

# **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENTRE OS INDÍGENAS KADIWÉU**

VINHA, Marina. – UCDB

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: Sem Financiamento

## **Resumo**

Este ensaio elabora reflexões acerca da educação física escolar como área de conhecimento e como disciplina de ensino, com ênfase nas escolas voltadas a indígenas. Os objetivos do estudo são: localizar o lugar da disciplina educação física escolar na educação escolar indígena e pontuar dados sobre as temáticas jogo e esporte entre os indígenas Kadiwéu. Os procedimentos para argumentar sobre a problematização estão fundamentados em revisão bibliográfica e em registros da memória oral obtidos em pesquisas de campo no decorrer dos últimos cinco anos. As considerações finais apontam para a necessidade do pesquisador que vai atuar com pesquisa-ação munir-se do conhecimento sobre a comunidade e das concepções adotadas pelo grupo para poder compreender o grupo étnico em suas diferenças.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena, educação física escolar, índios.

## **Introdução**

Este ensaio, “Educação Física entre os Indígenas Kadiwéu”, elabora reflexões sobre educação física escolar na escola Kadiwéu, na especificidade do jogo e do esporte. Os objetivos do presente estudo são: localizar o lugar da disciplina educação física como área de conhecimento e na educação escolar indígena e, levantar dados sobre as temáticas jogo e esporte entre os Kadiwéu. Alguns argumentos articuladores para compreensão do referido grupo étnico resultam de um longo período de estudos, estando, nestes dois últimos anos, realizando pesquisa-ação voltada para a mesma temática.

A reflexão apóia-se no referencial de Barth (2000, p. 27), visando realizar estudos mais significativos com este grupo étnico, compreendendo seu lugar na cultura humana, com enfoque para a cultura corporal de movimento<sup>1</sup>. Para tanto, propõe o autor que efetuemos “um ataque simultaneamente teórico e empírico”, buscando elaborar adequações aos conceitos já elaborados, visando “elucidá-los da maneira mais simples e pertinente possível e a permitir explorar suas implicações”. Neste caso, buscaremos refletir com mais profundidade o que significa o lugar do jogo e do esporte, como elementos que podem compor os conteúdos da educação física escolar.

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto essa expressão fica explicitada.

A problemática em estudo – educação e educação física escolar entre os Kadiwéu –, vem de um projeto de pesquisa mais amplo que visa elaborar pressupostos e conteúdos de educação física escolar, fundamentados nos significados e nos interesses do referido grupo. O projeto conta com a anuência<sup>2</sup> de seis professores-índios atuando como pesquisadores de sua própria cultura. Há, portanto um trabalho de revisão bibliográfica e de obtenção de dados empíricos. Muitos desses dados estão publicados em anexos de dissertação e tese, enquanto outros, mais recentes estão em análise. A empiria foi obtida com procedimentos de coleta de dados orais, segundo Meihy (1991) e Gatti (2005). Os pontos apreciados neste ensaio, jogo e esporte, são considerados os mais complexos de serem trabalhados na capacitação continuada dos professores indígenas.

A relevância do estudo está em sua contribuição para elaborar, no decorrer do projeto, um documento referencial, vinculado ao Plano Político-Pedagógico da Escola, segundo Deliberação CEE/MS nº 6767/2002. O teor da legislação responsabiliza a escola a expressar sua identidade, de seus alunos e da comunidade de pertencimento. No caso, além de aspectos da totalidade centrou-se nos elementos da cultura imaterial Kadiwéu, sob o viés da cultura corporal, frente às relações interculturais postas em um mundo de inter-relações cada vez mais acentuadas.

Nesse contexto, iniciamos perguntando: qual é a identidade da educação física na educação escolar, de modo geral? A educação escolarizada, aquela que o sistema de ensino formal é responsável em desenvolver, difere da educação em seu sentido lato. Quando escolarizada, a educação é parte da educação no sentido lato, que se faz presente em todos os segmentos da vida social, ou seja, no lar, na rua, no clube ou igreja, na aldeia. Focando a educação escolarizada, observa-se a presença da educação física como componente curricular agregada a uma séria dificuldade: a definição de sua função na educação escolarizada. Tal fato nos remete a uma dimensão mais complexa, que é a “falta de uma identidade clara da educação física como área de conhecimento” (Tani e Manoel, 2004, p.136).

Que estatuto epistemológico a educação física possuiria, perguntam os autores? Em construção, esse estatuto se organiza em eventos científicos configurando um processo de definição da identidade desse campo de conhecimento. Historicamente, a educação física priorizou a preparação profissional e a prestação de serviços

---

<sup>2</sup> Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados. (CONEP/Resolução n 304/2000)

secundarizando a definição de um corpo específico de conhecimentos para que a intervenção profissional se sustentasse.

Soares (1996, p. 7) traça uma trajetória histórica para pensar a educação física como matéria de ensino, afirmando que essa disciplina, como hoje a concebemos, tem suas raízes na Europa. Entre 1790 até as primeiras décadas de 1800 foram criados “sistemas nacionais de ensino” e o primeiro nome dado ao que hoje denominamos educação física foi Ginástica. Seu conteúdo era obrigatório, na quase totalidade das escolas européias. Não que a Ginástica tenha sido criada especialmente para as escolas. Ela foi fruto de um movimento popular da sociedade moderna no final do século XIX. Foram pedagogos e médicos, munidos do conhecimento científico da época, cuja ênfase recaía nas ciências físicas e biológicas, a reorganizarem esse saber para ser aplicado ao ensino. Na escola, o conteúdo da Ginástica “compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares”.

Esse conjunto de saberes foi subdividido em aulas compostas por três partes, segundo a autora: inicial (com atividades físicas de natureza aeróbia, com corridas e saltitos); meio, ou desenvolvimento, composto por exercícios de força, flexibilidade e agilidade e, na terceira parte, ou final, eram desenvolvidos os fundamentos de um determinado jogo, ou esporte, para posterior prática do mesmo, finalizando com uma atividade leve, de volta à calma.

De aparência rigorosa, a disciplina educação física neste período foi reconhecida no interior da escola por especificidades cujo conteúdo eram de domínio daquele que ensinava. Essa condição persiste até 1970, aproximadamente. A partir de então, a educação física passa por uma condição inédita, explica Soares (1996): atribui-se à disciplina uma função maior, que é o desenvolvimento integral do aluno. Inserem-se nela os conhecimentos afetivos, sociais, cognitivos e psicomotores. E a educação física torna-se apenas um meio para a socialização, para aprender Língua Portuguesa, Matemática, Geografia.

Genérica, perde sua especificidade. Sendo um pouco de tudo, todos opinavam a seu respeito e o discurso da Psicomotricidade toma o lugar do caráter esportivo que lhe identificava anteriormente. Por um lado, o profissional dedicou-se mais às preocupações escolares e pedagógicas; por outro, sua especificidade ficou secundarizada,

minimizando a “inegável importância de um conhecimento do corpo sob o ponto de vista da anatomia, fisiologia e mecânica do movimento” (Soares, 1996, p. 3).

A partir de 1980, paradoxalmente, os conteúdos de educação física, principalmente os esportivos adquirem o caráter de alienação, interpretados sob valores conjunturais políticos e econômicos. Não se tem ainda muita clareza sobre esses processos de poder, contudo, sabe-se do reforço dado pelos próprios profissionais da área, os quais se dirigiam pejorativamente a seus conteúdos de domínio, desconsiderando um conhecimento produzido durante dois séculos, identitário da disciplina. No final do século XX já é possível compreender o campo de conhecimento da educação física pensando-o como ciência, distanciando-se gradativamente das limitações positivistas, compreendendo que as atividades físicas portam determinações culturais específicas e que estas podem ter vários significados. Reconhecer o movimento como conhecimento humano significa compreender a subjetividade e a razão cognoscitivas humanas instaladas em nossos corpos. Implica também em saber as linguagens corporais constituindo-se em “respostas a esta compreensão” (Soares, 1996, p. 4).

Vulnerável, dependendo das orientações ideológicas, das posturas políticas, em suma, das relações de poder das mais diversas, assumimos, parafraseando Tani e Manoel (2004), que a área de conhecimento sistematizado, ou todo “saber elaborado” faz parte do acervo cultural da humanidade, portanto, instrumento essencial para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Nesse sentido, o esporte, o jogo, a ginástica, o exercício e a dança são categorias de movimento que se caracterizam como fenômenos socioculturais, constituindo parte do grande acervo cultural humano que podemos denominar de “cultura do movimento”, “cultura corporal”, “técnicas corporais”, dentre outros termos similares, registrados por diferentes autores para expressar a desconstrução sócio-histórica da educação física em sua recente elaboração epistemológica.

Assim, temos hoje a educação física escolar como espaço de conhecimento para aprender, sistematizar, dialogar sobre ginástica, jogos populares, jogos tradicionais, jogos esportivos, danças, lutas, festas, malabarismos, caminhadas em terra, na água e no ar. Todos esses temas encerram dimensões técnicas, mas com valores mais solidários. A dimensão técnica, agora redimensionada, deixa de significar tecnicismo e desempenho, não cabendo mais na escola este tipo de compreensão, e, sim, prevalecendo o caráter lúdico nas aulas de educação física (Soares, 1996).

### **Educação Física Escolar, em escolas indígenas e/ou localizadas em áreas indígenas**

A distinção entre escola indígena e escola localizada em área indígena caracteriza, respectivamente, uma escola pensada e realizada com a participação da comunidade, segundo normatizações que a autorizam ser diferenciada e um outro tipo, mais semelhante à escola urbana, que ainda desconsidera direitos já conquistados pelos indígenas. Em ambos os tipos de escola a educação física escolar está legalmente instituída. Contudo, o que é desenvolvido nela, como é feita a mediação entre as ações significativas para a população e as novas técnicas e valores de movimentos que adentram a aldeia, a exemplo do esporte, há poucos estudos.

Nesse contexto, o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI/Indígena, 1998, p. 321), na parte específica, inicia perguntando: “por que educação física para os índios?”; “será que precisam de uma disciplina escolar para ensinar seus alunos a movimentar o corpo das maneiras que elas consideram adequadas?”.

As respostas de indígenas que ilustram o referido documento argumentam que em suas comunidades a quase totalidade desempenha atividades físicas cotidianas, regulares, sejam de caráter produtivo, rituais ou lúdicas. Outros depoentes afirmam: não há falta de atividade física diante da exuberância da natureza que alguns dispõem; suas necessidades de sobrevivência e os traços culturais estão constituídos por jogos esportivos tradicionais (sic), por atividades relacionadas com coordenação motora, equilíbrio, entre outras. Além destes elementos tradicionais, o esporte, reconhecido como uma poderosa linguagem do mundo contemporâneo, está também nas aldeias (RCNEI/Indígena, 1998).

Na continuidade, o RCNEI/Indígena, na especificidade da educação física escolar, define três eixos referenciais para a elaboração de propostas para sua presença na escola, a saber: cultura corporal do próprio povo, cultura corporal de outros povos indígenas e cultura corporal da sociedade envolvente – nacional e internacional. Perpassam esses três eixos as questões da corporeidade indígena, do esporte que hoje em dia faz parte do imaginário indígena e a saúde, principalmente devido à maior proximidade das relações de contato e às mudanças de hábitos alimentares.

### **Pensando a Educação Física Escolar para os Kadiwéu**

Primeiramente, apresentamos os Kadiwéu em uma breve abordagem sócio-

histórica. São remanescentes dos índios de língua guaicuru, que compreendiam os grupos: Abipón, Mocovi, Toba, Pilagá, Payaguá e Mbayá, habitantes da região do Grande Chaco, nas fronteiras Argentina, Paraguai, Brasil. Registros dão conta de que os Mbayá-Guaicuru são os ancestrais dos Kadiwéu, hoje habitando o lado brasileiro, na região do Pantanal Sul Mato-grossense (Sánchez Labrador, 1910).

Nos últimos 500 anos, a região fronteiriça possibilitou diferentes formas de contato com não índios, assim como a entrada de animais eqüestres. Os primeiros cavalos chegaram à América do Sul com os espanhóis, em 1535, sendo adotados, nas décadas seguintes, por povos caçadores e coletores habitantes nas regiões de campina e savana. A inserção do cavalo em culturas indígenas é reconhecidamente um fenômeno na América. No caso dos Kadiwéu o cavalo vai lhes proporcionar uma autonomia distinta diante dos demais grupos indígenas na condição de pedestres. Essa distinção lhes valeu o codinome “índios cavaleiros” (Galvão, 1963).

Dados registram que a organização social dos Mbayá-Guaicuru, portanto dos Kadiwéu, é de estrutura complexa, hierárquica, caracterizada por um tipo de estratificação constituída por nobres, guerreiros e cativos. Embora haja comparações entre essa configuração social Kadiwéu com a das castas indianas, ou mesmo com os feudos europeus, estudos atuais desconstróem tais comparações. Em outros estudos esse tema será aprofundado, tendo em vista a busca de melhor compreensão de como estão as relações no interior da escola, envolvendo os três segmentos constitutivos da sociedade, principalmente, os descendentes de cativos. Há aproximadamente quase dois séculos o segmento dos cativos constituía-se por meio da adoção de crianças e adultos de outros grupos étnicos e de europeus, através das guerras de captura, hoje totalmente em desuso (Sánchez Labrador, 1910; Almeida Serra, 1866; Lèvi-Strauss, 1945; Ribeiro, 1980; Pechincha, 1994).

Ainda hoje são identificados por uma índole guerreira, cuja base mitológica está fundada no mito de *Go-noêno-hôdi* – personagem central da mitologia Kadiwéu –, complementado pela argúcia do *caracará*, outro herói mitológico. Deram início à sociedade tirando vários grupos indígenas de um buraco. O personagem central ofereceu a um grupo a agricultura, a caça para outro, deixando os Kadiwéu sem nada. O *caracará*, ave de rapina da região, ao perceber que os Kadiwéu foram esquecidos e que nada sobrara para eles, propôs a *Go-noêno-hôdi* que ficassem com a função de oprimir, guerrear e explorar os demais. Esse perfil vai acompanhá-los e influenciar as relações de

contato com os outros povos indígenas e com os colonizadores (Lèvi-Strauss, 1986; Ribeiro, 1980).

Atualmente os Kadiwéu habitam suas terras, com uma população estimada de 2000 pessoas. A aldeia Bodoquena, sede política do grupo, conta com uma média de 800 pessoas, segundo a Coordenação de Saúde do Índio/MS (1998). As Terras Kadiwéu estão localizadas na Serra de Bodoquena, com território medindo em torno de 538 mil hectares, cadastrado no município de Porto Murtinho. A população está distribuída em cinco aldeias: Bodoquena, Campina, São João, Tomázia e Barro Preto (Siqueira Jr., 1993).

Esta breve abordagem sobre os índios Kadiwéu, localiza-os na sociedade brasileira e tem o intuito de estabelecer conexões para compreender a educação e educação física escolar. O ano de 1991 marcou o início dos trabalhos governamentais com educação em escolas localizadas em áreas indígenas, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação/MS. A Escola Indígena Alves de Barros - Pólo, como era denominada, contava com três salas de aula funcionando em dois turnos, atendendo seis turmas de alunos, sendo: duas turmas de 1ª série; duas turmas de 2ª série, uma turma de 3ª série e uma turma multiseriada composta de alunos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. A Escola Extensão, localizada na aldeia Campina, dispunha de uma sala de aula, funcionando em dois turnos, atendendo uma sala multiseriada com 1ª e 2ª séries e outra com 3ª e 4ª séries. O total de crianças e jovens atendidos era de 161 pessoas. Neste período, 77% dos alunos ficavam retidos ou eram desistentes (SED, 1996).

No documento SED (1996) constam as seguintes propostas de governo: acentuar a capacitação dos professores, acompanhar diretamente o desenvolvimento do ano letivo e de todas as atividades pedagógicas, promover curso de suplência de 5ª a 8ª série e realizar um curso de Magistério de Férias, como era denominado. Nesse contexto, alguns dos graves problemas de infra-estrutura que assolavam ambas as escolas foram solucionados, como a reforma do prédio da escola-pólo e a construção de outro prédio, composto de uma sala, cozinha e varanda para merenda, na escola-extensão. Questões como falta de água e depreciação do material permanente, presentes na década de 90, permanecem ainda, segundo observações presenciais neste ano de 2006.

O ensino não priorizava a língua materna, apesar de ser preponderante o uso do idioma na aldeia e motivo de orgulho para eles. O segmento hereditário dos cativos mesmo não falando a língua a entende e é interpelado nela, no cotidiano. Os demais

itens necessários para o funcionamento das escolas foram firmados através de acordos, registrados no referido documento. O teor dos compromissos dizia respeito à distribuição de tarefas entre mães, pais, professores, FUNAI, Associação dos Kadiwéu, lideranças, Missão Evangélica UNIDA e Secretaria de Estado de Educação. As tarefas consistiam em: cortar lenha para confeccionar a merenda, preparar a merenda, transportar os professores, cuidar da limpeza, entre outros. As capacitações dos professores tiveram início com as disciplinas História e Geografia, depois vieram Língua Portuguesa e Matemática. O campo de conhecimento da Educação Física não foi trabalhado.

Neste período, atuando diretamente no órgão governamental, não tínhamos clareza sobre como iniciar qualquer trabalho na área de educação física nas comunidades indígenas. Tínhamos conhecimento de professores universitários trabalhando com eventos recreativos em aldeias, mas sabíamos que não era aquela a forma. Hoje, temos mais discernimento para perceber o corpo, os procedimentos tradicionais de condicionamento físico próprios do guerreiro, as atuais condições físicas de saúde já afetadas por sobrepeso, diabetes e hipertensão. A confecção de brinquedos, os jogos, o esporte, enfim um conjunto de dados e observações referendados em bibliografia e, principalmente, na oralidade.

Aprendemos que o conhecimento tradicional era transmitido por um dos filhos, podendo ser homem ou mulher, denominado “filho(a) querido(a) do pai”. Recebia roupas especiais, utensílios próprios, a exemplo de tronco revestido de miçangas onde o filho(a) pendurava seus adornos. Essa pessoa tinha muito tempo para aprender e ensinar, pois não trabalhava como os demais. O que havia em comum com os outros irmãos era que comiam todos em um só prato (SED, 1996).

Passada uma década, em 2006, as escolas das aldeias contam com educação física escolar ministrada por professores polivalentes. Um deles é indígena Kadiwéu, com formação no Curso Magistério realizado na própria aldeia, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; o outro tem formação de 3º grau em Ciências Sociais, atua no ensino médio e nas duas séries finais do ensino fundamental e o terceiro professor é indígena Kadiwéu, com formação no mesmo Curso Magistério, atuando na aldeia Campina, com as salas multiseriadas.

O espaço físico da escola pólo está delimitado por uma cerca, com seis fios de arame farpado e no interior desse pátio são desenvolvidas as aulas de educação física. A escola dispõe de postes fixos com rede de vôlei, traves improvisadas para futebol assim



como o espaço do campo. Na escola extensão, por localizar-se no alto de um morro, seu entorno é livre para as aulas, estando o espaço delimitado com o roçado de batata doce, mamão, milho e melancia.

As festas são muito significativas e há dados sobre um confronto entre esse evento tradicional e o futebol. Em pesquisas anteriores, um dos filhos queridos explicou que o significado de festa da cultura, evento realizado para fortalecer tradições, renovar períodos de luto e outras comemorações, não tem o mesmo significado atribuído ao futebol. Eventos envolvendo a modalidade esportiva futebol, paixão entre o grupo, eram realizados isoladamente e, no período de 1997 - 2002, envolviam mais pessoas da comunidade do que festas da cultura. O futebol se expandia na aldeia, adentrava a escola e tomava a frente nas tradições.

Os mais idosos, percebendo a intensidade com que a prática esportiva ora estava nivelada com as práticas culturais; ora sobrepunha-se a elas, fizeram intervenção impondo críticas e coibindo situações em que realizavam atividades esportivas. Diferentemente, na percepção das lideranças e dos jovens, cujas relações são mais estreitas com a sociedade envolvente, os sentidos de rivalidade em jogo, a necessidade de participação em torneios, de treinamentos físicos e táticos e de atividades de lazer são características do esporte, e não das festas da cultura. Viria daí a insistência na presença do esporte abrilhantando algumas festas da cultura, trazendo novos desafios realizados no entremeio.

Sob nosso ponto de vista, os Kadiwéu, coletivamente, estão significando o esporte. De contato recente, precisamente nos últimos 30 anos, há certas especificidades do fenômeno esporte dissonantes do modo de ser Kadiwéu, portanto, dissonantes das festas da cultura. É necessário tempo e mediações claras para que o esporte seja significado do ponto de vista simbólico, sem que outros valores, que fazem sentido para os Kadiwéu, tenham que deixar de existir.

Sem aprofundar nessas considerações, registramos que estudos antropológicos recentes, a exemplo de Da Matta (1982), dão conta de que o futebol mostra muito sobre os valores das sociedades nas quais é praticado e assistido. Assim, para a escola da aldeia lidar com esses dois possíveis componentes de seu conteúdo de educação física escolar – o jogo e o esporte –, entendemos ser necessário compreender essa 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 internacionais, como o esporte, interagindo e adquirindo novos significados.

Do argumento problematizado acima emergem outras reflexões. O tema jogo, por exemplo. Inúmeras atividades físicas podem ser praticadas como jogo, mas nem todas as formas de jogar são esporte. Jogo, enquanto atividade física, seria tão antigo quanto as sociedades humanas, ou até mais. No dizer de Huizinga (1980), sociedades animais jogam, no sentido de brincar, desde períodos anteriores à sistematização de sociedades humanas.

Reduzindo essa amplitude, entendemos que quando o termo jogo vem seguido da palavra popular, significa jogo vivenciado independente de tempo, de espaço, de materiais, podendo ter quantos jogadores for necessário. Sua função e significado oscilam segundo o grupo ou sociedade que o pratica. Seus jogadores não são reconhecidos para além dos limites do seu mundo, ou, no máximo, no seu entorno. A transmissão desse jogo popular se dá através das gerações, por meio do contato infantil, em relações estabelecidas intrafamiliares, na rua, na escola, em clubes. Sua denominação oscila também em virtude das derivações de palavras que vão sendo encurtadas devido à mistura de línguas que se enlaçam ao percorrerem espaços geográficos dos mais diversos. Suas raízes são mais longas do que profundas, podem ser continentais, tentaculares, mesclando-se até, muitas vezes, ficarem indefinidas (Dunning, 1997; Rocha Ferreira et al, 2005).

Um pouco mais complexo torna-se o jogo seguido do termo tradicional. Temos adotado a compreensão de jogo tradicional reportando a uma atividade física cujas raízes vinculam-se a povos indígenas. Mesmo tendo semelhanças com o jogo popular – é também independente de tempo marcado, de espaço definido, de materiais insubstituíveis, de limite de jogadores –, difere, principalmente nos significados. Estes significados são quase que exclusivos de cada povo, ou grupo étnico. Por vezes, os sentidos funcionam ritualisticamente na relação multidimensional, outras vezes são lúdicos, outras vezes ascendem jovens à categorias que dão sustentação ao modo de ser de cada uma das etnias (Rocha Ferreira et al, 2005).

Jogo popular, jogo tradicional e esporte muitas vezes se entrecruzam na discursividade comum. Sim, todos são jogos. Não obstante, observa-se a aplicação do termo esporte como sinônimo, flexível, polissêmico, atribuindo uma identidade escorregadia ao termo jogo. Sob nosso ponto de vista, tanto o esporte fica em situação delicada, vulnerável para ser dialogado sem a preponderância de preconceitos; quanto o jogo fica descaracterizado em sua identidade. O esporte comporta uma característica

que o fragilizou, principalmente entre educadores, ao considerarem seu perfil agonístico, ou seja, competitivo, perverso (Marques, 2004).

De onde viria o esporte? Como elemento humano, construído socialmente e reconhecido como um patrimônio da humanidade, está ainda inacabado argumenta Gebara (2002). Sua origem estrutural vem do jogo popular. Foi relativamente lento o desenvolvimento de regulações dos jogos populares, transformando-se em um processo de extrapolação do nível local, onde era jogado segundo acordos de cada grupo. Elias (1980) explicita que as mudanças nesses jogos populares foram se estabelecendo quando configurações sociais firmavam acordos quanto ao quadro de regras comuns a ser seguido, simultâneo ao desenvolvimento de um órgão fiscalizador, que garantisse o respeito à essas normas. Em decorrência foram designados juízes para coibí-las.

Houve, portanto, uma teia de fatos entrelaçados, com relações de poder coercitivas contribuindo para que ocorresse esse processo de mudanças, posteriormente denominado “processo de esportivização”, pelo mesmo autor. As condições políticas européias, no referido período, estavam em transição de regimes feudais para reinados e/ou parlamentos, dependendo do país. As mudanças sociais inter-relacionadas com as mudanças pessoais, decorrentes desse período, são consideradas como o primeiro passo no caminho do que hoje é, para nós, habitual, a consolidação do fenômeno esporte.

Passados pouco mais de um século fica internalizado o *habitus*<sup>3</sup> de que as pessoas procuram satisfação, rendimento ou processos sócio-pedagógicos no esporte. Nas três situações, contudo, a qualidade das relações humanas se efetivam apenas quando todos os envolvidos conseguem manter auto-controle de seus impulsos libidinais, afetivos e emocionais (Elias, 1980, p. 69).

Com vistas à compreensão sobre a presença do esporte entre os indígenas Kadiwéu, na escola e na comunidade, faremos uma digressão ao processo brasileiro de adoção do fenômeno. Segundo Lucena (2000), no Brasil do século XIX, não houve uma passagem sincrônica de mudança de comportamento das pessoas da situação de jogo popular para a situação de esporte, ou jogo esportivizado. Assim sendo, o modo de ser

---

<sup>3</sup> Utilizado na teoria elisiana, para dissipar o velho hábito de dissociar conceitos de indivíduo/sociedade, Elias e Dunning (1992, p. 150-151) observam que “cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com outros membros de sua sociedade”. Isso é *habitus*, a composição social dos indivíduos. O indivíduo porta em si o *habitus* do seu grupo ou sociedade, diferindo em maior ou menor grau, conforme a inserção da pessoa em sociedades mais diferenciadas, como as industrializadas cujo entrelaçamento social é bem maior, ou em sociedades menos diferenciadas, como as grupais/tribais, nas quais os entrelaçamentos sociais são ou eram quase inexistentes.

dessa prática do esporte veio pronto, portanto, implantado no Brasil lado a lado com o jogo de caráter popular.

Para o autor, faltou um amadurecimento contínuo, com passagens de ações mais simples para outras de caráter mais complexo, como requer o processo de transição de jogo para esporte. Houve, ainda, o fato de que o esporte foi trazido com a condição de pertença a setores exclusivos da elite. A elite de Corte, no Brasil, diferenciava-se com a prática do esporte. Essa diferença era movida por novas ações que demandavam mudanças de comportamento, um certo refinamento adequado ao novo Estado que se estabelecia no final do século XIX, em um Brasil considerado tosco, quase todo indígena.

Na educação, de forma geral, a trajetória do esporte foi sempre ao lado do jogo popular, deixando este, por vezes, à margem, quando alguns jogos se esportivizam, a exemplo do jogo da peteca, cuja origem indígena sofreu mudanças e hoje é também esporte federado. No entanto, não seria este o ponto frágil da questão esporte, na educação. Relações de poder direcionaram o esporte a configurar-se sob um eixo que hoje entende-se equivocadamente. A competição, que lhe dá identidade, foi considerada maléfica à formação da criança e do jovem.

Segundo Marques (2004, p. 80), foram estabelecidos pensamentos doutrinários de que somente “participar era importante”, que perder e/ou vencer eram a mesma coisa. Neutros, ou sem avaliação sobre o competir presente na atividade esportiva, e suas contribuições estruturantes na formação da criança e ao jovem, o esporte foi reduzido a “uma coisa acultural, quase biológica”.

Muitos outros equívocos foram realizados, mas, estudos recentes analisam o fenômeno sob outro ponto de vista. O fato, por exemplo, de que o esporte seria promotor de competitividade na sociedade. Esse pensamento é uma inverdade, afirma Marques (2004, p. 81) reconhecendo o esporte como “expressão de uma civilização em que a competição é o motor. Hoje como sempre”. Esporte sem competição não existe, portanto, a competição pode ser adotada como elemento estruturante na formação escolar de jovens e crianças,. Ganhar e perder devem ter regras e princípios adequados às fases de desenvolvimento humano, às singularidades socioculturais. Sem vitórias e sem derrotas não se aproveitam as potencialidades educativas do esporte.

No universo indígena tem ocorrido uma situação singular, no sentido de que o índio, um dia procurado pelo “branco”, agora vem às cidades mostrar suas indumentárias, seus traços culturais, suas músicas, seu modo de ver o mundo em evento

de caráter esportivo-cultural. De âmbito nacional, chegando a reunir 40% de representantes dos aproximados 200 povos cadastrados no país, pode-se presenciar o elemento agonístico competição entre vários grupos, manifestando-se nos embates promovidos com o jogo popular “cabo-de-guerra” e nas disputas da modalidade futebol.

O fato serve de ponte para mostrar uma outra provável extensão, ou seja, um processo de esportização, sem ou com muito pouco controle da instância escolar formal – educação e educação física escolar –, ocorrendo no interior das comunidades, no coletivo de cada uma dessas aldeias. Por entendermos que há fatos indissociados entre ações comunitárias e ações escolares, a temática competição estará presente nas escolas, portanto, presente no conteúdo da educação física escolar.

Finalizando essas reflexões concluímos que temos no jogo e no esporte elementos desencadeadores de processos que precisam ser mediados, exigindo da escola e da educação física em particular, compreensões mais aprofundadas.

### **Considerações Finais**

Este ensaio refletiu sobre o lugar dos Kadiwéu na cultura humana, tendo como referência a cultura corporal, delimitada pelos temas jogo e esporte. Postos os desafios, nos colocamos frente aos fatos e aos nossos pares da academia, buscando refutar e construir conceitos que não só localizem o lugar da disciplina educação física e seu estatuto epistemológico, mas que ampliem também os saberes, com a sistematização do conhecimento oriundo da indianidade brasileira.

As temáticas jogo e esporte, elementos-chave nas inter-relações escola/comunidade indígena Kadiwéu, têm aflorado significados e processos que trazem subjacentes configurações de poder e de sentidos de quem os pratica ou a eles são afetos. O estudo-ação procura elucidar comprometidas com suas implicações na vida da aldeia e, num sentido amplo, vincula-se ao patrimônio imaterial, na preservação dos seus jogos tradicionais, traços do estilo de vida desse grupo étnico. Compreender e levar a cabo a atuação da educação física escolar nas escolas voltadas a indígenas exige comprometimento e discernimento, aprendizagem e atuação sob o eixo da compreensão das diferenças.

### **Referências**

ALMEIDA SERRA, Ricardo Franco de. Parecer: sobre o aldeamento dos índios uiacurús e guanás, com a descrição dos seus usos, religião, estabilidade e costumes. In:

\_\_\_\_ *Revista Trimestral de História e Geografia/RJ*, tomo sétimo, 2. ed., p.204-218, 1866.

BARTH, Fredrik. Os grupos Étnicos e suas Fronteiras. IN:\_\_\_\_ *O Guru, o Iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de John CunhaComerford. Rio de Janeiro : Contra Capa Livraria, 2000, p. 25 a 67.

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Resolução 304* - de 09 de agosto de 2000. Brasília, 2000.

BRASIL. Coordenação De Saúde do Índio (COSAI). *Dados sobre Saúde*. Campo Grande/MS: Fundação Nacional de Saúde/MS/1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por que Estudar Educação Física nas Escolas Indígenas? In: \_\_\_\_ *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/Indígena)*. Brasília, 1998, pp. 321-338.

DA MATTA, Roberto. Introdução. In \_\_\_\_\_. *Universo do Futebol – Esporte e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Edições Pinakothke, 1982.

DUNNING, Eric. Football in the Civilizing Process. In: \_\_\_\_\_. *V ENCONTRO DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA*, 5., Alagoas, 1997. *Coletânea...* Alagoas, pp. 1-9, 1997.

ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. *A Busca da Excitação*. Tradução de Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: DIFEL, 1992.

ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Tradução de: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Braga, Portugal: Editora Pax Limitada, 1980.

FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (FUNCAMP). *Relatório “1º Encontro Kadiwéu: jogo e esporte”*. Aldeia Alves de Barros, 2001.

GALVÃO, Eduardo. O cavalo na América Indígena: nota prévia a um estudo de mudança cultural. In \_\_\_\_ *Revista do Museu Paulista*, São Paulo: Escola de Sociologia e Política, USP, v. 14, 1963, pp. 222-232.

GATTI, Bernadete A. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília : Líber Livro Editora, 2005.

GEBARA, Ademir. História do Esporte – Novas Abordagens. In: \_\_\_\_\_. *Esporte – História e Sociedade*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, p.5-29.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Caduveo. In: \_\_\_\_ *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1945, p.193-241.

LUCENA, Ricardo. *O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro*. Tese (Doutorado em Educação Física), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000, 138 p.

MARQUES, António. Fazer da Competição dos mais Jovens um Modelo de Formação e de Educação. In: \_\_\_\_ *Desporto para Crianças e Jovens, Razões e Finalidades*. (Org.) Adroaldo Gaya, António Marques e Go Tani. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004, p. 75 a 96.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação (CEE). *Deliberação nº 6767/2002*. Mato Grosso do Sul, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Fundação Nacional de Saúde (FUNASA). Coordenação de Saúde do Índio. *Dados sobre saúde*. Mato Grosso do Sul, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). *Fatos e Relatos Kadiwéu*. Mato Grosso do Sul, 1996.

MAUSS, Marcel. Noção de Técnica Corporal. In: \_\_\_\_ *Sociologia e Antropologia: com uma Introdução à obra de Marcel Mauss*, de Claude Lévi-Strauss. São Paulo: E.P.U. e EDUSP, 1974, pp.211-233.

MEIHY, José Carlos Sebe B. *Canto de Morte Kaiowá – história oral de vida*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

PECHINCHA, Monica T.S. *Histórias de admirar: mito, rito e história Kadiwéu*. 1994. 204 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília-DF.

RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz. et al. Jogos tradicionais indígenas. In: COSTA, Lamartine (org.). *Atlas do Esporte no Brasil*. Rio de Janeiro: Shape Editora, 2005, p. 33-34.

SÁNCHEZ LABRADOR, José. *El Paraguay Católico*. Buenos Aires: Imprensa de Coni, 1910. 3v.

SIQUEIRA JR., Jaime Garcia. *Esse campo custou o sangue de nossos avós: a construção do tempo e espaço Kadiwéu*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. In: \_\_\_\_ *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl., p. 6 a 12, 1996.

TANI, Go e MANOEL, Edison de Jesus. Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. In: \_\_\_\_ *Desporto para Crianças e Jovens: razões e finalidades*. Organização Adroaldo Gya, António Marques, Go Tani. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, P.113 a 138.