

A criança Bororo: entre a educação escolar e a educação indígena

Juliana Guimarães Saneto¹

Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Professora Titular da Universidade Vila Velha

julianasneto@gmail.com

Jocimar Daolio

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas

Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas

jocimar.daolio@gmail.com

Resumo

O estudo de caráter etnográfico busca problematizar a criança indígena - como sujeito histórico, cultural e de direitos - assim como diferentes processos e contextos de aprendizado produzidos pela educação escolar indígena e pela educação indígena. O lócus de investigação foi uma das sete aldeias da etnia Bororo, situada no estado do Mato Grosso (Região Centro-Oeste do Brasil). A criança, inserida tanto na dinâmica da educação escolar, como no contexto da educação indígena, assume posturas que transitam entre tradição e modernidade que revelam tensões e implicam diferentes formas de se manifestar, aprender e ser criança. A escola emerge como lugar que foi apropriado e ressignificado pelos Bororo, considerando sua dinâmica cultural, como local importante de se ensinar, de aprender e de ser criança.

Palavras-chave: criança; educação escolar indígena; educação indígena.

Abstract

This ethnographic study aims to discuss the Indigenous child - as a historical, cultural and a law subject - along with distinct processes and learning environments created by the indigenous school education and indigenous education itself. The research locus has been one of the seven Bororo's indigenous villages, located at the Brazilian state of Mato

1 Bolsista CNPq durante o período do doutorado.

Grosso. The child, while inserted simultaneously in the dynamics of school education and in the context of indigenous education, takes postures that vary from the historical tradition to the modernity, unfolding tensions and implying in a number of manners to manifest themselves, to learn and to be a child. The school emerges as a site that has been re-signified by the Bororo people as an important place to teach, to learn and to be a child considering their cultural dynamics.

Keywords: child; indigenous school education; indigenous educationI.

Introdução

Em tempos de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BERTOLD BRECHT).

O artigo apresenta um estudo etnográfico, consubstanciado por registros fotográficos, que buscou compreender a presença da instituição escolar no contexto da dinâmica cultural produzida pela etnia indígena Bororo. Todo material foi construído durante uma pesquisa de campo realizada entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2014, na a aldeia Córrego Grande. (foto 1)

A aldeia Córrego Grande é banhada pelo Rio São Lourenço e situada na Terra Indígena Tereza Cristina², localizada entre os municípios mato-mato-grossenses de Santo Antônio de Leverger e de Rondonópolis, e distante cerca de 180 km da capital Cuiabá-MT.

Trata-se de um contexto comunitário constituído por, aproximadamente, quinhentos indígenas da etnia Bororo, em que mais da metade é representada por



Figura 1: Menina Bororo em momento festivo com adornos tradicionais.

Fonte: Registro de campo, 2014.

2 Os Bororo residem em sete aldeias, distribuídas em seis diferentes Terras Indígenas, demarcadas ou em processo de demarcação, no estado do Mato Grosso. Caiuby Novaes (1993) estima que os Bororo, assim como outras etnias no Mato Grosso, foram contatados desde o início do século XVIII pelos bandeirantes.

crianças e jovens³. As famílias vivem em casas dispostas em uma ordem circular que seguem, em sua maioria, um padrão de engenharia tradicional, que utiliza recursos coletados da natureza, como fibras de palmeiras e madeiras, para a sua construção.



Figura 2: Registro fotográfico aéreo da Aldeia Córrego Grande na década de 1970.

Fonte: Caiuby Novaes, 1971.



Figura 3: O baito, casa dos homens, localizado no pátio central.

Fonte: Registro de campo, 2014.

A Imagem 1 possibilita a visualização do padrão de organização das casas Bororo, com destaque para o pátio central e para a casa dos homens, que recebe o nome de *baito*, retratados também na Foto 2. Esses são locais destinados às práticas rituais e, por vezes, interditados às mulheres e às crianças.

A configuração atual da aldeia Córrego Grande mantém, de certa forma, o padrão circular considerando algumas casas dispostas de maneira mais aleatória dentro de um grande círculo. Para Viertler (1978), as expressões de circularidade se estendem às coreografias das danças funerárias, à roda da cerimônia do *marido* (grande círculo confeccionado de fibra de buriti, transportado em uma corrida travada entre os homens), entre outras.

Em termos de descendência, os Bororo são matrilineares⁴, e é a mãe quem introduz a criança, filha de um casamento exogâmico⁵, como uma integrante de um dos clãs que

3 Entre os Bororo não existe demarcada a fase da vida delimitada como adolescência, pois os meninos tornam-se adultos entre 10 e 14 anos de idade, quando passam pelo ritual de iniciação que ocorre pareado com o ritual funerário. O rito fúnebre rege toda a sociedade e de acordo com Caiuby Novaes (1993: 284), “não há vida sem morte nessa sociedade”.

4 A matrilinearidade consiste em um sistema de filiação e de organização social no qual só a ascendência materna é levada em consideração para a transmissão do nome, das prerrogativas, da condição de pertencer a um clã ou a uma classe. A mulher Bororo é a chefe da casa e transmite o nome à sua descendência. Os filhos e filhas, mesmo depois de casados, demonstram muita afinidade afetiva com suas mães (Bordignon, 2001: 48-49).

5 O casamento exogâmico entre os Bororo, tradicionalmente, segue a organização social que separa a

compõem a sociedade Bororo. O nome dado à criança na cerimônia ritual de nomeação, realizada logo após o seu nascimento, a identifica perante à sociedade *Bororo* e a situa nesta, dando-lhe um lugar e uma função determinada e orientada culturalmente pelos clãs.

Entre os Bororo, tendo como base as etnografias produzidas⁶ sobre a etnia e a própria imersão no campo, existe uma organização social e política de ordem clânica⁷ e um processo de continuidade social representados majoritariamente pelo rito funerário, pois é ele que regula toda a vida entre os Bororo, tendo implicações culturais, sociais, políticas e adaptativas de acordo com as descrições de Viertlier (1991).

Durante o processo ritual do funeral há uma mobilização de toda a comunidade em torno da pessoa falecida. Esse rito, de acordo com Caiuby Novaes (2006), se constitui de momentos que representam a desfiguração e refiguração do mundo, já que promovem uma renovação do conhecimento produtivo e estético por meio de cantos, danças, ornamentos e pintura corporal, além das atividades de caça, pesca e coleta de frutos provenientes do cerrado.

De acordo com Bordignon (1986), o histórico de contato e de aproximação forçada dos Bororo à sociedade não-indígena ocorreu em momentos protagonizados por diferentes atores, com diversas abordagens. O processo foi iniciado pelos bandeirantes e continuado por militares e religiosos. Apesar dessas frentes se diferenciarem em suas abordagens, todas as intervenções e ações foram física e simbolicamente violentas e, de alguma forma, apontavam para a “domesticação” dos indígenas, no sentido de tirá-los da condição de “selvagens” e “primitivos”. Tudo isso significou tentativas impositivas e violentas de descaracterização cultural.

Tomados estes contextos étnico e histórico, apresentamos a etnografia realizada o na aldeia Córrego Grande com o objetivo de observar e analisar a escola indígena Korogedo Paru – seus espaços, ações e interações com a comunidade. A instituição escolar foi instalada nessa aldeia mediante a reivindicação de famílias que até então, por inúmeras vezes, haviam se distanciado dos seus filhos para que frequentassem a escola

aldeia em duas metades clânicas exogâmicas denominadas de *Tugarege* e *Ecerae*. Nessa lógica um indivíduo pertencente a um clã não pode se casar com outro do mesmo clã.

6 Claude Lévi-Strauss (1970, 1976, 1996, 2008), Renate Brigitte Viertlier (1991) e Caiuby Novaes (1993, 2006).

7 A organização clânica dos Bororo se justifica e se legitima pelo seu universo mítico. De acordo com Colbacchini e Albisetti (1942), são poucas as etnias indígenas que mantêm uma organização tão complexa e particular como a dos Bororo. Os autores ainda mostram que há um sentido de solidariedade e reciprocidade entre os dois principais clãs – os *Ecerae* e os *Tugarege* –, tendo em vista que essas duas metades clânicas possuem obrigações mútuas entre si como casamentos e funerais.

mais próxima, na cidade de Rondonópolis.

Tendo em vista a presença e legitimação da escola entre muitas etnias indígenas, o Brasil propõe, nas últimas décadas, uma proposta de educação intercultural implementada pelo Ministério da Educação. Tal proposta é articulada como uma forma de adequação e ressignificação da instituição escolar às demandas e necessidades apresentadas por diferentes contextos étnicos.

A educação escolar: uma perspectiva indígena

A Constituição Federal e o Estatuto do Índio no Brasil preveem como direito o reconhecimento de formas próprias e diversas de organização sociocultural, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural. A extensão desses direitos no campo educacional gerou a possibilidade de os indígenas se apropriarem da instituição escolar, atribuindo-lhe traços identitários e funcionalidades peculiares.

A escola, espaço institucional histórico de imposição de valores, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como um lugar que possibilita a construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade⁸ e na autonomia política. O direito a uma educação escolar diferenciada nasce de um amplo campo da diversidade sociocultural no país, submetido historicamente às práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças.

As ações do Estado – formação de professores indígenas, implementação de cursos de licenciatura e magistérios interculturais, produção de materiais didáticos específicos e ampliação da oferta de educação básica nas aldeias indígenas - se configuram como políticas públicas, ações governamentais, que buscam atender às leis e diretrizes. Tudo isso acontece sob o discurso de garantir aos indígenas, de diferentes grupos étnicos, educação escolar diferenciada - construída coletivamente com as comunidades indígenas, partir das referências culturais de cada etnia.

O Ministério da Educação-MEC idealiza a Educação Escolar Indígena como uma forma de ensino intercultural que “[...] deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas da comunidade e garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional” (Brasil, 2007: 21). Nesse sentido, o Estado aposta na interculturalidade como

8 A interculturalidade é discutida por Tedeschi (2008) a partir de relações de gênero da sociedade brasileira. Nas apreensões que o autor realiza acerca da educação intercultural, a considera uma perspectiva enriquecedora das práticas educativas, em que a educação é compreendida “[...] como um processo universal de aprendizagem de várias lógicas, baseada na comunicação e na troca permanente entre diferentes” (Tedeschi, 2008: 17).

uma forma de engendrar um processo de construção e solidificação de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade. Com isso, a previsão é de que a Educação Escolar Indígena intercultural possa se constituir como uma instituição que promova e possibilite a negociação entre contextos culturais diferenciados.

Num diálogo construído entre Antropologia e Educação, Gusmão (2003) teoriza e tece reflexões importantes acerca da tríade diversidade, cultura e educação. A autora sugere que as sociedades plurais, perante à escola, tendem a se homogeneizar, mas num movimento de contrapartida é contrariada por singularidades e especificidades de coletividades que reafirmam suas identidades. A flexibilidade da escola no diálogo com outras formas de conhecimento, propiciadas pelo contato e por trocas interculturais, pode ser também considerada uma importante possibilidade para repensar seu papel.

Assim como Gusmão (2003), Lopes da Silva e Grupioni (1995) defendem a escola a partir da diversidade, no entanto se apresentam de maneira pouco otimista em relação à escola indígena por colocarem em questão a capacidade dessa instituição de se fazer efetivamente espaço de trocas, diálogos e convivências. Para Lopes da Silva e Grupioni (1995), a escola tem sido historicamente um espaço hegemônico de imposições, monólogos e verdades que circulam num movimento homogeneizante e desrespeitoso.

Alinhado ao pensamento de Lopes da Silva e Grupioni (1995), o indígena Bororo Félix Adugoenu, em entrevista concedida quando era Coordenador da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, criticou a instituição escolar em contextos indígenas, sobretudo entre os Bororo. Em entrevista, ele se mostra pessimista com os rumos da Educação Escolar Indígena no Brasil, dizendo que muitas conquistas foram e estão sendo realizadas, mas que ainda estamos distantes de uma situação ideal. Acredita que tal situação seja uma utopia e por isso nunca será alcançada, devido à grande diversidade indígena existente no país, o que aos olhos dele impossibilita generalizações de qualquer ordem. Seria como ter de pensar orientações e diretrizes específicas para cada etnia indígena do país, senão para cada aldeia. O coordenador declara que considera a escola um instrumento/instituição alienígena para os indígenas e que dificilmente a escola indígena, como o MEC idealiza, seria possível. Por ser um organismo de fora, a escola muitas vezes conflita com organizações sociais internas de cada grupo étnico e isso pode gerar instabilidades e problemas⁹.

9 Félix Adugoenu exemplifica os problemas da Educação Escolar Indígena, durante a entrevista, com a “produção” de desigualdades sociais entre os Bororo, tendo em vista que a escola perfaz grande parte das oportunidades de trabalho assalariado dentro das aldeias. Neste contexto, muitos almejam um emprego, poucos são contratados e somente esses detêm poder de compra e ocupam um lugar de

É fato conhecido que o Brasil empreendeu e assistiu à oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas como um instrumento para a catequização, civilização e integração forçadas dos indígenas à sociedade não indígena. Nesse contexto etnocêntrico de imposições, houve uma negação da diversidade de culturas por meio de ações e posturas que buscaram uma diluição rumo à consolidação de uma identidade nacional brasileira¹⁰.

Mesmo em face da relação histórica e hegemônica entre indígenas e a escola, ou talvez por causa disso, a Educação Escolar Indígena se tornou uma das principais pautas políticas do movimento indígena e mobiliza ainda hoje diferentes frentes. Não se discute se os indígenas devem ou não ter escola – isso parece um consenso –, mas como essa deve ser configurada com vistas a atender seus projetos de vida.

A Educação Escolar Indígena e a Escola Indígena aparecem idealizadas, mas, mesmo assim, possibilitando, aos indígenas, assumirem papéis de protagonismo e exercerem uma gestão autônoma da instituição, de sua configuração e funcionamento. No entanto, essa autonomia não está livre dos entraves e amarras burocráticos que permeiam e caracterizam qualquer instituição. Muito menos essa idealização corresponde à realidade vivida pelas comunidades indígenas brasileiras.



Figura 4: Crianças em uma estrutura anexa à escola montada pela comunidade.

Fonte: Registro de campo, 2014.



Figura 5: Escola Indígena Estadual Korogedo Paru.

Fonte: Registro de campo, 2014.

prestígio dentro da comunidade. Apesar do desejo e da necessidade de consumo terem aumentado, não observamos os indígenas da aldeia Córrego Grande sendo absorvidos por atividades laborais de fazendas do entorno, como foi como observado e descrito para os Bororo por Grandó (2005) e Almeida e Suassuna (2010) em outra aldeia.

- 10 Nesse momento histórico prevalecia a imagem do indígena genérico, selvagem e não civilizado. Não havia a compreensão de uma diversidade desenhada por singularidades e especificidades culturais. De acordo com Lévi-Strauss (1970), há uma grande dificuldade do homem encarar a diversidade das culturas como um fenômeno resultante das relações diretas e indiretas que se estabelecem entre as sociedades.

A escola na Aldeia Córrego Grande funcionou cerca de vinte anos em uma estrutura semelhante às moradias tradicionais, construídas pelos próprios indígenas com palha de buriti, no chão batido e com paredes de pau-a-pique ou com palha trançada – semelhante ao que retrata a Figura 4.

Durante esse período, quem ministrava aula era uma religiosa franciscana que viveu na aldeia Córrego Grande por cerca de vinte anos. Praticamente todos os professores que trabalham na escola atualmente foram alunos dessa religiosa em algum momento de seu histórico escolar.

Em 1999, a escola passa por um processo de regulamentação e estadualização; concomitante a isso há a construção de um prédio de alvenaria, de acordo com a Foto 4. A estrutura construída e depois de um tempo reformada segue o padrão das escolas estaduais de Mato Grosso, composto de salas de aula, biblioteca, sala de informática, salas administrativas, banheiros e cozinha.

A Escola Indígena Korogedo Paru possui um Projeto Político Pedagógico que desenha a garantia de uma educação escolar diferenciada, na medida em que prevê um calendário específico e cuja organização e planejamento garantem como letivos os dias em que a comunidade está envolvida com alguma manifestação cultural, como por exemplo o ritual funerário. O calendário demonstra e exemplifica um dos avanços que o Coordenador da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso havia mencionado.

Mesmo fora do espaço escolar, em tempo de rituais e manifestações culturais, as crianças estão imersas num momento intenso de aprendizado. Nesse sentido, tirar a criança do contexto e da participação, mesmo como expectadora, de eventos culturais seria cerceá-la do convívio social, da apreensão cultural, da observação e do aprendizado dos bens culturais produzidos por seu grupo social.

No calendário específico, organizado pelos dirigentes escolares da aldeia Córrego Grande com a participação da comunidade e atestado pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, existe um espaço para possíveis eventualidades, que na sociedade Bororo são majoritariamente ligadas ao ritual funerário. Esse espaço reservado a imprevistos implica a suspensão das atividades escolares em função das atividades tradicionais, que são consideradas como dias letivos e momentos de ensino-aprendizagem.

Entende-se que rituais e momentos celebrativos contemplam formas tradicionais de ensinar e aprender, em uma espécie de pedagogia tradicional, com métodos e intervenções próprias da dinâmica cultural Bororo e alheias à estrutura e organização da instituição escolar. Diante disso, é possível notar um estreitamento entre Educação Escolar Indígena

e Educação Indígena. Momentos e fatos como esse levam à compreensão de que, apesar das ambivalências existentes entre as duas formas de educar, existem estratégias que foram galgadas no sentido de torná-las complementares. Com isso, no entanto, o ritmo parece apontar para uma escolarização de conhecimentos tradicionais.

Os meandros da educação indígena

Diferentemente da Educação Escolar Indígena, a Educação Indígena não é escolarizada e nem pressupõe a institucionalização do saber e do aprender. Dessa forma, define-se a partir de diversos processos de socialização e de ensino e aprendizagem que decorrem desde a concepção dos sujeitos e de a sua construção como pessoa, pertencente a um determinado grupo social/cultural, como mostra Veiga (2005: 139):

[...] a criança vai sendo submetida a práticas que vão se constituindo como sujeitos sociais, como os rituais de pintura ou banhos para “curar” [...] Os pais deixam a criança experimentar suas possibilidades na execução de habilidades, na imitação dos comportamentos dos mais velhos.

Nesse sentido, as crianças estão sempre expostas e em contato com o conhecimento que é produzido e transmitido por meio de uma rede dinâmica de relações intergeracionais, que promove a construção, a troca e a transmissão de saberes. Trata-se de um processo de aprendizado baseado na observação, na experiência e na imitação como um treino/ensaio para a vida adulta e para o desempenho de papéis sociais. Todo esse processo se inscreve no corpo e em suas interações na medida em que “todas as práticas corporais educam” (Grando, 2005: 176).

É possível considerar a Educação Indígena a partir de autores como Mauss (2003) e Viveiros de Castro (1987), que afirmam que a pessoa e o corpo são “fabricados” num processo de construção cultural, em que a cultura é nele inscrita. Sendo assim, tanto na “fabricação de pessoa” em Mauss, quanto na “fabricação do corpo” em Viveiros de Castro (1987), ressalta-se a existência de um processo educativo indígena em que o sujeito é marcado pela cultura.

O que está implícito em Mauss (2003) e Viveiros de Castro (1987) é o que Soares (1998) entende como um conjunto de pedagogias que, escolarizadas ou não, envolvem uma série de procedimentos que incidem sobre o corpo a partir de um contexto histórico. Esses procedimentos não são institucionalmente sistematizados, mas sim legitimados coletivamente como eficazes.

Nessa discussão, o corpo e suas linguagens ganham centralidade como transmissores

de saberes e tradições. Mauss (2003: 215) enfatiza que é na “[...] noção de prestígio da pessoa que faz o ato ordenado, autorizado, provado, em relação ao indivíduo imitador, que se verifica todo o elemento social”. Assim, tanto a criança como o adulto imitam atos que obtiveram êxito e que viram serem bem sucedidos em pessoas em que confiam e que têm autoridade sobre eles. Nesse sentido, “[...] quando uma geração passa a outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem” (Mauss, 2003:115).

A Educação Indígena parece acontecer num contexto mais amplo, contemplando diferentes formas de linguagem e expressão, que não se restringe à presença da instituição escolar, mas sim que se inscreve em todos os procedimentos que, de alguma forma, incidem sobre o sujeito e o educam seguindo referências culturais.

Para Cohn (2004: 94), “[...] a Educação Indígena não se encerra e nem jamais se encerrará na escola”. Ao contrário de uma educação escolarizada, a autora atesta que o processo educativo indígena corresponde a uma educação integral das crianças, que não as restringe do convívio social com os adultos de sua aldeia. Nesse contexto, a criança aprende no dia-a-dia se relacionando entre si e com os mais velhos que partilham conhecimentos sobre a vida, os mitos, os rituais e toda a dinâmica social produzida e compartilhada culturalmente.



Figura 6: Crianças acompanhando a retirada do *biri* - pele do animal caçado - utilizada como adorno durante os rituais.

Fonte: Registro de campo, 2014.

Nos contextos indígenas em que há a presença da instituição escolar entende-se que a Educação Indígena compete com a educação escolarizada. Em contrapartida, o que se percebe é um movimento de integração, na medida em que a educação escolarizada tende a compor, com outros tempos e espaços, o universo amplo da Educação Indígena.

Parece óbvio que a escola, inserida em contextos indígenas, interfere na rotina da comunidade, criando outras rotinas e outras possibilidades para a transmissão de saberes, novas formas de se ensinar e de aprender. Tassinari (2001: 52) mostra que, ao se tratar de aldeias indígenas, “[...] nem tudo se move de acordo com os ritmos e as exigências do mercado ou do mundo globalizado”.

Na aldeia Córrego Grande, a escola – mesmo impondo seus espaços, regras e rotinas institucionais – se constitui como uma aliada da Educação Indígena quando possibilita acessos e trânsitos de saberes de práticas tradicionais.



Figuras 7 e 8: Crianças reunidas no pátio da escola, sob a orientação de anciãos da aldeia, para aprender a feitura de ornamentos corporais tradicionais entre os Bororo.

Fonte: Registro de campo, 2014.

Essa questão foi observada a partir da presença constante de uma anciã e um ancião nas rotinas escolares. As duas lideranças faziam questão de se reunir, praticamente todos os dias, junto aos alunos da escola e, no contraturno, ensinavam todo o procedimento de feitura artesanal de ornamentos corporais tradicionais, denominados pelos Bororo de *akigo*, assim como de abanadores e cestos. As cores, assim como suas disposições no adorno, são ditadas pelos clãs. Essa organização define traços estéticos em adornos e pinturas corporais que identificam e delimitam identidades e funções sociais pertencentes a cada um dos clãs.



Figura 9: Menina Bororo fazendo *akigo* com espinho de ouriço.

Fonte: Registro de campo, 2014.



Figura 10: Menina Bororo tecendo um adorno usado na cabeça.

Fonte: Registro de campo, 2014.



Figuras 11 e 12: Menino e menina Bororo trançando linha a partir de técnica ensinada pelos anciãos.

Fonte: Registro de campo, 2014.

A partir do que foi observado, é bastante aparente que a Educação Indígena, entre os Bororo de Córrego Grande, pautada nas tradições e nas dinâmicas culturais específicas, opera por meio da oralidade, da observação, da imitação e do convívio intergeracional. Todas essas vias apontadas como fundamentais para a construção da Educação Indígena entre os Bororo se encontram localizadas e, de certa forma, entremeadas nos espaços escolares, como atividades propostas pela comunidade e que são reconhecidas, adotadas e legitimadas pela escola.

As mudanças na tradição são decorrentes dos processos históricos que delinearam a atualidade. Balandier (1997) e Giddens (2000) tecem considerações que apontam a tradição como mutável frente às transformações. No entanto, essas mudanças não implicam sua total superação, uma vez que a tradição é capaz de se adaptar a partir de ressignificações e rearranjos.

A Figura 13 retrata um momento de interação do ancião *Burudui*¹¹ no cotidiano da escola indígena Korogedo Paru. Nessa ocasião, ele apresentava e ensinava aos alunos um jogo tradicional Bororo, denominado de *adugo*¹². Isso mostra a tradição utilizando o espaço e tempo institucionais para se propagar por intermédio da oralidade e de ilustrações no quadro negro. *Burudui* desenhou com giz branco o tabuleiro e explicou as possibilidades no jogo em meio a uma série de contação de histórias.

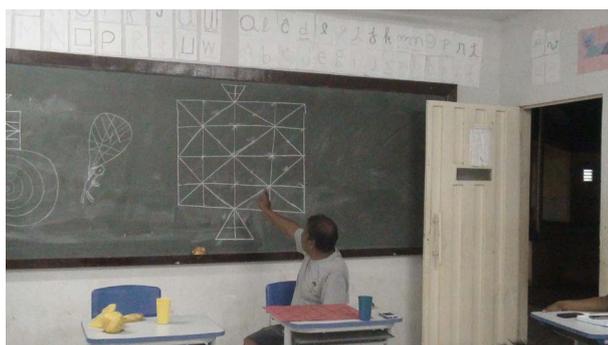


Figura 13: Anciã *Burudui* ensinando aos alunos o jogo de *adugo*.

Fonte: Registro de campo, 2014.

Em Córrego Grande, quem define as ações que são empreendidas no espaço/tempo da escola são os próprios indígenas. Todos os professores que atuam na escola da aldeia são da etnia Bororo e toda a aldeia participa do cotidiano e das decisões escolares.

Ao considerar a instalação de escolas nas aldeias, tem-se duas formas distintas de educação - Educação Indígena e Educação Escolar Indígena - que envolvem diferentes métodos, procedimentos, espaços e condutas. Além disso, pressupõe-se que haja interação entre essas duas formas de educação que estão postas aos indígenas.

Os espaços em que são travadas essas relações entre tradição e modernidade são considerados por Grando (2003), em diálogo com Barth (1969), como fronteiras entre as concepções de “nós” e “eles”. Aqui fazemos a leitura de que a educação indígena é considerada pelos Bororo como “nós” e a educação escolar como “eles”. Para a autora é nesse jogo de relações fronteiriças que são construídas novas possibilidades de interação e educação. A releitura de Grando (2003) nos permite outra compreensão, a de que a escola, cada vez mais apropriada pelos Bororo, vá se constituindo cada vez menos como

11 Trata-se de um senhor considerado uma liderança dentro da aldeia. A ele é atribuído o título de “chefe de cultura”, grande conhecedor da cultura Bororo e responsável por conduzir cantos na ocasião dos rituais.

12 Traduzido como jogo da onça, é sempre realizado entre duas pessoas, em que uma assume como personagem o *adugo*, a onça, e a outra representa como personagens os cachorros. O objetivo é a onça comer os cachorros ou os cachorros encurralarem a onça e tolher suas possibilidades de ataque.

uma representação do “eles”. Na medida em que ocorrem apropriações e ressignificações da escola e de seus espaços, a instituição vai se tornando, num processo gradativo, uma representação do “nós”.

À luz de Balandier (1997) é possível interpretar a escola, em contextos indígenas, como um elemento moderno que, na medida em que é instalado em terrenos tradicionais, cria desordens. Essas desordens promovem uma desestruturação da tradição, que num movimento de contrapartida se reorganiza em torno de novas ordens. O que queremos dizer aqui é que a Educação Indígena, representando a tradição e a ordem, é desestabilizada pela desordem promovida pela modernidade com o advento da escola. Com isso, a Educação Indígena reage às perturbações e se infiltra nos espaços e rotinas escolares e se apropria deles.

Parece haver tensões entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, ao passo que ambas disputam tempos e espaços de convivência com os sujeitos. A escola não é, necessariamente, blindada aos conhecimentos tradicionais produzidos por um grupo étnico. Esses conhecimentos acessam a escola e permeiam seus espaços, pois fazem parte do arcabouço cultural que acompanha os sujeitos por meio da oralidade e/ou da corporalidade, como formas de linguagem e expressão.

Nesse sentido, o contexto de interação entre Educação Escolar Indígena e Educação Indígena entre os Bororo de Córrego Grande atestam um movimento de contrapartida, uma ordem que se instaura a partir de uma desordem (Balandier, 1997). A escola indígena Korogedo Paru constitui-se como um espaço que pareceu se apoiar nos saberes oriundos da tradição que a prática escolar construiu ao longo de sua história e que se efetiva em seu cotidiano. Isso mostra um processo de construção coletiva da escola, seus saberes e fazeres a partir das referências culturais.

A infância Bororo: o corpo e as práticas corporais

corpo é uma síntese da cultura porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte (Daolio, 1995:25).

O que mobiliza o direcionamento do olhar no estudo são os significados de ensinar e aprender e as maneiras como as ações/intenções/interações são inscritas pelo corpo, com o corpo e no corpo. Nesse sentido, entende-se que existem tensões criadas pelo atual contexto intercultural, em que tradição e modernidade se encontram e coexistem de maneira ambivalente.

O corpo Bororo é construído social e culturalmente num cenário que é permeado por

uma disputa tênue promovida entre a educação escolarizada e a educação indígena.

Essas duas formas de ensinar e aprender envolvem procedimentos pedagógicos e metodologias específicas, em que a presença da instituição escolar se configura como o elemento que, claramente, denuncia as maiores distinções e disparidades. A criança Bororo está inserida em diferentes dinâmicas apresentadas pela educação escolar e pela educação indígena. É em meio a esse contexto e no trânsito entre docilidade e liberdade que as crianças de Córrego Grande são educadas e preparadas para a vida adulta.

É fato que a escola, ao longo da história, tem incidido de maneira determinante nas configurações desenhadas como infância. Logo, é inevitável que a presença da escola indígena Korogedo Paru, na aldeia Córrego Grande, tenha trazido grandes transformações na rotina e cotidiano das crianças Bororo. Todo esse movimento aponta para uma face escolarizada da infância que pode ser vista no conjunto de fotos que seguem. Essas retratam parte do cotidiano escolar, que parecem se aproximar de muitas outras escolas brasileiras.



Figuras 14, 15, 16 e 17: Crianças Bororo em atividades escolares da aula de educação física e em sala de aula.

Fonte: Registro de campo, 2014.

Para Mauss (1974), o corpo é, necessariamente, uma construção simbólica e cultural. Nessa dinâmica, toda sociedade se utiliza de formas para marcar seus corpos. Essas marcas de que falava Mauss, simbólicas ou não, são e estão inscritas no corpo Bororo, que não se despe delas quando adentra os espaços escolares. Apesar de se considerar diferentes concepções de infância e de se pressupor que a escola constrói um modelo de infância escolarizado, que implica, antes de qualquer coisa, aprender a ser aluno - o corpo, ao adentrar o espaço escolar, não é desvestido de suas marcas e memórias, mas a ele são impostas regras e normas disciplinares que vão de encontro à liberdade que o corpo Bororo vive fora da escola.

Ora presa pelas amarras disciplinares e vigilantes da instituição escolar, ora livre pela aldeia, a criança Bororo se entrega a práticas como brincadeiras diversas, tais como jogos de futebol, caça de pássaros com estilingue, banhos no córrego ou no rio, entre outras.



Figuras 18 e 19: Crianças Bororo se divertindo às margens do rio São Lourenço e brincando no córrego que banha a aldeia Córrego Grande.

Fonte: Registro de campo, 2014.



Figuras 20 e 21: Meninos Bororo caçando pássaros com estilingue e brincando de lutar um contra o outro.

Fonte: Registro de campo, 2014.



Figuras 22 e 23: Crianças Bororo brincando de *pari*, brincadeira tradicional.

Fonte: Registro de campo, 2014.



Figuras 24 e 25: Crianças Bororo brincando na periferia do campo de futebol.

Fonte: Registro de campo, 2014.

Os contextos retratados representam liberdade, a mesma que a criança tem de transitar entre as casas dos seus parentes, todos que pertencem ao seu clã e que, por conseguinte, são co-responsáveis pela sua educação. Na casa de seus parentes as crianças brincam, comem, se banham, dormem, ouvem e contam histórias. Essa dinâmica possibilita uma rede de interações rica em que a experiência corporal ganha centralidade.

Entre os Kaxinawá das terras baixas sul-americanas, McCallum (1998) identificou a dependência do corpo em relação aos processos externos praticados milenarmente pela etnia. Nesse sentido, o corpo é construído periodicamente por meio de interações que estabelece com o mundo e com os outros. Todo esse processo interativo é sustentado pela dilatação do conhecimento que produz esse corpo e que ao mesmo tempo é produzido por ele.

O conhecimento é inscrito no corpo na medida em que “[a]prender (*unan*) e ensinar (*umanma*) envolvem vários processos físicos e sensoriais: visuais, táteis, auditivos e digestivos [...] Diferentes tipos de conhecimento situam-se em diferentes partes do corpo”

(McCallum, 1998: 225). A sabedoria inscrita no corpo é sempre de ordem empírica, pois é construída e constituída no campo das experiências e observações¹³, em que o sujeito aprende para agir socialmente e age, da mesma maneira, para aprender.

Da mesma forma como McCallum (1998) identificou entre os Kaxinawá uma educação corporal de movimentos e sentidos, observamos entre os Bororo processos educativos na formação e conformação de um corpo forte, seja ele masculino ou feminino.

O corpo Bororo, desde o período em que é gerado, recebe intervenções que são inscritas no corpo. Em tempos rituais cabelos são cortados ou arrancados, o corpo é escarificado e resiste dias sem comida em decorrência da morte de um parente. É somando à experiência empírica a transmissão oral de conhecimentos tradicionais que as crianças têm seus corpos educados de acordo com as referências culturais.

O processo educativo das crianças Bororo é, portanto, um treinamento constante e contínuo de aprendizagem das tarefas e atividades tradicionais. O corpo é educado com as dores, os risos, as danças, as brincadeiras, a fome e tudo mais que é definido pela cultura.

Associadas à assimilação paulatina de valores e referências culturais, as crianças são treinadas e “[...] brincam de representar as histórias míticas [...]. Nessas brincadeiras imitam os adultos, o velhos, os animais e os espíritos, em suas maneiras de falar, em suas posturas corporais [...]” (Rangel, 1999:148). Apesar de haver racionalidade em torno do aprendizado, não há formalidade durante o processo educativo.

A educação do corpo Bororo, desencadeada pelas tradições, seus objetos e saberes, acontece tanto pela oralidade quanto por meio da corporalidade. Essas duas formas de linguagem balizam experiências, como os momentos ritualísticos do funeral, em que os mais novos e os mais velhos interagem num processo de educação, pautado em procedimentos tradicionais que incidem sobre corpo e o educa.

Percepções sobre o campo

O estudo etnográfico apresentado nos leva à compreensão de que aldeia Córrego Grande, assim como a Escola Indígena Korogedo Paru, está imersa num processo dinâmico de transformações. Esse é um panorama de transição que envolve apropriação, reinvenção e ressignificação por parte dos Bororo, de acordo com a sua dinâmica cultural, suas compreensões e suas demandas.

13 Para Cecilia McCallum (1998: 227), a experiência e a observação subsidiam e promovem o aprendizado do corpo, resultando no que a autora chama de “sabedoria da mão e do olho”.

Há uma sequência possível de como a aldeia Córrego Grande foi construindo sua apropriação em torno da instituição escolar, por meio de uma reinvenção que corresponde a uma sucessão de ressignificações. Ao mesmo tempo que se baseia em ordens disciplinares características da instituição moderna, abre espaço e caminho às práticas tradicionais e lhes servem como lócus. O cenário apresentado revela um outro conjunto de ações escolares coadunadas que podem ser entendidas por Educação Indígena.



Figura 26: Menina Bororo observando outras crianças de cima de uma árvore.

Fonte: Registro de campo, 2014.

Não cabe negar a existência de uma rivalidade velada de tempos e espaços entre a Educação Indígena e a educação escolarizada. Em contrapartida, observa-se que entre os Bororo de Córrego Grande a escola vai, aos poucos, compondo o universo da Educação Indígena.

A pesquisa de campo revelou que a Educação Indígena acontece tanto fora, quanto inserida no âmbito educacional escolarizado. A escola Korogedo Paru não é blindada aos conhecimentos bororo. Esses conhecimentos acessam a escola e permeiam seus espaços, pois fazem parte do arcabouço cultural que acompanha os sujeitos por meio da oralidade e/ou da corporalidade, como formas de linguagem e expressão.

Referências

- ALMEIDA, Arthur. J. M.; SUASSUNA, Dulce M. F. 2010. "Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas". *Movimento*, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 53-71, out./dez.
- BALANDIER, George. 1997. *A desordem: elogio do movimento*. Bertrand Brasil.
- BRASIL. 1988. *Constituição federal*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- BRASIL. 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, "Alfabetização e Diversidade". *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/SECAD.
- CAIUBY NOVAES, Sylvia. 1993. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp.
- _____. 2006. "Funerais entre os Bororo: imagens da refiguração do mundo". *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 283-315, jun.

- COBALCCHINI, Antonio; ALBISETTI, César. 1942. *Os Bororos orientais: orarimogodogue do Planalto Oriental do Mato Grosso*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- COHN, Clarice. 2005. *Educação escolar Indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02: 485-515, jul./dez.
- _____. 2004. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a Educação Indígena In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. V. 3, n 1: 94-111. Barra do Bugres/MT: UNEMAT.
- DAOLIO, Jocimar. 2007. *Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados.
- GRANDO, Beleni Salete. 2004. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. 2003. "Corpo e educação: relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT". *Motrivivência*, Ano XV, n. 20-21: 201-209, mar./dez.
- GUSMÃO, Neusa M. M. 2003. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta.
- HALBWACHS, Maurice. 1990. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1976. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1970. "Raça e história". In: LÉVI-STRAUSS, C. (Org.). *Raça e Ciência*. São Paulo: Perspectiva v.1: 231-270.
- _____. 1996. *Tristes trópicos*. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. 2008. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac Naify.
- LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís D. B. 1995. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- MACCALLUM, Cecilia A. 1998. "O corpo que sabe: da epistemologia Kaxinawá para uma antropologia médicas das terras baixas sul- americanas". In: ALVES, PC., and RABELO, MC. Orgs. *Antropologia da saúde: traçando identidades e explorando fronteiras* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará: 215-245.
- MAUSS, Marcel. 2003. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif.
- RANGEL, Lucia H. 1999. "Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação". *Interface*, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 147-152.
- SOARES, Carmen L. 1998. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados.
- TASSINARI, Antonella M. I. 2001. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. São Paulo: Global.
- _____. 2007. "Concepções indígenas de infância no Brasil". *Tellus*, ano7, n. 13, p. 11-25.
- TEDESCHI, Losandro A. 2008. "Interculturalidade: igualdade e diferença em debate". In: TEDESCHI, L. A. et al. (Org.) *Abordagens interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro-

Editor: 11-21.

VEIGA, Juracilda; ROCHA FERREIRA, Maria B. (Orgs.). 2005. *Anais do 6º encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais da Educação Escolar Indígena*. Campinas.

VIERTLER, Renate B. 1991. *A duras penas: um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso*. São Paulo : USP.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 1987. *A fabricação do corpo na sociedade xinguana*. In: *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero/ed. UFRJ: 31-41.

Recebido em 31 de maio de 2017.

Aceito em 03 de setembro de 2018.