

AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES TERENA E O PROJETO CÓRREGO BANDEIRA: SUAS SIGNIFICAÇÕES E RE-SIGNIFICAÇÕES

Ari Fernando Bittar
Adir Casaro Nascimento

RESUMO: A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), oferece sociedade campograndense o Projeto Córrego Bandeira (PCB), para crianças e adolescentes de 4 a 16 anos, com atividades esportivas e recreativas. No ano de 2000 o projeto firmou parceria com lideranças da aldeia urbana Marçal de Souza, para receber as crianças e os adolescentes dessa comunidade. Durante esta parceria, observamos que os participantes indígenas demoram significativamente mais tempo do que as crianças não índias para se sentirem a vontade nas atividades realizadas. Surge, assim o questionamento: como compreender as re-significações que fazem os participantes Terena, quando as mesmas iniciam sua participação no projeto? A pesquisa tem por objetivo geral descrever o processo de identificação da criança Terena no PCB e como objetivos específicos: comparar o comportamento das crianças e adolescentes Terena no contexto da escola com o contexto do PCB; analisar a proposta pedagógica utilizada, desenvolvida pelo IAS, tendo como referência as diferenças; descrever as reações das crianças e adolescentes Terena quando participam de atividades. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, apoiando-se na etnografia. Para atender aos objetivos da pesquisa utilizar-se-á procedimentos que permitam a percepção de como os participantes indígenas se movimentam nas relações produzidas no decorrer das atividades. Neste sentido a observação será uma constante durante as atividades recreativas, nos jogos, nas salas de estudo, nos intervalos, nos passeios, no ônibus, no refeitório. Para ampliar as informações prevê-se a realização de entrevistas com professores, coordenadores e colegas não indígenas no projeto e na escola. Nesse sentido, entender o processo de re-significação do projeto, das atividades e do espaço físico, facilitará a interpretação do tempo que as crianças e adolescentes Terena, necessitam para se sentirem pertencentes ao projeto, ocasionando produção de conhecimento, que contribuirá no fortalecimento da identidade étnica das crianças Terena, bem como, elementos que facilitem uma relação intercultural enriquecedoras das diferentes identidades que circulam no contexto do PCB.

Palavras-chave: educação indígena, criança indígena, Terena

O Projeto Córrego Bandeira (PCB)

A primeira vez que ouvi falar em projeto social, foi em 1978, quando era acadêmico do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o convite partiu dos professores daquele departamento para o trabalho voluntário com crianças e adolescentes utilizando métodos de treinamento do esporte de alto rendimento não recomendado para iniciantes. Um projeto criado e incentivado pelo Governo Federal com objetivo de tirar crianças das ruas.

Aceitei o convite e iniciei o trabalho orientado por meus professores, foi uma época em que a prática de esporte significava a cura para todas as atitudes e comportamentos estranhos à formação da criança e adolescente. Ensinávamos especificamente os fundamentos técnicos e táticos dos esportes, estabelecíamos um relacionamento duro de treinar com os participantes. Utilizando por várias vezes gritos e apitos sonoros para comandar e autoritariamente exigir a realização dos movimentos solicitados.

O resultado e sucesso de cada criança e adolescente estava diretamente ligado ao tempo que levava para correr determinada distância, aos números de passes, dribles e pontos feitos nos jogos. Nessa época muitos dirigentes eram ex-militares e os que não eram, eram simpatizantes ou sofriam influencia do regime militar, propondo projetos e ações ligadas à disciplina, perfeição, seleção e rendimento, como se de alguma forma pudesse recuperar ou mesmo determinar estratégias e táticas ligadas ao velho sistema de domínio e controle da população. Esta atitude me remete a Bhabha (2003, 111) quando diz que o “objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”.

Somente em 1995, quando fui convidado a participar de um programa coordenado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), do Governo Federal, é que descobri e entendi outras formas de utilizar o esporte em programa social.

Esse programa apresentava uma nova propostas para projetos que trabalhavam com esporte, como elemento aglutinador de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, trazia como o grande diferencial, princípios sócio-filosóficos de como administrar a atividade esportiva, como a participação, onde todos os participantes

devem estar presentes na ação atuando de forma intensa e proporcional a dos outros; a cooperação, ação onde o objetivo é traçado e decidido por todos para que os mesmos o alcance juntos; o regionalismo, é o entendimento dos costumes hábitos, maneiras de uma comunidade; a co-educação, é a ação de educar e aprender com o ato educativo que se propõe e a emancipação, é a ação que estabelece uma relação de identificação das necessidades e carências da criança e adolescente em todos os aspectos relacionados a diferença. Estes princípios nortearam os professores como instrumento de auto-conscientização do seu fazer.

Nesse sentido, os esportes e jogos, são tratados como instrumentos de oportunidades e não de seleção onde as questões e discussões relacionadas ao cotidiano, são na medida do possível, retiradas do conflito que possam surgir do jogo dando assim sentido a debates ligados a formação do cidadão, sem, em momento algum, valorizar a vitória ou a derrota como referências da prática do esporte, mas sim com um olhar de quem aprende com todas a situações ocorridas na prática do jogo.

Passei a entender o esporte como fenômeno sócio-cultural que deve ser praticado conforme a necessidade e a realidade de seus praticantes, ser investigado e verificado constantemente sobre sua real contribuição individual e grupal, ser criticado e modificado para adequar-se às características e dinâmica de seus participantes, transformando em conhecimento que tenha conteúdo para vida, favorecendo a prática da justiça, do respeito, da ética, da participação, da regionalidade e que gere harmonia entre seres humanos.

Foi neste período que o Instituto Ayrton Senna, firma parceria com o INDESP, e estendem essa parceria para algumas universidades brasileiras, entre elas a UFMS, onde aceitamos essa proposta estabelecendo esse acordo tríplice, implantando o projeto Esporte Educacional na Bacia do Córrego Bandeira (PCB).

A comunidade Marçal de Souza e o Projeto Córrego Bandeira

No Mato Grosso do Sul, demarcação das reservas indígenas, espaços reduzidos, super povoados e com recursos escassos e a mecanização da agricultura, obrigam os índios, em especial os Terena a procurarem trabalhos em fazendas, usinas de álcool e açúcar próximos às suas comunidades ou ainda, no limite de suas

possibilidades e tendo em vista as influências e atrações das cidades, passam a migrar para os grandes centros, em busca de sustento, moradia, saúde e educação.

Frente a essa situação, no ano de 1998, em Campo Grande/MS, nasce primeira aldeia urbana do país, a aldeia “Marçal de Souza”, fruto da organização da *Associação dos Moradores Indígenas Desaldeados do Desbarrancado*. E o poder público, como uma estratégia política, cria um projeto de intervenção, para abrigar o grande número de indígenas que residiam em condições precárias na periferia da cidade. Nesse processo, foram beneficiados um número aproximado de 460 indígenas, com 115 casas construídas e um memorial que é mantido e guardado pelos moradores, onde estão expostos trabalhos manuais da etnia Terena e onde também são comercializadas lembranças a turistas e visitantes.

Essa obra é um misto de características de moradia Terena, com estrutura de obras da construção civil, inclusive utilizando bambus, uma tecnologia de origem oriental, mas que aparentemente, estabeleceu uma suntuosidade exótica à construção. Num primeiro momento a impressão é de um benefício criado para a comunidade, entretanto, Canclini descreve essa intenção da seguinte forma:

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

[...] O Patrimônio existe como força política, na medida em que é teatralizado: em comemorações, monumentos e museus [...] (2003, p. 160-162).

Neste período muitas instituições e entidade não governamentais iniciaram projetos de atendimento às “necessidades” da comunidade Marçal de Souza . Dentre eles, no ano de 2000, o Projeto “*Esporte Educacional na Bacia do Córrego Bandeira*”. O início aconteceu na própria comunidade, as atividades esportivas e brincadeiras eram realizadas no campo de futebol de Terra batida, as aulas de reforço escolar eram dadas na garagem da líder da comunidade, senhora Enir (índia Terena), o lanche servido em

baixa de uma árvore onde as crianças sentavam em uns poucos bancos de madeira para se alimentarem, com o mínimo de conforto que poderíamos oferecer.

Com relação às crianças me recordo que estas ficavam muito curiosas com nossa presença na aldeia e chegavam aos poucos: umas acompanhadas por adultos para quem fazíamos questão de nos apresentar e agradecer a oportunidade que nos davam de trabalhar com seus filhos e parentes e outras crianças vinham sozinhas e mesmo elas estando na comunidade percebia-se a timidez das mesmas, que raramente respondiam o que perguntávamos e em muitas situações abaixavam a cabeça e ficavam em silêncio, entretanto quando percebiam que não estávamos prestando atenção em suas ações, olhavam fixamente para como se estivessem nos analisando.

Essa postura de suposta humildade e desafio é esclarecida por Gruzinski (2001, p.196) a “bricolagem” que se instaura é primeiro uma reação de sobrevivência. Trata-se, portanto ao mesmo tempo de um esforço “de recomposição de um universo desagregado e como um arranjo local dos novos quadros impostos pelos conquistadores”. Assim abaixar o olhar e a cabeça não representa submissão mas sim uma postura estratégica para acelerar a solução da questão e contornar a situação e continuar na atividade o mais rápido possível ou o contrário sair da mesma.

A atitude mais bela e surpreendente para nós na época foi observar como estas crianças são unidas, não apresentam dificuldade alguma em organizarem-se e dividirem o material (brinquedos, pincéis, cola, bola, bambolê, entre outros), entendem que todos têm o direito de brincar com todos os materiais. Lembro-me do relato de um educador sobre a situação em que uma criança surgiu com uma velha bola. Ao serem chamadas para o início das atividades a bola ficou em um canto do espaço e alternadamente e organizadamente, as crianças sem orientação de nenhum adulto ou educador, um após o outro deixavam a atividade e iam brincar com a velha bola e no final todos, a seu tempo, brincaram na atividade e com a bola. O educador muito impressionado disse que achou muito interessante aquela atitude, pois com as crianças não índia com as quais ele também trabalhava, sempre percebeu um grande egoísmo com relação ao seu material, se trazem uma bola, somente quem faz parte do seu grupo de amizade pode brincar e quando terminam de usá-la o dono tem o cuidado imediato de guardá-la para que ninguém a utilize sem sua autorização.

Essa situação observada pelo educador remete uma questão mais ampla segundo Bhabha (2007, p.20)

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esse “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração para estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início aos novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria idéia de sociedade.

A importância dessa descoberta pelos acadêmicos e futuros professores é um dos instrumentos em favor da sociedade, dele próprio e que deveria estar concorrendo contra conceitos individualidade.

Os adolescentes Terena que freqüentam o PCB são muito francos e muitas vezes relatam para os educadores assuntos particulares, dos mais variados temas como se esses educadores fossem seus velhos amigos e tivessem a mesma idade.

Frente às questões apresentadas, este artigo faz parte de uma pesquisa (dissertação de mestrado) que se propõe a discutir o processo de identificação da criança Terena no Projeto Córrego Bandeira, focando a primeira etapa do trabalho: a análise da proposta pedagógica do IAS, tendo como referencia as diferenças. Nesta etapa foi realizada uma pesquisa nos documentos norteadores da proposta do IAS e consulta a coordenadores do PCB.

As etapas de observação das atividades e entrevistas serão realizadas no decorrer do semestre, tornando-se disponíveis em publicações posteriores.

A proposta de Educação para o desenvolvimento humano (IAS): uma análise com foco no tratamento das diferenças

O Instituto Ayrton Senna elegeu a educação como instrumento estratégico para alcançar crianças e adolescentes excluídos, utilizando para isso, os quatro pilares da educação do Relatório da UNESCO, um referencial teórico para a orientação e elaboração de caminhos e propostas com base no desenvolvimento de competências indispensáveis à vida pessoal, social e produtiva. Esses pilares foram formulados por um grupo de personalidades mundiais da educação coordenado por Jacques Delors a pedido da UNESCO, que surge como proposta para orientar os educadores, em um mundo complexo, constantemente atingindo por ondas de desconhecimentos e

transformações cada vez mais vertiginosas que alteram o modo de ver, aprender, ensinar e viver (HASSENPFUG, 2004).

A partir de então, o IAS, começou a empreender uma definição das competências que cada uma das aprendizagens deveria gerar nos educandos: aprender a ser – o conjunto de competências pessoais; aprender a fazer – conjunto de competências produtivas; aprender a conhecer – conjunto de competências cognitivas; aprender a conviver – conjunto de competências relacionais, competência esta que será o foco da discussão, pois tem como referência as diferenças. Entretanto, todas elas de uma forma ou outra estão interligadas.

Aprender a conviver é um dos maiores desafios da educação, especialmente se considerarmos o crescimento da violência e o clima de exacerbação da competição, tanto no nível pessoal quanto no das organizações e dos países. Esse clima prioriza o sucesso individual e desfavorece tanto a cooperação entre as pessoas e os povos, quanto a convivência baseada na noção de igualdade e equidade. Além disso, existe uma tendência que leva uma pessoa a super valorizar as qualidades do grupo a que pertence o que gera preconceito de toda ordem e a noção equivocada de que uns valem mais do que outros. Esse quadro nos dá a dimensão dos desafios e barreiras que devem ser transpostos para que a humanidade aprenda a conviver de acordo com valores humanos pautados na ética (HASSENPFUG, 2004, p.95).

A proposta acima tenta instigar ao conceito de cooperação, onde todos têm que chegar e atingirem juntos o objetivo determinado pelo grupo, da igualdade onde todos têm os mesmos direitos e oportunidades, ou seja, argumentos utilizados como referência no cuidado que se deve tomar com a valorização de situações e resultados estabelecidos em relação ao jogo, brincadeira, aos esportes e todas as atividades que envolvam as crianças nas diferentes faixas etárias, posição social, gênero e diferenças.

Isso ficou evidenciado e motivou grande reflexão por que acabávamos de incorporar ao projeto crianças e jovens indígenas provenientes da aldeia urbana existente na cidade. Era preciso promover sua interação com as outras crianças, a aceitação de ambas as partes, a valorização das diferenças e o convívio com trocas, parcerias e aprendizagem de conhecimento que favorecem e constroem identidades.

Neste sentido Fleuri (2001, p.129) afirma que:

Surge ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com outros. Surge, então, a possibilidade de um movimento cidadão: os diferentes grupos e indivíduos articulam-se sob forma de redes e parcerias, onde a

complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Esse é o campo das relações interculturais

No nível pedagógico, tenho percebido que é possível propiciar o envolvimento de crianças e adolescentes através de projetos de ensino que discutam as questões relacionadas à hostilidade, ao preconceito de raça, cor e de orientação sexual, de forma a esgotar todas as dúvidas, curiosidades e discriminação capazes de colocar as diferenças como impedimento no estabelecimento de relações pessoais e grupais.

Considerando as necessidades que surgiram do projeto de ensino, buscamos conhecer as competências colocadas no pela proposta do IAS (HASSENPFUG, 2004):

- No nível interpessoal são descritas quatro competências: convívio com a diferença – para aprender a conviver é preciso também desenvolver a capacidade de respeitar as diferenças dos outros; interação – precisamos dos outros para sermos realmente nos mesmos, interagir é estar atento ao outro; comunicação – é saber falar e saber ouvir; afetividade e sexualidade – o afeto e o sexo são questões primordiais no universo juvenil; convívio em grupo – aprender a utilizar regras de condutas socialmente aceitas; e o reconhecimento do outro definida como:

para reconhecer o outro é preciso identificar nele um igual Isso envolve a capacidade de vê-lo como uma pessoa autônoma e livre que, como nós, é portadora do mesmo direito a vida e ao desenvolvimento. É a capacidade de colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo e aceitá-lo e, assim, poder relacionar-se com ele (HASSENPFUG, 2004, p. 98-99).

- No nível social: compromisso com o coletivo – compreender como a sociedade está organizada; compromisso com o ambiente – conhecer o planeta Terra e reconhecer nossa dependência; compromisso com a diversidade cultural – conhecer e reconhecer as próprias origens traz o sentimento de pertencimento a uma cultura

Essas competências são motivos de estudos entre os acadêmicos que atuam como educadores no PCB, estes elaboram e adaptam atividades onde os conteúdos e

conceitos dessas competências são desenvolvidos, reorganizados, ressignificados e trabalhados por 2 meses com as crianças. Passado esse período discutindo, descobrindo as razões e motivos dos mesmos, transforma-se em aprendizados que através de apresentações musicais, artísticas, jogos e textos, contam uns para os outros o que aprenderam sobre aquele tema. Como exemplo, no aprender a conviver, o tema do projeto de ensino foi “o Povo Brasileiro”, assim foram estudados os índios, os portugueses, os negros, os espanhóis, os italianos e etc.

Outro aspecto a ser ressaltado é que o IAS traz em sua proposta o compromisso com a diversidade cultural e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a uma cultura. No entanto, não sugere nenhuma orientação pedagógica de como se proceder na questão das comunidades indígenas, quilombolas ou aquelas que possuam uma cultura tida como diferenciada.

No país, o IAS tem parceria com 13 universidades, sendo que apenas a UFMS e o PBC recebem crianças e adolescentes de uma comunidade indígena.

Nesse contexto, o PCB oferece tanto a acadêmicos que atuam como educadores e também crianças e adolescentes participantes a oportunidade de discutirem e rediscutirem o sentido e significado das suas relações estabelecidas no projeto, de maneira a poderem re-significar aqueles entendimentos e quando estes são entendidos estabelece-se um processo de identificação do indivíduo com o projeto a afinidade e reciprocidade que esses autores sentem em relação a proposta é o que os leva a sentirem pertencentes e importantes no PCB e no contexto projeto social.

Segundo HALL (1999, p.106) “a identificação é, pois um processo de articulação, uma saturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade”.

Algumas considerações para fechar o texto

Os projetos sociais que utilizam o esporte como meio de solução de problemas sociais no Brasil estabeleceram como referencia, por muitos anos, a disciplina, o treinamento tático e técnico na tentativa de propor controle dos jovens através da homogeneização de ações, acreditando que as pessoas eram suficientemente capazes de suportarem cargas estressantes de atividades que o cansaço, a dor e as derrotas os fortaleciam tornando-os mais determinados a vencerem.

Entretanto esqueceram – se estas pessoas eram livres, que tinham escolhas, não precisavam ser humilhadas, assim muitos jovens e crianças buscaram outras formas de vencer longe das quadras e dos esportes ao ponto de deslocarem seus focos referenciais de ídolos no futebol, no basquete e em outros esportes, para novos ídolos agora vinculados ao crime, onde as exigências eram menos invasivas comparadas desigualdade das competições.

Quando nossos dirigentes perceberam esse quadro, já estávamos vivendo ilhados em condomínios, casas cercadas por grades ou cercas eletrificadas, com alarmes e carros com travas elétricas que se trancam ao fecharem as portas, levantando seus vidros automaticamente impedindo contato com o exterior, assim como, a não existência de carros conversíveis e etc.

A partir dessa constatação surge a necessidade de rever “o professor”. Na busca da solução alguém disse, “ele não tem didática, e assim vários cursos de especialização e aperfeiçoamento foram oferecidos para professores de Educação Física. Com isso trabalhou-se o formato, mas não mudaram as relações como o outro e contexto no qual esta inserido. Partindo desse entendimento surge a necessidade de discutir questões de base como o que se ensina no esporte além dos chutes a gol, das cortadas, dos dribles e das cestas que serviam para vida dessas crianças e adolescentes nos projetos sociais.

Foi nesse período que descobrimos que nossos professores não possuíam outras referências na vida profissional no esporte, além do entendimento da derrota e da vitória. Dessa maneira, resolvemos propor princípios que denominamos de princípios do esporte educacional (parece redundante o termo, pois de alguma forma o esporte já vinha educando). Entretanto queríamos chamar atenção para a necessidade de ensinar mais que treinar, de ensinar coisas para a vida, referências mínimas para que um educador ou professor pudesse pensar no ser humano com suas necessidades e diferenças.

Assim surgem os princípios da participação, da coeducação, do regionalismo, da totalidade, da emancipação e da cooperação. Por cinco bons anos muitos professores trabalharam tendo como referencia essa proposta, nela o diferente foi quase sempre identificado pelo professor em função dos princípios da participação e da emancipação e pelos seus colegas nos princípios da cooperação, coeducação e regionalismo.

Atrelada a essa ação surge a proposta do IAS, utilizando as competências como forma de entender o desenvolvimento da criança através das respostas vindas delas

mesmas. Especificamente neste artigo tratamos da competência conviver. O que se observa é que estruturalmente a proposta trata do diferente, entretanto numa dimensão bastante generalizada deixando a cargo do projeto identificarem e buscarem formas para trabalhar as diferenças.

É visível que no PCB, não sabemos tratar a questão do sentimento de propriedade, como descrito anteriormente com relação a bola que todos brincaram; que nossa linguagem corporal é desconhecida na relação de poder estabelecida pela posição de professor, que desconhecemos as relações familiares indígenas, que nossas expectativa de futuro promissor é algo relativo e desconhecemos seu significado para o índio.

Enfim o PCB necessita se estruturar na área da antropologia com profissionais que juntamente com os coordenadores e professores estabeleçam metas que facilitem o entendimento dessas e outras diferenças culturais para melhor entender o índio e assim fornecer para as instituições de ensino superior parceiras do IAS esse conhecimento.

Referências

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

FLEURI, M.Reginaldo. Desafios á educação intercultural no Brasil.In: Intercultura: Estudos emergentes. (Org.) FLEURI, M. Reginaldo. Ijuí: Ed: Unijuí, 2001.

HALL, S. **Cultural Studies: Two Paradigms**. Media, Culture and Society, n.2, p. 57-72, 1980 Trad. Ana Corolina Escosteguy, Franscisco Rüdiger, Adelaine La Guardia Resendel.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

HASSENPFUG, W. N. **Educação pelo Esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna (Saraiva), 2004.