

# Formação de lideranças e educação para o lazer na realidade indígena: relato de um diálogo multicultural

*Leadership training and education for leisure in indigenous reality: a multicultural dialogue*  
*Formación de liderazgo y la educación para el tiempo libre en realidad indígena: relato de un diálogo multicultural*

Giuliano Gomes de Assis Pimentel<sup>1</sup>  
Fábio Alexandre Uema<sup>2</sup>  
Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira<sup>3</sup>

## Resumo

O objetivo deste texto é refletir sobre significados da educação para o lazer no contexto indígena, estabelecendo diálogo com o pensamento pós-colonialista. Para tanto, discute o conjunto de eventos realizados como parte da formação de lideranças em pesquisa-ação desenvolvida junto às terras indígenas do estado do Paraná- Brasil.

**Palavras-chave:** Política pública; cultura; populações indígenas.

## Abstract

The aim of this paper is to analyze the meaning of leisure education in an indigenous context, establishing a dialogue with the post-colonialist thought. Thus, it discusses the set of events such as leadership training in research developed on indigenous lands in State of Paraná, Brazil.

**Keywords:** Public policy, culture, indigenous peoples.

---

Recepción: 10-09-2012 / Modificación: 01-10-2012 / Aceptación: 02-02-2013

Este producto se encuentra asociado a la investigación "Políticas públicas de Esporte/Lazer em Comunidades Indígenas no Paraná" entidad que financia: Rede CEDES de el Ministério del Esporte, Brasil. 2009-2011

- 1 Doutor em Educação Física. Pesquisador e líder do Núcleo UEM do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (Rede CEDES). Docente do Programa Associado UEM/UEL de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado). Universidade Estadual de Maringá giuliano-pimentel@uol.com.br
- 2 Acadêmico da licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista de iniciação científica Fundação Araucária. Universidade Estadual de Maringá (UEM) fabioau89@hotmail.com
- 3 Doutor em Educação Física. Docente do Programa Associado UEM/UEL de Pós-graduação em Educação Física - Mestrado e Doutorado (Mestrado e Doutorado). Universidade Estadual de Maringá (UEM) aaboliveira@uem.br

Cómo citar este artículo: Gómez, G., Uema, F. & Bassoli, A. (2013) Formação de lideranças e educação para o lazer na realidade indígena: relato de um diálogo multicultural. En: Revista educación física y deporte. Vol. 32(1) p. 1255-1263

## Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar significados de la educación para el ocio en el contexto indígena, estableciendo un diálogo con el pensamiento post-colonial. Es un debate que acompaña a la serie de eventos para la formación de líderes en la investigación desarrollada en tierras indígenas situadas en la provincia de Paraná, Brasil.

**Palabras Clave:** Políticas públicas, cultura, pueblos indígenas.

## Introdução

Os eventos funcionam como uma reconhecida estratégia para impactar os programas junto à população, sendo uma referência para deflagrar novas ações. Por outro lado, podem ser contraproduativos quando associados à espetacularização da gestão, à desconexão com as outras dimensões das políticas públicas, e à alienação. O pressuposto deste trabalho é que os eventos podem ser vistos como um produto da formação de lideranças e como oportunidade para educação para o lazer, tomando especificamente a experiência de pesquisa-ação junto às etnias Kaingang, Xetá e Guarani no Paraná.

Em 2007 foram iniciados os estudos sobre as práticas corporais indígenas, por pesquisadores do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, com colaboração de pares de diferentes áreas e instituições. Em decorrência dessa colaboração fundamental, o problema do estudo que em seu núcleo consistiu em responder: “Quais são as manifestações corporais recorrentes entre Kaingang, Xokleng, Xetá, Guarani-Mbya, Guarani-Nandewa que precisam ser sistematizadas, valorizadas e reconhecidas pelas políticas públicas de cultura, esporte/lazer e educação?”, também estabeleceu relações com condições materiais e imateriais de importância para a contextualização das práticas corporais.

Fruto de pesquisa de campo em 30 terras indígenas do Paraná, a pesquisa tratou das manifestações corporais recorrentes entre os índios Kaingang, Xetá e Guarani, apresentando seu cotidiano e memória como elementos de valo-

rização das práticas educativas e das políticas públicas. Nesse intuito, uma discussão trazida pela Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer, financiadora majoritária do projeto, foi o possível desinteresse dos indígenas em aprender conteúdos esportivos e recreativos fora de sua cultura e, em nível mais profundo, se eles desejam ser atendidos por políticas públicas de esporte/lazer, independente de seu formato.

Esse incômodo desencadeou indagações sobre o esporte/lazer como um mecanismo de “colonialismo cultural”, que é visto como uma relação desigual, e que está presente no campo intelectual, nas artes, no cinema, na cultura popular e na televisão. Uma vez conscientizado dessa cadeia que o torna “inautêntico”, caberia ao homem colonizado insurgir contra a alienação e construir para si um outro caminho por meio da “revitalização da cultura autóctone” (Ortiz, p. 24).

No seu entendimento mais corrente a educação para o lazer é entendida como aprendizado dos conteúdos culturais do lazer em níveis crescentes de crítica e criatividade, considerando que quanto mais conhecimento mais livre será o exercício de escolha (Marcellino, 2006). Todavia, também foi em nome da educação para o lazer que ocorreram projetos notadamente funcionalistas, visando a conformação de determinados grupos a estereótipos ou essências de classe, raça ou gênero.

Sob o perigo que essas identidades fixas podem resultar, é necessário pensar sobre o modo de fabricação de um índio e de uma política de lazer indígena, numa perspectiva pós-colonialista. Contudo, por que uma abordagem pós-colonialista em pleno Século XXI pode ser pertinente para pensar políticas públicas e educação para o lazer no Brasil? Porque vivendo em um país outrora sujeitado a um processo de colonização ainda reproduzimos traços dessa história, o que se percebe na dificuldade em sustentar práticas nacionais de lazer, tais como a peteca, só para citar um exemplo. Sobre as populações indígenas essa herança é duplamente perniciosa porque suas tradições estão sob interdição há 500 anos, o que, de certa forma, ainda perdura.

Assim, quando nos propomos a inserir um trabalho nessas comunidades, em que medida essa ação não representa certa atualização da

relação entre colonizador e colonizado? Fazer, portanto, um questionamento pós-colonialista sobre os programas de lazer em terras indígenas implica na desconfiança frente às formulações que generalizam a abordagem do Ocidente, colocando as populações humanas sob classificações estanques.

Diante da problemática sobre o cuidado com o modo e o conteúdo dos intercâmbios culturais com a população autóctone, o objetivo deste texto é – a partir da experiência de cogestão de eventos esportivos de lazer – refletir sobre o significado da educação para o lazer no contexto indígena, sendo ela desenvolvida em ambiente formal (escola) ou nos demais lócus de educação.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

Ao chamar atenção para uma leitura pós-colonialista, temos em mente um conjunto de teorias que tratam dos efeitos da herança colonial no modo de produção da vida de um país. Por Pós-colonialismo se toma como o olhar acadêmico e o movimento político de libertação de paradigmas implantados à época da colonização de países periféricos. Assim, “os estudos pós-coloniais reinserem o debate da identidade nacional, da representação, da etnicidade, da diferença e da subalternidade no centro da história da cultura mundial contemporânea”. (Prysthon, 2003, p. 138).

Em complemento, não há de se entender que isso vá significar a apologia da diferença e esquecimento das formas de solidariedade global. Afinal, o neoliberalismo não se opõe à proliferação de identidades e a hibridação cultural, visto que esse movimento gera novos mercados. Assim, a mera identificação de problemas específicos dos índios e a proteção dos mesmos contra as investidas globalizantes pode ser uma forma de defendê-los, mas, por outro lado, pode desencadear práticas paternalistas, as quais não preparam o nativo para lidar com a globalização, incluindo a própria comercialização de sua identidade e da proliferação de programas assistenciais para os índios, mantendo-os em um enclave econômico e cultural, no qual nada se desenvolve. Por isso, são necessários mecanismos globais de fortalecimento dos excluídos (Bellei, 2001).

Sob essa abordagem de interpretação, o trabalho de campo contou com sessões de planejamento realizadas no Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da UEM. Nesses encontros, havia presença de estudantes universitários indígenas, os quais apontavam suas perspectivas frente ao trabalho, de forma a direcionar atenção para problemas antevistos por sujeitos pertencentes aos locais de coleta.

Os contatos também eram realizados junto aos líderes, escolas indígenas ou postos da FUNAI. Como o objetivo era a cobertura de todos os territórios indígenas (legalizados ou em litígio), o trabalho de campo demandou recursos e tempo acima dos planejados, sendo a primeira terra visitada em 2007 e a última em 2011. Nesse período, caciques foram depostos, famílias migraram devido a conflitos internos, novos territórios foram reivindicados e outros perdidos. Enfim, o quadro é dinâmico.

Vale lembrar que, atualmente, em relação às populações indígenas do Paraná, se considera que existam grupos Xetá, Kaingang e Guaraní vivendo em 26 territórios já demarcados, além de outros quatro em processo de disputa (aproximando esses indígenas à condição de ‘sem-terra’). Desses grupos, os Xetá ainda não possuem território específico (devido ao modo como foram quase exterminados entre os anos 1930 e 1960) e que existe, no norte do Paraná, uma linhagem Kaingang com parte de sua ascendência na etnia Xokleng (ambos são do Macro-tronco Jê).

Os instrumentos de coleta foram: fotografia, filmagem, entrevistas e coleta de objetos doados. A análise envolveu categorias previamente selecionadas, com interpretação de seus significados. Concomitante a esse trabalho, o projeto também assumiu a dimensão de pesquisa-ação a exemplo de outros trabalhos desenvolvidos na Rede CEDES (Silva e Damiani, 2005). O enfoque desta experiência foi em eventos como estratégia diferenciada na formação de lideranças e educação para o lazer. Foram realizados dois: I e II Torneio de Futebol Indígena, ocorridos, respectivamente, em novembro de 2009 e março de 2011. Ainda, em maio de 2011 se prevê a realização de um festival de tradições indígenas, com oficinas

de intercâmbio entre as terras presentes. Para o escopo deste artigo, foi abordada a realização do Torneio de Futebol Indígena, como uma experiência de co-gestão pautada no paradigma da pesquisa-ação.

### Resultados e discussão

O I Torneio foi iniciativa de um indígena universitário da etnia Guarani, o qual, colaborando com atividades do projeto, propôs a realização de uma competição de futebol para integrar as terras. O convite de parceria para um evento relacionado a um esporte não-indígena causou apreensão da equipe, visto que a idéia inicial do projeto era estimular as práticas corporais tradicionais em cada terra. Ademais, o futebol é visto por muitas lideranças indígenas como pernicioso ao modo de vida indígena. Noutras palavras, estaríamos sendo reprodutores de práticas lúdicas nada inocentemente levadas por missionários ou por inspetores do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI) para aproximarem-se dos índios.

Até mesmo nos Jogos dos Povos Indígenas, o futebol tem passado por reavaliação. Nos IX Jogos, por exemplo, o futebol de campo foi substituído pelo futebol de areia (a fim de ser aproximado mais à lógica autóctone). Em certa medida o grau de presença do futebol é usado como marcador do nível de corrupção do ethos indígena na aldeia:

O futebol tem trazido uma série de conseqüências negativas, em virtude das diferenças que a competição esportiva promove entre os participantes, principalmente porque o futebol é uma prática esportiva presente nas aldeias que estão em maior contato com os não-indígenas, seja no contato direto ou via televisão, sendo uma prática que envolve muito os jovens, homens e mulheres, cujos valores específicos de sua cultura e identidade étnica ainda não estão consolidados. (Terena, 2009, p. 23).

Por outro lado, o futebol apresenta-se ambíguo também na realidade indígena, tal como na brasileira. Logo, não se trata de condená-lo como algo que retira o índio de seu ethos. Em certos casos, como entre os Kaingang do Paraná, o futebol

foi incorporado à tradição bélica daquele povo e situado como metáfora de sua força frente às outras etnias e ao *Fóg* (branco). Logo, o futebol é para eles oportunidade de integração e tradução dos aspectos essenciais de sua sociedade. (Fasheber e Ferreira, 2009).

Embora seja reivindicação de parcela dos indígenas a eliminação do futebol, para Terena (2009), idealizador dos Jogos dos Povos Indígenas, esse esporte também aparece relacionado a episódios de: superação, paixão, fair-play, autoestima, honestidade e (mesmo que parcialmente estereotipado) manifestação do modo de ser indígena.

Diante dessas reflexões, e considerando a possibilidade de implantar a almejada parceria ou cogestão com os líderes, o grupo assumiu os riscos de reforçar o futebol, prática ambígua. De fato, durante a realização do evento, em suas duas edições, proporcionou a perpetuação de aspectos indesejáveis, mas, por outro lado, que se tornaram cristalinos à análise, visto não serem perceptíveis nos trabalhos de campo, ainda que ancorado numa perspectiva etnográfica.

Para o momento, são destacados três recortes carregados de significado. O primeiro diz respeito à legitimidade do ser índio; o outro é ligado à questão de gênero; e, em terceiro, ao torneio como palco para confronto de lógicas (Guarani x Kaingang; Índio x Não-índio) e de complementaridade de sentimentos.

O primeiro episódio é recorrente às duas edições do torneio. Na realização do primeiro torneio, em novembro de 2009, estiveram presentes 6 equipes. Em uma reunião técnica promovida de forma despreziosa uma questão foi levantada por um cacique: “Quem irá jogar?”. Um dos organizadores, não-indígena, respondeu automaticamente: “Ora, os índios.”, ao que foi retrucado pelo cacique: “Mas quem é índio? (...)”. Nos bastidores, esse líder já havia sido informado de dois jogadores, em outras equipes, que não eram ‘racialmente’ indígenas e, portanto, não estariam aptos a jogar. Interessante notar que para o Vestibular Indígena do Paraná, basta o cacique atestar que o concorrente é indígena, para este prestar o processo seletivo diferenciado. No torneio, isso não bastava, havendo intenso debate entre os líderes presentes. Após delibe-

ração, um jogador foi excluído, apesar de jogar em time indígena os torneios regionais. Outro foi liberado para jogar por morar na aldeia e ser casado com uma Guarani.

Na abordagem pós-colonialista esse tipo de discussão é pertinente, uma vez que é típico dos países com passado colonial haver a discussão sobre quem é o nativo, a fim de que as identidades sejam fixadas e cada qual posto “em seu lugar”. No Brasil, a Constituição de 1988 garantiu direitos e autonomia aos povos indígenas, o que só intensificou o debate, visto que diversos grupos territorialmente expropriados começaram a reivindicar a identidade indígena. Embora a questão fundiária amarrada à certificação das identidades tenha gerado equívocos (Rosenfield, 2010), a garantia dessas terras é condição primeira à afirmação desses povos como sujeitos de direito (nos limites ideológicos desse termo). Assim, “não abrimos mão do direito de sermos ‘povos indígenas’, de termos nossas terras demarcadas e agora o direito de sermos gente, iguais no processo brasileiro em todas as instâncias”. (Terena, 2009, p. 18)

A questão de gênero foi outro aspecto que chamou atenção nos eventos. A participação das mulheres no futebol é considerável, mas seu envolvimento político é pouco visível. Dificilmente uma mulher indígena sentou à mesa dos trabalhos sem a companhia do marido. Isso não significa -via de regra- que elas sejam submissas, pois também pode sinalizar proteção ou projeção masculina na discussão com o não-indio. Um fato é incontestável: os espaços masculino e

feminino são marcados na organização deles, incluindo sua disposição das torcidas, embora famílias tendam a se manter unidas.

O acontecimento mais significativo em relação à condição sexual, entretanto, foi quando no I Torneio, apenas os homens disputaram, não havendo previsão da participação de times das mulheres. Já sabíamos da existência de times femininos, mas os organizadores indígenas não previram essa possibilidade. Durante os jogos, um time ficou desfalcado e houve menção à entrada de uma mulher. Houve protestos contra essa possibilidade, tendo em vista que ela seria tratada de forma diferenciada dentro de campo, mas a organização não-indígena optou pela entrada da jogadora, como uma forma de analisar o episódio. Após alguns minutos ela foi retirada do jogo pela própria equipe e substituída pelo jogador lesionado.

O ocorrido foi mote para discussão em grupo sobre o ingresso das mulheres na edição seguinte, o que se efetivou. No II Torneio participaram 5 times femininos (contra 8 masculinos). Embora o nível de apoio fosse perceptivelmente desigual, há de se destacar o interessado e respeitoso público do futebol feminino, composto por índios e não-índios.

As imagens abaixo retratam dois aspectos importantes na nossa prática político-pedagógica: a inclusão da mulher na realização das práticas e o compartilhamento das decisões com as lideranças indígenas (incluindo os aspectos técnicos e outras dimensões).



**Imagem 01:** reunião com líderes indígenas para deliberar sobre a seqüência dos jogos. Imagem 02: público presente e atletas uniformizados na arquibancada.

Aqui também cabe refletir sobre as barreiras para o lazer (Marcellino, 2006) enfrentadas por essas jogadoras, tendo em função que a média etária de casamento é precoce, ampliando as restrições à prática esportiva com o nascimento dos filhos. Assim, em geral, as mulheres se defrontam entre levar as crianças aos jogos ou interromper a atividade. Interessante notar, entretanto, a carência de mulheres na direção e nos processos decisórios, inclusive em relação aos times femininos. Por outro lado, na dinâmica social dos países latinoamericanos o futebol é para o não-índio também um espaço de identidade masculina, com produção da virilidade. Portanto, a pouca visibilidade feminina no futebol assume dimensões mais amplas que a local. Ainda ponderamos que não se pode tomar as mulheres como vítimas passivas do machismo, visto que elas realizam uma complexa tática de resistências e conformações a essa realidade tal como ela se apresenta.

O protagonismo feminino indígena, diante das barreiras para vivenciarem o lazer, deve constituir-se em objeto de educação para o lazer, recebendo atenção diferenciada dos programas esportivos sociais, no sentido de reconhecer as diferenças. Não se trata de fixar características para cada sexo, mas de encarar uma educação que valorize a dimensão do sujeito frente a qualquer preconceito.

Por fim, se destaca as dificuldades frente às particularidades próprias à lógica de cada um dos grupos envolvidos na realização do evento. Ao fazermos essa análise, tomamos o cuidado para não cristalizar o sujeito como irremediavelmente pertencente e coerente ao seu lugar de origem. Porém, em momentos de contato com o Outro, é visível que os grupos se articulam, sob suas lideranças e mecanismos de controle, para manutenção de uma coerência. Assim, inicialmente há um mascaramento das diferenças internas em prol da força coletiva.

A respeito das diferenças de lógica, se destaca em dois pontos: interações índio com não-índio e entre índio. O primeiro pode ser ilustrado pela dificuldade em restringir o número de participantes, visto que a logística requer planejar a quantidade de leitos e refeições para um evento

que ocorre no campus da UEM, fora das aldeias. Em geral, a noção de individualidade é borrada pela de clã. Convidar um indígena é convidar não a sua pessoa, o seu corpo, mas a sua pessoa familiar, ou seja, parentes. Logo, o II Torneio com previsão de 180 participantes foi tomado por 260, tendo em vista a lógica supramencionada. Um diálogo situa a complexidade dessa dimensão: –“Vai ter subida em pinheiro no festival cultural de Maio?”. –“Sim”, responde um organizador. –“Que bom: minha mãe precisa vender artesanato!”. Ora, a noção de sujeito aqui não está crivada numa individualidade. Vir participar de uma prática significa vir acompanhado, porque ainda é forte a noção coletiva de sujeito.

O segundo aspecto é o modo como Kaingang e Guarani buscam se diferenciar. Na luta política em prol dos direitos indígenas, eles se unem e agem de forma articulada. Entre si, embora ajam amistosamente, buscam destacar as qualidades que fazem deles os ‘verdadeiros’ indígenas. Nesse sentido, algumas idiosincrasias se destacam. Os Kaingang, por exemplo, começam a ficar mais restritivos ao casamento com os *Fóg*, visto que o não-indígena pode eventualmente se casar para se apropriar de terras e enfraquecer a cultura. Ainda, recusaram a utilizar a regra da vantagem nas situações de falta durante o I Torneio. A língua, entretanto, é considerada o fator mais importante, estando muito presente nos jogos.

Por sua vez, os Guarani buscam mais sua identidade nas manifestações dançantes e na espiritualidade. Sua forma de interação política é mais pautada em um sistema de alianças com o não-índio, estratégia adotada historicamente desde os primeiros contatos.

Por isso, o trabalho de planejamento e gestão de políticas públicas não pode tomar o índio como um sujeito genérico. Esse equívoco já tem trazido problemas para os índios do Sul, que são tratados como não sendo mais índios, pois são comparados com o indígena amazônico, o qual geralmente vive dentro de grandes extensões de terra virgem. Trazendo para a educação para o lazer, numa perspectiva pós-colonialista, é necessário atentar-se para as produções culturais do agora e como esses sujeitos resignificam

suas tradições com base nos instrumentos que dispõem no presente.

Finalmente, quanto aos conteúdos da educação para o lazer, é importante evitar a ação romântica que deseja trazer para a comunidade indígena sua própria cultura só de forma ocidentalizada. Como alerta D'Angelis (1999) as práticas indígenas são eficazmente ensinadas no contexto de sua ocorrência (isto é: pelos índios, dentro de sua tradição). De nós, eles desejam e necessitam dominar a linguagem e a prática do não-índio, como forma de se situarem no entre mundos. Impedir esse processo é uma forma de ressuscitar a colonização. Por isso, as políticas e, consequentemente as oficinas de educação para o lazer e os eventos de impacto devem ser negociados com eles e não apenas feitos para eles.

Como é forte ainda a tradição oral e, especialmente entre os Guarani, as decisões são tomadas coletivamente, em conselhos, o sistema de cogestão nessas comunidades é complexo e demorado. Ao invés de tentar mostrar-lhes as opções disponíveis, buscamos respostas em sua realidade. Como nem sempre as reivindicações são claras (para nós) o evento foi uma opção para desenvolver e capacitar as lideranças nesse diálogo, pois no concreto do fazer os eventos (torneios, festival, jogos) a oficinas de planejamento e formação fizeram sentido.

Válido neste caso, perceber como a discussão pós-colonialista não nos coloca diante de verdades fixas, mas em processos dialógicos. A realização de torneios de futebol e jogos indígenas não foram elaborações externas, mas copiadas da própria realidade, quando, em circuitos de proximidade, determinadas terras realizavam entre si esses eventos. A ideia era usar estratégias já consagradas no meio para colocar essas atividades em evidência para outros grupos, fossem eles indígenas e não-indígenas.

Inicialmente, entre nós, a pretensão, a exemplo do modelo de Jogos dos povos indígenas (Terena, 2009), era unificar o futebol às práticas corporais tradicionais, em um só encontro. O torneio de futebol e os jogos indígenas, porém, são práticas assimiladas e significadas de forma diferente, reverberando inclusive em uma tendência de

realização de torneios de futebol indígena em separado aos Jogos.

Em síntese, o futebol para o indígena se coloca muito próximo do que significa para um não-indígena: um momento de socialização (cujo discurso público autóctone é a integração do índio à sociedade envolvente). Já as atividades tradicionais são decorrentes de um movimento de resignificação de práticas arcaicas, no sentido de afirmação da diferença cultural. Enfim, se o futebol dá visibilidade ao índio como um cidadão modernizado, os festivais e jogos da tradição evocam sua idiossincrasia.

Esse jogo duplo, captado por meio dos eventos, é coerente com as condições estruturais do índio na sua relação junto ao Estado e as forças do agronegócio. A Constituição garante o direito à terra aos índios, mas eles têm, a exemplo do que foi encontrado nas populações quilombolas do Paraná (Lara e Pimentel, 2011) uma defasagem material e simbólica para gerarem sua subsistência. Ainda assim a posse da terra é sua maior garantia e, para justificá-la, esses grupos tanto devem responder a uma expectativa identitária (um modo de crer, vestir, falar e movimentar-se) quanto, também, devem modernizar-se para não sucumbirem. Nesse sentido, é a partir da luta pela terra que as práticas culturais são forjadas para serem vistas como tradicionais (daí a revitalização da dança Guarani, das lutas Kaingang, dos brinquedos Xetá) enquanto a relação comercial com o não-indígena, a escolarização, o futebol, a formação das lideranças e a tecnologia são atualizados.

Essa ambivalência denota uma tática de resistência indígena no Sul do país para situar que o índio pode se integrar sem se entregar, ou seja, sem deixar de ser índio (mesmo quando joga futebol, pois cada etnia o faz com particularidades). Portanto, é na observação dos modos de fazer dos Guarani, dos Xetá e dos Kaingang que optamos dialogar com os mesmos, partindo de sua lógica e de suas expectativas quanto ao esporte/lazer. Dada a desconfiança histórica com as promessas externas, o evento por ser algo imediato e concreto serviu de 'aperitivo' para pensar na política de esporte e lazer a partir da práxis multicultural.

Por fim, é importante frisar que esses aspectos não podem ser vistos dissociados dos movimentos estruturais, que podem ser visualizados, por exemplo, no embate Estado de direito/movimentos sociais versus doutrina neoliberal/modernização conservadora no tocante aos direitos sociais. Muito menos essa dimensão macro age sobre os sujeitos cotidianos sem que estes estabeleçam suas próprias formas de resistência e mediação.

### Considerações finais

Concluindo, devemos produzir estratégias de resistência ao colonialismo, incluindo aquele que reproduzimos na relação com esse nosso Outro, o índio. Na medida em que ele cerceia a autodeterminação de povos com fragilidade frente às estruturas mundializadas, se requer mecanismos de enfrentamento. No caso, as políticas públicas podem representar avanço, especialmente no trabalho com a educação para o lazer, desde que não visem a novas colonizações.

Na realidade estudada, os eventos serviram para capacitação de lideranças indígenas, situando o lazer como direito social, possibilidade dos indígenas expressarem suas produções lúdicas e, concomitantemente, se apropriarem e resignificarem práticas exógenas.

A análise da construção dos eventos sugere que a sobrevivência indígena no Paraná passa por dois movimentos. O primeiro, ilustrado pelo torneio, é a afirmação da igualdade na diferença, ou seja, o índio é tão capaz como outro: joga futebol, usa roupas ocidentais, domina tecnologias e não pode ser tratado como atrasado. O outro aspecto é a conversação (e especialmente a resignificação) das práticas tradicionais (aquelas que comprovam a originalidade étnica) em performances identitárias em jogos e festivais, cuja visibilidade situa internamente quem é mais tradicional e externamente que a ‘cultura não foi perdida’. Esse jogo duplo precisa ser considerado na formulação de políticas públicas com o indígena.

Por fim, um limite deste trabalho foi não ter concretizado uma apropriação madura das abordagens pós-colonialistas. Como bem provocou Dias (2011), uma “teoria social” não é um

decalque que se cola, mas uma ferramenta útil para a análise. Porém, em nosso favor, há de se destacar o quase ineditismo desse olhar no campo do lazer, o que doravante poderá contribuir para análises mais críticas em relação à difusão de políticas de lazer para sujeitos marcados pela diferença (quilombolas, indígenas, crianças de/na rua, adictos) no atual quadro de hibridação cultural. Um desdobramento seria pensar, no Brasil, o PELC (Programa de Esporte e Lazer na Cidade) e o PST (Programa Segundo Tempo) nesse referencial.

Diante desse viés crítico, há de se pensar sobre a reprodução de relações horizontais de poder e a construção social de essências como obstáculos a um trabalho efetivamente transformador de educação para o lazer. Dessa forma, nos cabe combater a visão genérica de índio. Assim como não é possível uma mesma política para todos os povos indígenas, há de se tratar a educação para o lazer em cada contexto. Não numa perspectiva que isole esse grupo e nem que o deixe à mercê dos mecanismos de sedução da Indústria Cultural. Portanto, urge construirmos conjuntamente com esse nosso Outro uma *educação pós-colonialista para o lazer* como integrante das políticas públicas de esporte/lazer indígena no continente americano.

A pesquisa foi financiada por: Rede CEDES da Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer, Programa de Iniciação Científica da Fundação Araucária e Edital Universal do CNPq.

### Referências

1. Bellei, S. (2001). Pós-Colonialismo: culturas em diálogo. *Ilha do Desterro (UFSC), Florianópolis*, v. 40, p. 107-122.
2. Cunha, O. (2002). Reflexões sobre biopoder e pos-colonialismo: relendo Fanon e Foucault. *Mana, Rio de Janeiro*, v. 8, n. 1, p. 149-163.
3. D’angelis, W. (1999). Contra a ditadura da escola. *Cad. CEDES*, v.19, n.49, p. 18-25.
4. Dias, C. (2011). Teorias do lazer e positivismo. In: Pimentel, Giuliano G. de A. (Org.). *Teorias do lazer*. 1. reimp. Maringá, PR: Eduem, p. 43-73.

5. Fassheber, J. & Ferreira, M. (2009). Etno-Desporto Indígena: contribuições da Antropologia Social a partir da experiência entre os Kaingang. In: Ministério do Esporte. (Org.). Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social. Brasília: Ministério do Esporte, p. 117-136.
6. Lara, L. & Pimentel, G. de A. (Orgs.). (2011). *Políticas públicas de esporte e lazer em comunidades quilombolas no Paraná*. Maringá: Eduem.
7. Marcellino, N. (2006). *Estudos do lazer: uma introdução*. 4. ed. Campinas: Autores Associados.
8. Ortiz, R. (2002). As ciências sociais e a cultura. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v. 14, n.1, p. 19-32.
9. Prysthon, Â. (2003) Estudos Culturais: uma (in)disciplina?. *Comunicação e Espaço Público (UnB)*, Brasília, v. 6, n. 1 e 2, p. 134-141.
10. Rosenfield, D. (2010). Questões quilombolas, indígenas e o MST. *Digesto Econômico*, v. 456, p. 21-35.
11. Silva, A. M. & Damiani, I. R. (Orgs.). *Práticas corporais: Trilhando e compar (trilhando) as ações em Educação Física*. Florianópolis/SC: Nauembla Ciência & Arte, 2005, v. 02.
12. Terena, M. (2009). O brincar, jogar e viver indígena: os jogos para o comitê intertribal memória e ciência indígena. In: Pinto, L S. M; Grando, B. (Orgs.). In: *Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos Povos Indígenas*. Cuiabá: Central de Texto.



