Jatayvary* e vermos a quão valiosa é a cultura Guarani e Kaiowá.

2.1 A Cultura Guarani e Kaiowá

Nas palavras de Langdon e Wiik (2010), observando uma definição sob a ótica da antropologia, a cultura pode ser definida como

[...]um conjunto de elementos que mediam e qualificam qualquer atividade física ou mental e que seja compartilhada por diferentes membros de um grupo social. Trata-se de elementos sobre os quais os atores sociais constroem significados para as ações e interações sociais concretas e temporais, assim como sustentam as formas sociais vigentes, as instituições e seus modelos operativos. A cultura ainda inclui valores, símbolos, normas e práticas. (LANGDON; WIIK, 2010, p.175).

Essa definição pode ser comparada ao já referido jogo tradicional indígena “cabo de guerra”, uma vez que a ação de vencer coletivamente a disputa, simboliza a expulsão dos inimigos do território.

O jogo popular cabo-de-guerra é regulado por regras tácitas e abertamente aceitas. Sua mais recente natureza simbólica visa inculcar um valor comum a todos os grupos indígenas brasileiros, que é a luta pela Terra de origem, agora ritualizada em forma de jogo e exposta ao público no evento nacional “Jogos dos Povos Indígenas”. Ao que tudo indica, a tradição se fez e está sendo mantida, e doravante sistematicamente acompanhada, nesse mais novo espaço às avessas, em que o indígena vai à cidade expor suas manifestações culturais-esportivas. (VINHA, 2004, p.06).

Devidamente apresentado por Vinha, esse jogo representa a disputa pela terra, duas equipes enfileiradas, uma de frente para a outra, segurando uma corda que recebe uma marcação na parte mediana de seu comprimento, por meio de uma fita ou barbicacho, cada equipe constituída de 08 (oito) atletas, deve tracionar/puxar a corda para fora do círculo demarcado no chão. A equipe que o fizer, ganha a disputa e essa vitória simboliza a expulsão do inimigo do seu território (VINHA, 2004, p. 4).

Correlacionar a Cultura Antropológica com a Cultura Corporal, é possível por meio de exemplos encontrados na prática de atividades físicas e jogos tradicionais, uma vez que esses jogos permitem a transmissão de elementos que constituem e definem uma cultura. Essa circunstância se evidencia, como acima referido, no tradicional jogo “Cabo de Guerra”, praticado pelos Guarani e Kaiowá, pois, segundo Vinha (2013) na cultura Guarani, a posse do território é de suma importância e o jogo “Cabo de Guerra”, tem a sua vitória atribuída à expulsão dos inimigos e a posse do território.

Para Neira e Gramorelli (2017), o conceito de cultura corporal¹¹, vem sofrendo alterações positivas e necessárias desde o seu surgimento em 1980, além disso, é desejável a organização e o desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação à prática corporal, objeto de estudo e seus representantes.

Daólio (2003, p.116) afirma que a cultura é pública porque sua dinâmica implica comportamentos e ações humanas nascidos em contextos específicos e, por isso mesmo, dotados de significados. Dessa forma, Daólio (2003), corrobora com as ideias propostas por

¹¹ O conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente” nas atividades humanas relacionadas ao jogo, luta, ginástica, atletismo, dança (PARANÁ, 2012, p. 45). Disponível em <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/Cultura%20Corporal%20-%20Rita.pdf> Acesso em: 16/07/21.

Geertz, quando afirma que “a cultura deixa de ser uma entidade abstrata ou, como diz o próprio autor, uma entidade super orgânica, para ser algo concreto, dinâmico, mutante, processual, vivo” (2003, p. 116). Ainda segundo o autor, a concepção evolucionista de cultura se aprofunda nas questões de intersubjetividade para conceituar cultura.

Dessa perspectiva, a pluralidade entre as culturas dos povos indígenas no Brasil tem hoje sua representação ativa de aproximadamente 305 etnias que habitam suas terras de direito e ainda permanecem ativas 274 línguas, segundo dados do IBGE (2010). São etnias distintas, cada qual com sua própria identidade cultural, festas, usos, tradições, ritos, habilidades tecnológicas, organização social, costumes, crenças, filosofias, espiritualidades e seus esportes tradicionais e exclusivos (ELLUKÉ, 2003, não paginado).

Nesta perspectiva, Menezes e Bergamaschi (2009, p.114), enfatizam na cultura Guarani a importância atribuída aos ensinamentos passados de pai para filho, principalmente por meio da oralidade e de costumes tradicionais. O Guarani precisa da sua *Opy* (casa de reza), para realizar suas orações e seus rituais, bem como, é ao redor da fogueira que muitas decisões são tomadas, assim como a dança é praticada para celebrar ou espantar os espíritos ruins. Por fim, em todo o seu *Tekohaa* cultura Guarani está presente.

Chamorro afirma que a etnia Guarani, possui em seu tronco linguístico três grupos distintos, os Mbya, localizados no litoral do estado de São Paulo, os Ñandeva e os Kaiowá pertencentes aos povos Guarani, falantes contemporâneos das oito Terras Indígenas do nosso Estado.

Chamorro (2015) sublinha que

Os Kaiowá e os Guarani pertencem à família linguística tupi-guarani, junto com muitos outros grupos do Paraguai, do Sul e litoral do Brasil, do norte argentino e da Bolívia. Assim, as comunidades de Mato Grosso do Sul que se autodenominam Kaiowá formam, com a população Paĩ-Tavyterã do Paraguai, uma única etnia, considerando-se, como indica este etnônimo, “habitantes do povoado do centro da terra”. (CHAMORRO, 2015, p. 290).

Para a autora, o nome *Ka'agua*, inicialmente atribuído aos Guarani e Kaiowá surge a partir do século XVIII, em documentos elaborados pelos sertanistas chegados à região de fronteira entre o Paraguai e o Brasil que tentaram extinguir as questões limítrofes nas colônias de Espanha e Portugal na América, entretanto, destaca que

[...] os Kaiowá, não poderiam ser chamados *Ka'agua*, como os demais povos falantes de Guarani, pois eles são sedentários e agricultores e o termo usado originalmente servia para designar povos que viviam na mata e dos recursos dessa mata (CHAMORRO, 2015, p.294).

Chamorro (2015, p.295) afirma que o uso do termo *Ka'agua* atribuído aos ancestrais dos Kaiowá mudou com o estabelecimento da colônia, passando a designar indígenas fora da sociedade colonial, fossem eles agricultores ou caçadores.

FIGURA 1 – DIA DO IDIOMA GUARANI



FONTE: Jornal ABC/PY (2018)

De acordo com Chamorro (2015, p.301), foi observado que o termo Kaiowá “na boca do Guarani designava um grupo étnico diferente do seu”, um “outro”, e, provavelmente, como ocorre ainda hoje, um “inferior”, um “selvagem”. No decorrer do processo de colonização, os termos foram se ajustando. Não somente os termos que fazem referência aos Kaiowá se destacam, mas também suas características físicas foram observadas. Joaquim Francisco Lopes era sertanista e, com base nos relatos da autora, descreve os Kaiowá como possuidores de boa aparência física, sendo que tanto os homens quanto as mulheres “cobriam as partes que o pudor manda esconder” com pano de algodão grosso ou de tecido de *urtioga*. A respeito da ocupação Guarani, afirma que

[...] os Kaiowá se achavam “espalhados pelos matos”, “em pequenas hordas de dez a trinta famílias”, compostas de 50 a 100 pessoas. [...]As casas de um grupo familiar Kaiowá ficavam isoladas e distantes umas das outras, sendo ligadas entre si por caminhos (CHAMORRO, 2015, p.300).

Vale ressaltar que para o Kaiowá, se faz necessária esta opção de distanciamento dos seus vizinhos, tanto que segundo Chamorro (2015, p.302), nos mapas e discursos da época, a região habitada pelos Kaiowá e Guarani passou a ser representada como tão vasta e tão deserta que deveria ser ocupada. No decorrer do texto, a autora relata que nas últimas décadas do século XIX, a Companhia Mate Laranjeira, criada pelo comerciante gaúcho Thomaz Laranjeira, em

1882, reedita nos ervais, para os Paĩ-Tavyterã e os Kaiowá, uma história semelhante à escravidão nos ervais da época colonial, constituindo-se também um período que marca a história dos povos guarani.

Uma das consequências desse período para a população Kaiowá foi o fim definitivo isolamento, pois finalizado o processo ervateiro, o rancho e os trabalhadores mudavam de lugar. Essa mobilidade forçada dispersou as comunidades indígenas e perturbou as suas formas de produção, consumo e sociabilidade tradicionais. (CHAMORRO, 2015, p.304).

O processo de redução das terras indígenas a reservas significou para os povos Guarani e Kaiowá viver em condições sociais, econômicas e ecológicas muito diferentes daquelas que conheciam e vivenciavam, com repercussão direta sobre a produção e reprodução cultural.

Entre os anos de 1950 e 1990, “praticamente todo o estado do Mato Grosso do Sul foi desmatado”, afirma Chamorro (2015, p. 307). Isso trouxe impactos muito fortes sobre o povo Kaiowá, pois todos os seus conhecimentos, desde o manuseio de animais e plantas até a espiritualidade estavam diretamente vinculados à floresta e as constantes mudanças ocasionaram alterações significativas nos costumes e rituais da cultura tradicional. Uma característica marcante da cultura guarani, é o pintar do rosto, na cor preta quando em situações de pesar e conflito e na cor vermelha, quando estão em festa.

Na concepção Guarani, segundo Chamorro (2015), o corpo bonito é o corpo enfeitado. O termo *jegua*, *jeguahaoujeguaka*, traduzido por “enfeite” ou “adorno” em português, é fundamental na sua cosmologia, bem como o ritual de perfuração dos lábios, por exemplo, como descreve Chamorro,

[...] é um ritual de iniciação, momento em que o menino passa a ser homem, tem duração de até quatro meses esse período o menino fica recluso, submetido a séries de exercícios físicos, mentais e espirituais. Após o período de reclusão, em uma cerimônia repleta de rezas, danças e a entrega de roupas e adornos novos confeccionados por suas mães, uma pequena perfuração no lábio inferior é realizada, para o uso de uma *Tembeta*, feita de raiz de milho dura ou dente de animal. (CHAMORRO, 2015, p.319).

Entretanto, a prática cada vez mais rara desse ritual é atribuída por alguns Kaiowá ao avanço dos não indígenas e do Estado sobre suas terras, devido ao tempo de duração e a captação de recursos necessários à realização desta cerimônia, que compreendia um período de, mais ou menos, seis meses.

Hoje, além disso, Chamorro relata o consumo crescente do álcool e a introdução de outras drogas nas aldeias, inclusive entre as crianças, transformando a aldeia em um ambiente hostil aos indígenas e de desintegração das grandes famílias.

Nesse contexto, a bebida, que em outro momento propiciaria conagraçamento, descontração e sociabilidade, faz emergir os problemas latentes, potencializando as tensões existentes e ocasionando enfrentamentos e violência. (CHAMORRO, 2015, p.318).

Em relação à estrutura de gestão, há nas comunidades indígenas uma gama de lideranças e novas instâncias de autoridade. Ao lado dos *pa'i*, cacique ou *oporaíva*, estão os chamados capitães, seus vices, os conselhos, docentes de escolas, agentes de saúde, pastores e missionários evangélicos. Essas novas instâncias de autoridade se constituem em representantes, que falam em nome da comunidade, especialmente nos foros não indígenas de decisão e têm como objetivo, não somente o domínio do território, mas também permitir que as práticas tradicionais Guarani se reestabeleçam por meio da educação, cultura, religião e por meio da prática de esportes nas aulas de Educação Física nas escolas dentro e fora da aldeia.

2.2 O JATAYVARY

O *Jatayvary*¹², descrito por meio do Despacho nº 72, de 01 de setembro de 2005, é uma Terra Indígena situada na região do Lima Campo, local constituído por diversas aldeias, denominado *Tekoha* que compõe alguns *TekohaGuasu*. “*Lima Campo*” é uma construção linguística de origem Guarani e significa “campos que pertencem ao *te'yi* (família extensa) Lima”, ou seja, “os campos que pertencem aos Lima”, família de exploradores e comerciantes de erva-mate que controlaram economicamente a região nas décadas de 1950 e 1960.

¹²Jatayvary é área indígena Guarani e Kaiowá. O estudo antropológico atesta a existência de comunidades Kaiowá assentadas ali desde tempos dificilmente localizáveis no passado por sua longevidade, e reconstruiu os assentamentos dessas famílias no passado, o que embasou a identificação da Terra como indígena.

A profunda análise linguística apresenta que Lima Campo expressa a identificação dos índios Guarani com estas terras, uma denominação historicamente determinada e condicionada às relações entre índios e brancos no mesmo espaço territorial. Esse espaço compreende o Ribeirão Douradilho, Córrego Lagoa Corona, Rio Yramõi, Córrego Fortaleza, Córrego Envernadinha, Córrego Jatayvary, Córrego Paranerikue, Córrego Teviy, Lagoa São Francisco, todos na bacia do Rio Dourados. Até os anos 1950/60 havia cinco *tekohaguasu*, configurando um espaço territorial de relações intercomunitárias. (ALMEIDA, 2004, p. 2).

A área estudada por Almeida (2004) é identificada como Terra Indígena *Jatayvary* e conta com 8.800 ha. e está localizada no município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, com uma população estimada em 63.418 habitantes. De acordo com a FUNAI, em levantamento realizado no ano de 2020, essa Terra Indígena tem uma população de aproximadamente 530 indígenas Guarani e Kaiowá, totalizando 106 famílias. Destes 530 indígenas, 168 frequentam a Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus que também funciona como extensão da Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni. Muito embora, a EPMR Graça de Deus seja uma escola não indígena, — assim como a EE Pedro Afonso Pereira Goldoni — é a unidade escolar onde pretendemos inserir os jogos tradicionais indígenas em seu currículo.

É de fundamental importância, o conteúdo apresentado no relatório coordenado pelo antropólogo Thomaz de Almeida em 2005, segundo o qual, a região situa-se em ambos os lados do trecho da BR 463, no trajeto que liga Ponta Porã ao município de Dourados. No passado, essa área constituía um Tekoháguassu, isto é, um espaço territorial que abrigava vários Tekohás e que no entendimento de Cavalcante (2013), fica exposto da seguinte forma,

A meu ver, as noções de *tekohapavê* ou *tekohaguassu* são determinadas pelas alianças estabelecidas entre diversos *tekoha*, tais alianças podem ser de natureza religiosa, de parentesco ou políticas, sendo que acabam por delimitar um certo espaço territorial no qual a relação entre os grupos é mais intensa do que em relação a outros *tekoha*. (CAVALCANTE, 2013, p.133).

Vale salientar o valor que é atribuído ao território, ao *Tekoha*, que se constitui em um lexema formado pelo substantivo “teko” mais o sufixo “ha” que, entre vários significados, tem o sentido de “lugar”. Assim, *tekoha* é entendido atualmente pelos indígenas como “o lugar onde realizamos nosso modo de ser¹³”, demonstrando que nas relações territoriais, os Guarani apresentam sua cultura de maneira mais significativa.

Tayná Bastos (2014), em sua dissertação, caracterizou a região como uma área com densas florestas e campos naturais que fez com que os índios ali permanecessem refugiados por

¹³ [cf. MELIÀ, Bartomeu., GRÜNBERG, Frydel. & Georg. 1976. Los PaĩTavyterã: Etnografia guarani del Paraguai contemporaneo. Suplemento Antropológico de la Revista Del Ateneo Paraguayo, 9 (1-2)].

longas décadas. No entanto, segundo a autora, como ocorrido em outros Tekohás, logo foram descobertos pelo colonizador, por volta de 1950, e suas terras passaram por um processo de desmatamento mais intenso (BASTOS, 2014, p.66).

Bastos (2014) relata que para não fugir à regra, esses índios foram confinados em Reservas Indígenas de Caarapó e Dourados. A autora menciona os estudos do antropólogo Thomaz de Almeida, quando afirma que, nessa mudança, foram trasladadas 37 famílias. Algumas conseguiram continuar no território tradicional, buscando estratégias de permanência com o oferecimento de mão-de-obra nas fazendas que estavam sendo implantadas no seu Tekohá. Bastos (2014, p. 66), relembra que,

As lideranças encabeçadas no processo de retomada em Jatayvary passaram a participar ativamente das reuniões do AtyGuassu. Thomaz de Almeida (2005) explica que na última assembléia da reunião foram discutidas as estratégias para retomada no momento oportuno e para tanto contaram com total respaldo e apoio do AtyGuassu. (Bastos, 2014, p. 66).

Em perspicaz e recente análise, Bastos (2014, p. 66), relata que após terem chegado à conclusão sobre qual é o melhor momento para retomar a TI Jatayvary, optaram por fazê-lo na data de 15/06/1998, sendo assim, os indígenas fretaram um ônibus com recursos próprios que os levou até a margem direita do Rio Dourados, e ali montaram acampamento nas cercanias da ponte localizada na BR 463. Enquanto ali permaneciam, os indígenas vivenciaram situações precárias, já que tiveram que enfrentar muita chuva e enchentes que os assolavam, conforme consta no relatório do antropólogo Thomaz de Almeida (2005) à FUNAI.

O relatório afirma ainda que havia naquele momento 250 indivíduos no acampamento e que o risco de atropelamento era eminente, pelo fato de estarem à beira da rodovia. Tragédia consumada quando uma criança foi morta, vítima de atropelamento nesse local.

Uma característica marcante entre os Guarani, é a persistência, pois embora passando por situações aleatórias de sobrevivência em barracos adaptados, enchentes constantes e as crianças expostas continuamente ao perigo, o anseio de retornar ao seu território tradicional motivaram esses indígenas a não esmorecer diante de tanta adversidade.

Em 23/08/1998, conforme analisa Bastos (2014, p. 67), passados dois meses da ocupação às margens do Rio Dourados, os indígenas Guarani e Kaiowá seguiram rumo ao seu Tekohá e “decidiram “entrar” nas terras e montar acampamento na margem direita do Córrego Tronqueira, cuja toponímia Guarani e *Jatayvary*” Thomaz de Almeida (2005, p.58). De acordo com a autora (2014), algumas semanas após a ocupação, os indígenas foram informados que poderiam permanecer na área reivindicada, pois havia sido firmado um acordo entre o Banco

do Brasil e a FUNAI, que garantia a permanência dos índios no local. A autora afirma, ainda, que em 25 de abril de 2011, foi expedido pelo Ministério da Justiça o reconhecimento da terra indígena *Jatavyary* conforme a Portaria n°. 499 como sendo de posse permanente dos indígenas em uma área equivalente à 8.800 hectares.

A luta persiste e muitos dos direitos indígenas ainda devem ser respeitados, entre eles a manutenção de sua cultura e por esse viés, os jogos tradicionais indígenas se apresentam como uma possibilidade de manter acessas as tradições indígenas, por meio de seus ressignificados e disputas em diferentes contextos. O próximo capítulo descreverá a realização dos jogos tradicionais indígenas, disputados somente entre os indígenas no interior das terras indígenas. Retrata os jogos disputados entre os indígenas e não indígenas em terras indígenas. Serão apresentados também os jogos tradicionais disputados entre indígenas e não indígenas, porém, disputados fora da TI, bem como os jogos tradicionais indígenas praticados em uma escola não indígena por estudantes não indígenas e por fim os jogos populares praticados por indígenas fora da terra indígena.

3 OS JOGOS TRADICIONAIS IDÍGENAS NO BRASIL DISPUTADOS E PRATICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Neste mapeamento, utilizamos as palavras-chave “jogos indígenas” e 16.653 títulos foram encontrados, destes, 11.180 títulos eram dissertações e 5.473 títulos eram teses. Refinamos a busca pelas áreas de conhecimento: educação e educação física e o resultado obtido foi um total de 1.389 títulos, sendo 928 dissertações e 341 teses. Após a leitura destes trabalhos selecionamos 08 para o desenvolvimento desta pesquisa, obedecendo às seguintes categorias de análise: jogos esportivos, cultura indígena e currículo, bem como a revisão bibliográfica comentando os trabalhos encontrados.

FIGURA 2 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO



Fonte: Do Autor.

Essa figura ilustra o passo a passo percorrido para a seleção dos 08 trabalhos que compõem esta dissertação. A análise destas Dissertações e Teses permitiu elencar em 4 categorias apresentadas a seguir.

3.1 Jogos Tradicionais realizados dentro da Terra Indígena e praticados exclusivamente entre os indígenas

Os Jogos Indígenas no Brasil têm contribuído de modo significativo para a manutenção da cultura indígena, como também para estreitar as relações de fronteiras entre indígenas e não indígenas, por meio da realização dessas atividades esportivas entre povos fronteiriços. Essa inter-relação com outros jogos e regras por meio de um contato entre o que lhe é tradicional e o que é moderno, oportuniza novas experiências e alternativas nessa área, reconstruindo suas representações. A primeira análise descreve o processo de re-significação e de-significação dos jogos ocorridos dentro da TI Alves de Barros, entre os pertencentes a etnia Kadiwéu, no estado de Mato Grosso do Sul.

A professora Marina Vinha, concluiu em 1999, seu mestrado em Educação Física, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/SP

com a dissertação intitulada “Memórias do Guerreiro, Sonhos de Atleta: Jogos Tradicionais e Esporte entre Jovens Kadiwéu”, cujo objeto de estudo foram as brincadeiras tradicionais e o esporte entre os jovens da cultura Kadiwéu. Este estudo possibilitou uma melhor compreensão da fase de transição em que se encontravam os indígenas Kadiwéu, cujo momento era de re-significação e de-significação.

Vinha (1999), desenvolveu esse estudo enquanto atuava na coordenação do NUEEI/Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, no período de 1991 e 1996, tendo em vista que participou da elaboração de um projeto de capacitação continuada para ser realizado "*in loco*" com os professores que atuavam nas escolas da terra indígena Kadiwéu. Com o intuito de obter melhores resultados, a autora manteve contato com o grupo com frequência trimestral, na aldeia Bodoquena e nas outras três aldeias que compunham a Reserva. Atualmente são 05 aldeias que compõem a reserva: Barro Preto, Bodoquena, Campina, São João e Tomázia (MACIEL, 2009, p. 78). Os resultados obtidos foram divulgados em uma publicação simples, cujos autores foram sete professores indígenas e dois não indígenas que atuavam nas Aldeias Bodoquena e Campina. Vinha (1999), justifica que foram esses contatos que fomentaram seu interesse em realizar estudos com o grupo.

Relata que, em 1996, aceitou o desafio de cursar o mestrado - fato que, na sua avaliação, corroborou com o aprofundamento do seu estudo. Vinha (1999, p. 01) ressalta que as observações informais por ela realizadas, somadas à sua inquietude quanto à cultura corporal dos Kadiwéu, respaldaram a elaboração dessa pesquisa.

A relevância deste tema se fundamenta pelo disposto no Art.231 da Constituição Federal de 1988, regido pelo seguinte texto:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Destaco ainda na Constituição Brasileira, o disposto no Art. 217, cujo texto determina:

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

- I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
- III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não- profissional;
- IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

Deste modo, em consonância com a Lei 11645/08, sancionada pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, durante o seu 2º mandato, em 10 de março de 2008, trazendo consigo no seu artigo primeiro o seguinte texto:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

E o seu parágrafo primeiro, ressalta ainda mais a sua intencionalidade

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Nessa perspectiva, os estudos que envolvem as brincadeiras tradicionais e o esporte entre jovens Kadiwéu podem contribuir com o ensino da história e cultura indígena. Em sua obra, Vinha (1999, p. 02), salienta que as informações foram por ela obtidas por meio de referencial teórico e relatos orais, a respeito das brincadeiras e os vestígios da memória da índole guerreira dos indígenas Kadiwéu, presentes na prática esportiva. O estudo foi realizado, segundo a autora, apresentando como base de sustentação um tripé de conhecimentos que aborda as seguintes áreas: Educação Física (fundamentos históricos, sociais e biológicos aplicados à Educação Física), Antropologia e Análise de Discurso (Linguística).

Nas palavras de Vinha (1999, p.5), o trabalho foi desenvolvido por meio de procedimentos etnográficos, com inclusão da pesquisadora no dia-a-dia da comunidade por períodos alternados, combinados com o grupo. Segundo a autora, suas fontes de pesquisa abraçadas foram as bibliográficas e testemunhais. O estudo foi realizado com dois tipos de textos: escrito e oral. As técnicas empregadas no trabalho de campo foram: entrevistas, conversas, observações e, quando permitido, fotografias e filmagens e os materiais utilizados foram: gravador, diário de campo, filmadora e câmera fotográfica.

A metodologia utilizada por Marina Vinha, além de extremamente adequada, é segundo relatos da autora, pioneira na área,

[...] a utilização da teoria da Análise do Discurso/ AD na área da Educação Física, situada na perspectiva da análise de linguagem, caracterizada na escola de linha francesa, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e desenvolvidos no Brasil por Eni Pulcinelli Orlandi IUNICAMP. A análise desenvolvida no presente trabalho é uma das pioneiras na área da Educação Física, Esportes e Lazer. (VINHA, 1999, p.03).

No entendimento de Vinha (1999, p. 87), a história não para a sociedade está em constante construção. O indígena Kadiwéu faz parte desta sociedade, sua história e identidade, enquanto movimento histórico, compõe este sempre por vir. A autora afirma que, por isso, esses indígenas não podem dar significado para o esporte de forma imediatista, é preciso compreender que o processo é gradativo, visto que as condições histórico-culturais vão sendo construídas, à medida que aumenta o contato com a sociedade não indígena. Vinha (1999), conclui que é necessário dar tempo para que ele seja ressignificado do ponto de vista do simbólico.

Como Marina Vinha já havia ponderado, é possível considerar o esporte enquanto fenômeno construído, em crescente universalização, com muitos aspectos políticos de mercado e de globalização a influenciá-lo. Vinha (1999, p. 87), destaca a importância de elaborar reflexões sobre o esporte, pois mesmo que se façam dessemelhantes leituras, sua característica de predominar pela preferência — influenciada pela mídia ou por outras formas — necessita de melhor compreensão, principalmente em uma sociedade indígena muito próxima do contato com a sociedade envolvente.

Conforme analisa a autora (1999), entre os indígenas Kadiwéu foi observada uma relação de sentidos em confronto: o que é da cultura e tem um significado dentro dela e o que é da sociedade envolvente, com significados globalizados ou nacionais. No entendimento de Vinha, a re-significação do esporte implicaria em uma circulação entre essas duas memórias, sem serem rompidas em sua identidade e procurando diminuir, por meio de reflexão ou filtragens internas, os impactos dos sentidos impostos.

Acompanhando as ideias propostas por Vinha, pode se dizer que

as filtragens internas, ao colaborarem na re-significação do esporte, devem considerar algumas questões da sociedade urbano-industrial que o permeiam, como a violência, a seletividade, a competitividade exacerbada, os vínculos federativos e suas exigências padronizadas, buscando produzir efeitos de sentidos que vão em direção contrária. De modo diferente, as práticas da cultura corporal, por meio das brincadeiras tradicionais, transitam e podem ser transmitidas ou re-significadas entre o próprio grupo e em diferentes sociedades que as tenham em suas raízes.(VINHA 1999, p.88).

Há uma articulação entre o objeto, o método e os fundamentos teóricos, pois a análise das brincadeiras e da prática do futebol, foram trabalhadas por meio da pesquisa etnográfica e,

com base nos resultados obtidos por meio da observação participante, possibilitou que na pesquisa de campo fossem produzidos dados significativos sob a ótica da Análise do Discurso A/D.

A metodologia utilizada nessa pesquisa permite maior compreensão da cultura Kadiwéu, bem como dos fenômenos resultantes da observação participante nas brincadeiras e esportes tradicionais. O estudo desenvolvido por Marina Vinha (1999) explicita os sentimentos de re-significação e de-significação, vivenciados pelos indígenas Kadiwéu, por meio das brincadeiras e dos esportes praticados pelos jovens. É, portanto, um estudo que colabora com minha formação docente, estabelecendo uma possível forma de implementação dos jogos indígenas em uma escola municipal rural em Ponta Porã - MS, em específico a concepção da cultura indígena.

Ao dar continuidade aos estudos empreendidos durante o mestrado, Vinha (2004), na construção de sua tese de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/SP, manteve a mesma linha de pesquisa, abordando a temática indígena Kadiwéu, em específico os jogos tradicionais indígenas. Sua Tese intitulada “Corpo-Sujeito Kadiwéu: Jogo e Esporte” teve como objeto de estudo o processo de mudança de comportamento, *habitus* e poder observados no corpo guerreiro Kadiwéu, da aldeia Alves de Barros. Esse desenvolvimento da investigação se deu em situações de jogos tradicionais e esporte, no “tempo dos senhores”, regidos por normas próprias, estabelecidas pelos senhores Kadiwéu e no “tempo institucionalizado” em que o poder é dividido com o estado.

Entre os objetivos elencados pela autora estão: realizar o registro do estado da arte dos jogos tradicionais Kadiwéu, estabelecendo a relação deles com os esportes emergentes e colaborar com a elaboração de ações que relacionem a cultura corporal com o esporte. Para tanto, Vinha (2004) delimita o estudo, geograficamente, especificando o local da pesquisa à aldeia Alves de Barros, Terras Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, Brasil; delimita os temas, jogo tradicional e esporte e, por fim, delimita o estudo às pessoas com significativos vínculos com a questão investigada, extraindo informações que somente essas pessoas podiam transmitir.

Os processos de de-significação e re-significação dos jogos tradicionais Kadiwéu frente aos esportes emergentes, devem ser analisados e reconhecidos.

Nessa perspectiva, os estudos que envolvem o corpo e o sujeito Kadiwéu podem contribuir com o ensino da história e cultura indígena na Educação Básica, em especial no Mato Grosso do Sul. A teoria que fundamenta o estudo desenvolvido por Vinha (2004), na aldeia Alves de Barros, consiste em uma base bibliográfica, sócio-histórica e antropológica, do grupo

Mbayá-Guaicuru e Kadiwéu, intercalada com dados empíricos e com teorias do campo da ciência da Educação Física e Esporte.

A pesquisa empreendida por Vinha (2004), possui caráter teórico-empírico, com procedimentos para se chegar aos sujeitos por meio de indicações realizadas por eles, envolvendo idosos, adultos, atletas, técnicos esportivos e lideranças esportivas. Segundo Vinha (2004), foram produzidos relatos orais baseados nos ensinamentos dos “filhos queridos”, pessoas que são preparadas desde a infância para a transmissão dos conhecimentos tradicionais. De acordo com os relatos orais, fornecidos durante as entrevistas, cujo entrevistado foi selecionado pelos membros da comunidade, foi constatado que 70% dos jogos tradicionais caíram em desuso, devido à falta de interesse em praticá-los e também por terem conhecido o esporte e outras atividades.

A metodologia aplicada na pesquisa, pela autora, é coerente e permite plena compreensão do tema abordado. Os procedimentos utilizados possibilitam uma fácil interpretação dos dados obtidos, por meio dos relatos orais, que demonstram as mudanças pessoais ocorridas internamente na comunidade Kadiwéu.

Vinha (2004, p. 251), conclui seu estudo, efetivando o registro do “estado da arte” dos jogos tradicionais Kadiwéu, segundo a autora, da maneira mais ampla possível. Em seu conjunto, os dados analisados demonstram que as relações entre os jogos tradicionais e a inserção do esporte — que penetraram a aldeia sob o convite dos próprios indígenas, pegando-os desprevenidos, sem oferecer resistência, sem ficarem à espreita — agora parecem aderir-se a comunidade e à sua natureza cada vez mais. A atividade física sistematizada, que está na base da prática esportiva, requer inclusão de outros saberes, diferentes dos tradicionais. Vinha (2004), conclui que com diferentes aprendizagens, os jogos tradicionais, o esporte e a atividade física serão ressignificados e/ou significados, promovendo no corpo-sujeito Kadiwéu a díada tradição e mudança.

Vinha (2004), expõe o corpo sujeito Kadiwéu, como o resultado da relação entre o sujeito indígena e a sociedade envolvente, os processos que ao longo da história de-significaram seus jogos tradicionais e hoje buscam a re-significação desses jogos. A pesquisa etnográfica somada as bases bibliográficas, sócio-históricas e antropológicas se articulam e resultam em um texto coeso e devidamente estruturado.

A forma como a presente pesquisa é apresentada, nos impossibilita pensar em alterações. A articulação entre objeto, metodologia e procedimentos utilizados demonstram quais foram os objetivos pretendidos e como eles foram alcançados. O passeio ao longo da

história Kadiwéu até a prática sistematizada dos esportes nos dias de hoje, demonstraram as consequências que a relação estabelecida com a sociedade envolvente resultou.

Pelo mesmo viés, Fábio Villas Boas apresenta as manifestações culturais por meio dos jogos realizados entre os Pataxós na região nordeste do Brasil, ao concluir seus estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Cultura da Universidade Gama Filho no Rio de Janeiro/RJ, em sua Dissertação intitulada “Jogos Indígenas Pataxó mm Coroa Vermelha – Bahia. Discutindo o Jogo no Processo de Afirmação da Identidade Cultural”.

Caracterizar os Jogos Indígenas Pataxó, foi uma das atribuições bem-sucedidas por Boas (2008) ao descrever o contexto em que esses jogos são realizados, bem como suas manifestações culturais. A primeira edição dos Jogos Indígenas Pataxó foi realizada no ano 2000, durante as celebrações alusivas ao dia do Índio, na semana do Índio, em uma arena montada na Praia do Cruzeiro, na Aldeia de Coroa Vermelha, Município de Santa Cruz de Cabrália, sul da Bahia. Os jogos foram idealizados por meio do projeto desenvolvido durante a realização do Telecurso do Segundo Grau¹⁴. O interesse em estudar a etnia Pataxó, surgiu após o convite da pedagoga Indígena Irene, para que o autor ministrasse um curso para professores de Educação Física nas escolas indígenas e

em um segundo encontro com a pedagoga índia (Irene), fomos informados da realização dos Jogos Indígenas Pataxó na Aldeia de Coroa Vermelha. Indo à Aldeia para assistir aos Jogos, vimos ali um material muito rico para ser trabalhado nas aulas de Educação Física, e decidimos observar se esse material estava presente nos conteúdos ministrados nas escolas indígenas. Percebemos então que havia pouca diferença entre o ensino ministrado naquelas escolas e nas escolas não-índias. Este foi nosso primeiro contato com o tema do estudo a ser desenvolvido no curso de mestrado, que inicialmente visava a elaboração de um currículo para a disciplina Educação Física nas escolas indígenas de Coroa Vermelha. Mas logo percebemos que, para construir um currículo de Educação Física, primeiramente deveríamos conhecer melhor os índios Pataxó, sua cultura e tradições, e nos inserir no processo de afirmação/resgate de sua identidade; em seguida, deveríamos compreender como estão estruturados, organizados, classificados, definidos e categorizados os Jogos Indígenas Pataxó. Esses Jogos seriam uma manifestação esportiva cultural? O que esses Jogos representam para os Pataxó e para a sociedade em geral? (BOAS, 2008, p. 76).

Inicialmente o projeto possuía caráter competitivo, mas segundo os organizadores da competição, adquiriu caráter de apresentação anos depois, “tornando-se um espaço de confraternização e integração de toda a comunidade Pataxó” (BOAS, 2008, p.01).

¹⁴ Telecurso é um método de ensino supletivo de 1º e 2º graus desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela FIESP, um projeto que envolve 200 profissionais das mais diversas áreas que transformam plano de aula em roteiro para a televisão, para o ensino à distancia

A possibilidade de apresentar sua produção cultural indígena para a comunidade não indígena, levou os indígenas a se orgulharem de sua identidade. Segundo Boas

A comunidade indígena vê nos Jogos Indígenas Pataxó uma oportunidade de vivenciar sua cultura, resgatando tradições que por muito tempo estiveram sobrepostas à cultura não-índia, afirmando dessa maneira sua identidade; e também um momento de integração entre os povos indígenas, por meio das atividades esportivas culturais (etnodesportos), preservando seus símbolos e valores. Resgatar suas tradições através de atividades esportivas pode fazer com que os Pataxó se orgulhem de ser índios, se integrem, se reconheçam, e que as outras pessoas os vejam como Pataxó. (BOAS, 2008, p. 04).

O autor, acompanha as ideias propostas por Huizinga (2004), ao afirmar que os jogos não são apenas atividades físicas, pois o jogo é uma atividade mais antiga que a cultura e é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Deste modo, a proposta dos jogos é investigar como se caracteriza a identidade cultural esportiva manifestada nos Jogos Indígenas Pataxó.

O objetivo enunciado por Boas (2008) é analisar se os Jogos Indígenas Pataxó, como uma das manifestações dessa etnia indígena, contribuem para o processo de afirmação/resgate de sua identidade cultural. O autor estrutura a pesquisa a partir dos seguintes objetivos específicos: descrever, classificar e analisar os Jogos Indígenas Pataxó enquanto práticas culturais e esportivas de uma etnia indígena e evidenciar se e quais elementos da cultura tradicional Pataxó estão presentes nos Jogos Indígenas Pataxó.

A temática indígena se mostra relevante e contemporânea, principalmente quando se busca efetivar os direitos indígenas dispostos na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 231.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, n.p.).

Deste modo, a realização dos jogos tradicionais indígenas durante as aulas de Educação Física na Educação Básica, reflete a intencionalidade de fazer valer os direitos indígenas. Nossa pesquisa objetiva mapear a realização dos jogos indígenas estabelecendo uma relação positiva com a prática escolar e os estudos apresentados por Boas (2008) vêm ao encontro de nossos anseios quando o autor assegura que a prática esportiva tradicional indígena colabora com a manutenção da identidade indígena.

Para a realização deste estudo, Boas desenvolveu uma pesquisa de campo, por meio da observação direta e sistemática das atividades desenvolvidas durante os jogos, das entrevistas

concedidas pelos membros da comunidade Pataxó, da coleta de dados e de materiais elaborados sobre os jogos. Essa pesquisa de campo ocorreu em abril de 2006, durante a realização dos VI Jogos Indígenas Pataxó na Aldeia de Coroa Vermelha. O autor define o tipo de pesquisa utilizada como

[...]uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica-interpretativa, dirigida para a compreensão dos Jogos Indígenas Pataxó como uma manifestação cultural-esportiva desta etnia e de como eles podem contribuir, ou não, para o processo de afirmação/resgate de sua identidade cultural. (BOAS, 2008, p. 07).

O autor entrevistou indígenas Pataxó, entre eles um era o organizador dos jogos, Karkaju Pataxó, que contextualizou os jogos com suas regras e modalidades e o outro era um atleta, Jitaia Pataxó, que revelou o nível de envolvimento dos participantes com os jogos. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em um diário de campo, para serem somadas ao regulamento produzido pelos indígenas, ao DVD por eles elaborado sobre os jogos realizados em 2005, às fotos sobre as modalidades disputadas, ao folder e aos jornais regionais com notícias publicadas sobre os jogos realizados em 2006, com o objetivo de qualificar ainda mais a pesquisa. Boas (2008) retoma as ideias de Bartholo e lembra que

[...] a análise das reportagens se torna importante, na medida em que os meios de comunicação de massa foram elementos fundamentais na construção das comunidades imaginadas. Pesquisadores de diferentes áreas utilizaram os jornais como fonte para estudar o tema da construção da identidade nacional. Nessa direção, a reflexão sobre o papel da imprensa esportiva, como formadora de valores culturais, se torna fundamental para que possamos entender como esse meio ratifica, reforça e negocia os discursos identitários num mundo globalizado. (BOAS, 2008, p. 08).

A metodologia aplicada e os procedimentos utilizados pelo autor são coerentes, bem como a escuta receptiva a todas as informações prestadas pelos entrevistados garantiram fidedignidade aos dados apresentados.

Boas (2008) estabeleceu uma relação dinâmica entre a primeira edição dos Jogos dos Povos Indígenas, ocorrida em 1996 em Goiânia/Goiás e a primeira edição dos Jogos Indígenas Pataxó, ocorrida em 2000 em Coroa Vermelha/Bahia. O autor destaca que os moldes da primeira competição realizada em 1996 foram seguidos pelos Pataxó, mas também descreve como a competição foi se adequando aos interesses Pataxó, como por exemplo, a premiação, na primeira edição realizada em 2000, somente os vencedores recebiam os troféus e as medalhas pelos primeiros lugares. Nas edições seguintes e como ocorre até hoje, todos os participantes são contemplados, conforme o relato de Jitaia Pataxó:

[...]no primeiro ano que teve os Jogos teve premiação pras equipes, primeiro lugar teve troféu, mas logo, como foi o primeiro evento maior que fizemos, houve um pouco de rivalidade, todo mundo queria ganhar o troféu. Aí, no ano seguinte, vimos que não era aquilo e o objetivo dos Jogos não seria aquela rivalidade de ganhar troféu, premiação, alguma coisa, e sim festejando aquele dia, que é a Semana do Índio, de tá vivenciando a cultura. As pessoas que se destacam em corrida, em natação, elas já vinham porque queriam fazer uma equipe forte pra vencer, e esse não é o objetivo, pois acabava de excluir alguém. Porque o objetivo era todos participar. O importante era você tá competindo, você ganha ou não. E então, pra não ter essa rivalidade, acabou a premiação, e então premiação é igual, tanto faz você ganhar 1, 2, 3, até o último, mas a premiação é igual. Eles até divulgam lá: a equipe tal conseguiu mais pontos, tá, ficou na frente, mas a premiação é igual, pra não ter rivalidade e não acontecer briga, em vez de unir o povo tá afastando. (BOAS, 2008, p. 65).

Deste modo, é possível evidenciar o objetivo dos jogos e o autor afirma que esses objetivos foram alcançados ao afirmar que

[...] as conclusões deste estudo são que, através da realização dos Jogos, os Pataxó estão afirmando e evidenciando sua identidade perante o mundo dito civilizado e perante eles próprios, pois, ao mesmo tempo em que apresentam suas tradições para os não-índios, essas tradições vão sendo repetidas e incorporadas pelos Pataxó mais jovens, que passam a reconhecer e a ter orgulho de sua etnia. (BOAS, 2008, p. 06).

O autor destaca as dificuldades encontradas até a conclusão de sua pesquisa, dúvidas e insegurança foram companheiras nesse percurso em que buscou adquirir conhecimentos que o permitissem trabalhar com populações indígenas sem provocar um choque cultural que pudesse interferir em suas identidades. O autor ressalta que a ludicidade presente nos jogos é uma forma de aprimoramento da cultura Pataxó.

[...] Pode-se notar que os jogos indígenas representam também uma oportunidade de os Pataxó estarem aprimorando de uma forma lúdica, suas tradições culturais sejam elas nativas ou “inventadas”. Quando jogam, se revitalizam em suas origens, devido esses jogos possuírem identidade cultural. Assim a cada edição dos jogos os Pataxó se revigoram de si mesmos e sobrevivem em meio à sociedade nacional. (BOAS, 2008, p. 78).

Assim, com a realização dos Jogos, os Pataxó afirmam e evidenciam sua identidade diante do mundo considerado civilizado e diante deles próprios. Nas palavras do autor,

[...] Este estudo pode se tornar um instrumento para que professores de Educação Física, dentre outros educadores, possam realizar reflexões sobre as práticas esportivas culturais das etnias indígenas entendendo-as como etnodesportos, portanto, fazendo parte de suas tradições culturais que contribuem no processo de construção e afirmação de suas identidades. Desta forma o educador pode compreender que as questões indígenas não são um problema apenas dos índios, mas de toda a sociedade. Ao se apossar deste conhecimento, a sociedade também poderá estar “resgatando” sua própria história, para melhor compreender o presente e refletir sobre o futuro. (BOAS, 2008, p. 79).

O autor assevera a necessidade da compreensão de sua pesquisa sob um novo olhar, despida de todas as formas de preconceito, lembrando que os atuais indígenas Pataxó são tão índios quanto os indígenas descobertos por Cabral e têm todo o direito de viver a sua “indianidade”.

Na pesquisa apresentada por Boas (2008), há uma perfeita articulação entre o objeto, os métodos e os fundamentos teóricos, pois Os Jogos Indígenas Pataxó foram analisados e descritos com base nos fundamentos teóricos presentes na pesquisa qualitativa de natureza etnográfica-interpretativa, buscando compreender os jogos indígenas como uma manifestação cultural e esportiva.

Ao realizar pesquisa semelhante, incluiria maior participação junto ao objeto de estudo, possibilitando uma melhor compreensão do envolvimento dos sujeitos. A pesquisa realizada por Boas (2008), apresentou uma nova concepção sobre a visão indígena a respeito das práticas tradicionais indígenas, com a afirmação da identidade e da cultura indígena, no entanto, o estudo limitou-se exclusivamente a terra indígena, permitindo que somente os Pataxós participassem das disputas esportivas, impossibilitando até mesmo a participação dos cônjuges que não eram pertencentes a etnia Pataxó.

3.2 Jogos Tradicionais realizados dentro da TI e disputados entre indígenas e não indígenas.

Em outra vertente, José Ronaldo Mendonça Fassheber contextualiza a interação entre os Kaingang com a sociedade envolvente por meio da prática do futebol em campeonatos realizados na região sul do Brasil.

Fassheber (2006), no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/SP, apresenta sua tese de doutorado, intitulada “Etno-Desporto Indígena Contribuições da Antropologia Social a partir da experiência entre os Kaingang”. Nela o autor discorre sobre o corpo e o etno-desporto indígena, demonstrando como a antropologia social pode contribuir para uma melhor concepção de corpo, a partir da sua experiência entre os indígenas Kaingang. Seus objetos de estudo são antropológicos e educacionais (2006, p. 18) e apresentam como objetivos: compreender a noção de corpo indígena, em específico como os indígenas de maneira geral e os Kaingang em particular constroem de modo tradicional sua noção de força; conceitua o que é denominado Etno-Desporto – reconhecendo a identidade corporal relacionada à identidade do Desporto. Outro objetivo da tese é demonstrar como o

Futebol, ressignificado pelos Kaingang ocupa um lugar central tanto nas relações interiores a TI e nas relações entre as TI quanto nas relações de re-inserção sociais com a sociedade (FASSHEBER, 2006 p. 18).

É um tema contemporâneo, pois a temática indígena está presente em discussões de cunho político, sociais e educacionais, o que demonstra a sua relevância para a Educação Básica, pois reflete uma tentativa de fazer valer os direitos indígenas dispostos na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 231. Fassheber (2006) apresenta os Kaingang, de Palmas e Guarapuava (PR), vivendo em situação análoga a vivida pelos indígenas Kadiwéu em Mato Grosso do Sul, conforme o que também destaca Vinha (2004), quando afirma que a prática esportiva tradicional indígena foi reduzida possivelmente pela relação estabelecida com a sociedade envolvente.

Fassheber (2006), imprime em sua pesquisa a característica etnográfica, pois em várias passagens do texto, o autor apresenta os períodos em que conviveu com os Kaingang. Em 1997, iniciou sua coleta de dados sobre o etno-desporto indígena, dando sequência entre 1999 e 2001 e a última em 2002 quando já residia em Guarapuava, períodos estes em que o autor pode observar, analisar, compreender e descrever os fenômenos vivenciados. O autor define etnografia da seguinte forma:

[...] Etnografia implica necessariamente em observação participante, que depende de nossa aceitabilidade dentro de um grupo, num tempo razoavelmente longo de convívio. Além da observação participante, e já que estamos por lá, praticamos algum tipo de pesquisa-ação. A aplicabilidade antropológica é, portanto, viável sempre que se levar em conta o que o grupo deseja desta nossa ação sobre eles. (FASSHEBER, 2006, p. 22)

Além da pesquisa etnográfica, Fassheber (2006), utiliza-se de um referencial teórico baseado na antropologia social, buscando relacionar de forma contundente a Antropologia com a Educação Física, afirmando que a prática do futebol possibilita uma melhor relação entre os Kaingang e a sociedade envolvente.

Fassheber (2006, p. 17), expôs e buscou responder algumas questões ao longo do texto.

O que eles pensam sobre o futebol? Como jogam? O que lembram de seus jogos tradicionais? Que explicações oferecem para o sucesso ou fracasso de suas atuações nos cenários esportivos do quais participam? Afinal, existe um esportista Kaingang?

O autor afirma que a tese ainda não está totalmente concluída, pois, nas palavras do autor,

Esta é mais uma Tese inacabada. Penso que o sentimento de que algo inacabado deva perseguir a mente de vários outros escritores, doutorandos ou não. Sempre sonhamos em ser mais do que somos, sempre queremos poder mais do que de fato podemos. Concluir parece sempre uma disposição frustrante, pois as Teses, em geral são tão inacabadas assim como é inacabado o processo civilizador para Elias. (FASSHEBER, 2006, p. 149).

Faz essa afirmação, orientando-se por dois caminhos: no primeiro, o autor expressa o sentimento de que ficou algo a dizer, uma informação a mais deveria ser anexada, um relato poderia ter sido exposto de maneira diferente; no segundo caminho, Fassheber (2006), esclarece novas intenções de pesquisa e de análise.

O autor (2006), afirma que os indígenas Kaingang sofreram e sofrem, ainda hoje, as consequências do processo de civilização, tendo em vista a relação estreita com a sociedade envolvente. Segundo o autor, esse convívio os afastou de sua prática esportiva tradicional, no entanto permitiu a entrada do futebol, que desde então tem ocupado um lugar de destaque na esportividade Kaingang. O futebol, segundo Fassheber (2006), permite aos indígenas uma ressignificação esportiva, pois por meio de sua prática, demonstram sua força e sua cultura.

Há uma plena articulação entre o objeto, os métodos empreendidos e os fundamentos teóricos da pesquisa. Fassheber retoma as ideias de Geertz (2001, p. 66), afirmando que os antropólogos foram os primeiros a "insistir em que vemos a vidas dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que outros nos veem através das deles", ou seja, vemos nos outros somente aquilo que queremos ver. Ao empreender a pesquisa etnográfica, Fassheber pode vivenciar e descrever com propriedade os fenômenos ocorridos entre os Kaingang, entre eles a sua aceitação como membro integrante da etnia e o seu reconhecimento profissional. A atuação do autor como técnico das equipes de futebol, junto a esses indígenas, permitiu-lhe demonstrar como o futebol, ressignificado pelos Kaingang, ocupa um lugar central, tanto nas relações interiores a terra indígena e nas relações entre as terras indígenas, quanto nas relações de re-inserção social com a sociedade envolvente.

A pesquisa baseada no uso da metodologia etnográfica, pouco necessita de alterações, pois o pesquisador está diretamente envolvido com seu objeto e a vivência *in loco* permite maior compreensão dos fenômenos ocorridos. Ao realizar pesquisa com temática semelhante a abordada por Fassheber (2006), não faria alterações, somente incluiria o registro dos relatos captados em vídeo, pois, dessa forma, seria possível atribuir maior veracidade aos registros expostos.

O texto apresentado por Fassheber (2006) contribuiu significativamente para o entendimento da temática, em especial, a prática esportiva tradicional indígena, considerando

quenosso objeto de estudo, busca —com base nesta e em outras teses e dissertações— analisar os jogos indígenas ocorridos no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entre 1990 e 2018. Essa tese mostrou a importância do futebol na ressignificação esportiva para os Kaingang, sendo, portanto um estudo que implicará em novas metodologias e em novas abordagens em relação a temática indígena. Em relação ao nosso objeto de estudo, esse texto demonstrou a possibilidade de implementação dos jogos indígenas na Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus, localizada no município de Ponta Porã-MS.

Em análise convergente, Antonio Luis Fermino ao concluir seus estudos no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, apresenta em sua Dissertação intitulada “O Jogo de Futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng”, o futebol como um jogo tradicional entre os *Laklãnõ/Xokleng*, que possibilita o estreitamento das relações com a sociedade envolvente, mesmo enfrentando resistência proposta pela religião praticada na TI *Laklãnõ* na região sul do Brasil.

O objeto de estudo apresentado por Fermino (2012) é o jogo de futebol e o jogo das relações entre os *Laklãnõ/Xokleng*. Nesse trabalho, o autor buscou compreender o futebol na formação corporal da sociedade indígena *Laklãnõ/Xokleng* do Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Após o contato com a sociedade não indígena, segundo o autor, foram verificadas mudanças no *habitus* entre os *Laklãnõ/Xokleng*, ocasionadas também pela inserção da Igreja Pentecostal na Terra indígena *Laklãnõ*. O estudo teve início em 2010 e foi concluído em 2012, no entanto, a pesquisa etnográfica ocorreu entre agosto de 2011 e abril de 2012, antes deste período, o autor se dedicou a aprofundar seus conhecimentos sobre os *Laklãnõ/Xokleng*.

O problema de investigação foi formulado a partir das observações realizadas na TI *Laklãnõ* e teve como objetivo geral compreender o futebol na formação corporal da sociedade indígena *Laklãnõ/Xokleng*, subsidiado pela pergunta que norteou o trabalho: “Como o esporte/futebol pode ser um meio de união das relações da formação corporal de uma sociedade?” (FERMINO, 2012, p. 27). Na busca por uma melhor orientação para solucionar o problema, outras questões foram formuladas: “Como se dão as mudanças dentro das práticas corporais desta comunidade? O futebol colabora na formação cultural *Laklãnõ/Xokleng*? E como esse esporte é recriado dentro da comunidade.” (FERMINO, 2012, p. 27). No decorrer do trabalho as respostas a essas perguntas foram respondidas pelo autor.

A temática indígena por si só já é relevante e Fermino (2012) ao acrescentar o futebol e a religião a esta temática durante o processo de construção cultural dos corpos na sociedade indígena, torna a temática indígena ainda mais relevante, pois na TI estudada o futebol sofre com a influência da Igreja Pentecostal. Os preceitos religiosos mais rígidos sugerem que a

prática do futebol recaía em um ato pecaminoso, principalmente nos momentos pós jogos, onde os encontros em sua maioria, permitem o consumo de bebidas alcoólicas e brigas.

A metodologia utilizada pelo autor para a coleta de dados foi a observação participante, em que retomando o conceito proposto por Severino (2007, p.120 apud FERMINO, 2012, p. 27), é definida como aquela “em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo de pesquisa, das suas atividades”. Somado ao relato etnográfico, buscou compreender os processos estabelecidos nos sujeitos pesquisados que, segundo Geertz são assim caracterizados

[...] Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são só essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (GEERTZ, 1973, p. 04).

O autor justifica sua metodologia ao buscar entender o que as ações sociais significam para os sujeitos, de que forma implicam no seu modo de viver, compreender e delimitar parentescos, observar os rituais, as festas, os diversos eventos. Busca ainda desenvolver um levantamento dos sujeitos, tendo em vista que nessa abordagem não há como escrever por um simples ato de escrever, a etnografia traz consigo um aprofundamento/mergulho na realidade em que irá ocorrer a pesquisa.

Os procedimentos utilizados durante a pesquisa resultaram em horas de gravação de conversas em áudio, que posteriormente foram transcritas na íntegra para a dissertação, bem como os relatos contidos no diário de campo que complementaram essas entrevistas. Fermino (2012), selecionou aleatoriamente os participantes da pesquisa, buscando dessa forma, coletar as mais variadas respostas e opiniões a respeito do contexto indígena vivenciado pelos *Laklãnõ/Xokleng* na TI *Laklãnõn*, entre 2010 e 2012. No entanto, três sujeitos foram protagonistas do estudo, pois seus relatos de experiência ilustraram momentos importantes da história dos *Laklãnõ/Xokleng*.

O primeiro contato dos *Laklãnõ/Xokleng* com o futebol aconteceu entre os anos 1930 e 1940, após o primeiro contato com os não indígenas. Fermino (2012), relata que o entusiasmo foi tanto que em uma das entrevistas concedidas, observa-se a prática do futebol durante a noite.

[...] O senhor Rubens conta que o seu avô, conhecido como Vô Maneca, contava a seus filhos e netos que quando os *Laklãnõ/Xokleng* aprenderam a jogar futebol faziam

fogo ao redor do campo, para que assim o local ficasse bem iluminado e pudessem jogar a noite inteira. (FERMINO, 2012, p. 115).

Todos eram convidados a jogar e, segundo o autor, até mesmo os não indígenas eram convocados para participar e assim criar laços de amizade, pois o importante era jogar, principalmente nos finais de semana. Vale destacar que as mulheres também jogavam futebol, obedecendo a mesma organização dos homens e a organização dos times sempre era regida por quem mais se envolvia com o futebol. Dessa maneira, a partir de agora alguns protagonistas da história do futebol na TI *Laklãnõ* serão apresentados.

Fermino (2012), em 2012, chama para a discussão o senhor Zeca Ndilli, cacique dos *Laklãnõ/Xokleng*. Filho de pais evangélicos, desde criança jogou futebol e cursou alguns semestres do curso de Educação Física e sempre fomentou a participação nos eventos esportivos e culturais promovidos pela comunidade. Deixou de ser atleta e passou a organizar os times seguindo uma tradição entre os *Laklãnõ/Xokleng*.

[...] Senhor Zeca começou a organizar times quando sentiu que o seu corpo não era mais o mesmo, contudo ainda gostava de jogar. “Eu gostava mesmo de futebol, jogava, né, futsal, futebol de campo, aí depois, quando a gente começou a ficar mais velho, com idade já mais avançada, aí eu fui investir na rapaziada”. Este investimento era apenas do senhor Zeca, não havia ajuda de custo para levar os jogadores, o patrocínio do time era por conta do organizador. Para ele o futebol é uma forma de chamar a atenção para as atividades que estão ocorrendo dentro da comunidade. E para apresentar aos mais novos, dar lugar para que outros possam jogar e mostrar seu talento. (FERMINO, 2012, p. 121).

Além de treinador o senhor Zeca passou a custear as despesas do time e a determinar quais os critérios para jogar no seu time, as comemorações e deixando claro o objetivo a ser conquistado com as vitórias.

[...] Seus times eram formados por garotos jovens que tinham disponibilidade de jogar nos municípios. Quando ganhavam todos iam para o bar comemorar, o que também para esses jogadores era uma recompensa pelo mérito do jogo e por participarem do seu time. Nesses grupos criam-se laços que os unem para alcançar determinados objetivos que beneficiam a todos. Mesmo o prêmio não sendo em dinheiro, o que está em jogo é mostrar para os não indígenas que também sabem jogar futebol tão bem quanto eles. Estes jogadores que faziam parte do time *Laklãnõ* eram amigos seus e de seus filhos, cunhados e também eram escolhidos dependendo de como jogavam. Os times femininos também faziam parte de um círculo próximo dele, como filhas, noras, filhas de seus amigos e alunas das escolas. Principalmente por ter lecionado na escola *Laklãnõ*, ele conhecia as meninas que dominavam melhor a técnica do futebol e as convidava para jogar no seu time. (FERMINO, 2012, p. 122).

Os treinos realizados na quadra de esportes da TI *Laklãnõ*, aproximava ainda mais o treinador de seus atletas, fortalecendo os vínculos de amizade entre eles. No entanto, o senhor Zeca percebeu que os times estão parando, desde a sua saída da organização de times, em 2010, e sua volta para a Igreja, com isso não tem mais contato com o futebol diretamente, resumindo sua participação a assistir jogos pela televisão ou no ginásio. Esse distanciamento resultou em abandono do campo de futebol e diminuição da prática das demais modalidades esportivas.

O segundo protagonista inserido na discussão é o senhor Copacam, cuja trajetória esportiva é descrita por Fermino da seguinte forma:

[...] Desde sua infância jogou futebol e participou dos times que foram organizados na comunidade. Começou a jogar entre 6 e 7 anos de idade, em um campo de futebol que havia próximo onde hoje é aldeia Figueira. Aos 13 anos, o campo em que começou a jogar futebol não existia mais e passou a jogar na rua, usando pedras ou barro como traves. Sua bola era de plástico e aos finais de semana, quando se encontrava com o pessoal, jogava com uma bola de couro, “eles falava de bola número 5 [de] 34 gomos, eles diziam, e então nós jogava com essa bola mais aos finais de semana”. (FERMINO, 2012, p. 123).

Ao atingir a idade adulta, o senhor Copacam, passou a residir em outro município, mas não deixou de frequentar a TI *Laklãnõ* e jogar futebol com seus amigos e familiares, sempre participando dos eventos esportivos ali realizados. Em 1995, participou também da inauguração do Ginásio Municipal de José Boiteux (SC), tendo a sua equipe conquistado o 3º lugar na competição de inauguração do ginásio. Em 1999, optou por retornar a TI e realizou um campeonato entre as aldeias da região e, em 2000, organizou um time para participar do campeonato municipal, sempre respeitando as normas para a escolha dos atletas, favorecendo os laços de amizade.

Segundo Fermino (2012), os times organizados por Copacam nos anos seguintes, foram estruturados e ocupavam as melhores posições nos campeonatos, no entanto, esses times se desfizeram devido a conflitos internos que ocorriam antes, durante e depois das competições. Essas discussões levaram a desclassificação do time de uma competição em 2010, o que acarretou na desistência do senhor Copacam em se manter à frente dos times. Observamos que o senhor Copacam não faz relatos a respeito da interferência da igreja na formação das equipes nem nos conflitos internos gerados pelos times.

O terceiro protagonista, eleito para a discussão por Fermino (2012), organizador de times fora da aldeia é Douglas Braatz Caxias Popó, graduando em Educação Física na época e genro do cacique Zeca Ndilli. Também começou a jogar bola quando criança com amigos e familiares nos campos da terra indígena e na escola *Laklãnõ*. O autor relata que Douglas, fugia

para jogar bola, pois seu pai era crente e não permitia, porém, as vitórias nos campeonatos em que participava, convenceram seu pai de que o futebol é benéfico. A possibilidade de organizar times surgiu a partir da dificuldade em participar das competições.

[...] Contudo, no início recebeu ajuda do senhor Zeca, que é seu sogro e sempre apoiava os jovens para irem aos campeonatos no município de José Boiteux. Mas nos últimos anos ele tem organizado os times sozinho, em razão do senhor Zeca ter retornado para a igreja. (FERMINO, 2012, p. 128).

Segundo o autor, os conhecimentos adquiridos por ele no curso de Educação Física, atribuíram novas características as equipes indígenas, como a regularidade na participação nos treinos e uso de técnicas e táticas. Neste novo molde, a base do time é composta por membros da aldeia e a segunda parte da equipe é constituída por amigos ou atletas que apresentam bom desempenho. A partir do exemplo de Copacam, Douglas também desempenha o papel de treinador/atleta, o que neste caso, favorece o contato com os outros atletas. Em 2008, Douglas já lecionava na escola Laklãnõ e montou as primeiras equipes com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Durante as aulas ele observava quem tinha aptidão à prática do Futebol e os convidava para os treinos na quadra da escola.

Segundo Fermino (2012), tanto para Douglas quanto para o seu sogro o cacique Ndilli, o esporte é algo salvador, capaz de tirar as pessoas das drogas e ambos veem o futebol como uma possibilidade de sucesso social e profissional.

A escolha destes sujeitos protagonistas é justificada pelo autor quando comparamos um ao outro e observamos a luta em manter as tradições indígenas, os laços familiares e a defesa ao esporte, mesmo tendo a religião como oposição diária a prática do futebol na aldeia. Nesse contexto, o futebol, segundo o autor, sugere perspectivas outras aos atletas indígenas, permitindo sempre a manutenção da cultura na construção dos corpos indígenas.

A metodologia utilizada por Fermino é coerente e apresentou dados fidedignos sobre os *Laklãnõ/Xokleng* e sua relação com o futebol. A transcrição das entrevistas concedidas pelos indígenas ao autor, descrevem com detalhes os sentimentos por eles vivenciados.

Dentre as conclusões do autor, a primeira apresentada é que por meio dessas interações os sujeitos foram modificando sua maneira de se portar perante a sociedade não indígena, com o intuito de conquistar espaço nas cidades limítrofes sem esquecer quem eles são e na segunda conclusão apresentada o autor afirma que,

[...] A igreja, desde sua inserção na TI, impôs de forma rígida a todos que se dispuseram a frequentar as celebrações e seguir os preceitos bíblicos uma mudança

nos habitus dos Laklãnõ/Xokleng. E tais mudanças foram visíveis, como o uso de roupas sociais, os cabelos das mulheres sempre compridos, o uso de saias longas, a proibição de frequentar bailes, bares e até mesmo a prática de modalidades esportivas, justificando que tais habitus estão proibidos na Bíblia e que a busca pela salvação passa por seguir os preceitos bíblicos. Esta severidade é uma forma de assegurar que o fiel ou “irmão” pertence e segue a religião e as crenças pentecostais estabelecidas dentro da comunidade. (FERMINO, 2012, p. 147).

Fermino (2012) observa que o futebol é visto como algo pecaminoso, pela denominação religiosa a que frequentam, entretanto os jogos de futebol não são essencialmente apenas jogos entre times organizados, esse momento significa a integração entre os sujeitos que jogam. Ainda nas palavras do autor,

[...] o jogo é uma forma de unir, no sentido de que o futebol é um meio em que os sujeitos interagem uns com os outros sem mesmo terem trocado alguma palavra durante a semana. Neste momento as questões políticas não afetam a continuidade e as relações entre os jogadores durante o jogo, no entanto, a dificuldade que ainda encontram para jogar está relacionada à Igreja Assembleia de Deus, que proporciona uma barreira para aqueles que querem jogar, mas por pertencerem ao segmento religioso pentecostal ficam impedidos de praticar o futebol. (FERMINO, 2012, p. 148).

Deste modo, o autor não critica a severidade dos preceitos religiosos como enaltece a capacidade do futebol em interagir de maneira benéfica aos sujeitos. A articulação entre os *Laklãnõ/Xokleng*, o futebol, a pesquisa etnográfica e a observação participante, com base na teoria apresentada, resultou em um trabalho repleto de informações técnicas e empíricas que possibilita a compreensão do contexto indígena apresentado por Fermino.

A leitura deste trabalho permitiu maior concepção da relação existente entre o futebol praticado na TI *Laklãnõ* e a construção dos corpos dos *Laklãnõ/Xokleng*. Minha pesquisa, também busca estabelecer relações positivas entre os jogos tradicionais indígenas, a cultura indígena, a sociedade não-indígena e a educação indígena e não-indígena.

As contribuições de Beleni Salete Grando em sua tese reforçam a existência dessas fronteiras culturais e as possibilidades de ultrapassá-las por meio da realização dos jogos, em especial aos realizados dentro e fora da TI Meruri a níveis regionais e nacionais. Observamos em sua pesquisa que a prática do futebol durante as aulas de Educação Física acontece em harmonia com as brincadeiras tradicionais Bororo.

Beleni Salete Grando, ao cursar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1999 a 2004, contribuiu com o

desenvolvimento do Projeto Tucum¹⁵, atuando como consultora e docente de Educação Física e de Linguagem Artística e Corporal. O projeto visava a formação de professores indígenas para o magistério e foi desenvolvido no período de 1995 a 2001. Grandó (2004), realizou sua pesquisa com os indígenas Bororo, da TI Meruri, nos meses de maio a setembro de 2001. A pesquisa empreendida por Grandó (2004), intitulada “Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT” buscou compreender quais os sentidos e significados que as práticas corporais adquirem para um grupo étnico, em destaque os Bororo de Meruri, em um processo permanente de relações interculturais. Grandó (2004, pg. 16-17), expõe quais as questões que a orientaram e a levaram ao processo de constituição de identidade Bororo,

1. Quais os valores, sentidos e significados que o futebol esporte que representa e reproduz em sua prática os valores da sociedade capitalista adquire no contexto das práticas corporais indígenas?
2. Como os valores que subjazem aos esportes são vinculados à sua prática no interior das aldeias e no contexto da educação escolar indígena?
3. Como se dão os processos de educação indígena no que se refere às práticas corporais tradicionais cujos conteúdos podem ser identificados como jogo, dança, exercícios físicos, esportes, lutas?
4. Como a cultura corporal brasileira transmitida pela Educação Física escolar jogos, dança, esporte, luta, ginástica e pelos meios de comunicação é apropriada pelos povos indígenas?
5. Como se dá a educação no contexto das práticas corporais indígenas e quais as influências das práticas corporais não índias na constituição da corporalidade indígena?

Com a finalidade de elucidar essas questões, Grandó (2004) buscou compreender como as práticas corporais demonstram os resultados das relações estabelecidas entre os Bororo e a sociedade envolvente, diante da vivência das fronteiras culturais. De maio a setembro de 2001, período em que as pesquisas etnográficas, de caráter participativo foram empreendidas, ocorreu em 15 de julho, a festa tradicional intitulada Festa de 25 anos que, segundo Grandó (2004) celebrou os 25 anos de martírio do Padre Rodolfo Lunkenbein e de Simão Bororo, bem como a comemoração anual da demarcação da reserva indígena de Meruri. Como parte principal das

¹⁵ Entre os cursos de magistério implantados em Mato Grosso, o Projeto Tucum foi o que atingiu a maior diversidade étnica e cultural. Isso porque, além das onze etnias envolvidas representadas pelos professores/cursistas, monitores, técnicos e docentes que dele participaram, a diversidade cultural se fez presente entre os não índios. O Tucum, pretendeu, em sua concepção, associar a significação da educação como técnica, como prática social e cultural; a associação da fonte de matéria prima (palmeira) com o nome dado ao Projeto, aponta para a significação dos conhecimentos do próprio grupo como material [matéria prima sobre a qual se daria a] da educação indígena. Assim, compreendia-se que a formação do professor e a educação escolar deveria instrumentalizar o índio para a ação social do contato. (MENDONÇA e VANUCCI, 1997, p. 88).

festividades, ocorreram o Ritual da Nomeação¹⁶, a apresentação das danças tradicionais *Jure*¹⁷ e *Toro*¹⁸ e os jogos de futebol. Sobre o evento, a autora afirma que:

[...] No contexto da Festa e das relações interculturais, foram evidenciadas as mediações interculturais elaboradas pelos bororo para revitalizar tanto a identidade individual e coletiva do grupo de Meruri e as relações com a sociedade Bororo, como para revitalizar as relações com os missionários e a sociedade regional. (GRANDO, 2001, p. 20).

Grando (2004) relata que, por meio da observação a partir do evento supracitado e das práticas corporais contempladas diariamente na aldeia, ocorre um processo educacional em que o corpo é o principal sujeito — estabelecendo diferentes expressões, seja por meio de danças e/ou pinturas corporais — em que as relações entre si e com seus grupos de fronteiras são facilitadas e os conhecimentos são transmitidos. Outro agente transmissor de conhecimento por meio da prática corporal é o futebol e nessa relação de fronteiras, Grando sublinha que

[...]o futebol esteve sempre presente, sendo uma estratégia de mediação intercultural significativa para os bororo de Meruri; na Aldeia ou fora dela, essa manifestação da cultura corporal não-índia, apropriada pelos boe, assumia uma forma de mediação intercultural: estratégia de integração entre jovens e adultos que permite a transmissão de valores relevantes para os Bororo, estratégia de socialização entre os adultos, ou ainda estratégia de integração com a sociedade envolvente, em outros contextos de relações interétnicas fora do Território de Meruri.(GRANDO 2004, p. 21).

Nesse contexto, a autora ressalta que o futebol se apresenta como um complexo esquema das relações interculturais em contextos de fronteira entre indígenas e não-indígenas. Nesse aspecto, o futebol surge como agente integrador,

¹⁶ Durante a cerimônia de nomeação, a criança é integrada à mesma metade e clã de sua mãe. Segundo Viertler (1976), a decisão da realização do Ritual de Nomeação (cerimônia de nomeação) deve ser iniciativa do pai da criança; o chefe do clã da criança escolherá o perfurador ou padrinho, sendo este do mesmo clã, de preferência, um homem mais velho e irmão da mãe. A mãe ou o padrinho tem a palavra final na escolha do nome, após todos. [...]Quando não há uma pessoa do clã da criança para ser padrinho, este será escolhido do lado oposto desde que tenha prestígio e seja saudável o suficiente para cuidar do afilhado. Os nomes, assim como os ornamentos, são patrimônios das metades clânicas e, portanto, se renovam ao serem escolhidos entre os nomes dos defuntos mais antigos da aldeia (GRANDO, 2004, p. 199-200).

¹⁷ Como dança dos rapazes, essa dança é uma prática de caráter mais educativo e representa uma forma de festividade, diferente das danças com as quais eles seriam educados nos funerais que, como já nos referimos, é um momento ímpar de educação dos jovens. *Jure* pode ser dançada por homens, mulheres e crianças, que marcam nos corpos, sua identidade expressa nas pinturas e ornamentos clânicos (GRANDO, 2004, p. 260).

¹⁸ *Toro* é uma dança de funeral que era patrimônio de um clã, mas que atualmente é puxado por quem sabe, não é mais específico do clã, como era na época dos conflitos quando morria muita gente. Agora, como não acontecem muitos rituais, a dança fora do ritual é uma forma de os jovens aprenderem com mais facilidade e dentro da cultura; a dança é uma forma de alimento da cultura e de buscar apresentá-la também aos jovens motivando-os a aprender. (GRANDO, 2004, p. 264).

[...] O esporte é um dos componentes da cultura corporal ocidental que tem sido utilizado como símbolo de desenvolvimento e progresso para a maioria dos povos. Neste aspecto, o futebol tem sido uma estratégia de integração das mais diversas culturas e povos. Podemos identificá-lo, portanto, como um ícone da cultura ocidental veiculador dos valores da sociedade capitalista, instilados em seus uniformes, suas regras, seus ídolos, seus espetáculos. Os corpos são preparados para serem inseridos na lógica capitalista, ou seja, por meio de novas técnicas corporais, corpos são adaptados a novas mentalidades, novos consumidores. (GRANDO, 2004, p. 272).

Inicialmente praticado pelos imigrantes ingleses, após a escravatura, os jogos de futebol eram disputados de maneira “igualitária” entre os ora novos cidadãos e os ex senhores. Em campo, a classe dominante, buscava defender seu território e mostrar a sua superioridade. Enquanto esporte amador, o futebol privilegiava a elite e esse contexto foi modificado durante a ditadura militar, quando o futebol passou a exercer caráter profissional no Brasil. O profissionalismo abriu caminho para que os negros e mulatos pudessem ingressar no sistema econômico brasileiro.

[...] Se o futebol não encontrou dificuldades para se transformar em esporte nacional, ele também contribuiu para identificação dos diversos segmentos socialmente excluídos e para a política integracionista da democracia racial brasileira, com o discurso da identidade nacional construído pela intelectualidade oficial ligada ao Estado-Nação (GRANDO, 2004, p. 274).

Segundo os relatos de Grando, durante a execução do Projeto Tucum, na TI Meruri, o futebol foi o esporte mais praticado, tendo a sua importância comparada a língua Portuguesa,

[...]esse esporte parece ser um veículo de comunicação e interação nas relações interculturais, tanto nas relações entre indígenas e a sociedade envolvente, como nas relações interétnicas entre os povos participantes do Projeto (GRANDO, 2004, p. 275).

Deste modo, o futebol demonstra a sua força nas relações interétnicas e a sua relevância no cotidiano Meruri, tornando a sua prática frequente nas aulas de Educação Física. O Futebol como conteúdo das aulas de Educação Física tem sua simbologia explicitada pela autora da seguinte forma,

[...] Devemos considerar que o futebol, como outro esporte, ao ser pedagogizado, deve possibilitar ao aluno a compreensão crítica de todas as suas dimensões, atendendo aos diferentes níveis de aprendizado: como jogo, como técnica do corpo, como profissão, como espetáculo, como mercadoria, etc. Como elemento da cultura corporal, esse esporte pode tanto possibilitar a reprodução das relações excludentes e preconceituosas enraizadas na cultura, como, ao ser problematizado, possibilitar a superação dessas práticas numa reflexão crítica da realidade. Isto é, como um ícone da cultura ocidental pode ser tratado nas aulas de Educação Física tanto como um elemento de assimilação e alienação quanto um conteúdo que promove a educação

intercultural, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira (GRANDO, 2004, p. 275).

O Futebol não tinha caráter de treinamento, mesmo seguindo os moldes expostos na mídia, mas também permitia a adaptação das regras, das técnicas e táticas, o que contribuiu para uma melhor assimilação e disseminação entre os Bororo. As aulas de Educação Física, eram sempre realizadas nos últimos tempos de sexta-feira, tanto no período matutino quanto no vespertino e o futebol estava presente em praticamente todas as aulas, segundo Grandó. Durante as aulas, o futebol dividia espaço com as brincadeiras e jogos tradicionais Bororo, a “guerra de grama”, segundo Grandó, também tinha seu lugar de destaque no decorrer dos jogos de futebol.

Pode se observar que o futebol no contexto vivenciado pelos Bororo de Meruri, demonstrou sua relevância ao permitir que essa prática corporal ocidental se fundisse à cultura Bororo, podendo-se ainda ressaltar que contribuiu com a manutenção da cultura indígena Bororo.

Ao refletir sobre a relevância da prática do futebol como uma prática corporal que permite a manutenção da cultura indígena e a sua importância para a Educação Básica, é considerável a hipótese de que essa prática corporal, além de ser um tema contemporâneo, deve ser difundida em todas as etapas da Educação Básica. Essas reflexões são possíveis de serem analisadas, pois a metodologia, etnográfica e participativa, empreendida por Grandó (2004) em sua pesquisa, permite a compreensão das sensações vividas pelos Bororo, durante a participação nos jogos, durante as aulas de Educação Física e também nos jogos realizados na Festa dos 25 anos.

As primeiras conclusões expostas por Grandó, trazem o futebol da seguinte forma,

[...]como uma forma lúdica de proporcionar a socialização entre as crianças, meninos e meninas, em contextos educativos e em horários de divertimento nos fins de tarde, com os familiares que lhes permitia vivenciar diferentes relações com o corpo: força, resistência, equilíbrio, agilidade. (GRANDO, 2004, p. 307-308)

Desse modo, as relações interétnicas se fortalecem entre os Bororo e a sociedade envolvente, pois Grandó relata a participação dos Bororo nos campeonatos fora da aldeia e a sua representatividade em competições indígenas regionais e nacionais. Grandó, também destaca a importância da Educação Escolar Indígena, ao afirmar

[...]a Educação Escolar Indígena também pôde se configurar como espaço de Educação Intercultural, com o objetivo de promover as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente. (GRANDO, 2004, p. 313).

No entanto, Grandó ressalta que a Educação Escolar Indígena não está imune aos conflitos gerados entre os grupos minoritários e a sociedade majoritária. A autora reafirma a autoridade da lógica e dos saberes indígenas e também a importância do diálogo intercultural nesse processo. (GRANDO, 2004).

O texto produzido pela autora permitiu maior compreensão a respeito da temática indígena, reforçando a importância das práticas esportivas tradicionais que corroboram com a relação intercultural, possibilitando o estreitamento de fronteiras. Em relação à pesquisa da autora com a que desenvolvemos no Mestrado em Educação, destacamos como contribuição a relação de harmonia que o futebol estabeleceu com as práticas esportivas tradicionais dos Bororo de Meruri.

Por este prisma, no próximo item, relatamos a pesquisa de Clovis Gaudino Bento. Nesse trabalho o autor buscou contribuir com a formação para a vida em sociedade a partir dos processos educativos, em especial, durante as aulas de Educação Física ao realizar os jogos tradicionais indígenas em uma escola localizada na região sudeste do Brasil.

3.3 Jogos Tradicionais Indígenas realizados fora da TI e praticados por não-indígenas

Clovis Gaudino Bento (2012) apresentou, ao Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela Universidade Federal de São Carlos-SP — linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos — sua pesquisa intitulada “Jogos De Origem Ou Descendência Indígena e Africana na Educação Física Escolar: Educação para e nas relações Étnico-Raciais”. De maneira detalhada, o autor explicitou como foi a realização de jogos de origem indígena e africana em uma escola não indígena, com alunos não indígenas, no estado de São Paulo. Bento (2012), tem como objetivo central a busca por uma melhor assimilação dos processos educativos que se desencadearam durante a realização dos jogos de origem indígena e africana. Com enfoque fenomenológico e utilizando a abordagem qualitativa, o resultado da pesquisa foi expresso por meio dos relatos de campo registrados em seu “caderninho” (BENTO, 2012, p. 89).

Dessa maneira, o pesquisador buscou contribuir com a formação para a vida em sociedade a partir dos processos educativos, em especial, durante as aulas de Educação Física. Ao retomar as ideias de Oliveira, afirma que,

[...]processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos interconectam o aprendido em uma dada prática social com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do

bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. (OLIVEIRA, 2009, p. 09).

Bento (2012), ressalta que os processos educativos não estão restritos ao contexto escolar, pois segundo ele, homens e mulheres são seres histórico-sociais e estão sempre em busca de vir a ser mais.

A temática indígena é um tema contemporâneo, em especial os jogos indígenas e africanos, abordados na pesquisa de Bento (2012), pois permitem a manutenção e valorização da cultura indígena no contexto escolar com base na Lei 11645/08, que rege o seguinte texto:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Desse modo, a pesquisa empreendida por Bento (2012) tem sua relevância assegurada ao contribuir para o aprimoramento da Educação Básica. Sua pesquisa vai ao encontro do meu objeto de estudo que se situa na análise da produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil a partir de um mapeamento de fontes empreendida em diferentes programas de pós-graduação no Brasil e em Mato Grosso do Sul, corroborando com a possibilidade de implementação desses jogos no currículo da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus em Ponta Porã, MS.

Bento (2012), desenvolve a pesquisa na perspectiva fenomenológica, ao relatar por meio dos registros em seu caderninho que compõem o diário de campo, todas as reações expressas pelos estudantes em suas redações, desenhos e participação nos jogos indígenas propostos. Para tanto, o autor organizou a sua intervenção nas aulas de Educação Física em 14 ensinamentos, iniciando com a leitura de textos que abordavam as culturas africanas e indígenas. No segundo momento, exibiu filmes com a mesma temática, sempre solicitando os registros dessas atividades, por meio da elaboração de redações ou ilustrações. Bento buscou, dessa forma, valorizar o “saber de experiência feito”, o que segundo o autor, significa:

[...] respeitar os saberes do(a) educando(a), pois chegando ao espaço escolar, ele(a) já traz uma compreensão do mundo, isto é, possui saberes em torno da saúde, da religião, do corpo, da sexualidade, do lazer, do trabalho, da educação e da educação física, entre outros. (BENTO, 2012, p. 44).

Assim sendo, todos os materiais produzidos pelos estudantes puderam ser melhor considerados. Na sequência foram apresentadas cantigas de roda tradicionais e no quarto momento foram realizados os jogos de origem africana e indígena, no entanto vale ressaltar que as culturas africana e indígena foram trabalhadas em dias alternados. A turma em que se realizou a pesquisa foi selecionada devido a compatibilidade de horários entre o professor de Educação Física da turma e o pesquisador (BENTO, 2012, p. 35).

Bento (2012, p.33) conseguiu articular as suas inquietações enquanto professor de Educação Física, buscando “promover o respeito, o conhecimento e o reconhecimento sobre a motricidade de diferentes culturas e principalmente favorecer uma educação para e nas relações étnico-raciais”, ao propor esta intervenção nas aulas de Educação Física, com base nos autores que subsidiaram sua pesquisa.

Em suas conclusões, Bento (2012, p. 49), considera,

[...]com base nos registros em diário de campo, que o constante diálogo entre os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as), a partir da prática social dos jogos de origem ou descendência indígena e africana realizados no contexto das aulas de Educação Física, proporcionaram a construção dos processos educativos relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura Indígena e Africana, estimulando os(as) envolvidos(as) apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e suas curiosidades. (BENTO, 2012, p. 49).

Na mesma linha de pensamento, Bento finaliza sua pesquisa afirmando que,

[...]o jogo não pode ser considerado como uma mera atividade fragmentada da vida, como por vezes tem ocorrido no ambiente escolar, particularmente nas aulas de Educação Física, pois é em si, uma expressão do ser que joga, ou seja, é sua intencionalidade, que revela a existência e coexistência com os outros no mundo, possibilitando a transcendência, o ser mais. (BENTO, 2012, p.50).

Deste modo, é possível concluir que Bento atingiu os objetivos propostos em sua pesquisa e abriu caminhos para que novos estudos com o objetivo de manutenção e valorização da cultura corporal indígena sejam realizados a partir de seu trabalho.

Em minha prática docente, sempre busquei abordar em aula, conteúdos que fossem além do princípio da inclusão e a pesquisa desenvolvida por Bento (2012), vai ao encontro dos meus anseios profissionais, que além de incluir buscam o pleno desenvolvimento motor e cognitivo dos educandos na sociedade contemporânea.

3.4 Jogos Tradicionais realizados fora da TI e praticados por indígenas

Saindo do contexto escolar e levando os jogos indígenas para fora da aldeia, chegamos a pesquisa de Rafael Presotto Vicente Cruz, que nos descreve o Projeto Córrego Bandeira e suas influências na aldeia urbana “Marçal de Souza”, ao cursar o Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Campo Grande/MS.

Em sua dissertação intitulada “Projeto Córrego Bandeira – Cultura, Jogo e Territorialidade” o autor descreve quais as influências que o Projeto Córrego Bandeira provoca nos indígenas na aldeia urbana Marçal de Souza. Vale destacar inicialmente a importância do indígena Guarani Marçal de Souza cujas lutas e batalhas travadas a favor do reconhecimento dos direitos indígenas que resultaram nesta homenagem

[...] O referido aldeamento urbano recebeu a denominação de “Marçal de Souza” em homenagem à luta desse personagem indígena, por escolha dos moradores passando a chamar-se “Loteamento Indígena Marçal de Souza”. Segundo lideranças Terena, o nome foi proposto em assembléia realizada na própria comunidade. O líder indígena guarani “Marçal de Souza” tem destaque internacional, pois lutava pelos direitos indígenas de uma maneira geral. Marçal de Souza nasceu em 1920, na região de Ponta Porã. Seu nome guarani é TUPÃ I que significa “pequeno deus”. Ficando órfão muito cedo, morou na Aldeia de Dourados, sob os cuidados de Áurea Batista Brianesi, a quem Marçal teve por professora e mãe adotiva. Defendia todas as etnias indígenas pela luta de posse de terra, ocupando áreas que oferecessem mais condições de sobrevivência e de realização do modo ser de cada grupo indígena. Denunciava os setores responsáveis pela morte dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul e do Brasil, além de tratar também da exploração de seu povo. Foi defensor incansável da América do Sul e um dos líderes precursores das lutas dos guarani pela recuperação e pelo reconhecimento de seus territórios ancestrais, onde estão hoje Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e São Paulo, principalmente. Denunciava apropriação de terras indígenas, a exploração ilegal de madeira, a escravidão de índios e o tráfico de meninas índias. Durante sua trajetória de luta pelos povos indígenas, Marçal participou de muitos congressos, seminários, e conferências, falando inclusive ao Papa João Paulo II (DIAS, 2008). Assassinado aos 63 anos de idade, com cinco tiros, em 25 de novembro de 1983, na Terra Indígena Nhanduru Marangatu, aldeia Campestre, município de Antonio João, na fronteira com o Paraguai, foi enterrado em Dourados. (CRUZ, 2009, p. 62).

Marçal de Souza independente da sua origem étnica defendeu os direitos de todos os povos indígenas durante sua vida até seu assassinato em 1983.

Cruz (2009), apresenta os conceitos, objetivos e as fragilidades apontadas pelos indígenas Terena participantes do Projeto Córrego Bandeira e tem por objeto de estudo uma avaliação sobre o Projeto, analisando o modo de ser das crianças e jovens Terena, habitantes na aldeia urbana “Marçal de Souza”, localizada no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A pesquisa etnográfica tem por objetivo investigar as contribuições dos jogos propostos no fortalecimento do modo de ser das crianças e jovens Terena, atendidas pelo referido projeto social.

Segundo o autor o projeto é resultado de uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e o Instituto Ayrton Senna e apresenta os seguintes objetivos específicos: apresentar as atividades vivenciadas pelas crianças e jovens Terena da Aldeia “Marçal de Souza”, com ênfase na sua representação para o grupo étnico; identificar os jogos propostos pelo Projeto Córrego Bandeira, compreendendo como repercutem nas crianças e nos jovens Terena e Apontar contribuições do Projeto Córrego Bandeira no fortalecimento do modo de ser Terena, sob os vieses da cultura, do jogo e da territorialidade

Cruz (2009) iniciou sua atuação no projeto durante o curso de graduação em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como monitor e posteriormente como coordenador, vivenciando uma ação educativa social com a população indígena da etnia Terena. Com oito anos de experiência, atuando com a população indígena o autor buscou subsídios para uma melhor compreensão da ação educativa, entre os Terenas, bem como a manutenção de sua cultura nos projetos educativos desenvolvidos, e suas implicações sobre a vida das crianças e dos jovens participantes. Nas palavras do autor

A escolha para desenvolver estudos voltados para o grupo étnico Terena deve-se ao meu envolvimento profissional com um projeto social, cujo atendimento se destina às crianças e jovens Terena que vivem em contexto urbano e em situação de risco pessoal e social. (CRUZ, 2009, p.17).

A responsabilidade apresentada pelo autor, vai ao encontro das discussões voltadas para a educação indígena que incentivam a reflexão dos educadores envolvidos com a educação popular a articular suas propostas a uma educação intercultural. O autor retoma as ideias propostas por Freire (2005) ao afirmar que a educação popular é entendida como um processo educativo que rompe com a tradição educacional e que confere à educação um conteúdo social de uma dimensão ativamente política, vinculado a um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. Cruz destaca que,

[...] a relevância do estudo se dá pela contribuição nas discussões voltadas para consolidar as diferenças, no caso de uma sociedade indígena, em um país marcado por processos de homogeneização. Um país com uma sociedade multicultural e multiétnica, historicamente constituído a partir da diversidade de culturas, onde as identidades culturais, caracterizadas pelas diferenças posicionam o sujeito em diferentes contextos. (CRUZ, 2009, p. 17).

O autor relata que desde os primeiros contatos relações de conflito estiveram presentes, em função de uma história de opressão e desigualdades com a sociedade envolvente.

A temática indígena é contemporânea e se faz presente no âmbito escolar, assim como os conflitos que a envolvem. Deste modo, o desenvolvimento de projetos e ações voltados a manutenção da cultura indígena em ambientes externos a TI demonstram o interesse das instituições públicas e privadas em estreitar as relações interculturais. A nossa pesquisa busca apresentar o resultado do mapeamento de fontes a respeito dos jogos tradicionais indígenas realizadas no Brasil e o Projeto Córrego Bandeira por ser desenvolvido com crianças e jovens oriundas da aldeia urbana Marçal de Souza vem ao encontro das nossas perspectivas, corroborando com a nossa pesquisa, pois até então os não indígenas participavam de atividades esportivas nas TI e o projeto inovou, levando as crianças e os jovens Terena da aldeia urbana até a Universidade Federal, desvendando um novo olhar para essas crianças e jovens.

O autor define sua pesquisa como

[...] do tipo etnográfica, vinculada a uma abordagem predominantemente qualitativa. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas nos pais, crianças e jovens Terena inscritos no Projeto Córrego Bandeira e seus monitores. As entrevistas apontaram que embora o Projeto Córrego Bandeira possibilite oportunidades de desenvolvimento de competências vinculadas aos saberes e fazeres indígenas, e principalmente competências sociais, através dos jogos, outros aspectos vinculados à educação indígena deverão contemplar a proposta de educação intercultural para o Projeto em questão. (CRUZ, 2009, p.8).

O autor salienta que,

[..] além desses dados, foi realizada uma abordagem qualitativa com buscas documentais nos relatórios do Projeto Córrego Bandeira e nos dados bibliográficos recortando a investigação para os modos de jogar, os materiais, os adornos corporais, as normas para jogar e as formas de ganhar, perder, cooperar; os contextos socioculturais em que foram realizados os jogos entre o povo Terena. (CRUZ, 2009, p. 22).

Segundo o autor, os sujeitos da presente pesquisa foram nove pais Terena da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, quinze crianças e jovens Terena (de ambos os sexos, na faixa etária de 09 a 15 anos, que participam do Projeto Córrego Bandeira há mais de três anos) e seis universitários que atuaram como monitores (estagiários) no Projeto Córrego Bandeira. Cruz (2009, p. 22) fundamenta-se aos conceitos abordados por Ludke e André ao afirmar que utiliza como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada, tendo em vista que a pesquisa etnográfica é a que melhor possibilita ao pesquisador a análise de dados com profundidade, e a coleta de informações por meio de entrevistas atribui maior veracidade aos resultados obtidos e expostos.

Ao pesquisar quais as influências que o Projeto Córrego Bandeira provoca nos indígenas da aldeia urbana “Marçal de Souza”, o autor estabelece critérios para classificar as respostas obtidas por meio de entrevistas e observações. Esses critérios foram estipulados a partir dos estudos realizados pelo autor, para melhor compreensão de cultura, educação indígena, jogos populares e tradicionais e deste modo classificar corretamente as respostas dos pais, das crianças, dos jovens Terena e dos monitores do projeto. A articulação entre o objeto de pesquisa, a metodologia e o fundamento teórico se evidenciam nas conclusões do autor.

Cruz (2009, p. 22), na realização da pesquisa, menciona conceitos de Lüdke e André ao afirmar que “essa interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas, permite a estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e entendido”. Nesse sentido, o autor estabelece os procedimentos utilizados para obtenção dos dados orais com os pais, homens e mulheres que tenham pelo menos um filho no Projeto:

1. Organização do referencial teórico, vindo de fontes bibliográficas, organizado em histórico do povo Terena no Mato Grosso do Sul a formação da Aldeia Urbana “Marçal de Souza”, Cultura, Jogo e o Projeto Córrego Bandeira.
2. Definição dos conceitos sobre jogo, cultura, representação social, identidade e interculturalidade, modo de ser e projeto social.
3. Realização dos contatos com as lideranças da aldeia para definir os sujeitos (pais e crianças) para realização de “entrevista semi-estruturada”. (CRUZ, 2009, p. 23).

O autor pondera que este tipo de entrevista “consistiu em uma conversa intencional, utilizada para produzir dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, permitindo que o entrevistado no diálogo dê ideias sobre a maneira de ser Terena e a representação social dos jogos vivenciados no Projeto.” (CRUZ, 2009, p. 23). O autor relata que dessa forma os pais das crianças Terena partilharam consigo questões relativas aos jogos praticados durante a infância e os jogos vivenciados por seus filhos na cultura Terena, na sequência foi perguntado sobre os jogos que realizam na aldeia urbana e no projeto.

Os eixos norteadores da entrevista foram:

- Como brincaram / jogaram no seu tempo de criança?
- Os mais velhos da aldeia ensinam / ensinaram?
- Quem transmitia as brincadeiras?
- Quais os jogos vivenciados no projeto?
- Os jogos vivenciados no projeto contribuem no modo de ser Terena? (CRUZ, 2009, p. 23).

Conforme os relatos do autor, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e comparadas com os dados bibliográficos e analisadas no tocante aos objetivos propostos na

presente investigação. Nas conclusões do autor o projeto apresenta algumas fragilidades que precisam ser superadas

Nessa perspectiva os projetos vinculados à educação indígena devem superar alguns desafios vinculados ao desconhecimento histórico da população indígena, o despreparo na formação dos professores envolvidos com a educação indígena e o conhecimento sobre a etnia indígena em questão. (CRUZ, 2009, p. 119).

O autor argumenta que

Ações educacionais vinculadas à população indígena seja na educação formal (escolar) ou na educação informal (em diferentes espaços educativos, como o projeto), requer uma postura que vai além da solidariedade entre as etnias e experiências de convivências interculturais. É necessário construir uma relação social de respeito e justa. As ações devem ser no sentido de se criar uma nova forma de ver e entender o mundo, repensando as atitudes de cada um frente ao outro. (CRUZ, 2009, p. 120).

Ressalta também que não ocorreu a elaboração de um plano de avaliação específica sobre os Terena, buscando propor perguntas que oportunizassem o conhecimento de resultados específicos junto às crianças e aos jovens do núcleo indígena. O autor assevera que esse procedimento deve ser prioritário, sugerindo ainda que nesse sentido “o Projeto possa pensar em enfoques diferentes sobre atividades que os marquem significativamente e desenvolvam o sentimento de pertencimento étnico dos alunos, principalmente sobre o jogo.” (CRUZ, 2009, p. 121).

Cruz conclui ainda que a utilização de jogos tradicionais indígenas em contextos educativos requer uma recuperação histórica, associada a seus significados cosmológicos. Dessa perspectiva, o ensino de jogos e brincadeiras vinculadas ou não ao esporte, segue a diretriz dada pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (BRASIL, 1998), quando aponta que todas as sociedades devem ter acesso, por meio da escola, a outros espaços educativos e às atividades de transmissão de conhecimentos e de valores ligados a seu corpo.

O autor finaliza suas conclusões sugerindo-nos

[...] pensar em possibilidades de mudanças para o Projeto são oportunas, considerando que as propostas sobre o jogo tradicional vinculado à cosmologia de cada grupo étnico não foram aplicadas, principalmente por não contemplar na sustentação da fundamentação teórica do PEE do IAS o viés antropológico, o que sugiro ser esse o eixo 121 quando o Projeto for direcionado a populações indígenas. É necessário então, que sejam feitas adequações específicas pelo Projeto para emergir o modo de ser Terena nas crianças e jovens da Aldeia “Marçal de Souza”. (CRUZ, 2009, p. 121).

A partir da leitura deste trabalho, uma questão importante foi levantada ao pensar na proposta de implantação dos jogos tradicionais indígenas no currículo escolar: a utilização de jogos tradicionais indígenas em contextos educativos requer uma recuperação histórica, associada a seus significados cosmológicos. Concordamos com a ideia do autor e salientamos que toda prática esportiva realizada com os indígenas também é repleta de significados.

4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ASSOCIADAS AOS JOGOS TRADICIONAIS INDÍGENAS

No desenvolvimento desta pesquisa, estabelecemos nos objetivos propostos que um dos pontos deste levantamento de fontes estaria voltado à implementação de uma proposta de inclusão dos Jogos Indígenas no Currículo Escolar. Dessa perspectiva, consideramos fundamental explicitar as concepções de currículo escolar, em alguns estudos elencados nesta reflexão.

Segundo Moreira e Candau (2006, p. 86), há várias concepções de currículo, as quais refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, incorporando com maior ou menor ênfase, debates acerca de conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade do corpo educativo.

Silva (1995), conceitua o currículo como a cultura e o conhecimento que dele fazem parte, pois é produzido no contexto de relações sociais e de poder, e desconsiderar esse processo de produção, que envolve relações desiguais de poder entre os grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, dando ênfase apenas aos aspectos de consumo e não de produção coletiva.

Nessa perspectiva, Almeida (2015), afirma que a sociedade, o poder e a educação se travam de forma muito mais expressiva no âmbito escolar. O Currículo possui a

responsabilidade de formação educacional e humana, além de deter o caráter técnico, neutro e vinculado a construção social.

Perspectiva que implica na configuração do currículo como um agente poderoso, dentro e fora da escola na construção de identidades¹⁹. Com arrimo nos conceitos propostos por Hall (1997), defende-se que subjetividade e identidade constituem o currículo, ligando os estreitamente ao ser e ao fazer de maneira correlacionada. Almeida (2015, p. 184), retoma as ideias de Hall e relembra que

Enquanto a primeira diz respeito àquilo que o sujeito realmente é, a segunda, por ser um conjunto de características pelas quais os grupos sociais se marcam como tal, define aquilo que eles são. Sendo assim, a escolha de determinado conteúdo do currículo, ao selecionar esse ou aquele tema, age na inter-relação entre educação, aprendizagem e poder, construindo conhecimentos e valores preestabelecidos como “adequados”.

Deste modo, o currículo interfere na construção da sociedade, além de selecionar conteúdos, trabalha nas subjetividades, modificando e produzindo identidades. Almeida (2015, p.184) cita os conceitos expostos por Moreira e Candau quando afirma que

o currículo pode ser entendido como um conjunto de práticas em que identidades são construídas e significados além de construídos são disputados, rejeitados e compartilhados, regulamentando as relações entre currículo e cultura.

Esses autores reforçam a ideia de que precisamos compreender o currículo como o resultado de escolhas que sugerem um amplo campo de opções, deste modo, sendo aceito como um conjunto de práticas que produzem significados. Almeida (2015, p. 184), argumenta que “[...] é nesse campo de força que determinados grupos sociais, especialmente os dominantes, utilizam o currículo para expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade”.

A autora (2015), afirma que

o currículo representa um liame de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social, contribuindo intensamente para a construção de identidades sociais e culturais. (ALMEIDA, 2015, p. 184).

Podemos concluir, a partir das considerações da autora, que o currículo é um mecanismo importante no processo de construção da identidade, atuando ainda mais veementemente em contextos interétnicos. A autora considera que a concepção de currículo precisa ser efetivada

¹⁹A identidade é formada cultural e historicamente e está vinculada às experiências pessoais que direcionam o sujeito em suas escolhas e pode ser entendida como um conjunto de características pelas quais grupos sociais se definem, isto é, se apresentam como são. Nesse sentido, ao projetar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem as posições que os sujeitos da educação deverão assumir na sociedade (HALL, 1997).

por meio de uma escola que compreenda as especificidades e diferenciações da educação intercultural indígena, baseada no documento proposto pela Unesco (2006), cujo texto apresenta o currículo da seguinte forma:

[...] elemento catalisador que, em implementação deve, obrigatoriamente, usar material de ensino que divulgue o conhecimento sobre a história, as tradições, a língua e a cultura das sociedades e grupos minoritários; procure eliminar toda forma de preconceito sobre a população culturalmente distinta dentro de um país; envolva vários sistemas culturais através da apresentação dos conhecimentos das diferentes perspectivas culturais; favoreça a compreensão abrangente da leitura, da escrita e da oralidade, permitindo ao cidadão ter acesso à informação, compreendendo claramente o contexto que ele ou ela está vivendo; possibilite formas de expressar suas necessidades visando à participação efetiva nos domínios sociais existentes e/ou em desenvolvimento (UNESCO, 2006, p.25).

O objeto de estudo proposto por Vieira; Nascimento; Urquiza (2020, p. 22) pretende refletir como o currículo interfere na produção da identidade e diferença de crianças indígenas, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano), de uma escola da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS.

A Educação Básica, busca suprir a necessidade de criação de leis que atendam às demandas das populações indígenas urbanas e não urbanas. Uma vez que o governo federal não cria essas leis, a Educação Básica sugere novas metodologias e alterações no currículo que possam vir a atender essas demandas, como por exemplo a oferta da Língua Terena em uma escola municipal não indígena em Campo Grande/MS. Assim como a oferta de línguas nativas, a prática esportiva tradicional indígena também deve ser ofertada como uma proposta de produção de identidade e diminuição de diferenças. Essa foi a proposta de Bento (2012), ao realizar os jogos tradicionais indígenas em uma Escola não indígena em São Paulo, como vimos anteriormente.

Os estudos apresentados por Vieira; Nascimento; Urquiza (2020), destacam em sua matriz epistemológica a revisão da produção etnográfica e auto etnográfica como uma nova opção metodológica, dando voz ao resultado da relação estabelecida entre a infância indígena e a criança, considerando todo o contexto em que a criança está inserida. A pesquisa foi desenvolvida de maneira clara e objetiva,

[...]o artigo utilizou como procedimento metodológico a realização de entrevistas e a observação participante em uma escola, e se amparou em reflexões teóricas que se situam na convergência entre os estudos da Antropologia da Criança, dos pós-estruturalistas e pós-coloniais. (VIEIRA; NASCIMENTO; URQUIZA, 2020, p. 22).

A metodologia e os procedimentos utilizados demonstram a concepção de currículo dos autores, quando retomam as ideias propostas por Silva (2009, p. 192), defendendo que o currículo é entendido como a “produção de sujeitos particulares”. Essa produção de sujeitos resulta na identidade e diferença indígena, pois no primeiro momento em que a Língua Terena foi ofertada durante as aulas, os estudantes apresentaram resistência e no decorrer das aulas, essa resistência foi diminuindo e a Língua Terena passou a ser falada também, fora da sala de aula entre o professor e os estudantes indígenas, assim como os estudantes não indígenas pronunciavam algumas palavras com certa frequência.

As principais considerações apontadas por Vieira; Nascimento; Urquiza (2020, p. 30), sinalizam para a necessidade de um estudo contínuo para entender a criança indígena em contexto urbano e as suas produções de identidade e diferença no espaço escolar. Os autores ressaltam que na escola a situação é análoga, pois o currículo contribui com a construção da identidade e da diferença da criança. Os autores destacam,

Além daqueles que não conseguem observar a presença de indígenas no espaço escolar, existe por parte das crianças não indígenas preconceito, discriminação e inferiorização da identidade indígena. Porém, é importante registrar nessas linhas finais, que todos os discursos produzidos pelos estudantes não indígenas estão marcados dentro de uma lógica colonialista, o qual reflete e interpreta o mundo como inferiores ao modelo europeu. Mesmo diante de toda essa situação, a pesquisa nos aponta que é vivendo nessa colonialidade, nas fronteiras da exclusão, em meio a crises e perturbações, que a produção da identidade e diferença da criança indígena se fortalece e intensifica. (VIEIRA; NASCIMENTO; URQUIZA, 2020, p. 30).

Essa afirmação vai ao encontro das reflexões apresentadas anteriormente por Cruz (2009), ao praticar os jogos populares e indígenas com as crianças e os jovens indígenas da etnia Terena, da aldeia urbana Marçal de Souza, no Projeto Córrego Bandeira, desenvolvido em parceria com a UFMS e o Instituto Ayrton Senna.

Deste modo, os autores evidenciam a perseverança indígena, permitindo refletir que sem políticas públicas suficientes para atender as demandas indígenas, a construção de identidades e diferenças da criança indígena permanece comprometida pela sociedade envolvente.

Um exemplo de política pública voltada para a educação é a Lei n. 11.645/2008, que conforme veremos a seguir, poderia ter obtido maior êxito, desde que respeitada e implementada nos componentes curriculares.

Sanderson Pereira Leal e Walter Guedes da Silva (2020, p. 54), em seu artigo intitulado “Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil”, buscaram responder a seguinte questão:

Como a Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, pode contribuir para que haja respeito aos códigos culturais, aos saberes e aos conhecimentos dos povos indígenas?

No texto, os autores destacam que o objetivo é o de analisar como os conteúdos relacionados às culturas e histórias dos povos indígenas, instituídos pela Lei 11.645/2008 são apresentados no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Mato Grosso do Sul. Assim, considerando a importância do currículo na construção de identidades, Leal e Silva (2020), indicam as poucas vezes em que a temática indígena é abordada, sem consistência e sem objetivos claramente definidos, desrespeitando o disposto na Lei 11.645/2008. O artigo traz também indicações de materiais e/ou atividades didático-pedagógicas, como trabalhos audiovisuais, trabalhos textuais e experiências com obras artísticas em Campo Grande/MS, como sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

A Educação Básica obedece às diretrizes impostas pela sociedade envolvente, marginalizando as classes minoritárias, deste modo, o texto apresentado por Leal e Silva (2020), vai de encontro a essas diretrizes, expondo a fragilidade das habilidades, competências e dos conteúdos abordados e o preconceito imposto no RCEM/MS.

A educação básica, em seu conjunto ideológico e representativo do pensamento hegemônico eurocêntrico, mais especificamente a sua estrutura curricular, é analisada por meio de um processo de descolonização, ou seja, de desconstrução e/ ou desnaturalização de estereótipos arraigados no pensamento coletivo e, também, de confronto com os estigmas criados que silenciam as diferenças indígenas dentro dos conteúdos legitimadores de uma verdade única. (LEAL e SILVA, 2020, p. 54).

Ao realizar o mapeamento de fontes sobre os jogos tradicionais indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, objetivando a partir deste mapeamento, contribuir com a implementação dos jogos tradicionais indígenas no currículo da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus, destaco do texto de Leal e Silva (2020) a importância da reestruturação do currículo, na formação do sujeito, respeitando a Lei 11.645/2008 e dando voz às diferenças indígenas.

Leal e Silva (2020), especificam sua matriz epistemológica da seguinte forma,

[...]este trabalho se fundamenta nos estudos relacionados à cultura e à identidade como formas de compreensão das relações de poder e das diferenças constituidoras da sociedade. Por meio da corrente pós-colonial, pretendemos analisar conteúdos que expressam os interesses de grupos sociais históricos que estabeleceram políticas públicas excludentes. (LEAL e SILVA, 2020, p. 54).

Ao utilizar as pesquisas denominadas estudos culturais, Leal e Silva (2020), priorizam como foco analítico de sua pesquisa, três conceitos básicos: cultura, poder e identidade estabelecendo dialogo com autores para compreender as ideologias contidas no RCEM/MS. Os autores, articulam com destreza, o RCEM/MS, seus conteúdos e a sua ineficácia ao não cumprir a Lei nº 11.645/08, ao evidenciar o quanto a cultura indígena é negligenciada nesse documento. A referida lei deveria ter a seguinte conotação,

Diante do dispositivo da Lei n. 11.645/2008, os povos indígenas são representados dentro do currículo da educação básica do Brasil com um olhar capaz de desconstruir conteúdos eurocêntricos que mascaravam as diferenças étnicas. (LEAL e SILVA, 2020, p. 57).

No entanto, segundo os autores, o que ocorreu foi exatamente o contrário, pois, após anos da sua promulgação ainda há muita resistência em diversos setores da Educação Básica pela consolidação dos saberes dos povos indígenas (LEAL e SILVA, 2020).

Os jogos tradicionais indígenas praticados pela etnia Guarani e Kaiowá, ao serem inseridos no currículo, podem garantir esse direito conforme o disposto no artigo 2º:

2.1 Quando devidamente organizados, ensinados, dotados de recursos e praticados, o esporte, a educação física e a atividade física podem oferecer uma ampla gama de benefícios aos indivíduos, às famílias, às comunidades e à sociedade em geral. (UNESCO, 2015, p. 03).

Deste modo, é possível concluir, com base nas dissertações e teses ora descritas, que a proposta de implementação dos jogos tradicionais indígenas poderá contribuir com a manutenção e valorização da cultura corporal indígena. Dessa forma e atendendo aos objetivos que elencamos para o desenvolvimento desta pesquisa, apresento um apêndice com a proposta de implementação dos jogos tradicionais indígenas para a EPMR Graça de Deus que pretendemos propor a execução à direção desta instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos para esta pesquisa e considerando os estudos analisados neste mapeamento de fontes, considero fundamental a ideia de que é possível desencadear um coerente diálogo entre os estudantes indígenas e a comunidade escolar em uma troca de saberes e movimentos inerentes a cada cultura, e por meio da implementação dos jogos tradicionais indígenas no currículo escolar, a fim de promover uma participação efetiva e de direito de todos os estudantes.

No objetivo geral me dediquei a analisar a produção acadêmica sobre os jogos indígenas no Brasil a partir de um mapeamento de fontes empreendido em diferentes programas de pós-graduação no Brasil e observei nas pesquisas o quanto as experiências nos contextos sociais vividos estão distantes, pois durante a história, a ausência de informações é destacada, a partir dos conflitos que moldaram e remoldaram a cultura dos povos originários. Em consequência desses fatores promoveram preconceito que resultou em um distanciamento de nossas escolas como foi exposto no primeiro capítulo articulado ao primeiro objetivo específico que é o de apresentar um histórico da Educação Física no contexto escolar brasileiro, bem como as contribuições dos jogos no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens.

O segundo objetivo específico se propôs a contextualizar os povos indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul até a TI *Jatavyary* em Ponta Porã/MS, bem como sua cultura e práticas esportivas onde ficou evidenciado neste processo de socialização entre os povos não indígenas, a indiferença em relação a cultura indígena, onde está permeada a ideia de inferioridade, fruto de uma imposição da cultura elitizada e do colonialismo. Nesse processo é coerente promover ações que possibilitem a desconstrução de todo esse processo.

Por fim, o terceiro objetivo específico buscou descrever as produções empreendidas em diferentes programas de pós-graduação sobre os Jogos Indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul tendo apresentado como resultado 4 categorias em que estas produções foram elencadas.

A primeira categoria apresentou os Jogos Tradicionais indígenas como uma proposta de ressignificação social e esportiva ao ser praticado somente entre os indígenas dentro das Terras Indígenas. A segunda categoria permitiu a compreensão da relação interétnica estabelecida durante a realização dos Jogos Tradicionais Indígenas, disputados entre indígenas e não indígenas dentro das Terras Indígenas. Essa relação se mostrou harmoniosa e promissora desde que respeitada as diferenças culturais ali existentes.

A terceira categoria contextualizou a realização dos Jogos Tradicionais Indígenas em uma escola não indígena e que atende somente estudantes não indígenas na região metropolitana de São Paulo. Este trabalho nos possibilitou refletir sobre a efetivação da proposta de implementação dos Jogos Tradicionais Indígenas na EPMR Graça de Deus em Ponta Porã/MS.

A quarta e última categoria demonstrou o interesse das instituições públicas e privadas em estreitar as relações interculturais ao promover jogos tradicionais entre os indígenas fora da Terra Indígena. No entanto, esse interesse necessita de ressalvas, pois ao sugerir este estreitamento das relações interculturais, foi possível constatar que os indígenas não interagiram por completo e por diversos momentos se sentiram estranhos ao contexto em que os jogos foram realizados. Também destacamos o cuidado que deve ser tomado ao promover relações interculturais por meio das modalidades esportivas.

Uma das propostas desta dissertação é sugerir novas formas de socialização dos povos Guarani e Kaiowá, que sejam pautadas pelo respeito e a admiração de sua cultura. As instituições de ensino, apresentam ainda uma visão que não condiz com o contexto social vivido por esses povos e raramente são fiéis sobre sua cultura, por sinal, a versão apresentada nos remete a imagens e rótulos impostos pelas mídias ou por meio das próprias escolas e também ilustrados nos livros didáticos que, em sua maioria, apresentam-se distantes de suas histórias e origem.

Assim, é considerável o objetivo de implementar os jogos tradicionais indígenas no currículo da escola, pois abre a possibilidade de aprimoramento do processo de ensino aprendizagem no qual se encontram imersos, possibilitando a ampliação dos seus conhecimentos relacionados às práticas corporais indígenas. Deste modo, será possível contribuir com a diminuição do preconceito e o do respeito às comunidades indígenas, permitindo e oportunizando a diversificação de suas práticas pedagógicas.

Portanto, incluir a temática dos jogos tradicionais indígenas na estrutura curricular da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus é um exemplo de desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, tendo em vista que permite o reconhecimento e a valorização da cultura dos povos originários.

Esta dissertação pode ser considerada como ponto de partida para o ensino crítico da temática indígena contemporânea, desmistificando imagens genéricas do índio e da cultura indígena, bem como repensando a ideia da presença do índio apenas em épocas remotas, problematizando a sua influência nas várias instâncias, no processo de formação sociedade brasileira, enfatizando momentos de convivência entre indígenas e os não indígenas.

Ao analisar estudos sobre a temática indígena, foi possível perceber que ainda há necessidade de estudos aprofundados que evidenciem quais conhecimentos teórico-práticos fornecem sustentação didático-metodológica às ações dos profissionais da área, pensados a partir dos objetivos de ensino e respeitando as culturas. Sobretudo, que evidencie que tipo de cidadão crítico se quer formar e inseri-los na sociedade atualmente marcada pela exclusão e diferenciação social dos sujeitos.

Deste modo, surge a determinação para aprofundar os estudos, contribuindo para a implementação de uma “nova” prática esportiva, a partir dos resultados obtidos, bem como aprofundando os dados produzidos nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ruben Ferreira Thomaz. **História y Território entre los Guarani de Mato Grosso do Sul, Brasil**. Revista de Índias, 2004, vol. LXIV. Núm. 230. Disponível em: <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/410>. Acesso em: 12 Abr. 2020.
- ALMEIDA, Severina Alves De. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**; 358 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>. Acesso em: 08 Out. 2020.
- ALVES, Lorena. **“Os Índios Guarani - Kaiowá”**; Escola Educação. Disponível em <https://escolaeducacao.com.br/os-indios-guarani-Kaiowá/>. Acesso em: 20 Set.. 2018.
- BENTO, Clovis Gaudino. **Jogos de origem indígena ou descendência africana na Educação Física Escolar** – educação para e nas relações étnico-raciais. 102 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2636> . Acesso em: 30 Jan. 2021.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/CON1988.asp. Acesso em: 02 Abr. 2018.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_217_.asp. Acesso em: 12 Abr. 2019.
- BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp. Acesso em: 03 Fev. 2019.
- BRASIL, Decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910. **Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento**. D.O.U de 26.6.1910. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm . Acesso em: 03 Jan. 2019.

BRASIL, Lei Complementar nº31, de 11 de outubro de 1977. **Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências**. D.O.U. Seção 1. 12/10/1977. Página 13729. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%2031%2C%20DE,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,do%20Estado%20de%20Mato%20Grosso. Acesso em: 23 Fev. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24 Fev. 2019.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola**. 2 ed. Campinas, Autores Associados, 2005. (Coleção educação física e esportes).

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**, Campinas, SP, Autores associados, 2003. (coleção polêmicas do nosso tempo).

CBFS, Confederação Brasileira de Futsal. Disponível em <https://www.cbfs.com.br/2015/futsal/quadra/index.html>. Acesso em: 02 Ago. 2019

CHAMORRO, Graciela. **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, cultura e transformações sociais**. Dourados. UFGD. 2015. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/povos_indigenas_em_mato_grosso_do_sul.pdf. Acesso em: 15 Mar. 2020.

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

DALFOVO, Michael S. LANA, Rogério A. SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/168069/mod_forum/attachment/271244/MONOGRAFIAS%20M%C3%89TODOS%20QUANTITATIVOS%20E%20QUALITATIVOS.pdf. Acesso em: 16 Mar. 2020.

DAÓLIO, Jocimar. A Ordem e a (des)ordem na educação física brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas. V. 25. N. 1. p.115-127. Setembro. 2003. Disponível em: <http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/179/186> Acesso em: 16 Mar. 2020.

DARIDO, Suraya C. GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lílian Ap.; FIORIN, Giovanna. **Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações**. Revista Motriz. Vol. 5, nº. 02, dezembro, p. 198-145, 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/8728>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

_____; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. 1ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

_____. **Educação Física na Escola**: Conteúdos, duas Dimensões e Significados. Rio Claro, 2014. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549?mode=full>. Acesso em: 27 Out. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores associados. 1996

ELLUKÉ, Maíra. “**Jogos dos Povos Indígenas**”. Disponível em
<http://portal.esporte.gov.br/sndel/jogosIndigenas/XJogos/historico.jsp>. Acesso em: 25 Set. 2018.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Corpo e Etno Desporto Indígena: Contribuições da Antropologia Social a Partir da Experiência entre os Kaingang**. '01/08/2006 119 f. Doutorado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI/CA/teses/BoletimEF.org_Etno-desporto-indigena-contribuicoes-da-antropologia-social.pdf
 Acesso em: 01 Agos. 2020.

FERMINO, Antonio Luis. **O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklânõ/Xokleng**. 2012. 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3429/1528>
 Acesso em: 05 Agos. 2020.

FERREIRA, Maria B. R., VINHA, Marina. **Celebrando os Jogos, a Memória e a Identidade: XI Jogos dos Povos indígenas**, Porto Nacional – Tocantins, 2011. Dourados. UFGD. 2015. Disponível em:
https://www.academia.edu/29872256/CELEBRANDO_OS_JOGOS_A_MEM%C3%93RIA_E_A_IDENTIDADE Acesso em: 10 Out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. **Os higienistas e a Educação Física**: a história de seus ideais. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: PPGEF, Universidade Gama Filho, 2000. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14337499/os-higienistas-e-a-educacao-fisica-a-historia-sanny> Acesso em: 10 Set. 2020.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciência da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86774> Acesso em: 15 Jan. 2021.

GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física**. 3.ed. Porto Alegre: IPA, 1980.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HECK, Egon. **Indígenas ameaçam morrer coletivamente caso ordem de despejo seja efetivada**. Conselho Indigenista Missionário. Brasília: CNBB. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=6553>. Acesso em: 15 Ago. 2019.

HERMIDA, Jorge F.; MATA, Áurea A. R. da; NASCIMENTO Maria do S. A Educação Física crítico-superadora no contexto das pedagogias críticas no Brasil.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 maio 2019.

LANGDON, Esther J. WIIK, Flavio B. Antropologia, saúde e doença: uma introdução ao conceito de cultura aplicado às ciências da saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Maio-junho 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/5RwbrHQkrZ4X7KxNrhvwjTB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 Jun. 2019

Leal, S. P., & Silva, W. G. da. (2020). Educação, currículo e diferenças: uma análise dos povos indígenas na educação escolar do Mato Grosso do Sul, Brasil. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, 1(77), 51-69. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i77p51-69> Acesso em: 10 Jan. 2021.

LIMA, Telma C.S. MIOTO Regina C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_abstract Acesso em: 29 Fev. 2019.

LIMA, Rubens R. A história da educação física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquisa Educação**, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/199/pdf/1334> Acesso em: 29 Fev. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brincadeira, Brinquedo e a Educação**. 3º ed. São Paulo: Cortez 1993.

KOLYNIK FILHO, C. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo EDUC, 1996.

MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. **Corpos, culturas e alteridade em fronteiras: educação escolar e prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis e da Aids entre indígenas da Reserva Kadiwéu, Mato Grosso do Sul - Brasil**. 2009. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-154200/pt-br.php> Acesso em: 16 Ago. 2020.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO DO SUL, **Decreto Governamental nº 881 de 13/02/81**. DO Nº 529 de 16/02/81. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=412123> Acesso em: 23 Jul. 2020.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. 2009. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC.

MOREIRA, Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria Candau. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: **Indagações sobre currículo: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: 14 Mai. 2020.

MOROSINI, M. C., & FERNANDES, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 10 Jan. 2021.

NALIIN, Claudia G. F. **O Papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas, São Paulo. 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=15526> Acesso em: 20 jul. 2019.

NEIRA, Marcos G. GRAMORELLI, Lilian C. **Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_gramorelli.pdf Acesso em: 02 Jun. 2019.

ONU. Assembléia Geral das Nações Unidas. **Declaração da ONU sobre direitos dos povos indígenas**. 1982. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_ONU_sobre_direitos_dos_povos_ind%C3%ADgenas Acesso em 18 Ago. 2018.

PACINI, Aloir. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 168-204, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/46905/32559> Acesso em: 14 Set. 2019.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: As integrações das populações indígenas no Brasil moderno**. 3ª reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras.2004.

ROSA, Milton. OREY, Daniel C. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética**. *Educ. Pesqui.*2012, vol.38, n.4, pp.865-879. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/485> Acesso em: 12 Jan. 2019.

SILVA, Barbara K. A. VINHA, Marina. Jogos Tradicionais no curso de formação em nível médio de professores Guarani e Kaiowá: turma de 2010. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 95-108, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3459> Acesso em: 15 Ago. 2017.

SILVA, Giovane J. SOUZA, José L. Educar para a Diversidade Étnico-Racial e Cultural: Desafios da Educação Inclusiva no Brasil. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 33 (1): 169-192, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/8569645/EDUCAR_PARA_A_DIVERSIDADE_%C3%89TNIC_O_RACIAL_E_CULTURAL_DESAFIOS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INCLUSIVA_NO_BRASIL?auto=download Acesso em: 21 Dez. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, Erick Dias. **Educação Física**: planejamento e propostas de aulas para o Ensino Fundamental baseadas nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Pública, v. 20, nº 8. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/8/educacao-fisica-planejamento-e-propostas-de-aulas-para-o-ensino-fundamental-baseadas-nos-temas-transversais-dos-parametros-curriculares-nacionais> . Acesso em: 03 mar. 2020?

THOMÉ, Nilson. THOMÉ, Pollyana. **Cyriacolândia**: território da família Rondon no Pantanal. Campo Grande: edição do autor, 2015.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. O currículo e a produção das identidades/diferenças de crianças indígenas em espaço escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 21-33, jan. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11711>>. Acesso em: 06 jan. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.11711>.

VINHA, Marina. **Corpo - Sujeito Kadiweu**: Jogo e Esporte' 01/12/2004 261 f. Doutorado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

VINHA, Marina. **Memórias do guerreiro, sonhos de atleta**: jogos tradicionais e esportes entre jovens Kadiwéu' 01/08/1999 117 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial FEF/Unicamp

VINHA, Marina. **Tradição Recentemente Inventada – Terras Indígenas e Jogo “Cabo-de-Guerra”**. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História. Anpuh/SPunicamp. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. Disponível em <https://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20IX/Marina%20Vinha.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2019.

VINHA, Marina. ROSSATO, Veranice L. **Para Avezar os Guarani e Kaiowá**. Cadernos de Estudos Sociais. Recife. V. 25. Nº1. P. 149-160. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/download/1449/1169> Acesso em: 02 Set. 2017.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Proposta de implementação dos Jogos Tradicionais Indígenas no Currículo da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus, Ponta Porã, MS

I - Justificativa:

A presente proposta foi elaborada a partir da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação e visa contribuir para o aprimoramento da formação dos professores e demais profissionais que atuam na Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus, localizada no município de Ponta Porã — que faz fronteira com o Paraguai — no que se refere à educação intercultural, tendo em vista que busca também promover reflexões para a inserção na matriz curricular os jogos tradicionais indígenas, alinhada às legislações nacionais e aos três princípios propostos pela UNESCO (2006) que apresentam os fundamentos dessa educação, são eles

1. Que a Educação Intercultural respeite a identidade cultural do aluno através da oferta de uma educação de qualidade para todos; 2. Que essa Educação desenvolva em cada aluno o conhecimento cultural, conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para alcançar a participação plena e ativa na vida em sociedade. 3. Que seja uma Educação que forneça a todos os alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes linguísticas e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre as pessoas, grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e nações. (UNESCO, 2006, p. 30).

A Educação Física, por meio dos jogos tradicionais indígenas, inseridos no Projeto Político da Escola, pode contribuir com a promoção da Educação Intercultural, em uma região de fronteira Brasil-Paraguai. Com o objetivo de alcançar êxito possível nesses princípios, a UNESCO (2006) sugere que a construção do currículo e de materiais didáticos, considere o conhecimento e experiência dos estudantes. Um currículo que compreenda suas histórias e a apreciação do seu patrimônio cultural, promovendo o respeito por sua identidade cultural e utilizando os recursos de sua cultura local.

Almeida (2015) evidencia o seu raciocínio reafirmando que

a interação entre escola e comunidade, numa perspectiva intercultural, deve necessariamente priorizar o envolvimento dos alunos e de suas comunidades nos processos educativos através da redução de todas as formas de exclusão; o aprofundamento da integração que favoreça a educação; a promoção do respeito pela diversidade cultural; o desenvolvimento, a compreensão e o reconhecimento da alteridade absoluta do outro. (ALMEIDA, 2015, p.204).

Dessa forma, devemos considerar que uma proposta de Educação Intercultural, na sua implementação, deve propiciar uma adequada interação entre a escola e a comunidade, os métodos e os materiais de ensino e principalmente o currículo. O currículo escolar tem muita relevância para a aprendizagem, para o trabalho pedagógico na sala de aula e também fora dela. Assim, o currículo permite que os professores transformem suas ações, favorecendo a aprendizagem dos alunos, pois a elaboração do currículo, conforme Almeida (2015) envolve relações de negociação, consenso, rejeição, controle e poder. A LDB 9394/96 e a Lei nº 11.645/2008 estabelecem que o currículo deve dar ênfase à diversidade cultural e a interculturalidade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), regulamenta suas ações com o objetivo de aperfeiçoar suas práticas educacionais, por meio da relação dos seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação PNE (2014), a já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e a Constituição Federal do Brasil (1988). Segundo as análises de Almeida (2015),

O intuito é que tais documentos possibilitem enquadrar a proposta dentro dos condicionantes oficiais, uma vez que trabalhar qualquer alternativa que viabilize mudanças nas formas de se executar ações no plano educativo nacional, requer uma efetiva cooperação e articulação no âmbito das políticas públicas que geram e regem as atividades socioeducativas do País, notadamente em relação ao Currículo. (ALMEIDA, 2015, p. 285).

De acordo com a Constituição Federal (1988), as comunidades indígenas têm direito a uma educação diferenciada. Assim, a partir dela, os indígenas passaram a ser considerados como um grupo étnico diferenciado, podendo assim, manter a sua organização social, costumes, rituais e o uso da língua materna nos processos de aprendizagem. A LDB (1996), com o intuito de regulamentar todos os dispositivos da Constituição Federal (1988), estabeleceu o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da

sociedade, da cultura, da economia. [...]. 1º Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno. 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 1996).

Os direitos apresentados pela LDB são confirmados pelos PCN (1998) reafirmando este direito. Ressaltamos ainda que nesta pesquisa, A Carta Internacional de Educação Física, importante documento da área, vai contribuir para a proposta de elaboração do novo currículo a ser inserido no PPP da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus.

Essa Carta Internacional de Educação Física, difundida originalmente em 1978 e revisada em 2015, apresenta no 5º parágrafo do seu preâmbulo o seguinte texto:

Reconhecendo que a diversidade cultural da educação física, da atividade física e do esporte pertence ao patrimônio imaterial da humanidade e inclui o jogo físico, a recreação, a dança, assim como os esportes e jogos organizados, informais, competitivos, tradicionais e indígenas (UNESCO, 2015, p. 01).

Deste modo, o novo currículo começa a ser elaborado, partindo da premissa apresentada no artigo 1º no seguinte subitem:

1.1 Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física, à atividade física e ao esporte, sem qualquer tipo de discriminação com base em etnia, gênero, orientação sexual, língua, religião, convicção política ou opinião, origem nacional ou social, situação econômica ou qualquer outra (UNESCO, 2015, p. 02).

Os jogos tradicionais indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, ao serem inseridos no currículo, podem garantir esse direito conforme no disposto no artigo 2º:

2.1 Quando devidamente organizados, ensinados, dotados de recursos e praticados, o esporte, a educação física e a atividade física podem oferecer uma ampla gama de benefícios aos indivíduos, às famílias, às comunidades e à sociedade em geral (UNESCO, 2015, p. 03).

O artigo 2º da Carta Internacional de Educação Física evidencia a importância da realização sistematizada dos jogos tradicionais, no entanto, eles devem em primeiro lugar serem

inseridos no currículo, em consonância como artigo 3º da Carta Internacional de Educação Física, que expõe quem são os agentes habilitados a realizarem essa inserção.

3.1 Visões estratégicas para a educação física, a atividade física e o esporte são um pré-requisito para equilibrar e otimizar o impacto das opções e das prioridades de políticas em diferentes âmbitos. 3.2 Todas as partes interessadas, em especial as autoridades nacionais e locais responsáveis pelas áreas de esporte, educação, juventude, saúde, recreação, desenvolvimento, planejamento urbano, meio ambiente, transporte, questões de gênero e deficiência, assim como as organizações intergovernamentais, os Movimentos Olímpico e Paralímpico, as organizações esportivas, as entidades não governamentais, o empresariado, a mídia, os educadores, os pesquisadores, os profissionais e os voluntários do esporte, os participantes e seu pessoal de apoio, os árbitros, as famílias e os espectadores, compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento e pelo apoio às políticas de educação física, atividade física e esporte; além disso, todas as partes interessadas mencionadas acima devem ter oportunidades de exercer essa responsabilidade. 3.3 As autoridades públicas em todos os níveis, assim como as instituições que atuam em seu nome, devem elaborar e implementar leis e regulamentos, definir planos nacionais de desenvolvimento do esporte com objetivos claros e adotar outras medidas para estimular a educação física, a atividade física e o esporte, incluindo a prestação de assistência material, financeira e técnica (UNESCO, 2015, p. 04).

Na apresentação dos objetivos da disciplina de Educação Física, para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, somente um objetivo traz a importância da diversidade cultural.

Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferenças de desempenho, linguagem e expressividade decorrentes, inclusive, dessas mesmas diferenças culturais, sexuais e sociais. Relacionar a diversidade de manifestações da cultura corporal de seu ambiente e de outros, com o contexto em que são produzidas e valorizadas. (PPP, 2018, p. 44).

Essa diversidade cultural pode ser assegurada com a implementação dos jogos tradicionais indígenas no currículo escolar, por meio do disposto no artigo 1º da Carta Internacional de Educação Física, que é regido da seguinte forma:

1.5 A diversidade da educação física, da atividade física e do esporte é uma característica fundamental do seu valor e atração. Jogos, danças e esportes, tradicionais e indígenas, também em suas formas modernas e emergentes, demonstram o rico patrimônio cultural do mundo e devem ser protegidos e promovidos (UNESCO, 2015, p. 03).

Deste modo, apresentaremos à direção da Escola Polo Municipal Rural Graça de Deus os resultados da pesquisa, a fim de fazer a devolutiva e também apresentarmos a proposta para a reformulação dos conteúdos da disciplina de Educação Física na matriz curricular do Projeto Político Pedagógico, envolvendo, tanto os professores indígenas, quanto os professores não

colaboradora da pesquisa, considerando que a função motivacional dos jogos não só das modalidades esportivas desenvolvidas pelos Guarani-Kaiowá, mas dos jogos de modo geral podem colaborar com esse processo.

IV - Dinâmica dos Encontros da Formação Continuada - Jogos Tradicionais Indígenas no Currículo:

A formação continuada será estruturada em 05 (cinco) encontros com os professores e demais profissionais da área de educação, seguindo os conteúdos que serão abordados:

1º Encontro - conceitos atribuídos aos jogos e a importância de atender no currículo escolar a Lei nº 11.645/2008.

2º Encontro - o uso da metodologia ativa, abordados a partir dos trabalhos elaborados pelos Professores Clovis Gaudino Bento (2012) e Rafael Presotto Vicente Cruz (2009). Estes dois trabalhos contextualizam distintamente a realização dos jogos tradicionais indígenas e não indígenas, que podem ser praticados tanto por estudantes indígenas, como não indígenas e demonstram o cuidado que devemos considerar ao abordar diferentes os elementos das culturas.

3º Encontro – contextualização dos dados históricos do grupo Guarani e Kaiowá, habitante da TI Jatayvary, bem como os jogos tradicionais dessa etnia, possíveis de serem realizados em ambiente escolar.

4º Encontro – proposição para a confecção dos materiais utilizados nos jogos tradicionais indígenas, como a demarcação de áreas de jogo, a construção dos arcos e flechas, de petecas, dos alvos para o Arco e Flecha e dos coletes de identificação de cada etnia

5º Encontro – realização dos Jogos Tradicionais Indígenas, com as seguintes modalidades: Tavasy, Jogo do galo, Lançamento de flecha e arco, Imaginação, Pete ou Mbope, Futebol, Corrida de Tora e o Cabo de guerra, previstos no projeto pedagógico da escola.

V - Conteúdos que serão reformulados na disciplina de Educação Física:

Os jogos poderão ser inseridos efetivamente no 3º e no 4º bimestre, pois nestes bimestres são sugeridos conteúdos como: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, eximindo dessa forma, a responsabilidade em abordar os jogos tradicionais indígenas como conteúdo importante e obrigatório para a formação dos estudantes, alinhando a proposta pedagógica à legislação nacional vigente.

Referências:

ALMEIDA, Severina Alves De. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**; 358 p. Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BENTO, Clovis Gaudino. **Jogos de origem indígena ou descendência africana na Educação Física Escolar** – educação para e nas relações étnico-raciais. 102 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em:
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_217_.asp.
Acesso em 12 de abril de 2019.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC. 2001.

BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Brasília. 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1998.

CHAMORRO, Graciela. **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul, História, cultura e transformações sociais**. Dourados. UFGD. 2015.

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

LIMA, Telma C.S. MIOTO Regina C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

ONU-UNESCO. Carta Internacional da Educação Física e Esportes. Paris: UNESCO. 2015.

SILVA, Barbara K. A. VINHA, Marina. **Jogos tradicionais no curso de formação em nível médio de professores Guarani e Kaiowá: turma de 2010**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 95-108, jul./dez. 2015

Anexo 1: Roteiro de Leitura de Teses, Dissertações, Livros e Capítulos de Livros

Organização: Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Educação - (FEUSP)

Para a elaboração do **Mapeamento de fontes bem como a revisão bibliográfica** das dissertações os discentes deverão elaborar um capítulo do trabalho, por meio do roteiro abaixo. Lembre-se não há necessidade de responder as questões individualmente, basta evidenciá-las na produção textual a partir das pesquisas lidas e fichadas.

1 – Objeto de estudo

- Qual é o problema de investigação?
- Como foi formulado?
- Qual é o tema abordado pelo autor?

2 – Como você vê a relevância deste tema hoje, para a sua atuação na Educação Básica? E para a sua pesquisa em andamento?

3 – Qual a teoria que fundamenta o estudo? (Matriz epistemológica)

4 – O autor define no texto explicitamente o tipo de pesquisa que foi desenvolvida?

5 – Quanto aos procedimentos utilizados que tipos de dados foram produzidos? De que forma? E os sujeitos como foram selecionados?

6 – Qual é a sua avaliação da metodologia e procedimentos utilizados?

7 – Quais foram as principais conclusões do autor? Descreva-as

8 – Há articulação entre objeto, método e fundamentos teóricos? Descreva-as.

9 – Se você fosse fazer essa pesquisa, como faria? Quais seriam as alterações? Apresentem-nas de maneira articulada à leitura feita.

10 – Em que a leitura desse texto contribuiu para o seu entendimento do assunto? Justifique a sua compreensão de maneira fundamentada.

11 – Apresente outras observações relevantes a respeito do estudo para a sua formação docente, bem como a pesquisa em andamento no Mestrado em Educação e descreva as suas considerações pessoais.

ANEXO A

BENTO, Clovis Gaudino. **Jogos de origem indígena ou descendência africana na Educação Física Escolar – educação para e nas relações étnico-raciais.** 102 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central buscar uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana no contexto de uma intervenção em aulas de Educação Física com os(as)educandos(as) do 4ª ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Carlos/SP, esperando de alguma maneira possibilitar e auxiliar com cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, também, a lei 11.645/2008 que inclui a História e a Culturas Indígenas, na Educação Básica. Entendemos que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares da Educação Básica, pode e deve incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena, possibilitando a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-raciais presente no Brasil. O desenvolvimento da pesquisa teve uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, buscando assim *compreender o fenômeno* a partir da experiência de jogo compartilhada na intervenção. Consideramos, com base nos registros em diários de campo, que o constante diálogo entre os educadores e os(as)educandos(as), a partir da prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana realizados no contexto das aulas de Educação Física, proporcionaram a construção de processos educativos relacionados a valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura Indígena e Africana, estimulando os(as) envolvidos(as) a apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e curiosidades.

Palavras-chave: Processos Educativos. Jogos. Educação Física Escolar. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ANEXO B

BOAS, Fábio Souza Vilas. **Jogos Indígenas Pataxó em Coroa Vermelha – Bahia: Discutindo o Jogo no Processo de Afirmação da Identidade Cultural. 2007.** Dissertação. Curso de Mestrado em Educação Física e Cultura – Coordenação de Pós-Graduação e Atividades Complementares, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro.

RESUMO

O objetivo deste estudo é descrever, classificar e analisar os Jogos Indígenas Pataxó como uma das manifestações desta etnia indígena que contribui para o processo de afirmação/resgate de sua identidade cultural. Procurando contextualizar esta população, percorre-se a história dos índios Pataxó desde o Descobrimento do Brasil até os dias atuais, apresentando aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos e demográficos da Aldeia de Coroa Vermelha, onde, desde 2000, são realizados os Jogos Indígenas Pataxó, abordando-se também os jogos como cultura e tradição indígena. As perspectivas conceituais que norteiam a discussão foram buscadas principalmente no pensamento de Johan Huizinga e de Roger Caillois, para estabelecer as características do jogo em geral e o papel que desempenha na vida social, e em autores como Denys Cuhe, Juliana de Souza Cardoso, Tomaz Tadeu da Silva e Silvino Santin, para traçar as perspectivas a partir das quais pode-se considerar se, e de que forma, os Jogos estão contribuindo para a afirmação da identidade cultural dos Pataxó. Este referencial teórico foi entrecruzado com os resultados da pesquisa de campo desenvolvida em 2006, durante a realização dos VI Jogos Indígenas Pataxó. As conclusões deste estudo são que, através da realização dos Jogos, os Pataxó estão afirmando e evidenciando sua identidade perante o mundo dito civilizado e perante eles próprios, pois, ao mesmo tempo em que apresentam suas tradições para os não-índios, essas tradições vão sendo repetidas e incorporadas pelos Pataxó mais jovens, que passam a reconhecer e a ter orgulho de sua etnia. Essa apresentação esportiva-cultural vem também trazendo bons resultados no que se relaciona ao imaginário social sobre os Pataxó. Na análise de conteúdo de notícias veiculadas em jornais da região, os Jogos Indígenas Pataxó foram associados a cultura, preservação, índio, valores, esporte e tradição, o que indica uma resposta positiva da sociedade diante do processo de afirmação/resgate da identidade cultural dos Pataxó.

Palavras-chave: Jogos; Identidade; Pataxó; Afirmação.

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

RESUMO

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

Palavras-Chave: Representações sociais; Jogo; Modo de ser Terena.

ANEXO D

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-Desporto Indígena: contribuições da Antropologia Social a partir da Experiência entre os Kaingang. 2006.** 170 f. Tese (doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. 2006.

RESUMO

Esta Tese tem por objetivo compreender a noção de corpo indígena, mais especificamente como os Kaingang constroem de modo específico e tradicional sua noção de força; conceituar o que chamo de Etno-Desporto – reconhecendo a identidade corporal relacionada à identidade do Desporto; e demonstrar como a mimesis do Futebol, praticado pelos Kaingang ocupa um lugar central tanto nas nas relações de re-inserção sociais com a sociedade Fóg. Em quase todas as Terras Indígenas (TIs) Kaingang, o Futebol assume importância fundamental, permitindo a interação entre os índios moradores de uma mesma TI, entre índios de TIs diferentes e entre os índios e as populações vizinhas. Entre os Kaingang do Paraná (Sul do Brasil), os aspectos sociológicos e miméticos do Futebol são especialmente visíveis: os campos de futebol se localizam no centro das Terras; os Kaingang se reúnem para jogar e assistir as “peladas”; as equipes Kaingang disputam competições contra equipes da cidade e da região; a montagem das equipes recebe influência das lideranças Kaingang; alguns jogadores Kaingang participam de equipes da cidade em competições municipais e regionais; as noções de corpo e força Kaingang são consideradas em campo. A presente Tese pretende oferecer um exemplo da dinâmica entre os valores atribuídos à integração com os brancos e a afirmação/identidade étnica entre os Kaingang. Estas análises denotam o conceito que denomino de Etno-Desporto. É preciso ressaltar que os saberes antropológicos têm algo de valioso a demonstrar sobre como as construções corporais podem ser importantes para a Educação Física, seja, por exemplo, no âmbito dos planejamentos de ensino que incidem sobre grupos populares e particulares, seja nas pesquisas sobre corporalidade, sua performance e técnica. Sem dúvida, o entendimento etnográfico é bastante promissor neste sentido.

Palavras-Chave: Antropologia. Jogos. Futebol. Corpo. Índios Kaingang – Etnologia. Kaingang – Indígenas brasileiros.

ANEXO E

FERMINO, Antonio Luis. **O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklãnõ/Xokleng. 2012.** 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RESUMO

O presente estudo buscou compreender o futebol na formação corporal da sociedade indígena Laklãnõ/Xokleng da Terra Indígena Laklãnõ, próxima aos municípios de José Boiteux, Vitor Meirelles e Doutor Pedrinho, no Alto Vale do Itajaí, em Santa Catarina. O trabalho no campo de pesquisa se deu a partir da observação participante, juntamente com a realização de relatos etnográficos, de agosto de 2011 a abril de 2012. Para isso, foram necessárias reflexões de dados bibliográficos a partir de Santos (1973, 1975, 1987, 1997, 2004), aprofundamento no conceito de corpo e técnicas corporais de Mauss (1974) e discussão acerca dos estudos sobre os jogos de Caillois (1990). Verificamos que a mudança de habitus entre os Laklãnõ/Xokleng teve início a partir do momento em que tiveram o primeiro contato com a sociedade não indígena, ou seja, com os conflitos entre os colonizadores e a saída “do mato”. A igreja, especialmente a pentecostal, desde sua inserção na Terra Indígena (TI), impôs-se de forma rígida a todos que se dispuseram a frequentar as celebrações e seguir os preceitos bíblicos, proibindo o futebol, que é um meio de interação dos sujeitos, de estar em movimento, em oposição ao sedentarismo propiciado pela mudança em seus hábitos.

Palavras-chave: Laklãnõ/Xokleng. Corpo. Religião. Futebol.

ANEXO F

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciência da Educação, UFSC, Florianópolis, 2004.

RESUMO

Este estudo expressa o resultado de uma pesquisa com foco de interesse na Educação do Corpo (educação expressa nas práticas corporais) em contextos interculturais. Partindo das relações interculturais proporcionadas pela formação de professores indígenas em Mato Grosso Projeto Tucum, esta pesquisa apoiou-se nos referenciais da Antropologia, da História e da Educação para compreender o contexto das relações estabelecidas na atualidade, entre os Bororo e a sociedade regional e entre eles e os missionários salesianos, com os quais convivem há mais de um século no Território Indígena de Meruri-MT. A pesquisa de campo foi realizada no período de maio a setembro de 2001, na Aldeia de Meruri, numa perspectiva etnográfica, cujo enfoque foram as práticas corporais cotidianas. Durante nossa observação participante, identificamos que as festas realizadas pela Missão eram apropriadas pelos Bororo e adquiriam um caráter polissêmico. Entre os múltiplos sentidos e significações cabe destacar a revitalização das formas tradicionais de fabricação da pessoa, a valorização das identidades individual e coletiva e a criação de estratégias de integração. Os dados apontaram que a Festa dos 25 Anos potencializou processos educativos importantes que resultaram no Ritual de Nominação, nas Danças apresentadas na Missa de Ação de Graças realizada dia 15 de Julho de 2001, e nos jogos de Futebol. Essas três manifestações da cultura corporal foram registradas e analisadas nesta pesquisa e nos indicam uma perspectiva de educação intercultural entre a cultura bororo e a cultura não índia. Nesse processo polissêmico as identidades se confrontam num jogo que se estabelece nas fronteiras do nós e do eles, criando novas possibilidades de interação e de educação.

Palavras-chave: Educação. Índios Bororo. Educação. Professores. Formação. Relações culturais.

ANEXO G

VINHA, Marina. **Memórias do guerreiro, sonhos de atleta: jogos tradicionais e esportes entre jovens Kadiwéu**' 01/08/1999 117 f. Mestrado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial FEF/Unicamp

RESUMO

Diante da riqueza da cultura Kadiwéu, delimitamos como objeto deste trabalho o estudo das brincadeiras tradicionais e o esporte entre os jovens. Especificamente, esta pesquisa pretende contribuir para uma melhor compreensão da fase de transição em que se encontram os índios Kadiwéu, cujo momento é de re-significação e de-significação (termos de acordo com Orlandi,1996). Esse estudo é fundamentado em teorias da área de Educação Física, de Antropologia e Linguagem /Análise de Discurso. A cultura corporal está fundamentada em autores que elaboraram análises e reflexões sobre brincadeiras tradicionais e esporte, buscando respostas para os seguintes questionamentos: quais brincadeiras, esportes e formas de organização estão sendo praticados entre os Kadiwéu da Aldeia Bodoquena? Quais esportes foram desenvolvidos a partir da relação de contato com a sociedade envolvente? O trabalho foi desenvolvido através de procedimentos etnográficos, com inserção da pesquisadora no cotidiano do grupo por períodos intercalados, combinados com a comunidade. As fontes de pesquisa adotadas foram bibliográficas e testemunhais. O estudo foi realizado com dois tipos de textos: escrito e relato. A Antropologia, em seu estilo de abordagem com ênfase na 'observação participante' orientada por princípios científicos, possibilitou que, na pesquisa de campo, cujo objetivo foi o discurso oral, fossem coletados dados significativos para serem analisados sob a ótica da Análise de Discurso/AD. Minha leitura, meu modo de escutar, foram sustentados pelo 'dispositivo analítico de interpretação' com o fim de estabelecer uma mediação, para que o que fosse dito a 'linguagem me autorizasse'. Hoje, as relações de contato, que são sinuosas, simbólicas, deixam os Kadiwéu, por vezes, com sua memória mitológica sem condições e sem espaço de interpretação, tendo que aceitar a outra cultura da maneira que vem.

Palavras-chave: Índios da América do Sul-Brasil. Índios da América do Sul-Vida e costumes sociais. Jogos. Esportes. Antropologia. Análise de discurso.

ANEXO H

VINHA, Marina. **Corpo - Sujeito Kadiwéu: Jogo e Esporte'** 01/12/2004 261 f. Doutorado em Educação Física Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

RESUMO

Corpo-Sujeito Kadiwéu: jogo e esporte – trata-se de um estudo realizado na UNICAMP/Faculdade de Educação Física/Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada/Laboratório de Antropologia Bio-cultural, na área de Ciências da Saúde, concentração em Atividade Física Adaptada e Saúde e linha de pesquisa Desenvolvimento Corporal no Contexto da Sociedade e Cultura. O termo corpo-sujeito Kadiwéu significa o indígena reconhecido por um modo de ser complexo, produzindo um modo de ser específico e necessitando de uma compreensão própria. O objeto de estudo da pesquisa foi o processo de mudança de comportamento, habitus e poder observados no corpo guerreiro Kadiwéu, da aldeia Alves de Barros, em situações de jogos tradicionais e esporte, no “tempo dos senhores” [autogovernados, regidos por normas próprias, ditadas por senhores Kadiwéu] e no “tempo institucionalizado” [dividem o poder com o Estado]. Os objetivos do estudo foram: a) registrar o estado da arte dos jogos tradicionais Kadiwéu, estudando as relações entre estes e a emergência do esporte e b) contribuir na elaboração de ações co-participantes, relacionando cultura corporal e esporte. O estudo foi delimitado: a) geograficamente, à aldeia Alves de Barros, Terras Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, Brasil; b) aos temas jogo tradicional e esporte e c) à pessoas com vínculos significativos com a questão investigada, obtendo informações que só essas pessoas podiam transmitir. Pesquisa de caráter teórico-empírica, com procedimentos para se chegar aos sujeitos através de indicações por “elos”, envolvendo idosos, adultos, atletas, técnicos esportivos e lideranças esportivas. Para responder às problematizações foi organizada uma base bibliográfica, sócio-histórica e antropológica, do grupo Mbayá-Guaicuru e Kadiwéu, entremeada com dados empíricos e com teorias do campo de conhecimento da Educação Física e Esporte. As considerações finais mostram: o estado da arte dos jogos tradicionais, desde os Mbayá-Guaicuru até os Kadiwéu, em um acervo registrado de aproximadamente 100 jogos; as mudanças no comportamento Kadiwéu cada vez mais internalizadas, levando-os a se auto-regularem, sendo o esporte um dos veículos desta mudança, as quais são também mudanças históricas, de relações de poder, pois se configuram como transformações em uma sociedade com rede mais curta de relacionamentos e encapsulada em um Estado. O corpo-sujeito Kadiwéu parece buscar interação entre seu modo de ser e o modo mais racional, próprio de sociedades cujo estilo de vida é mais coercitivo. Entre duas memórias, intermediam mitologia e ciência, jogo tradicional e esporte, numa inter-relação de rumo pouco previsível. Nesse sentido, tanto a re-significação dos jogos tradicionais pode contribuir para fortalecer a identidade étnica, dinamizando-a; quanto significar o esporte pode trazer mudanças na relação indivíduo-sociedade. Tradição e mudança são copartícipes do processo de significar outros sentidos para o corpo-sujeito Kadiwéu.

Palavras-chave: jogos, esportes, indígenas brasileiros, processo civilizador, corpo.