



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÉLIX RONDON ADUGOENAU

**SABERES E FAZERES AUTÓCTONES DO POVO BORORO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
INTERCULTURAL INDÍGENA**

**Cuiabá
2015**

FÉLIX RONDON ADUGOENAU

**SABERES E FAZERES AUTÓCTONES DO POVO BORORO:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
INTERCULTURAL INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beleni Saléte Grandó

**CUIABÁ-MT
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R771d RONDON ADUGOENAU, FÉLIX.
Dissertação (mestrado) : SABERES E FAZERES
AUTÓCTONES DO POVO BORORO: CONTRIBUIÇÕES PARA
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL INDÍGENA /
FÉLIX RONDON ADUGOENAU. -- 2015
119 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beleni Saléte Grando.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Povo Bororo. 2. Cosmologia Bororo. 3. Educação Indígena.
4. Mato Grosso. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Saberes e Fazeres Autóctones do Povo Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena"

AUTOR: Mestrando Félix Rondon Adugoenau

Dissertação defendida e aprovada em 14 de julho de 2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora Doutora Beleni Saléte Grando

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor Paulo Augusto Mario Isaac

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinadora Externa Doutora Vilma Aparecida Pinho

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA

Examinador Suplente Doutor Luiz Augusto Passos

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 14/07/2015.

"Com efeito, é dos Bororo que aprendi que certas formas de pensamento, aparentemente tão diferente das nossas, são, todavia, capazes de analisar e classificar fenômenos, de abstrair suas propriedades comuns e elaborar uma visão de mundo com alcance verdadeiramente filosófico."

Claude Lévi-Strauss (1976)

AGRADECIMENTOS

As palavras aqui não teriam sentido e encantamento se minha emoção não as tivesse falado em voz silenciosa para mim, antes dos barulhos de meus dedos teclando as teclas do teclado em meio à escuridão e o silêncio solitário, resulta nestes rastros digitais deixados nesta página onde também permeou saudades, dores, angústias, melancolias, tristezas e preocupação.

A redação aqui exposta não consegue comportar todas as pessoas em sua especificidade e diferenciação na construção deste texto, Bororos e não indígenas que de uma forma ou de outra me ajudaram na construção dos conhecimentos que agora fazem parte do meu “ser” e da minha vida na minha humanização. Seria injusto não lembrar de pessoas do Povo Bororo que mesmo de longe estiveram acompanhando-me, à espera de um sussurro meu, uma sombra rápida, uma voz quase inaudível na forma de acalanto no sofrimento, uma presença, uma fé que ajuda a poder suportar tantas dores, grandes tristezas, as vicissitudes da vida.

A pergunta forte bororo, após longo período afastado das aldeias, alguém a faz: *Inoba are tu je?* ... (Como somente você está?). Trouxe-me muitas vezes a sensação de proteção e sentimento de pertença ao povo Bororo num ventre social acolhedor, “morno” e de paz, onde eu me esconderia pedindo para que o “trovão e a chuva” passem quietos por mim, onde eu poderia falar de nós enquanto cúmplices e compatriotas, de “utopias reais” num futuro que poderia ser amanhã ou depois, enquanto construção e junção de pequenos pedaços reconstituídos de nossos “ser” bororo e fragmentos de nossas histórias que trouxe-nos para tal conjuntura, construídos e herdados de um momento muitíssimo doloroso e demasiadamente triste.

À “**imuga**” (meu lugar), “minha mãe” (in memoriam) por ter-me recebido e gerado em seu ventre e proporcionado minha vinda à linhagem “Badojega Cebgiwu” (Construtores da Aldeia ‘Bororo de Baixo’), numa transposição de dimensões cósmicas, entre o mundo espiritual e o mundo físico para viver esta vida no seio Bororo.

Ao “**Iogwa**” “meu pai” “in memoriam”, por ter esperado por longa data a minha humanização adulta e que não chegou a presenciá-la terrenamente.

Aos meus avós maternos e paternos “in memorian”, meus primeiros professores-tutores dentro da cultura bororo que ajudaram na construção do meu caráter na utilização da “Educação Cosmológica”. Meus avós paternos ensinaram-me a temer e odiar o homem “branco” com todas as forças que um pequeno “ser” iniciante e incompleto podia.

À minha única irmã consanguínea, **Ana Lúcia Rondon**.

A todos meus irmãos consanguíneos, “in memorian”, Hilário Rondon Adugoenareu iniciou o trabalho no magistério em Meruri no mesmo que período que o autor.

A todos **meus irmãos consanguíneos** ainda nesta dimensão cósmica.

Ao meu único tio materno, **Landrico Rodrigues**.

À minha única tia materna consanguínea, “in memorian”, **Relinda**.

À minha tia materna, **Maria Madalena**, “in memorian”.

Aos meus tios paternos, **Bernardo de Senna** (“in memorian”) e **Valentim Rondon**.

Aos meus **sobrinhos** e às minhas **sobrinhas** consanguíneos que “reconhecem-me” na condição de um de seus heróis de suas vidas, conforme relatos deles mesmos.

Às mulheres e homens adultos de todas as aldeias bororo do clã “**Badojeba**” “Cebegiwuge” e “Cobogiwuge” que contribuíram na minha fase criança e adolescência para o meu crescimento social e físico na utilização da “Educação Cosmológica”.

Ao “**iorubodare**” (Dono dos Meus Remédios Extraordinários) – mestre (*in memorian*) conforme o Bakaru Bororo, **Joãozinho “Aipobureu”**, chefe e xamã das almas que também não presenciou terrenamente a minha humanização adulta e à sua esposa, **Mazarello**, “Aroe Etuje” (Mãe das Almas) que tratou-me na condição de neto. Um dia ele disse que ime Adugoenau precisava ouvir com um outro ime Adugoenau. Tal fala enigmática ficou sem compreensão até o momento da fase adulta.

Aos anciões mestres e filósofos Bororo (todos “in memorian”): **Álvaro Koriga**, **Antônio Kanajó** (chefe), **Cândido Uke Pari**, **Felipe Kurugugwa** (chefe e xamã dos espíritos), **Frederico Koqueiro** (chefe), **José Carlos Meriri Ekureu** (chefe), **José**

Kaidagare (chefe e xamã dos espíritos), **José Upe** (chefe), **Pedro Pariware** (ancião), **Valentim Metia** Adugo (ancião e chefe).

Ao **Dário Brame** (*in memorian*) professor na escola Korogedo Paru que me tratou como seu primo e juntos fizemos vários trabalhos na preparação de aulas em língua bororo na Aldeia Córrego Grande.

Às anciãs mestras e filósofas Bororo (todas *in memorian*): **Emília** (Mãe de Almas), **Maria Natividade** (Mãe de Almas).

Não posso falar o nome dos mortos bororo, mas posso pensar em silêncio e desenhar os seus nomes e que não ficará exposto, publicamente, onde todos podem ver todos os dias, mas, guardados dentro desta dissertação de mestrado. Tais pensamentos desenhados trazem memória e muitas saudades de todos vocês.

Aos anciões mestres e filósofos Bororo: **Avelino Macao** (Tadaimana, Rondonópolis-MT); **José Américo Rubugu** (chefe), (Córrego Grande, Santo Antônio de Leverger-MT); **Joaquim Burudui**, ancião e chefe, (Córrego Grande, Santo Antônio de Leverger-MT); **Domingos Sávio**, ancião e “Pai de Almas”, (Aldeia Meruri, General Carneiro-MT); **Eduardo Koge**, ancião e chefe, (Tadarimana, Rondonópolis-MT); **Dolor Meri**, ancião, (Córrego Grande, Santo Antônio de Leverger-MT); **Joaquim Torowa**, ancião e “Pai de Almas”, (Tadarimana, Rondonópolis-MT), **Raimundo Itogoga**, ancião e chefe (Pobore, Rondonópolis-MT).

Ao **Antonio Jukureaquireu** (nome conforme seu documento de Registro Geral-RG) que ao vir para a Aldeia Tadarimana (Tadari Umana) contribuiu nos trabalhos e orientação comunitária nesta mesma aldeia. Juntos formamos um trio, Antonio Jukureakireu, Cícero Kutoropa e Félix Adugoenau na tentativa de melhorar a situação social na Aldeia Tadarimana (Tadari Umana), até a vinda deste último para a SEDUC-MT, Cuiabá.

Ao **Bruno Tavie**, por tentar compreender-me durante a minha vivência na Aldeia Córrego Grande e ter-me apoiado nos meus trabalhos enquanto professor na escola desta mesma aldeia.

Ao **Daniel Koriga** que desde as minhas primeiras idas à aldeia Córrego Grande recebeu-me como seu parente e à sua esposa **Maria Inês Iragiri** que um dia elogiou-me, ajudando a solidificar a vontade em manter-me longe dos vícios.

Ao **Helinho Kurugugoe Eiga**, que ensinou-me boa parte do canto bororo de “Aroe Emugu Paru” e ajudou-me a compreender alguns pensamentos filosóficos bororo e desvendar alguns dos mistérios dos ensinamentos bororo.

Às anciãs mestras filósofas Bororo: **Beatriz Kiga** que sempre se alegra com a minha presença na Aldeia Tadarimana, município de Rondonópolis-MT, **Glorinha Tuopado**, anciã e “Mãe de Alma”, (Aldeia Garças, General Carneiro-MT); **Maria Auxiliadora**, anciã e “Mãe de Alma”, (Aldeia Meruri, General Carneiro-MT); **Maria Leonida**, anciã e “Mãe de Alma”, (Aldeia Meruri, General Carneiro-MT); **Nadir Ika**, anciã e “Mãe de Alma”, (Aldeia Pobore, Rondonópolis-MT); **Maria Juanita**, anciã e “Mãe de Almas”, (Aldeia Tadarimana, Rondonópolis-MT); **Jurema**, anciã e “Mãe de Almas”, (Aldeia Pobore, Rondonópolis-MT); **Terezinha de Jesus Atugoreudo**, anciã e “Mãe de Almas”, (Aldeia Garças, General Carneiro-MT).

Ao atual diretor da Escola Korogedo Paru da Aldeia Korogedo Paru, professor **Benedito Pereira Júnior Bakorokaru** que sempre manteve cordialidade, tempo para ouvir-me e falarmos de nossas angústias, reciprocamente.

A todos os **professores** e a todas as **professoras** do povo Bororo da Escola Korogedo Paru.

A todos os **servidores** e a todas as **servidoras** do povo Bororo da Escola Korogedo Paru.

Ao atual diretor da escola da Aldeia Meruri, professor **Kléber Rodrigues Meritororeu** que sempre teve tempo para ouvir-me nas minhas visitas à Aldeia Meruri e expor suas angústias relacionadas ao social desta mesma aldeia.

A todos os **professores** e a todas as **professoras** da escola de Meruri.

A todos os **servidores** e a todas as **servidoras** do povo Bororo da escola de Meruri.

A todos os **professores** e a todas as **professoras, trabalhadores e trabalhadoras** de todas as escolas de todas as aldeias do Povo Bororo.

A todos e a todas “**aprendentes**”, **educandos** e **educandas escolares bororo**, razão de meus enfrentamentos e lutas na construção de melhorias sociais junto ao Povo Bororo, e, da existência do meu dever de preocupação e de meu professorado.

Ao **Audecir Rodrigues Vela Arara** indivíduo do Povo Arara do Rio Branco, primeiro indígena a apoiar-me de forma pública para assumir uma vaga na SEDUC – MT, pelo apoio importantíssimo na minha vinda para Cuiabá recebendo-me no mesmo lugar para morar no final de 2009 no residencial Santa Inês, Cuiabá-MT, assim como pelo apoio moral de quando tive de enfrentar a mim mesmo quando não queria assumir a função de coordenador na Coordenadoria de Educação Escolar Indígena em 2010, à frente de 67 escolas indígenas no Estado de Mato Grosso, mais as “salas de extensões”.

Ao **Filadelfo de Oliveira Neto** indivíduo do Povo Umutina, atual presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI/MT, após o reconhecimento na função de coordenador, sempre me apoiou nas ideias mais “insanas” e “insensatas” na tentativa de melhorias para o atendimento e enfrentamento da política de Educação Escolar Indígena, mesmo que ele pensasse que não iria dar certo.

Ao **Dr. Ságuas Moraes**, que reconheceu a mim na condição de pessoa humana do Povo Bororo, uma peça a ajudar na construção da política da Educação Escolar Indígena em 2009, convidando-me para assumir a função de coordenador na futura Coordenadoria de Educação Escolar Indígena – CEI/SUDE/SEDUC-MT.

À **Terezinha Furtado Mendonça**, por reconhecer em mim uma força e potencial para ajudar na construção da política da Educação Escolar Indígena, recebendo a mim na SEDUC-MT na condição de pessoa cidadã com diferenciação e especificidade bororo e que acredita que podemos fazer a diferença.

À Professora Doutora **Beleni Saléte Grandó** que foi minha orientadora no curso de Mestrado em Educação e que inúmeras vezes permitiu-me percebê-la, não na condição de professora orientadora, mas como anciã mestra e ao seu companheiro de vida, Claudyo Casares pelo convívio social harmonioso e de respeito a mim, enquanto um estranho conhecido nos momentos de estudo na residência deles em Cuiabá-MT.

À **Renata Marien Knupp Medeiros** colega do curso de Mestrado em Educação que ajudou na construção dos conhecimentos acadêmicos nas viagens às aldeias do Povo

Bororo e que tantas vezes se preocupou comigo e que se permitiu a mergulhar neste mundo bororo de forma consciente, responsável e com seriedade para proposições de um mundo melhor.

Às colegas de mestrado e de orientação, colaboraram na construção dos conhecimentos e discussões acadêmicos: **Adriane Freitas** e **Gerda Langmantel** que perspectivaram mudanças e um mundo melhor para os Povos Indígenas.

Ao Professor Doutor **Luiz Augusto Passos** que possibilitou diálogo filosófico, clássico e franco sobre as atuais correntes filosóficas no mundo acadêmico, principalmente sobre religião, apontando alguns teóricos para leitura e que disponibilizou parte de seu tempo para ouvir-me.

À Professora Doutora **Vilma Aparecida de Pinho** que em dado momento disponibilizou parte de seu tempo para ouvir-me e posteriormente fazer leitura dentro das correntes filosófica acadêmicas. Partilhamos sugestões e pensamentos acerca do objeto de estudo sobre a construção corpórea social.

Ao Professor Doutor **Paulo Augusto Mário Isaac** que me possibilitou horas de diálogo filosófico, técnico e franco acerca das problemáticas do povo Bororo e leitura da enigmática vida social bororo relacionada à vida na conjuntura deste povo em sua casa e à sua companheira de vida, Sílvia que me possibilitou um convívio respeitoso e sincero, cedendo o cômodo e a cama do seu próprio filho pequeno para que eu pudesse repousar a cabeça depois de um dia cheio de trabalho, preocupações e frustrações.

À **Maria Auxiliadora Jowarireia**, minha companheira de vida que teve paciência em entender-me nos momentos solitários e difíceis da minha vida profissional e acadêmica. Muitas vezes ela viu-me sentado solitário e em silêncio no escuro, pensativo nas problemáticas sociais e triste por não conseguir resolvê-las, e, muitas vezes passando noites inteiras acordado.

Ao ime (homens) **Hex Trayann Rondon Noa Epaiepa**, à are (mulheres) **Taiany Rodrigues Boro Bukejeudo** e à “nogwaredurogu” (menina) **Tainara Domingas** que viram-me inúmeras vezes tentando achar saídas para o meu povo com muitas preocupações. Muitas vezes os sacrifiquei deixando-os sem a minha presença, somente com a mãe deles, passando dias fora de casa a trabalho e mesmo nos finais de semana. Até

os dias atuais ainda tenho contas no Banco do Brasil para ser pago, por conta de empréstimos para ajudar os indígenas que muitas vezes ficaram sem hospedagem e alimentação em Cuiabá, e também para viajar a trabalho, sem diárias, a serviço público e institucional. Isto sacrificava estes três, sem a minha presença e dinheiro direcionado para viagens para ajudar outros e não para colocar comida dentro de casa.

Ao meu outro eu, por ter permitido a mim mesmo a construção do nobre pensamento de mudanças primeiramente em mim mesmo, e, posteriormente fervente preocupação e cuidado com o outro mais necessitado com o objetivo de libertar-me todos os dias para uma aproximação da perfeição humana em “ver, ouvir, fazer e falar”, segundo o pensamento Bororo para assim “analisar, refletir, opinar, propor e viver junto”. E por ter permitido sacrificar a mim a mesmo para a aproximação dos sofrimentos de outros bororo e suas famílias indo morar em outras aldeias e sentir junto com eles as dores e as tristezas da vida cotidiana, muitas vezes por falta de comida e algumas comodidades, necessidades sociais modernas para um povo sofrido e fadado à “extinção”, ao desaparecimento como povo desde o contato com os europeus, mazela neste corpo social bororo que ainda sangra muito nos tempos atuais e dói muito nos corações dos anciãos e das anciãs, adultos (homens e mulheres), jovens e crianças do Povo Bororo, principalmente naqueles que pensam com o coletivo. Agora compreendo a fala de “meu mestre”, “Mestre dos meus remédios extraordinários” há muito tempo atrás proferida.

RESUMO

ADUGOENAU, Félix Rondon. Saberes e Fazeres Autóctones Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural Indígena. 2015. 90f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

A pesquisa se desenvolve na primeira quinzena do século XXI, nos antigos territórios bororo, ou seja, na atual cidade de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Neste território tradicional do povo bororo, que há mais de três séculos passa por transformações permanentes resultantes das ações do estado brasileiro e dos avanços da colonização das terras e das pessoas, um professor bororo, preocupado com o futuro de seu povo, assume a responsabilidade de compreender como os saberes e fazeres de seu povo podem qualificar os processos de educação escolar a fim de romper com a falsa ideia de que os indígenas ao assumirem a escola nas aldeias e territórios de seu povo, podem garantir o reconhecimento e a valorização de seus saberes ancestrais. Neste trabalho, ouviram-se os anciões, homens e mulheres, no cotidiano de suas casas, nos rituais ocorridos nos período de desenvolvimento da pesquisa: março de 2013 a junho de 2015, para com eles trazermos contribuições que pudessem problematizar os sentidos e significados destes saberes na formação da pessoa bororo. A pesquisa recorre à escuta e observação, sensível e intuitiva, cujos referenciais não se limitam a racionalidade ou percepção do que é visto ou observável, mas cuja sensibilidade é formada pelo corpo que se produz nos rituais, ou melhor, nos funerais bororo, lócus privilegiado de conexão com os mundos bororo que se entrelaçam em sintonias sentidas no corpo que aprende e compreende-se pelos sons, cheiros, sensações térmicas e gustativas, pois no Funeral se alimenta com a “comida das almas” e sangra as dores desta aprendizagem. Assim, trazemos no texto as aprendizagens que neste processo se constituíram como significativas para evidenciar a relevância da Educação Cosmológica para compreender de forma geral, a complexa organização social e espiritual do Povo Bororo. Procura expor as formas filosóficas originárias do pensamento bororo acerca de si próprio envolto pelo microcosmo, macrocosmo e a vivência espiritual, pautadas nas orientações do “Bakaru”. A estrutura do texto foi se constituindo como possibilidade intercultural, na qual evidenciamos também que para o contexto da escola – da academia – os saberes entre o que pensamos e sentimos ganha forma e visibilidade na tentativa de dar a conhecer ao outro, que não somos nós, o acesso às aprendizagens do processo de pesquisa. Para tal, trazemos na forma acadêmica, ainda os limites desta tentativa de tradução para diferentes epistemologias e lógicas, como tradução formal que também permeiam na educação escolar indígena. Assim o trabalho se organiza: Capítulo I – quem é o bororo, como se identifica e é identificado na literatura e na vivência do pesquisador bororo; Capítulo II – o contexto da pesquisa, os procedimentos e os interlocutores neste processo; Capítulo III – os saberes e fazeres pautados na cosmologia bororo com os quais os bororo se constituem como povo autóctone; Capítulo IV – saberes e fazeres que dão sentido a constituição da pessoa bororo, especialmente enfatizado pelo papel da mulher para o fazer do corpo boe; Capítulo V - alguns apontamentos necessários para problematizar a educação escolar indígena. As Considerações que finalizam o processo evidencia o papel da escola para os povos indígenas, uma vez que ao estudar em diálogo com a Cosmologia que me constitui, pude aprofundar e tornar consciência da própria forma de conceber o mundo amalgamado bororo de forma amalgamada com os saberes ocidentais, sem perder as raízes das palavras que trazem os sentidos do vivido nos rituais que produzem o pesquisador de forma única, como *Boe*.

Palavras-chave: Povo Bororo; Cosmologia Bororo; Educação Indígena; Mato Grosso.

ABSTRACT

ADUGOENAU, Félix Rondon. Knowledge and Indigenous Bororo Doings: contributions to intercultural education Indigenous. 2015. 90f. Dissertation (Master). Federal University of Mato Grosso, Institute of Education, Program of Post-Graduate Education, Cuiabá, 2015.

The research develops in the first half of the century, in the old Bororo territories, ie, the current city of Cuiabá, Mato Grosso, Brazil. This traditional territory of the Bororo people, who for more than three centuries undergoes permanent changes resulting from the actions of the Brazilian state and the land colonization of advances and people, a Bororo teacher, worried about the future of his people, takes responsibility for understanding how knowledge and practices of his people can qualify the education process in order to break with the false idea that the natives take over the school in the villages and territories of his people, may warrant recognizing and valuing their knowledge ancestors. In this work, the elders have heard, men and women, in their everyday homes, rituals occurred in the research development period: March 2013 to June 2015, bringing with them contributions they could discuss the meanings of these knowledge in the formation of Bororo person. The research uses listening and observation, sensitive and intuitive, whose benchmarks are not limited to rationality or perception of what is seen or observed, but whose sensitivity is made by the body that occurs in rituals, or rather the Bororo funerals, privileged locus connection with the Bororo worlds intertwined in tunings felt in the body that learns and understands the sounds, smells, heat and taste sensations, as in Funeral feeds with the "souls of food" and bleed the pain of this learning. Thus, we bring the text for learning that this process constituted as significant to highlight the relevance of Education Cosmological to understand in general, the complex social and spiritual organization of the Bororo people. Seeks to expose the philosophical forms originating from the Bororo thought about himself surrounded by the microcosm, macrocosm and the spiritual life, guided by the guidelines of the "Bakaru". The structure of the text was constituted as intercultural possibility, which was also evidenced that to the school context - the Academy - the knowledge between what we think and feel is taking shape and visibility in trying to get to know each other, not us, access to learning of the research process. To do this, we bring in scholarly fashion, yet the limits of this attempt at translation into different epistemology and logic, as formal translation that also permeates in indigenous education. So the work is organized: Chapter I - who is the Bororo, as identified and is identified in literature and experience of the Bororo researcher; Chapter II - the context of research, procedures and partners in this process; Chapter III - the knowledge and practices guided by the Bororo cosmology with which the Bororo are constituted as indigenous people; Chapter IV - knowledge and practices that give meaning to the constitution of the Bororo people, especially emphasized the role of women to do the body boe; Chapter V - some notes needed to discuss the indigenous education. The considerations that end the process highlight the role of schools for indigenous peoples, since the study in dialogue with the cosmology that is me, I could deepen and become aware of his own way of conceiving the amalgamated Bororo world amalgamated form with the knowledge Western, without losing the roots of words that bring the senses lived in the rituals that produce uniquely researcher, as Boe.

Keywords: Bororo People; Cosmology Bororo; Indigenous Education; Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 – Mapa dos Antigos Territórios Bororo no Brasil Bororo Orientais	36
Figura 2 – Mapa dos Atuais Territórios Bororo no Brasil	39
Figura 3 – Mapa da Terra Indígena de Meruri	43
Figura 4 – Mapa da Terra Indígena de Tereza Cristina	44
Figura 5 – Universo Amálgama Bororo	66
Figura 6 – Duas Grandezas – Duas Forças	69
Figura 7 – Duas metades que se completam no cosmos bororo com as metades exogâmicas Tugoarege (comumente falado na forma de tugarege) e Ecerae (comumente falado na forma de Cerae)	83
Figura 8 – Moça bororo	86
Figura 9 - Menina bororo	90
Figura 10 – Mapa da Terra Indígena Jarudore – Município de Poxoréu/MT	118
Figura 11 – Mapa da Terra Indígena Tadarimana – Município de Rondonópolis/MT	119
Figura 12 – Mapa da Terra Indígena Perigara – Município de Barão de Melgaço/MT	119
Quadro 1: Agentes da Educação Bororo na Atualidade	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE – apoio administrativo educacional

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação

CEEI-MT – Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso

CEI/SEDUC-MT – Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC-MT

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

IES – Instituições de Ensino Superior ou Universidades

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (N. 9.394/96)

MT – Mato Grosso

ONGs – Organizações não Governamentais

OPAN – Operação Amazônia Nativa (ou Operação Anchieta)

SEDUC-MT - Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso

TAE – técnico administrativo educacional

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I:.....	23
O POVO BORORO EM MATO GROSSO	23
1.1. Identificação do Povo Bororo.....	23
1.2. Histórico do Povo Bororo.....	31
1.3. A Estrutura Sociocultural do Povo Bororo	34
1.4. Distribuição Territorial do Povo Bororo.....	39
CAPÍTULO II:.....	41
O CONTEXTO DA PESQUISA.....	41
2.1 Trilhando o caminho da pesquisa	49
2.2 O caminho percorrido.....	52
2.3 Organização e Análise dos dados	57
CAPÍTULO III	64
OS SABERES E FAZERES AUTOCTONES BORORO	64
3.1 Educação Cosmológica Bororo: A Amálgama Cosmológica Bororo	75
CAPÍTULO IV	83
A EDUCAÇÃO BORORO PERTINENTES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.....	83
4.1 Estrutura binária de inclusão	83
4.2 “Imuga” (Meu Lugar).....	90
4.2 Queda das Crianças: energias extranaturais liberadas.....	92
CAPÍTULO V.....	97
A EDUCAÇÃO ESCOLAR BORORO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	97
SABERES PARA CONSIDERAÇÕES	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO	118
Terras Indígenas Bororo	118

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos resulta da pesquisa acadêmica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, com o objetivo de compreender os processos de educação cosmológica que se inscrevem no corpo/pessoa Bororo desde o nascer, crescer, reproduzir, envelhecer, morrer e no pós-morte. Na dissertação abordaremos como este povo autóctone que foi considerado a maior nação autóctone do centro geodésico da América do Sul no século XVIII, ocupando aproximadamente 400mil Km², vive atualmente há três séculos em contato permanente com o colonizador e ainda mantem-se vinculado às tradições milenares com a educação do corpo que se dá pela orientação do Bakaru (*Boe Akaru*) cotidianamente e nos momentos ritualísticos, os quais lida com a vida e a morte como elos fundantes de sua estrutura social e de revitalização permanente de sua Cosmologia.

A pesquisa volta-se a compreensão de seus saberes e fazeres para a partir deles, reconhecer a especificidade da educação bororo, para a qual a família e a comunidade devem estar voltadas, mas também, para indicar questões pertinentes para a atenção da educação promovida pela escola que se pretende intercultural. Ao buscar a particularidade dos processos de educação que se inscrevem em cada pessoa para que ela possa ser reconhecida e se reconhecer bororo, problematizamos o sentido do que a legislação garante para a Educação Escolar Indígena: específica e diferenciada, ou seja, que cada povo garanta na sua escola, os processos próprios de ensino e aprendizagem. Ao nos questionarmos sobre esta educação escolar indígena e os direitos à especificidade de cada povo, nos voltamos a levantar no nosso próprio povo quais são os seus processos tradicionais de educar as crianças e quais são os saberes e fazeres que devem ser apropriados ao logo do processo de educação bororo.

Assim, nesta pesquisa, a escola indígena não é o centro do estudo, mas para a qual a pesquisa busca contribuir, pois para que o Povo Bororo possa ter uma educação escolar intercultural que atenda os preceitos de sua cosmologia, para tal, nos questionávamos sobre quais são os saberes e fazeres fundamentais na educação da criança para que ela se identifique e seja identificada como bororo, tanto na sua aldeia, quanto em sua inserção na sociedade brasileira, multiétnica e multicultural?

Com esta problematização, que se sustenta na vivência bororo quanto na vivência institucional junto à Coordenação da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de

Educação, o percurso metodológico se deu no processo de escuta atenta aos intelectuais do povo bororo, os filósofos que ensinam os fundamentos que sustentam a Cosmologia e Epistemologia Bororo. No processo de escuta, gravamos as longas conversas nas casas com anciões (*Boe Eimejerage*) e as anciãs (*Boe Eimejerago*), registramos nossas observações em caderno de campo, traduzimos e interpretamos a sabedoria das palavras expressas na língua bororo para trazer como conhecimento que possa contribuir particularmente com a formação dos professores bororo, mas também para os demais mato-grossenses que criaram raízes em território bororo.

Contribuem ainda para este conhecimento, os longos diálogos partilhados nos tempos e espaços da vida coletiva vivenciada como *Boe* do clã *Badojeba*, pois como pesquisa participante dos encontros das comunidades, as aprendizagens do corpo foram fundamentais para a tradução que a dissertação expressa neste momento.

Academicamente recorreremos aos recursos metodológicos da etnografia, como a observação participante, o diário de campo e as entrevistas etnográficas, cujos sujeitos envolveu os bororo da aldeia de Córrego Grande, localizada no município de Santo Antônio do Leverger – Pantanal Mato-Grossense, e os da aldeia de Meruri, localizado no município de General Carneiro – Cerrado Mato-Grossense, realizada entre 2013 a 2015.

Considerando que este estudo se restringirá à investigação de apenas uma etnia indígena é importante ressaltar que não se pretende originar um discurso generalizador com o mesmo. O trabalho foi construído a partir do conhecimento da cultura Bororo, do reconhecimento das suas especificidades em coexistência com a do “Outro”.

As experiências do pesquisador constituídas nos rituais e ensinamentos tradicionais desde a infância, orientaram a definição de quinze informantes que se disponibilizaram, sendo escolhidos pela relevância de seus saberes e por se constituírem como autoridades em suas comunidades e para o povo bororo. Foram três mulheres *Aroe Etuje* (Mãe de Alma), seis homens *Boe Eimejerage* (Chefes Bororo dentro da organização social milenar deste povo) e seis professores (somente homens) que atuam atualmente nas escolas das duas aldeias que constituíram o contexto da pesquisa, sendo três de cada aldeia. Consideramos ainda que as conversas com alunos e professores nas escolas nos auxiliaram a melhor compreender como estes relacionavam a educação escolar com a Educação Cosmológica Bororo. Entre os entrevistados, a idade dos homens variou entre 30 e 80 anos e das mulheres, entre 50 a 70 anos.

O diálogo estabelecido com os autores não indígenas e de ainda alguns poucos bororo que participaram da formação acadêmica em nível de magistério superior, foram relevantes para sistematizarmos os saberes e fazeres apropriados no processo da pesquisa e especialmente para traduzir neste o conhecimento vivido no corpo marcado pela educação milenar bororo.

Participante de todo o processo de Educação Cosmológica Bororo e também da educação escolar na escola da Missão Salesiana, desde a infância, nos leva a vários conflitos que são, como afirma Henri Wallon, fundamentais para a aprendizagem. Assim, os conflitos afetivos, orgânicos e intelectuais, nos levaram a produção de um conhecimento que contribuiu significativamente para a “consciência de si” e do processo de educação bororo na atualidade.

Na perspectiva walloniana, a emoção é “[...] a condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita na primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se construirá a comunicação lingüística que transporta o conhecimento e dá ingresso à vida cognitiva”. (DANTAS, 1993, p. 73).

Neste processo, a produção acadêmica que ora apresentamos, se organiza em cinco capítulos que resultam das tramas do conhecimento que neste momento sistematizam o processo vivenciado na pesquisa de alguém que vê de dentro, se colocando de fora para compreender a si mesmo e dar visibilidade aos saberes e fazeres do Povo Bororo.

O primeiro capítulo, parte da identificação do Povo Bororo, suas denominações e nossas opções como bororo (*Boe*) em esclarecer os equívocos das identificações e nomenclaturas associadas à pessoa pertencente a esta etnia específica. Embora muitos estudos busquem traduzir sua forma de se identificar e diferenciar no mundo simbólico no qual se constitui como pessoa, neste trabalho nos propomos a esclarecer e desfazer alguns equívocos que não são aceitos na Cosmologia e Língua Bororo.

Com isso, no primeiro capítulo tecemos o diálogo com a literatura buscando identificar e diferenciar o bororo no contexto das demais sociedades indígenas brasileiras, o histórico das relações estabelecidas por eles no território e a forma pela qual esta sociedade complexa se organiza no tempo e espaço do que hoje conhecemos como Mato Grosso. A leitura dos autores que estudam e registram a história e a realidade sociocultural do Bororo nos permite assim, o diálogo com a língua e a partir dela, a interpretação dos

sentidos e significados que a nomenclatura utilizada expressa para os próprios bororo, de ontem e de hoje.

Para a compreensão do que lemos na realidade, trazemos no segundo capítulo o contexto da pesquisa, detalhando o processo e os referenciais que sustentam o trabalho de campo, em especial, as autoridades que nos orientarão na leitura dos dados que nos propomos a coletar para compreender a dinâmica educação que garante aos bororo de hoje se manterem vinculados aos saberes e fazeres milenares expressos no Boe Akaru (*Bakaru*).

Neste capítulo, optamos por apresentar as duas aldeias e territórios onde vivem os anciões e anciãs, os professores e educandos com os quais dialogamos sobre as relações estabelecidas entre a Educação Cosmológica Bororo e a educação escolar que se pretende bilíngue e intercultural.

Assim, no capítulo trazemos tanto os saberes e fazeres do pensamento ocidental sobre o povo, quanto os saberes e fazeres que no corpo bororo é registrado desde o nascimento e em especial, nos funerais bororo dos quais o pesquisador entra em sintonia com os diferentes mundos que constituem a cosmologia bororo.

Embora não sejamos como pesquisador um estranho a traduzir a cosmologia de um povo, mas parte de quem aprende pela cosmologia que estuda a própria forma de traduzi-la, também a nós cabe seguir a intuição e elaborar o discurso, pois na Cosmologia Bororo, a língua não é traduzida para o português como o fazemos neste texto acadêmico:

[...] Quanto tempo e conhecimento são necessários para que possamos falar da "cosmologia" de um povo, de pleno direito? Não há jamais pleno direito; [...] deveria ser tomado como uma máxima interpretativa essencial; ele transporta o que dizemos para seu lugar apropriado: um universo de discurso, isto é, um mundo em "modelo reduzido", abstrato e convencionalmente simplificado, onde se trava um diálogo aproximativo entre linguagens heterogêneas. [...] mas acredito que a intuição é essencial (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p.11).

Assim, neste terceiro capítulo, sistematizamos os saberes e fazeres do povo bororo, a fim de trazer a compreensão da Cosmologia Bororo e dos princípios que orientam a educação de toda pessoa que nasce bororo. Ou seja, neste capítulo, buscamos apresentar a construção cosmológica do pensamento bororo, para neste contexto histórico-cultural compreender como a educação bororo se pauta numa forma específica e diferenciada de compreender o mundo e nele se constituir como pessoa.

No quarto capítulo a ênfase é sobre os saberes e fazeres da mulher, dando sentido à distribuição das atividades conforme a organização social Bororo e as “competências” dos

entes envolvidos no processo de “construção corpórea” (GRANDO, 2004), a posição social da mulher *Boe* e também a dinâmica das relações familiares e sociais nesta sociedade matrilinear, processos esses que contribuem na educação das crianças.

Para Novaes (1979, p.65), a “[...] organização social Bororo, que tem na flexibilidade sua principal característica, as mulheres desempenham um importante papel. É através delas que são fixadas as categorias sociais que tem no plano da aldeia um espaço específico [...]”, e na pesquisa, esta constatação se aprofunda, uma vez que ela é a principal agente na “fabricação corpórea” Bororo, da qual se refere Grando (2004), sendo ela avó e/ou mãe (*Imuga*). Neste capítulo serão discutidas estas dimensões do ser mulher como dimensões constitutivas do ser bororo, pois ela tem um papel principal em toda a cosmologia e para a qual assume espaços sociais diversificados não presos às categorias ocidentais de idade ou maternidade biológica.

Como último capítulo trazemos a educação escolar bororo, a partir das leituras da realidade subsidiadas pelos saberes e fazeres vinculados à Cosmologia Bororo, pautada na compreensão e relevância social que os próprios bororo da atualidade lhes atribuem, demanda de um olhar mais atento e crítico para que possa atender a cada comunidade e aldeia dos bororo. O capítulo sobre a educação escolar é assim um fechamento do processo da pesquisa, uma vez que além da história da educação escolar indígena e especificamente a bororo, no processo de pesquisa construímos com os professores e educandos, ancorados com os diálogos permanentes com os sábios com os quais trouxemos os saberes e fazeres tradicionais, uma proposta para um projeto pedagógico que na escola expresse a forma bororo de ser.

Com isso, esta pesquisa reflete uma rede de relações tanto com os saberes e fazeres tradicionais com os quais nos educamos como *Boe* quanto com a realidade atual com a qual nos inserimos na sociedade mato-grossense, na condição de Coordenador da Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

A leitura intercultural da realidade vivenciada neste espaço de fronteira interétnica e intercultural que como Bororo nos encontramos, nos possibilitaram contribuir tanto com a educação específica do povo Bororo, quanto com a educação específica que cada povo indígena tem direito a construir e garantir para os educandos e educandas.

CAPÍTULO I: O POVO BORORO EM MATO GROSSO

1.1. Identificação do Povo Bororo

O tema escolhido foi “Boe Nure Imi”, que quer dizer “Eu sou Bororo”. Os pesquisadores ofereceram o apoio técnico necessário e os grupos partiram em busca dos recantos mais exuberantes da Reserva para desenvolverem o tema. Narraram a história do primeiro contato como os missionários na antiga aldeia, os Tachos; recriaram e registraram rituais de cantos e danças ao entardecer; reuniram-se à beira do rio, para que as mais belas Bororo da aldeia pudessem declamar seus jograis. (BRANDÃO, 2006, p.70.).

Boe nure imi. *Boe* = gente; *Nure* = é que; *Imi* = eu. Eu sou gente. Eu sou pessoa. Eu sou humano. Eu sou gente da água. “Boe” não significa Bororo, como dizem alguns anciões, “boe” é “boe”. Solene frase bororo que deixa explícito a que grupo social está inserido que ao olhar cuidadoso da antropologia soa em autodenominação, mas que ao ser enunciado soa na condição de autoafirmação, de pertencimento étnico dito por indivíduos do Povo Bororo que deixa explicitamente uma carga de “autoetnônicidade” própria *Boe* e que ao mesmo tempo em que deixa transparecer a sua identidade, não deixa de delimitar uma fronteira, segundo o *Boe Akaru* = Bakaru (forma expressa em português) e a aceitação da própria língua deste povo, entre ser bororo com observância e cuidado no ser bororo e ser bororo que transita no mundo não bororo, precisando observar o que a sociedade envolvente faz para com ele conviver.

Boe nure imi é ainda um clássico de como um bororo se posta perante outro bororo, com orgulho e nobreza, quando há circunstância de desafios e problemas difíceis de serem sanados. Isso ocorre também quando envolve uma situação de saberes e fazeres milenares ritualísticos e que soa na condição de desafio para que o ouvinte também se posicione e coloque ao lado de quem proferiu *Boe nure imi* para ambos começarem a efetuar uma ação.

É ainda uma forma de desafiar, incentivar e encorajar o outro bororo interlocutor a começar uma ação de reação quando se diz *Boe nure aki*. (Você é gente. Você é pessoa. Você é humano.). O autor desta dissertação fora intimado várias vezes com esta frase ao participar de um ritual funerário na Aldeia Córrego Grande conhecido oficialmente pelos Povo Bororo de *Korogedo Paru Bororo*. Esta frase era logo seguida de uma outra frase: *Baraedu karega nure aki* (Você é não é “branco”). É um chamado de desafio. Um indivíduo Bororo que ouve um outro Bororo dizer esta máxima, se sente quase que na

obrigação de ajudar o seu interlocutor, dado a intrínseca organização social milenar deste povo, com fervente preocupação das duas metades exogâmicas no cuidado e reciprocidade perante a outra.

Outra situação especial é a relação da aceitabilidade do idioma Bororo na construção e estruturação da ideia de se pertencer a um povo específico e diferente perante os outros povos na utilização do vocábulo *Boe*. Não é necessário outro vocábulo para se expressar o sentimento de pertença. *Boe* vem carregado de sentido e símbolos, conforme o pensamento bororo.

Assim, embora até seja recorrente em alguns textos sobre o Povo Bororo, a utilização do termo “Boe-Bororo” não tem sentido numa conversação entre interlocutores que utilizam o idioma bororo conforme a estrutura de pensamento Bororo. Pode-se ouvir numa conversação no idioma bororo entre indivíduos Bororo, *Boe nure imi*. Ao contrário, “Boe-Bororo nure imi” não tem sentido. Isso porque a palavra “bororo” tem outro significado relacionado ao local onde se enterra os mortos ao lado do *Bai Managejewu* (“Lugar onde come fraternalmente”), que é a casa que fica no centro de uma aldeia Bororo. Ao se referir ao povo Bororo, ou se diz Bororo ou “Boe”, dependendo da circunstância dada e dependendo de quem está falando.

Se para o bororo a solene frase *Boe nure imi* traz a posição de pertença a um povo com *Boe Akaru* ou traduzido pelo não bororo como Bakaru, ao se referir aos outros a situação assume outra característica. Para o povo, os que não são Bororo são *barege* (animais), *boe pegareuge* (pessoas ruins e/ou mal feitas) e outros nomes. Conforme o pensamento Bororo, somente *Boe* tem *Boe Akaru* e sustentado por entrevistas e com anciões deste povo, José Carlos Meriri Ekureu (Metal Amarelo – ouro – *in memoriam*), Américo Rubugu, Avelino Macau, Dolor Meri, Eduardo Koge, Joaquim Burudui, Joaquim Torowa e Raimundo Itogoga. As anciãs e “mães de almas”, Beatriz Kiga, Jurema, Nadir, Maria Juanita Joware, Meire Tuage.

Ao se deparar com o nome Bororo, logo pensar-se-á que se trata de um etnônimo originário, utilizado pelos indivíduos deste povo, a chamada autodenominação e que utilizam para se diferenciar dos demais povos indígenas de Mato Grosso e do Brasil. Ao tratar o nome Bororo, entendido num sentido étnico, evitaremos o termo epônimo, e, sim, etnônimo. Colocaremos no singular e em letras maiúscula, “Bororo” por se tratar de um povo único, diferente com suas especificidades e “bororo” com letras minúsculas para

tratar de indivíduos deste povo. Poder-se-ia dizer que bororo é o pátio epônimo do povo Bororo? Não seria uma ofensa a este povo?

Abordaremos esta discussão na educação cosmológica bororo, quando e onde dizer bororo, e, quando e onde dizer “boe” dentro do pensamento bororo em conformidade com espaços e tempos próprios, específicos e diferentes.

Muitos pesquisadores, leigos e iniciantes na língua bororo, colocaram suas marcas no enunciado quanto à tradução do nome “bororo”. Os mais comuns e unânimes significaram-no e escreveram em seus trabalhos científicos, “pátio”. Segundo o que pesquisamos e acompanhamos em nossos estudos, pensava-se que o indígena de forma geral fosse etnocêntrico.

Conforme os apontamentos feitos por Viveiros de Castro (1996), o indígena não é etnocêntrico, dado a situação de etnocentricidade que atualmente se observa no mundo. Isto é, coloca-se a etnia, povo, grupo étnico no centro de tudo, ou seja, melhor que os outros em tudo. Para os indígenas da América, acontece de uma outra forma que engloba o povo, a etnia e todo um universo “sóciocósmico” (1996).

Como bem disseram Albisetti e Venturelli (1962), “Boe – sing. E pl. Coisa, índio bororo, tempo astronômico, estado atmosférico [...]” e continuam:

E a f. da língua bororo que tem a mais ampla significação. Serve para indicar seres inanimados e animados, reais e fictícios. Seu uso criterioso denota conhecimento da língua e elegância de expressão. Muitíssimas vezes substitui qualquer palavra ou acompanha pleonasticamente qualquer vocábulo. Como facilmente se pode entrever, estes dois últimos casos dificultam muito o entendimento da língua falada, especialmente aos principiantes e leigos.” (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, p.280.).

Também os autores trazem o significado de “bororo” em “[...] Pátio da aldeia, pátio das danças, pátio interdito às mulheres e às crianças; praça da aldeia; ato de executar alguma representação”. (1962, p.516.) Apesar de se cercarem de cuidados na citação dos mesmos que trazemos acima, a dificuldade no “[...] entendimento da língua falada [...]” (idem), por se tratar de um vocábulo largamente utilizado com diferentes significados e carregados de simbolismos, “bororo” pode ser compreendido de forma equivocada.

Para denominar este fenômeno social, buscou-se o termo “cosmocêntrico”. Abordaremos esta situação adiante na cosmologia bororo para falar de que bororo não é pátio. Logo, o nome “bororo” é antes de qualquer tentativa de significá-lo, traz um significado amplo e simbólico “sóciocósmico” para o povo Bororo. Isso porque para o

bororo, somente o povo Bororo tem o “bororo” que é uma junção de nomes e que não significam pátio. Para este povo outros povos indígenas e não indígenas não possuem “bororo”. Podem possuir um pátio, mas não o “bororo”. Segundo o pensamento bororo, os animais também tem seu “bororo”. Por quê? Encontramos aqui um paradoxo.

Por que animais e aves podem possuir um “bororo” e outros grupos étnicos não podem ter um, ou pelo menos não ter reconhecimento pelos bororos de um “bororo” para os que não pertencem ao povo Bororo? Mais uma vez dialogamos com Viveiros de Castro (1996), quando percebemos aqui uma situação de cosmoцентриidade bororo, em uma situação em que se envolve a cosmologia de um povo e o seu pensamento é formulado a partir de seu próprio cosmos, conforme a organização e estruturas sóciocósmicas.

Na Enciclopédia Bororo Vol. I, encontramos uma abordagem da seguinte forma: “A denominação clássica permanece sempre **bóe**. Os membros das outras tribos são considerados e chamados **Barége** ou **Marége**; ou **Kaiámo-doge**, se são tribos inimigas, mas não bóe. Os civilizados são **baráe** e os de raça negra são **tabáe**.” (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, p.281.).

Segundo Bordignon (1987): “Eles, porém, denominam-se a si mesmo de “Bóe”, que quer dizer índios bororos. Os de outras tribos e os invasores ocidentais não são Bóe. São barége, isto é, animais. A palavra bororo significa pátio ou aldeia.” (1987, p.1). Os exploradores na época da colonização que pôr primeiro tiveram contato com este povo, ao ouvir seus cantos os chamaram assim, ao perceberem repetidas frequentemente o termo bororo (1987).

Outro nome com o qual os bororo se autodesignam conforme Albisetti e Venturelli: “[...] é Orári Mógo-dóge, ou seja Moradores das Plagas do Peixe Pintado.” Percebemos aqui um equívoco nesta forma de redação, sendo que *muga* significa lugar no sentido de um local onde se mora. Na conjugação ocorre uma variação na última vogal devido a pessoa do pronome, tornando-se *mugu*, e não *mogo*, para sentido de morador mais a terminologia de plural que é *doge*.

No livro I Bororos Orientali - *Orarimugudoge* – del Mato Grosso (Brasile) 1919, de D. Antonio Colbacchini encontramos a redação “mugu”: “L’INDIGENI, dei quali si tratta nelle seguenti pagine, sono gli *Orarimugudoge*, que prendono il nome dal pesce *orari*, il “peixe pintado” dei Brasiliani.” (1919, p. VII).

Para Ochoa Camargo (2001, p.11): “Sua cultura é considerada pelos antropólogos que a têm abordado como uma das mais bem elaboradas do mundo”.

Pesquisadores na área da antropologia, sociologia e história são unânimes em apontar que o povo Bororo é uma das etnias mais estudada e pesquisada cientificamente a nível nacional como internacional. Ainda que o Bororo seja um dos povos mais estudados por antropólogos de diferentes partes do mundo (HARTMANN, 1976, p. 180-181), pouco se conhece sobre a sua origem e os povos que fizeram parte do seu contexto histórico no atual estado de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Goiás e mesmo no Pará, onde provavelmente foram combater a favor dos colonizadores portugueses. Outrossim, no atual país da Bolívia.

Para os estudiosos, o interesse voltou-se para a complexidade da sócio culturalidade deste povo que conta com uma organização social intrínseca inextricável à vida dos indivíduos, homens e mulheres que Viveiros de Castro (1996, p.121) propõe ainda “sóciocósmico” para indígenas na América indígena, onde abordaremos adiante esta situação peculiar também ao povo Bororo.

Sobre a constituição física dos indivíduos bororo, principalmente os homens, vários autores trazem quase que a mesma ideia ao relatarem em suas viagens. Em algumas obras literárias observamos fotografias e desenhos de “areme” com o corpo atlético e musculoso quase tal qual aos *ime*.

Os Borôros constituem uma grande nação indígena de costumes muito radicais e que apesar do contacto dos civilizados com algumas das suas tribus, conservam invariavelmente os seus hábitos originaes, mantendo notaveis tradições seculares. É a mais importante das que estiveram em contacto com a Comissão Rondon, não só pelo seu número, como pelas características estudadas na linguagem de que usam.

Individualmente o Borôro é o typo mais forte dos indios que habitam Matto-Grosso; sua robustez é proporcional á estatura muito elevada de sua raça, onde são communs os individuos de 1m90 de altura. (MAGALHÃES, 1929, p. 250, apud GRANDO, 2004, p.148).

Bordignon (1987) traz também a seguinte informação de textos antigos em que Fraga afirma: “O bororo em geral é um tipo esbelto, forte, elegante e bem formado, atingindo por vezes proporções agigantadas. Membros robustos, deixando transparecer, na rija musculatura, aptidão para a marcha e resistência à fadiga”. (1987, p.3).

Enriquecemos ainda com Baldus (1979): “Os Bororos são os maiores e mais fortes índios do Brasil; por isso podem ousar fazer esta dura prova de força. Contam que foi a onça que começou essa luta eterna, tendo sido a primeira a atacar os Bororo. Devorou muitos da tribo, depois ficou com medo e agora não o faz mais”. (1979, p.96).

E fechamos com Lévi-Stauss (1993) que diz: “Os Bororos são os maiores e os mais bem feitos índios do Brasil. A sua cabeça redonda, a sua face alongada de traços regulares e vigorosos, a sua constituição atlética, evocam certos tipos da Patagônia, aos quais talvez seja necessário ligá-los, do ponto de vista racial.” (1993, p.203).

Outra coisa que chama a atenção em relação aos homens nas gravuras e fotografias que fazem os registros do *boe* é o fato de todos serem apresentados com uma estatura quase igual, com poucas diferenças, tal qual em um exército onde os soldados têm uma estatura quase uniforme. E surge a pergunta, por que tem a estatura quase igual? Alguém chamou apenas os *ime* de estatura quase igual para pose de fotografia? Ou realmente todos tinham quase a mesma estatura?

Tiago Aipobureu em Meruri dizia-me: “Antigamente os homens arrancavam a mandíbula da onça, mas hoje copulam tanto que não podem mais fazer isto. A cópula ataca muito o sangue, por isso o homem é mais forte quando copula raras vezes. Antigamente tinha relações sexuais só uma ou duas vezes por mês, hoje tem-nas de uma a duas vezes por semana. E antigamente, a mulher, apesar de poucas relações, estava contente com o homem, de medo de perde-lo”. (BALDUS, 1979, p.81).

Também a mulher bororo constituiu seus cuidados especiais quanto ao corpo descrito pelos primeiros salesianos, que apontam a média de altura em 1,60m e trazem outras informações acerca de sua constituição física:

As mulheres, assim como são inferiores na estatura, são também no aspecto físico. Tem marcada tendência em avolumar os membros e o corpo, embora de maneira uniforme, especialmente depois do parto. Com probabilidade essas tendências aumentaram nos últimos decênios por terem abandonado, ou quase, o uso do kógu, cinto mulíebre, que, servindo-lhes de espartilho, auxiliava a conservação de uma linha mais esbelta e sobranceira.” (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, p.285).

Ainda na atualidade, muitos *ime Boe* se resguardam da relação sexual ao tomarem parte em uma atividade que exige força, agilidade e que envolve também periculosidade e riscos em se ferir com cortes, quebras de ossos e machucar na forma de torsão, distensão e outros, sem abertura de pele (corte) ou derramamento de sangue, principalmente nas atividades da pescaria ritual e da caçada ritual. Muitos se resguardam também nas pescarias e caçadas comuns, individualmente e em grupos.

Pescarias e caçadas comuns a que referimos são atividades em que não há o envolvimento das “almas” bororo em tais atividades. São atividades e em que se reúnem pessoas que tem um relacionamento de amizade, de parentesco sanguíneo ou clânico para tais atividades. Enquanto que nas pescarias e caçadas rituais, há as cerimônias sagradas e

os cantos noturnos no *baito* (casa que fica no centro da aldeia) próprios para a pescaria e para a caçada e os representantes sociais do falecido participam destas atividades, orientando o local da pescaria ou da caçada, com entrega ritual dos pescados e caças às “mães das almas” que são as mães rituais sociais dos falecidos bororo.

Tal resguardo se observa ainda para os rituais sagrados de “competição” de força e de agilidade, como o *Mano Paru* e *Marido Tawujedu*. Esta primeira “competição” exige força e resistência ao cansaço e à dor do peso do cilindro do “Mano” nas costas do corredor “alma” e corredor não “alma”. Se um corredor assumir repetidas vezes o posto de corredor principal com o cilindro confeccionado com o “Mano”, suas costas ficarão toda esfolada chegando a ter sangramento.

Uns poucos, os que mais observam a rigorosidade destes ensinamentos bororo, se resguardam também ao participarem de um torneio de jogo de futebol. Ao fazerem isso procuram não dormir com suas companheiras (esposas) e não têm relação sexual com as mesmas na véspera do jogo. Acreditam que estando próximo da mulher, mesmo sem dormir ao lado da esposa e vir a acariciar a genital de sua companheira, poderá sofrer com algumas desvantagens físicas, vindo a se cansar mais rapidamente e ter os reflexos em estado lento que poderão prejudicar o grupo, ou o time no qual atua, ocasionado a derrota ou pouca dificuldade ao time adversário.

Os caçadores bororo observam que este fenômeno acontece mesmo com os cães de caça. Se em uma caçada, há cães no período de acasalamento, há um risco muito grande do macho que acasalou com a fêmea ser ferido pela caça. Eles alegam isso ao fato da relação sexual. Isto não quer dizer que toda a matilha de cães machos se machuquem, mas aquele que acasalou.

Nas pescarias observam que aquele bororo que teve relação sexual, fica azarado, não consegue capturar peixe na mesma quantidade que os outros. Ou não consegue nada. Na caçada, os animais passam longe do mesmo, aumentando a dificuldade para abatê-los. E ainda corre o risco de se machucar. Fica cansado mais rapidamente que os outros, fica sem resistência à fadiga nas marchas e nas corridas de perseguição aos animais.

Albisetti e Venturelli (1962) assim relatam a inobservância de jovens bororos por chefes antigos como Meriri Otoduia, chefe bororo na época da fundação da antiga missão do Tori Pó, conhecida como Tachos, no município de General Carneiro - MT: “[...] lastimavam a incapacidade de muitos moços de conservarem espartanamente a virtude, sendo assim causa da rápida decadência da tribo.” (1962, p.287). Fato que ainda na

atualidade acontece quando lastimam os anciões e anciãs deste povo, ao expressarem preocupação com a não vivência das virtudes bororo, pelos moços e moças.

Quanto à homo afetividade masculina, os autores chamaram de pederastia: “[...] Steinen afirma que não era desconhecida na choupana central, mas que só a praticavam quando havia grande falta de meretrizes.” (STEINEN, 1897, p. 389, apud, ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, p.288.).

Ainda sobre esta mesma situação os mesmos autores da Enciclopédia Bororo Vol. I afirmam: “Nós nunca assistimos a pratica deste tipo de homossexualidade e nem sabemos de sua existência. Também ignoramos qualquer f. para designá-la.” (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, p.288.). De acordo com as obras por nós estudadas, estes últimos autores, estiveram mais tempo em contato direto com os bororo, fato exposto na apresentação da obra *Il villaggio bororo*. Anthropos, Suíça, 1953, em relação a afirmação de César Albisetti:

O salesiano Pe. César Albisetti nasceu em 1888. Viveu 89 anos, dos quais 63 entre os índios Bororo, no planalto central de Mato Grosso, nas Missões do Sangradouro e do Meruri. Foi missionário e diretor, além de pesquisador em tempo integral da cultura bororo. Chegou à Missão do Sangradouro em 1914 e aí faleceu em 28 de dezembro de 1977. Foi sepultado no cemitério da própria Missão. (RAVAGNANI, 1992, p.145).

Situamo-nos ainda na afirmação de Baldus (1979): “A homossexualidade e o onanismo são desconhecidos entre os Bororo, como entre a maior parte das tribos de índios visitadas por mim.” (1979, p.82). E como ainda apontam Albisetti e Venturelli, “Baldus assevera que não existe.” (BALDUS, 1937, p.146, apud, ALBISETTI e VENTURELLI: 1962, p. 288).

Outrossim, não encontramos um nome originário para designar a homo afetividade tanto masculina como feminina no idioma bororo. E também não ouvimos ou identificamos relatos de outros autores que se referem a homo afetividade feminina.

Em relação ao ato sexual, mesmo depois de ter ouvido dos anciões e anciãs bororo da atualidade, de que este ato deve ser feito com moderação pelo homem, não devendo acontecer de forma desenfreada pela observação “[...] de conservarem espartanamente a virtude [...]” (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, p.287), com preocupação de um futuro reencontro em outra dimensão cósmica da vida do casal ao fazer o ato do sexo. Novamente referimos ao fato de que o bororo enxerga muitas coisas numa perspectiva de perfil e ordena seus atos também desta forma.

Isso está claro para um bororo ao olhar a planta esquemática da aldeia bororo do ponto em que se olha do ocidente para o oriente. É assim que o bororo olha para esta planta da aldeia e transforma esta ideia abstrata em atos cotidianos como confecção de alguns artefatos de plumária originários. Assim também leva esta ideia abstrata para a posição social no momento do ato sexual. É preciso se ter a ideia de que ninguém está sobreposto à outro. Então, há esse encontro de completude quando ninguém fica sobre o outro durante o ato sexual, como podemos confirmar com o depoimento de Tiago Aipobureu a Baldus: “[...] o homem e a mulher sempre se deitam de lado, a saber, um frente ao outro.” (1979, p.80).

O comportamento no momento do ato sexual respondido por Baldus (1979) a Tiago Aipobureu, este demonstra revolta: “Que desaforo contra aquele que está embaixo!”, e continuou: “Os Bororo dizem que o homem e a mulher têm de deitar-se um ao lado do outro, porque um dia morrem e então estão reunidos.” (1979, p.80).

Em reafirmação desta informação sobre a posição social no momento do ato sexual Baldus ainda afirma:

Atílio, meu fiel companheiro de viagem, Bororo de Sangradouro, mais tarde reafirmou as declarações de Tiago Aipobureu e acrescentou: “O pai diz ao filho e a mãe à filha o que a gente tem de fazer no coito”. Quando ouviu que posição é ocupada pelos brancos, espanta-se primeiro e com branda indignação: “Mas que peso!” (BALDUS, 1979, p.80).

Com isso, a identificação do bororo tem várias referências, que vão desde antes do nascimento, que antes da concepção já vem sendo tecida pelas tramas da cultura que é imbricada com os mundos estruturados pela Cosmologia Bororo. A nossa leitura, busca trazer os fios que implicam a identidade clânica, mas também a rede de relações que se estabelecem entre os mundos e a divisão que nestes mundos se estabelecem pelos polos opostos e que se completam, os *Ecerae* e os *Tugoarege*, os homens e as mulheres, e os bororo e os espíritos. Nesta rede, também entram os que chegam, ou seja, as relações inevitáveis com os não indígenas e os demais indígenas.

1.2. Histórico do Povo Bororo

Ao buscarmos o Bakaru do *Aroe Jakomea Pó* – Águas do Espírito *Jakomea* que narra a inundação geral na terra a partir da região da baixada cuiabana, onde está o célebre morro com o nome de Toroari, ou ainda Aturari, local onde Nonogo Pori refugiou-se, segundo este mito, este bororo é o recriador dos seres no mundo, desde animais, outros.

Este é o histórico de um povo autóctone, sua história não começa quando os não indígenas passam a informar e registrar quem são, mas desde quando os próprios bororo se compreendem criados e registrados no Bakaru.

Em termos da história ocidental, portanto, não indígena, pode-se afirmar pela literatura que o Povo Bororo já foi a maior nação indígena ocupando aproximadamente 400mil km². Estes eram donos absolutos dos territórios banhados pelos rios Cuiabá, São Lourenço, Vermelho, Piquiri, Taquari, Alto Rio Araguaia, Rio Garças, Rio Manso ou Das Mortes desde suas nascentes até perto da cidade de Nova Xavantina (OCHOA CAMARGO, 2001, p.22).

Se amplo é o território não menos amplas, complexas e conflituosas foram as relações e as negociações que os bororo estabeleceram ao longo de três séculos com os bandeirantes e colonizadores. Essas relações foram intensas e desastrosas por todo o território que compreendia o que hoje representa a baixada cuiabana e região de Cáceres na fronteira do Brasil com a Bolívia. Acredita-se que antes do contato com o não índio o povo bororo chegou a somar 10 mil indivíduos que viviam principalmente da pesca, caça, coleta de frutas e dos produtos de pequenas roças de milho, mandioca e fumo.

A história do contato com esse povo entrelaça-se com a própria história de Cuiabá e de Mato Grosso. Essa história insere-se no contexto nacional e global e é permeada por valores que sustentavam e sustentam a cultura ocidental hegemonicamente cristã, capitalista e branca e que embasam as relações autoritárias e etnocêntricas estabelecidas historicamente com os grupos étnicos diferenciados genericamente definidos como: povos indígenas e negros.

Cuiabá está construída onde tradicionalmente foi território Bororo, se fisicamente os Bororo foram expulsos, sua influência persiste e não raro encontram-se descendentes de Bororo em Cuiabá. O Morro de Santo Antônio era no passado e é ainda o morro sagrado para os Bororo e por eles chamado de Toroari. Encontramos outra variação com o nome de *Aturuari*, devido o contexto temporal e espacial. O Rio Coxipó deve seu nome a eles, pois se chamava *Ycojibo*, palavra de língua Bororo que significa lugar dos pássaros cardeais. (FERNANDES, 1993, p.133).

O bororo chamava e ainda este rio por “Kujebo”, tendo a última sílaba com maior tonacidade, eles ainda o chamam por “*Kuje Po*” que significa *kuje* = mutum, *po* = água, curso de água. Outra variação de água em língua bororo é *bo*. Ambas as palavras finais, *bo* e *po* trazem a tonacidade aberta como o vocábulo da língua portuguesa, pó.

Segundo Fernandes (1993), muitas cidades surgiram nos territórios à margem dos rios onde viviam os Bororo e foram batizadas com nomes na língua desses: Cuiabá/MT = Ikúia Pá (pesca com arpão), Corumbá/MS = Bakóro Ba (lugar de Bakoro), Coxim/MS = Kótcho Í(cajueiro), Jataí/GO = Jatúgo Í (cajazeiros), Coxipó = Kujibo Pó (ou Kuje Po, como mencionamos acima) (Córrego do Mutum), Poxoréu = Pó Tcheréu (água preta), entre outras. Antropologicamente os Bororo são classificados como pertencentes ao tronco linguístico Macro Jê, que agrega cerca de 40 línguas, agrupadas em mais ou menos 12 famílias.

A literatura nos informa que o primeiro contato entre os bororo e a sociedade brasileira se deu por intermédio de “Antonio Pires de Campos, quando em 1716 chegou com sua bandeira na barra do rio Coxipó e arrasou uma aldeia bororo, levando centenas de escravos para São Paulo (capital da província que incluía Mato Grosso)”. (GRANDO, 2004, p. 147).

Segundo a autora, este bandeirante já havia estado em Mato Grosso ainda na em 1675, mas somente em 1718 este contato se evidencia com a chegada da bandeira de Pascoal Moreira Cabral, quando os bororo já cientes do resultado deste contato, revidam o ataque e os fazem recuar, quando adentram ao rio Coxipó em direção ao rio Mutuca, onde encontram ouro, aumentando os interesses nos territórios tradicionais. Com isso, instalam-se na região e as guerras passam a ser permanentes: “Pascoal Moreira Cabral instaura um povoado e é eleito Capitão-Mor das Minas. Em 8 de abril de 1719, lavram a ata de criação do Arraial de Cuiabá [...]”. (2004, p.147).

Na luta contra a invasão e morte, os bororo acabam sendo separados entre os de cima e os de baixo, do pantanal e do cerrado. Segundo Grandó (2004):

[...] os Bororo Orientais também chamados de Coroados ou Porrudos do lado esquerdo do Rio Cuiabá, e os Bororo Ocidentais do outro lado, considerados extintos no final do século XIX. Estes viviam na margem leste do rio Paraguai, onde os jesuítas espanhóis fundaram várias aldeias de missões. As referências dão conta de que, por serem muito amáveis, serviam de guia aos brancos, além de trabalharem nas fazendas da região. Por serem aliados dos bandeirantes, desapareceram como povo, tanto pelas moléstias contraídas quanto pela miscigenação com outros indígenas e brancos. (2004, p.148).

A autora se refere a Magalhães (1929), um Major que no início do século XX faz a descrição dos indígenas encontrados pela expedição de Rondon, e aos estudos de Ribeiro (1997), para afirmar que assim como os demais povos indígenas, houve ainda muitos

conflitos dos bororo que se perdiam de seus grupos nos trabalhos forçados nas fazendas ou por aproximação com doenças e costumes que os marginalizavam em relação aos demais que conseguiam se manter com os grupos. Neste mesmo estudo, Magalhães informa que a Comissão de Rondon, teve relações de trocas intensas com os bororo, sejam nos trabalhos realizados em seus antigos territórios, sendo esta amabilidade e parceria levada para outros espaços de trabalho:

Em 1757 uma ordem régia menciona expressamente os Bororo como acompanhantes de moradores a serem estabelecidos em novas áreas “[...] não como escravos, porque a lei declara livres todos os índios [...], mas reduzidos aos termos dos sipaes (cipangos) que servem nas tropas da Índia Oriental, formando com elles hum corpo de Milicias”. (HARTMANN, Apud NOVAES, 1993:124, apud GRANDO, p. 149).

Com isso, podemos compreender que diante de relações extremamente conflitivas, a estratégia também foi de mediação para garantir a sobrevivência do grupo, que acaba por se manter em seus antigos territórios, e dando à cultura cuiabana, vários elementos de sua cultura tradicional, como a constituição familiar pautada na casa da mãe, as irmandades ampliadas, os laços familiares mais amplos, assim como a linguagem na qual o sotaque da linha portuguesa tem grande influencia bororo.

1.3. A Estrutura Sociocultural do Povo Bororo

A literatura sobre a estrutura sociocultural do Povo Bororo é bastante difundida no mundo ocidental. Já no início do século XX, os missionários salesianos, Cobalchini e Albisetti (1962), fazem o registro desta cultura e produzem dois volumes da clássica Enciclopédia Bororo. Estes estudos com o olhar de quem passa a viver com os bororo, seguiram com outros missionários como o Padre Ochoa Camargo (2001), que ainda vive na aldeia de Meruri, agora já aposentado, e o Mestre Mário Bordignon (1987, 2010), que se identifica com seu nome bororo “Enawurú”, que fazemos referência neste trabalho.

Outros autores são também importantes interlocutores, com o olhar antropológico e que tornaram os bororo um povo amplamente conhecido academicamente, pelos trabalhos de Claude Lévi-Stauss (1993), Baldus (1979), Viertler (1991), Novaes (1979, 2012) Vangelista (1996), Grando (2004) e Isaac (2004).

Neste trabalho, embora tenhamos buscado o diálogo com a literatura sobre o Povo Bororo, nossa interpretação na medida do possível será pautada na lógica bororo a partir do pensamento e vivências com as autoridades bororo da atualidade que nos fundamentam teoricamente a leitura da realidade sociocultural e histórica.

Atualmente, conforme a orientação do princípio do direito de primazia, clã com o qual os Bororo integram novos membros de outros grupos étnicos, especialmente os não índios, é o clã *Bokodóri Ecerae* (primeiro a ver o não indígena – brancos e negros – o que significaria que este estaria, na Cosmologia Bororo, vinculados a este clã, tendo a primazia de morte e vida destes). Como reordenação política após o período de guerra, é nesse clã que os bororo têm acolhido por meio do Ritual de Nominação, missionários, pesquisadores, líderes governamentais, funcionários públicos, amigos, etc. A pertença a um clã os transformam, durante o ritual, em “parentes” e isso possibilita novas estratégias e relações entre os próprios Bororo e os novos membros que são integrados a partir de uma família um pai e uma mãe bororo com os quais manterão obrigações de *Mori* (responsabilidade mútua entre os parentes que constituem uma família bororo).

Este princípio foi quebrado pelos próprios bororo aliciados aos não indígenas interesseiros no status de poder, seguindo uma epistemologia de educação que orienta a organização de autoridade e chefia que difere da epistemologia de educação bororo na criação de um chefe que não o é de quem o poder de executar algo por estar investido oficialmente de poder de executar e ordenar.

Para compreendermos a estrutura social pela qual se organiza tradicionalmente uma aldeia bororo, precisamos considerar que, para o Bororo, a pessoa faz parte de um universo físico composto por seres animados, corpos celestes e fenômenos meteorológicos e de todo um universo sociológico que compõe a própria aldeia.

A estrutura da aldeia, segundo a tradição, é mantida pelos casamentos que são decididos pelas mulheres e seguem uma orientação que mantém a estrutura clânica e reforça as relações entre as duas metades e os clãs correspondentes. A mãe, responsável pela realização do ritual do matrimônio e a orientação de suas filhas, receberá seus genros com as filhas em sua casa, embora sejam os homens os responsáveis tradicionalmente pelas mediações entre os clãs e que criam as novas formas de parentesco dentro do principal ritual bororo, o funeral. As filhas ampliarão com seus filhos e marido a família e o clã, numa mesma casa. Conforme se ampliam as famílias, as casas podem crescer ou as famílias mudarem de aldeia, mas a posição será mantida na estrutura da aldeia, atendendo a localização reservada ao clã materno em todas as aldeias bororo.

O povo Bororo foi dividido segundo os estudos clássicos salesianos, portanto, a partir da visão dos europeus ocidentais, em dois grupos, “Bororo Oriental” e “Bororo

Ocidental”, conforme expresso no Mapa dos Antigos Territórios Bororo no Brasil Bororo Orientais, na **Figura 1**, apresentado nas obras de Cobalchchini e Albisetti (1942).

Para lermos a atual realidade bororo em relação aos antigos territórios, na **Figura 2** vamos trazer o Mapa dos Atuais Territórios Bororo, localizados nos dois ecossistemas, Pantanal e Cerrado Mato-Grossense, que foi adaptado pelo pesquisador.

Os mapas separados de cada território como atualmente são organizados os bororo nas terras que lhes restaram dos antigos territórios partilhados com os mato-grossenses de hoje, vamos trazer juntamente com o segundo capítulo, para o qual dedicamos a apresentação dos contextos nos quais a pesquisa foi realizada, nos quais os bororo atuais nos possibilitaram estabelecer os sentidos do conhecimento que explicitamos nesta dissertação.

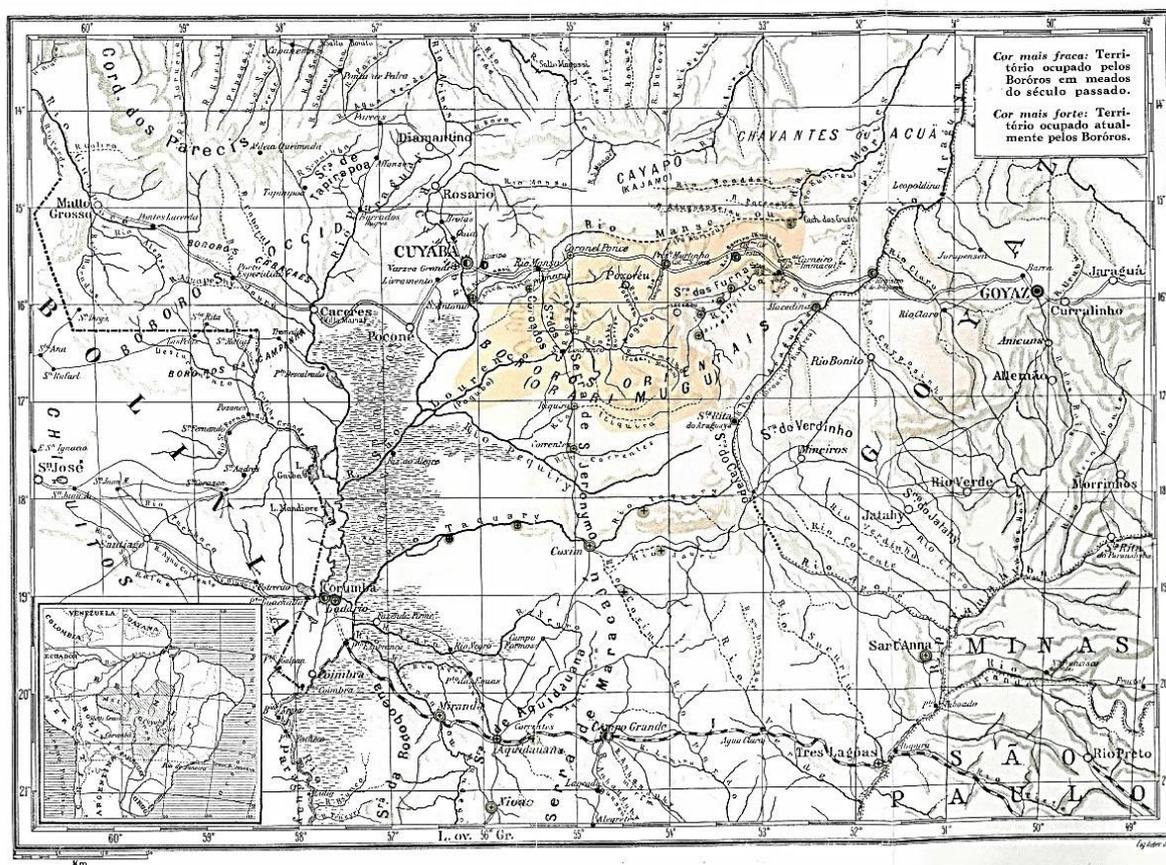


Figura 1 - Mapa dos Antigos Territórios Bororo no Brasil Bororo Orientais
Fonte: Cobalchchini e Albisetti (1942).

Em nosso trabalho, embora dialoguemos com os autores que apresentam o Mapa Tradicional da figura acima, vamos trazer a forma como os próprios bororo se referem à

suas comunidades ou grupos distribuídos nos territórios banhados pelos rios e pelas vegetações que ambientalmente se compõem como pantanal e cerrado em Mato Grosso.

Em Mato Grosso, os bororo passam a ser referenciados na literatura com a chegada dos bandeirantes ao rio Cuiabá – *Ikuia Pá* e Coxipó, que os bororos chamam de *Kuje Bó* ou *Kuje Pó*. Com a chegada dos colonizadores dividiu este povo em Bororo Ocidental que estavam a direita do Rio Cuiabá e Bororo Oriental os que estavam no lado esquerdo deste mesmo rio. Em ambos os lados haviam grupos ainda reconhecidos pela coroa portuguesa com outros nomes.

Viveiros de Castro (2004) propõe ainda sóciocósmico para indígenas na América indígena, onde abordaremos adiante esta situação peculiar também ao povo Bororo. Quanto ao nome “Bororo”, os exploradores na época da colonização que primeiro fizeram o contato com este povo, ao ouvir seus cantos os chamaram assim, ao perceberem repetidas frequentemente o termo bororo (BORDIGNON, 1987).

Debruçamos sobre alguns cantos que mais se executam nas pescarias ritualísticas e nos funerais bororo e não encontramos a palavra “bororo” utilizada com frequência que poderia ser uma hipótese na utilização deste nome. Percebemos a palavra *Bakororo* na maioria dos cantos por nós observados utilizada frequentemente. Existe a palavra “bororo” em tais cantos, mas pouco utilizada, ao se comparar com a palavra *Bakororo*, nome sóciocósmico de um dos chefes que foi morar no ocidente, antes com o nome de *Baitogogo* (Morador da Casa Escura), pelo fato de a casa ser construída com folhas verdes. Um outro chefe, *Akaruio Boroge*, o acompanhou nesta mudança de dimensões cósmicas, ficando ao oriente.

Então a hipótese é de que o etnônimo “bororo” nasceu após um tempo maior de contato dos colonizadores entre os bororos, para se ter a oportunidade de ouvir seus cantos, dado que nos primeiros contatos, este povo recebeu outros nomes. E pelo hábito dos colonizadores utilizarem a própria fala dos bororos como Cuiabá ou Cuiabázes ao ouvirem estes dizerem *Ikuia Pá* (O lugar de minha flecha Ikuia) para denominar o local onde os espíritos *Meri* e *Ari* no momento em que este primeiro se transforma em um *okoge* (peixe dourado ou *Salminus maxillosus*). Coxipônês ao ouvirem os indígenas dizerem *Kuje Pó*, ou *Kuje Bó* (Rio do Mutum) e por habitarem este local e outros.

Albisetti e Venturelli (1962) trazem outros nomes com os quais os Bororo se reconhecem, conforme a região onde moram:

01 - “Bóku Mogorege” ou “Bóku Mógo-doge”, os que habitam o bioma dos cerrados;

02 - “Itúra Mogorége” que são os que habitam o bioma das matas, mais precisamente na bacia do Rio São Lourenço;

03 – “Orári Mogo-doge”, Habitantes do Lugar do Peixe Pintado, segundo Albisetti e Venturelli, esta denominação se designa mais aos bororos da bacia do rio São Lourenço, embora os Bororo Orientais se autodenomine com tal denominação. (1962).

04 - “Tóri Ókwa Mogorége” que são os que habitam as montanhas, região da Serra de São Jerônimo.

Há ainda os bororo denominados *Utúgo Kúridóge* que significa “Os Flechas Longas” dado o cumprimento de suas flechas serem mais longas que a dos quatro grupos Bororo citados anteriormente.

Atualmente não se ouve mais falar com frequência nas aldeias bororo em tais quatro denominações. Apenas ouve-se falar em *Cebegi* (De Baixo) e *Cobugi* (De Cima) ou *Cebegiwúge* (Os de Baixo) e *Cobugiwúge* (Os de Cima).

Cebegiwúge se referem aos Bororo da Terra Indígena Jarudori no município de Poxoréo-MT; aldeias da Terra Indígena Tadarimana (nome oficialmente reconhecido, mas com corruptela do nome *Tadari Umana*) no município de Rondonópolis-MT; As aldeias da Terra Indígena Teresa Cristina no município de Santo Antônio de Leverger-MT. E ainda, *Utugo Kuridoge* que são os Bororo do município de Barão de Melgaço-MT.

Cobugiwúge, os Bororo do município de General Carneiro-MT, compreendendo as aldeias da Reserva Indígena Merure (nome oficial com corruptela do nome Meruri).

Ou ainda, *Boku Tadawuge* que significa “Os do Cerrado” e *Pobo Tadawuge*, “Os da Água”, duas designações mais gerais para se compreender quem mora no cerrado de quem mora em lugares onde há mais água.

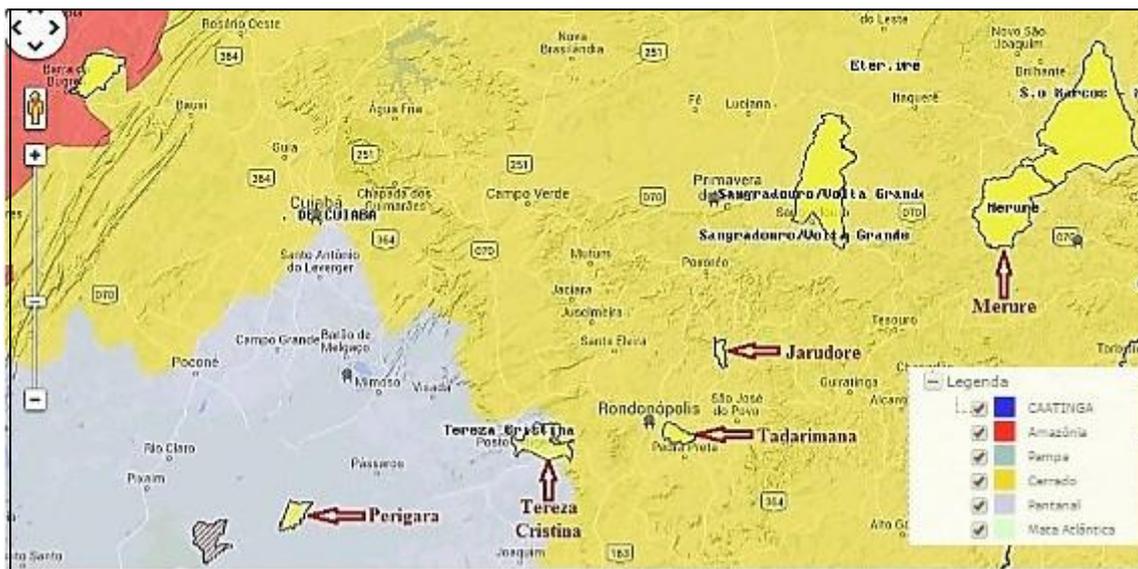


Figura 2 - Mapa dos Atuais Territórios Bororo no Brasil
Fonte: FUNAI¹. – Adaptação Félix Rondon Adugoenau. (2015)

1.4. Distribuição Territorial do Povo Bororo

Torna-se necessário um resumo da história de contato deste povo que não foi nada pacífico, segundo Bordignon: “O contato dos Bororos com os colonizadores não foi nada pacífico como não o foi com a maioria dos índios brasileiros” (1987, p. 5), para depois partirmos para a reflexão sobre a educação e escolarização da criança e jovem bororo, nosso foco de interesse neste trabalho.

Não se sabe de forma oficial a data precisa do primeiro contato deste povo com os não indígenas na época da colonização. Em relação a este fato o historiador Bordignon (1987) aponta: “Não sabemos com certeza a data do primeiro encontro dos Bororos como os brancos. No século XVII muitas bandeiras e expedições, organizadas pelos jesuítas de Belém, subiram pelo rio Araguaia”. (1987, p.7.).

Alguns pesquisadores como Holanda (2000), aponta que desde o ano de 1622, vários grupos de sertanistas provenientes de São Paulo iam para as terras mato-grossenses incumbidos do exercício de capturar indígenas para mão de obra escrava e assolando populações castelhanas.

Bordignon (1987) aponta que o povo Bororo antes da colonização portuguesa, ocupava uma vasta área que: “[...] expendia-se, desde um pouco além da divisa com a Bolívia, a Oeste, até além do rio Araguaia ao Sul de Goiás, alcançando o Triângulo

¹In.: <http://mapas2.funai.gov.br/i3geo/interface/googlemaps.phtml?c517b07429665459592a51432958c632#> Acesso em 20 de junho de 2015.

Mineiro, ao Leste. Desde as cabeceiras do rio Cuiabá e rio das Mortes, ao Norte, até às dos rios Coxim e Negro, ao sul.” (1987, p.2).

Bordignon (1987) traz a concentração do povo Bororo na seguinte divisão:

- a) Os Bororo da bacia do rio Cuiabá, que por conta do afluente Coxipó, ficaram conhecidos como Coxiponês;
- b) Os da bacia do rio São Lourenço, conhecidos também como Porrudos;
- c) Os que ocupavam as áreas do rio das Mortes, rio das Garças e os que ladeavam os altos do rio Araguaia;
- d) Os do sul, compreendendo os Bororo das áreas da Serra de São Jerônimo e os dos rios Coxim e Taquari;
- e) O grupo que margeava à direita dos rios Paraguai e Jauru, conhecidos também como Avavirás ou Bororo da Campanha;
- f) E, por fim os bororos do rio Cabaçal, em Cáceres, conhecidos como Cabaçais.

O povo Bororo foi dividido segundo os estudos desde quando começou a entrada em Mato Grosso, mais precisamente depois que os bandeirantes chegaram no rio Coxipó, que os bororos chamam de *Kuje bó* ou *Kuje Pó*. Com a chegada dos colonizadores dividiu este povo em Bororo Ocidental que estavam a direita do Rio Cuiabá e Bororo Oriental os que estavam no lado esquerdo deste mesmo rio. Em ambos os lados haviam grupos ainda reconhecidos pela coroa portuguesa com outros nomes. Segundo informações do Instituto Socioambiental², a divisão em Bororos Orientais e Bororos Ocidentais é uma divisão arbitrária do governador de Mato Grosso na época: “Bororos Orientais e Bororos Ocidentais (divisão arbitrária feita pelo governo do Mato Grosso, no período minerador, que tem o rio Cuiabá como ponto de referência)”. (2013).

Os Bororos Ocidentais compreendem os “Avavirás ou Bororos da Campanha”, habitavam os arredores da cidade de Cáceres e à direita dos rios Paraguai e Jaurú. Os Bororos Cabaçais que habitavam o rio Cabaçal, perto de Cáceres. (BORDIGNON, 1987)

Segundo a literatura, são considerados Bororos Orientais todos os grupos bororos à direita da cidade de Cuiabá. Tal denominação não tem valor sócio político para os Bororo, tanto é que não utilizam tais denominações para si. Tal valor é intrínseco para os pesquisadores ao estudarem a história de Mato Grosso durante a colonização e os contatos e guerras ao povo Bororo.

² Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/bororo/1580> Acesso em 28 de junho de 2015.

CAPÍTULO II: O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2010, p.21) essa abordagem se preocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, enfim, com a subjetividade do Ser humano impossível de ser reduzida à operacionalização de variáveis.

Esta pesquisa se configura como “exploratória”, “descritiva”, mas também “interpretativa”, pois além de descrição como bororo, o investigador tanto aumenta a sua experiência em torno de determinado problema e aprofundar os estudos em uma realidade específica pouco conhecida e discutida, como a interpreta a partir da Educação Cosmológica Bororo, uma leitura dos fatos narrados que têm referência na Cosmologia Bororo. O significado que pode ser interpretado por dentro da cultura e em diálogo com a literatura disponível que é densa se comparada a produção de outros povos nativos do Brasil.

Ela é descritiva uma vez que “[...] pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]. (TRIVIÑOS, 2008, p. 110) e interpretativa por buscar a partir do entendimento e alteridade Bororo, pautar-se nas “leis” do Bakaru, contrapondo-se a busca atual da corrida pela educação escolarizada e diversos interesses das metades exogâmicas, clãs e subclãs deste povo sem alienar-se dos movimentos e giros sociais/culturais e políticas públicas e com atenção nas necessidades básicas de alimentação, vestuário, calçado e acessório que podem contribuir para o conforto.

A fim de buscar uma maior aproximação à cultura Bororo e assim compreender e interpretar a sociedade investigada foram utilizados elementos metodológicos da etnografia, por permitir estudar pessoas no sentido coletivo da palavra e não individual.

Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (ANGROSINO, 2009, p. 16).

As pesquisas etnográficas são realizadas *in loco*, ou seja, conduzidas no local onde as pessoas vivem e interagem em cenários “naturalmente” coletivos (ANGROSINO, 2009). Neste caso, a inserção do pesquisador no grupo estudado é fundamental.

Inicialmente havíamos pensado em trabalhar quatro aldeias Bororo de Mato Grosso: Córrego Grande, no município de Santo Antônio de Leverger – MT, Meruri, General Carneiro, Perigara, Barão de Melgaço e Tadarimana, Rondonópolis. No entanto, devido a circunstâncias de logística e tempo, decidimos trabalhar em duas delas: Córrego Grande, situada há duzentos e dezessete quilômetros da capital Cuiabá – e Meruri, situada a quatrocentos quilômetros da capital de Mato Grosso.

Duas realidades bem distintas quando nos referimos a tradição bororo, uma vez que a última se encontra sob o domínio da religião católica há mais de um século, com rituais permanentes de evangelização que se opõem a cosmologia bororo ditada pelo Bakaru, isso no entanto não significa que a outra aldeia e territórios bororo não sejam também influenciados pela cultura cristã ocidental, mas nestes há a presença permanente de anciões e anciãs que mantêm os rituais tradicionais e a educação corpórea das crianças pautadas nos preceitos da “espiritualidade bororo”.

A Aldeia Córrego Grande localiza-se perto da confluência do Córrego Grande com o Rio São Lourenço, próximo a Serra dos Coroados (nome dado aos antigos Bororo), de Mato Grosso, a 217 quilômetros de Cuiabá, capital do Estado e aproximadamente a 100 quilômetros da cidade de Rondonópolis-MT.

A aldeia derivou-se dos antigos Bororos denominados pelos primeiros colonizadores de “Coroados” devido ao grande cocar utilizados por eles, ou seja, o *Pariko*. A escolha do *locus* da pesquisa está relacionada com o fato de que esta aldeia é considerada pelos antropólogos e estudiosos, como “o berço da cultura do Povo Bororo”, o que podemos compreender na atualidade é que de fato, esta aldeia é a que melhor manteve as características da estrutura sociocultural bororo em termos de estrutura geográfica e política. Quaisquer problemas enfrentados por um grupo são sempre problemas enfrentados como comunidade. Esta mesma é ainda, o marco do registro histórico do contato bororo, pois foram os bororo deste local que viajaram para Europa e que participam de vários estudos.

Esta aldeia se localiza na terra indígena Tereza Cristina, no posto indígena Gomes Carneiro, município de Santo Antônio de Leverger-MT, conforme representado no Mapa da Terra Indígena Tereza Cristina - **Figura 3** – a seguir.

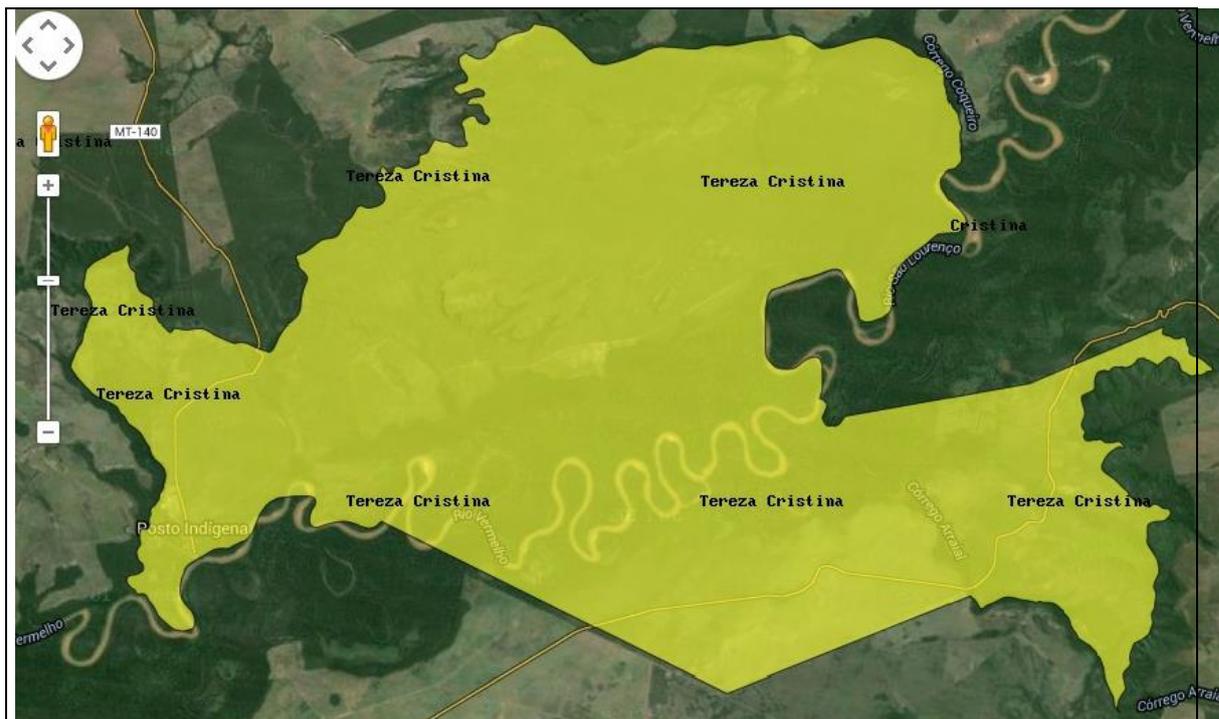


Figura 3 - Mapa da Terra Indígena Tereza Cristina

Fonte: FUNAI³ – Adaptação Félix Rondon Adugoenau. (2015)

Atualmente, vivem em Mato Grosso 42.525 indígenas pertencentes a 43 diferentes povos espalhados em vários municípios do Estado. Desse contingente, o Povo Bororo soma 2.348 indivíduos e tem seus territórios localizados em cinco diferentes municípios. E Córrego Grande, é a segunda maior aldeia em número de habitantes⁴.

O outro contexto investigado é Meruri, nome do território e da aldeia investigada. Esta se localiza no lado esquerdo do Rio Barreiro. Ao lado direito deste rio encontra-se o cume de nome Meruri (*Meru* = arraia + *Ri* = morro = Morro da Arraia) que empresta o nome à aldeia. Meruri foi escolhido pelo seu contexto histórico. Ali se desenvolveu de forma mais sistemática a educação escolar para os Bororo durante o século XX, sob a tutela dos missionários salesianos, filhos de Dom Bosco.

Sobre o histórico da educação escolar dos bororo, alguns autores se debruçam a escrever, entre eles Isaac (2004), Grando (2004, 2006), Rodrigues (1999), mas este não é o nosso foco de estudos, embora busquemos com a pesquisa, contribuir para uma outra

³In.: <http://mapas2.funai.gov.br/i3geo/interface/googlemaps.phtml?c517b07429665459592a51432958c632#>
Acesso em 20 de junho de 2015.

⁴ De acordo com o Censo Demográfico do IBGE, realizado no ano de 2010, com as populações indígenas, o território que abriga a maior população Bororo é Meruri (município de General Carneiro), com 657 indígenas, seguido de Tereza Cristina, com 426 (BRASIL, 2012).

história da educação escolar bororo que deverá ser pautada não na tradição escolar religiosa, mas na tradição da educação bororo, cuja fonte primeira é a educação pautada no Bakaru.

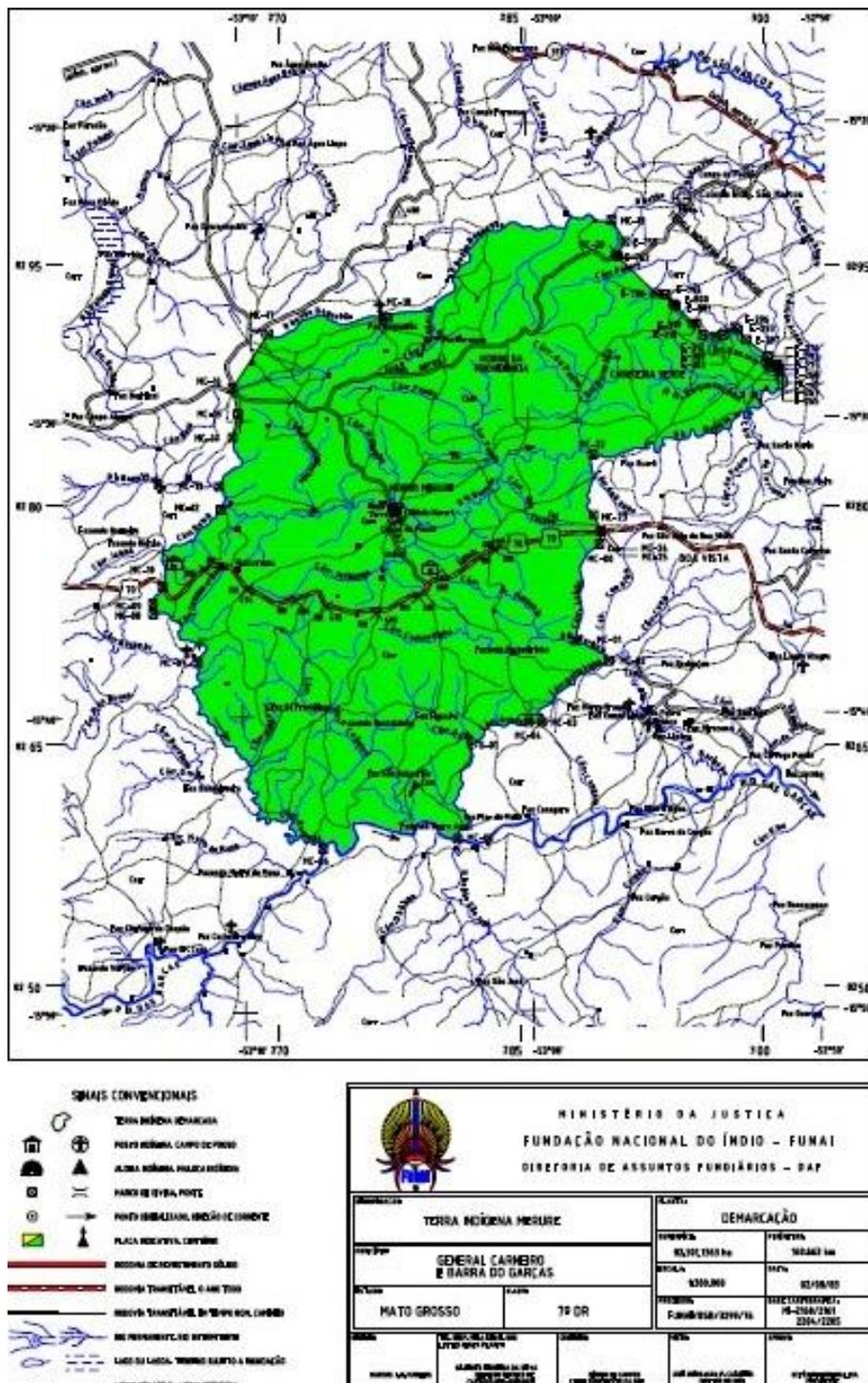


Figura 4 - Mapa da Terra Indígena de Meruri **Fonte:** FUNAI⁵ – Adaptação Félix Rondon Adugoenau. (2015)

⁵In.: <http://mapas2.funai.gov.br/i3geo/interface/googlemaps.phtml?c517b07429665459592a51432958c632#>
Acesso em 20 de junho de 2015.

No entanto, em Meruri, o próprio pesquisador se constituiu como aluno e professor. Para refletir sobre os processos de educação de um bororo, dialogamos com a própria experiência que é permeada de encontros e desencontros com esta escola que é marcada pela mão e pela cultura do colonizador. Refletir sobre o caminho vivido na escola é relevante para problematizar não somente a escola, mas principalmente, como, mesmo com a escola, nos constituímos como bororo.

Ao considerar a educação recebida pelo autor *Boe*, dentro de uma educação originária, entenderíamos o porquê de ele ter uma barreira em falar de si, o que o dificulta a exprimir seus feitos, por onde passou, o que sentiu e o que viu, uma ação sua que fez diferença.

Na educação originária *Boe*, pessoa que fala de si, é vista na condição de arrogante, desrespeitosa e não qualificada para se tornar um líder de seu povo, de um grupo e muito menos conduzir uma ação que envolve o coletivo, mas muitos utilizam o poder do salário para fazer tal ato.

Ao utilizar a fala no idioma *Boe*, articular o pensamento utilizando a conjugação dos pronomes pessoais entre *Imi* e *Pagi*, percebe-se que este primeiro é raramente utilizado. A própria educação originária construiu a articulação do pensamento bororo, assim como a articulação das palavras no idioma *Boe* de forma a lidar com o coletivo, primando pelo pronome pessoal plural, *Pagi* que significa todos nós. Construiu-se assim o clássico pensamento em falar do conjunto, do coletivo que ao falar do “eu” torna-se “feio” e *poguru bokwa* (sem honra), estranho ao modo de ser *boe*. Mas nem por isso, encontramos “neochefes” (caciques) que falam aberta e publicamente de si, quase que egocentricamente em, “Eu fiz isso.”, “Foi eu que consegui isso.”, “Se não fosse eu, vocês não teriam isso”. Em relação a “posse” “Eu tenho.”, “Esse é meu.”, “Minha casa.”, “Minha aldeia.”.

Nunca que um chefe originário utilizaria desta forma aberta e publicamente para falar de si, de seus feitos, de suas “posses”. Enquanto que em relação a “posse” a forma clássica de se fazer ouvir é *pagore* (nós (todos) temos), *pago* (de todos nós), *pawai* (nossa casa), *Boe ewa* (Aldeia *Boe*). Desta forma agrada e traz a paz para quem ouve e compreende a articulação do pensamento *boe*. Não se ouve *Boe Eimejerage* no sentido de (Chefes *Boe*) utilizarem a conjugação do pronome pessoal do caso reto *imi* e também o pronome possessivo *ino* ao falarem com o público *boe*. São raros as situações em que

utilizam e em momentos e locais específicos. Isso vale também para quem não é *boe eimejera* e que conhece o valor e o pensamento *boe* em relação ao outro.

No pensamento *boe*, utiliza-se o pronome pessoal do caso reto, *imi* para solenizar e oficializar algo muito importante, um pedido, uma súplica, como quando se pede para alguém vir até um determinado local: *Imire inago oino*. (Sou eu quem lhes diz assim). E ainda para valorizar e engrandecer a quem está sendo solicitado.

Mas utiliza-se também quando se está irado. E também para ofender e menosprezar o outro. Ao se utilizar o *imi* (eu) é também chamar o outro para briga: *Iwido! Iwido!* (Mate-me! Mate-me!), *Boe tó ii! Boe tó ii!* (Bata em mim! Bata em mim!), *Imire ipegare* (Sou eu quem é ruim), *Imire ire Boe ekowuje!* (Sou eu quem come os *Boe!*), no sentido de matar os *Boe* e tantos outros exemplos.

Mas falemos da seguinte forma, Félix *Adugoenau* nasceu em Meruri e foi na escola Sagrado Coração de Jesus, situada nesta mesma “neo-aldeia” que iniciou sua educação escolar. Estamos chamando de “neo-aldeia”, por não ser reconhecida dentro da planta esquemática de organização social espacial espiritual *boe* e valores deste povo com a disposição das casas num formato quadrado. Os nomes Félix Rondon não tem valor dentro do “sóciocosmos” *boe*, o que pudemos observar quando o pesquisador chega na aldeia *Korogedo Paru Bororo*, mais conhecida como Aldeia Córrego Grande, situada no município de Santo Antônio de Leverger – MT. Os anciões e anciãs não o chamam pelo nome Félix Rondon, mas por *ime Adugoenau* ou *Adugoenau*. Note que o vocativo utilizado está no plural, *ime* que significa simbolizando, homens. Utilizariam este vocativo no singular para valorizar a pessoa de “*Adugoenau*” e solenizar algo relacionado a ele. Para quem conhece o pensamento, ao ouvir o vocativo *imedu* ou *aredu* já poderia ficar preocupado pensando no tamanho da responsabilidade a que será chamado para participar ou que o envolverá ou ainda que aconteceu um fato muito grave envolvendo quem foi enunciado com este vocativos. *Adugoenau* é apenas um, mas o vocativo é colocado no plural *ime* como eles vissem nele mais de uma pessoa, uma pessoa física e uma outra pessoa espírito.

Ime Adugoenau começou a estudar com seis anos de idade, primeiramente com as freiras, as chamadas Filhas de Maria Auxiliadora – FMA. Desde pequeno ensinaram-lhe a temer a freiras, então por isso ele sempre achou que elas fossem espíritos. E começou a fazer para si várias perguntas de criança: “Elas comem comida?”, “Elas urinam?”, “Elas defecam?” E *ime Adugoenau* pensou que ao dormir, elas flutuassem no teto das casas, por

dentro e que não tinham cabelos. Todo estes questionamentos não eram por influência de cinemas e filmes, *ime Adugoenau* não sabia o que era cinema. Andava somente na companhia dos pais, principalmente dos seus avós paternos que o educaram. Mais em companhia dos avós paternos do que em companhia dos seus pais.

Na escola desde quando começou a entender e a memorizar os fatos, ele começou a temer o “inferno” que por muito tempo ele achou que este ficava atrás do morro de nome Meruri que está situado ao lado esquerdo do Rio Barreiro, ao norte da “neo-aldeia” Meruri que carrega o nome do morro.

Ensinaram-lhe na escola que o “céu” é o lugar bom para se morar mas nunca explicaram para “*ime Adugoenau*” como chegar lá vivo, coisa que ele desejava imensamente saber. Ensinaram-lhe que um dia Jesus viria, mas, com tempo ele observou que as pessoas que ensinara-lhe que este ser extraordinário viria estavam morrendo e ficou com muita pena destes padres que falaram da vinda dele, mas que não viveram para vê-lo e morreram sem verem as suas próprias promessas serem acontecidas. Mas tinha muito medo de perguntar do porque eles morreram sem verem a vinda de Jesus. Os padres falavam muito em fim do mundo e um dia *ime Adugoenau* chegou a ficar muito triste, imaginando toda a “neo-aldeia” destruída, as matas, o rio Barreiro.

Outra pessoa que *ime Adugoenau* aprendeu no meio social da escola a ter medo era de um padre que até os dias atuais ele se encontra na “neo-aldeia” Meruri, já de idade avançada. Ele ouvia dos outros meninos bororos que este padre tinha o poder dar castigos muito grandes para os bororos e que era pecado mortal bater nele e como nas freiras, podendo ir diretamente para o “inferno”, vivo. Já mais grande, com o tempo, para se ter a compaixão, por medo que este tinha deste mesmo padre, *ime Adugoenau* começou a dizer para ele que o seu nome era São Félix, porque iria se tornar santo igual os santos da igreja e assim também escrevia em seu caderno.

Na escola, *ime Adugoenau* também teve aulas na língua bororo com um professor padre, mas quase não aprendia. E era muito enfadonho ter que decorar os pronomes pessoais e os verbos e escrevê-los. E isso dificultava muito a escrever na língua *boe*. Ele aprendeu mesmo foi com sua avó paterna que falava com ele e seus irmãos somente na língua originária. Na escola não aprendia a falar como um bororo fala, apenas escrever e conjugar verbos e isso não possibilitava falar no idioma *boe*.

Ele foi educado pelo seu avô que a fronteira entre o seu pequeno mundo e o desconhecido era o rio Barreiro. Que seus inimigos estariam do outro lado deste rio,

prontos para matar os bororos e que seus parentes estariam no lado de baixo, o *cebegi* para os bororos e que se um dia *ime Adugoenau* precisasse era para ele fugir para este lado. Mais tarde ele compreendeu após a morte de seu avô que ele tratava dos Bororos de baixo das aldeias Córrego Grande, *Tadari Umana* e Perigara, ao indicar para o lado onde o sol se põe nas suas falas.

Seu avô paterno o ensinou a morrer por “Meruri”, pelo povo de “Meruri”. E que se um dia precisasse era para *ime Adugoenau* e seus irmãos morrerem sem olhar para trás, mas que ele preferia não ver os netos morrerem matado primeiramente como quase aconteceu com o filho dele e pai do autor desta dissertação, Lourenço Rondon Cibae Ewororo, e, sua mãe começou a achar que de fato ela ficaria sem os filhos, muito cedo, segundo ela porque fomos crescendo medrosos e com os nossos pequenos corações cheios de mágoas e ira dos “brancos”. Ela até quis sair de “Meruri”, mas disse que lá era o nosso lugar na ocasião do acidente de carro envolvendo o pai de *ime Adugoenau*.

Mas como se morre por “Meruri”? Como se morre pelos bororos? Não recuar em nada para os “brancos”. Não deixar os “brancos” ficarem com nenhum pedaço da Reserva Indígena de Meruri. Seu avô disse que antes da morte do bororo Simão e do padre Rodolfo, muitos *tugo boeiga are* e *boe eiga are* (guerreiros) tombaram naquelas terras e todo o Mato Grosso. Então desde pequeno *ime Adugoenau* e seus irmãos se propuseram a morrer antes de chegarem a idade avançada e morrer matado pelos “brancos” como seu pai quase foi morto por fazendeiros e sofreu atentado de morte outras vezes. E brincavam de morrer fazendo cenas de corpos inertes, sem vida e com o rosto com expressão de muita dor utilizando seus próprios corpos. Estas eram as mortes “lindas” de se morrer, todo ensanguentado, ou então agonizando até a morte pelo povo, pela terra. Nada de fraqueza, nada de dor, apenas a saudade entre aqueles que ficam.

Mais tardiamente, depois de adulto *ime Adugoenau* teve que “fugir” de Meruri e foi para *Korogedo Paru Bororo* (Aldeia Córrego Grande) para tentar se reencontrar consigo mesmo, quando pequeno recebeu de seu Oavô a orientação de fuga para o lado de baixo, onde ficam os “Bororos de baixo”, mesmo sem conhecer ninguém por lá.

À medida que o tempo passava, “*Ime Adugoenau*” ficou insatisfeito com a escola.

Neste relato do vivido, a insatisfação nos levou a buscar melhor compreender que saberes e fazeres são significativos para a educação do bororo. Ou seja, como a nossa educação bororo se inscreve e pode ser fortalecida também com a escola, que hoje está nas

mãos dos bororo, mas não de forma autônoma, pois é o estado brasileiro quem ainda dita as regras do sistema educativo.

2.1 Trilhando o caminho da pesquisa

Após o encaminhamento e aprovação do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), e logo, a autorização das lideranças das duas aldeias, o trabalho de campo teve início com visitas a esses lugares. Vale destacar, no entanto, que um dos problemas que nos deparamos foi com a argumentação do parecer da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de que o fato de termos o cargo de chefia na Coordenação de Educação Escolar Indígena, poderíamos exercer uma relação de poder que deixaria de ser ética nossa pesquisa junto aos bororo. O processo foi lento, mas a coerência entre o que nos propomos e o que fizemos venceu as barreiras da burocracia e realizamos a pesquisa com os bororo e como bororo.

A coleta de dados foi realizada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2014, e ocorreu através de visitas periódicas do pesquisador às comunidades indígenas do Povo Bororo com permanência mínima de cinco dias e máxima de seis, acompanhado de Renata Mariem Knupp em todos os momentos acadêmicos da pesquisa.

Os resultados se efetivaram após entrevistas e longas conversas com anciãs e anciões deste povo nas três aldeias que são as autoridades reconhecidas nos “saberes e fazeres” milenares deste povo na forma da oralidade, no contexto do Bakaru (da história e cultura de seu povo), quando um ensinamento é passado de pai para filho, de mãe para filha, de geração a geração. Os resultados possibilitaram um panorama do sistema de educação originária milenar Bororo e sua concepção filosófica cosmológica e a construção corpórea do indivíduo deste povo.

“Na observação participante, o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado” (RICHAEDSON, 2012, p.261). A qualidade deste tipo de pesquisa depende da capacidade do pesquisador observar e interagir com as pessoas enquanto elas executam as suas rotinas no dia a dia (ANGROSINO, 2009).

Para o registro das informações decorrentes da observação participante, utilizou-se o diário de campo, por permitir melhor recordação de como foi feita a pesquisa. Apesar dos registros das observações, percepções e reflexões parecerem não impregnar tanto sentido no momento em que foram realizados, os mesmos tem sido fundamental para a

etapa de análise dos dados, uma vez que facilita a compreensão dos processos socioculturais, evitando que a memória distorça fatos subjetivos, o que torna a pesquisa de campo mais verdadeira e completa.

O que tornou interessante este trabalho, foi a forma de como as pessoas entrevistadas utilizaram um jeito próprio falar conosco, num jeito próprio do Bororo fazer a transmissão dos “saberes e fazeres autóctones Bororo” em pleno idioma Bororo. Em dados momentos as entrevistas ficaram parecendo mais aulas ao ar livre que mesmo uma entrevista aberta em atendimento a um trabalho acadêmico. A forma com as expressões, as interjeições o jeito de como se estivesse vivendo a narração/explicação foi fantástica.

Os registros foram feitos em um caderno e os períodos de espera entre as visitas realizadas aos sujeitos foram momentos propícios para anotações, contudo, os relatórios de observação eram melhores estruturados ao final do dia, quando se retornava para casa. Parte destas percepções arquivadas estará presente no decorrer do texto, que apresentará as diversas nuances das relações estabelecidas com o ambiente e com a população residente no local (homens, mulheres e crianças), tornando evidente a participação destes na pesquisa.

Considerando que a entrevista é uma extensão lógica da observação, esta investigação contou com a participação de quinze informantes principais, destes, três mulheres *Aroe Etuje* (Mãe de Alma), seis homens *Boe Eimejerage* (Chefes Bororo dentro da organização social milenar deste povo) e seis professores, sendo três da Aldeia Córrego Grande e o restante da Aldeia Meruri. Dos professores, um efetivo da Aldeia Córrego Grande e dois também efetivos da Aldeia Meruri. A idade⁶ das mulheres variou entre 50 e 70 anos e dos homens entre 30 e 80 anos.

Todos os sujeitos foram informados quanto aos objetivos da pesquisa e após concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram incluídos no estudo. As entrevistas, que tiveram a duração média de 60 minutos, foram registradas através de um gravador de voz digital e posteriormente transcritas. Ultimamente fui às Aldeias Córrego Grande e Meruri e apliquei questionário sobre a educação milenar e educação escolar. Apenas 3 de cada aldeia entregaram-me as folhas com suas respostas, dado que eu estava demasiadíssimo ocupado e talvez não me encontraram e por ser no próximo dia ser a saída do local.

⁶ Muitos informaram uma idade aproximada, visto não se lembrar deste dado com exatidão. Alguns não souberam relatar. Importante ressaltar que muitos não “fazem” o aniversário (comemoração da data de nascimento).

Como a entrevista etnográfica é de natureza aberta e pode ser conduzida como uma conversa na qual, um membro bem informado do grupo, ajuda o pesquisador a ir formulando as questões enquanto a entrevista é desenrolada. Não se trata de uma mera versão oral de um questionário, seu objetivo é sondar significados e explorar nuances que possam capturar áreas obscuras. Para tanto, o entrevistador poderá lançar mão de questões investigativas destinadas a manter a entrevista fluindo em direções produtivas (ANGROSINO, 2009).

Inicialmente optou-se por utilizar um roteiro com questões norteadoras para facilitar a condução dos discursos, assim como um bloco de notas com o intuito de registrar informações que não seriam captadas através do gravador digital, como é o caso das expressões faciais e demonstração de emoções. Logo nas primeiras entrevistas, notou-se que a exposição deste material caracterizou formalidade, deixando os sujeitos pouco à vontade. A partir de então, após o aceite para participar da entrevista gravada, evitou-se deixar papeis, canetas e o próprio gravador no campo de visão do entrevistado.

Todas as entrevistas ocorreram dentro da comunidade indígena, sendo a maioria delas realizada nas casas dos sujeitos participantes. Nem todas as entrevistas foram realizadas com abordagem individual, uma vez que em três situações havia mais de um sujeito presente no domicílio, o que proporcionou diálogos enriquecedores envolvendo diferentes gerações.

Tal critério refere-se ao conhecimento formado pelo pesquisador de que o mesmo conseguiu entender a lógica interna do grupo investigado, obtendo-se assim as informações desejadas (MINAYO, 2010).

Foram entrevistadas as seguintes pessoas: José Carlos Meriri Ekureu (Metal Amarelo – ouro – *in memoriam*), Américo Rubugu, Avelino Macau, Dolor Meri, Eduardo Koge, Joaquim Burudui, Joaquim Torowa e Raimundo Itogoga. As anciãs e “mães de almas”, Beatriz Kiga, Jurema, Nadir, Maria Juanita Joware, Meire Tuage.

Os professores *boe* com os quais dialogamos em forma de entrevista foram: Bruno Tavie, Benedito Bakorokaro, Daniel Koriga de Córrego Grande, de Meruri foram o Kleber Meritororeu, Kleiton Owaiga e Aurea Koetaro. No entanto durante os diálogos nas escolas, todos os professores e professoras estiveram presentes e participam das reflexões sobre a educação escolar e a proposta que trazemos no último capítulo. O nome dos professores vai sendo trazido conforme narramos a trajetória das idas e vindas no campo, a seguir.

2.2 O caminho percorrido

Na tarde de uma terça feira os preparativos estavam intensos, principalmente sobre em deixar tudo em ordem na Coordenadoria de Educação Escolar Indígena – CEI/SEDUC-MT, mas como não se consegue deixar tudo organizado, quanto aos encaminhamentos e orientações a serem seguidas durante a minha ausência na SEDUC – MT, foram vários telefonemas, vários documentos a serem assinados e encaminhados. Parecia que não tinha mais fim aquele mexer frenético de vai e vem da minha escrivania até aos dois telefones de mesa e até ao aparelho impressora na retirada de um documento impresso. O e-mail institucional não parava de fazer aquele barulhinho característico de chegada de mais um e-mail, mais uma demanda para ser encaminhada, mais uma problemática a ser resolvida. Até parece que lido apenas com grandes problemas e de difíceis resoluções.

Fiz juntada de todo o material que poderia utilizar no curso de Magistério Intercultural que estava acontecendo na Escola Korogedo Paru da Aldeia Córrego Grande, município de Santo Antônio de Leverger – MT. Os próprios professores Bororo convidaram-me para ministrar aulas na disciplina de Metodologia de Alfabetização na língua originária Bororo, mais reconhecida como “língua materna”, apesar de não ter formação nessa área, tive noções de alfabetização no curso de Magistério Projeto Tucum. E também eu já tinha feito a alfabetização de crianças Bororo no idioma Bororo, além de falar fluentemente e dominar a língua do povo.

Na manhã de quarta-feira, fiz o ritual de costume, do banho das 4:00 horas da manhã. Banho em água fria, como orienta da educação Bororo. Certifiquei-me de tudo o que teria que levar, considerando o material a ser utilizado nas aulas a ser ministrado por mim. Como já eram 7:00 horas da manhã e não tinha recebido nenhuma ligação do motorista que conduziria o veículo oficial, uma camionete Amarak de cor branca com um adesivo com os dizeres Secretaria de Estado de Educação – SEDUC-MT.

No encaminhamento de solicitação do veículo, dei ênfase na situação da estrada pela qual teríamos que passar para chegar à Aldeia Córrego Grande. Liguei para Marcelo, motorista designado para conduzir o veículo. E fiquei sabendo que sairíamos somente depois das 8:00 horas devido ainda ter que fazer o abastecimento e calibrar os pneus.

Já na estrada, conversamos bastante, com o motorista sobre assuntos diversos. A chuva começou a cair antes mesmo de chegarmos na Serra de São Vicente e continuou até a cidade de Juscimeira – MT. E na BR-364 havia muitas carretas pesadas com suas cargas, muitas vezes precisou ultrapassar até cinco carretas em fila indiana. Ao passar pela cidade

São Pedro da Cipa, informei ao motorista que precisávamos passar na casa de uma professora em Rondonópolis – MT, na moradia da Renata Marien Knup.

Já perto da cidade de Rondonópolis – MT fiz uma ligação via celular para a Renata e a mesma disse que estava no aguardo e que ela iria até nós encontrar-nos e acordamos a rodoviária principal de Rondonópolis para o ponto de encontro. Chegando à rodoviária, aguardamos alguns minutos e um eis que a Renata aparece com as malas ajudada por seu esposo. O motorista acomodou as malas, despedimos do esposo da Renata e partimos para a Aldeia Córrego Grande. Desejávamos chegar ainda com a luz do dia. Como eu iria ministrar aulas na Escola Korogedo Paru, estava sendo esperado pela Sílvia Maria Valentim Pinheiro, secretária da supracitada escola, diretor Benedito, o presidente do Conselho Escolar, Evaristo Kiga, pelo Coordenador Pedagógico, Professor Gilberto Kia e pelos cursistas do Magistério Intercultural.

A Renata estava bastante animada que deixava transparecer com perguntas, sorrisos. Ela estava muito ansiosa. Discutimos e comentamos sobre vários autores e suas correntes filosóficas. Conversamos bastante sobre a nossa orientadora no curso de mestrado e o seu jeito de nos orientar e cobrar, Prof^ª Beleni Saléte Grando, relacionando à orientação feita por ela e correlacionadas às dificuldades encontradas por nós, principalmente porque não tínhamos a presença dela e como ainda falamos longamente das experiências com Adriane e Gerda, ambas colegas de orientação e do curso de pós-graduação na UFMT. Fomos pela BR – 364 como se fosse retornar a Cuiabá e num local conhecido popularmente como “Cabeceira do Almoço”, tomamos a rodovia asfaltada que vai para a Vila Fátima de São Lourenço que é um distrito do município de Rondonópolis. Depois do distrito de Fátima de São Lourenço o asfalto vai até a fazenda Mirandópolis, logo vem um trecho de estrada sem asfalto. Já perto da entrada para a Fazenda Villa Rica há um pequeno trecho com asfalto, mas encontra-se toda comprometida com vários buracos. E isso ajudou-nos a viajarmos com certa velocidade.

Bem antes de viajarmos para a Aldeia Córrego Grande eu já havia feito toda a conversação da presença da Renata, na condição de pesquisadora do curso de pós-graduação e autorização assinada de entrada na aldeia. Eu já havia preparado o terreno antecipadamente porque conheço o Povo Bororo, cansado de ouvir promessas vazias de demagogas pessoas não indígenas no local e pela experiência amarga de ser colonizado por outro diferente, sem nenhum respeito por sua alteridade. Não havia a menor preocupação quanto a isso, mas a Renata insistia em perguntar-me como será. Respondi-lhe que tudo no

seu tempo certo. Uma semana antes da viagem, solicitei na UFMT as vacinas que a orientação legal da FUNAI exigia na pesquisa com povo indígena. O médico que me atendeu passou uma série de exames a serem feitos que poderiam demorar meses. Procurei um posto de saúde de Cuiabá – MT, e, no mesmo atendimento, injetaram por injeção intramuscular quatro tipos de vacinas: Febre Amarela, Hepatite B, Gripe e Antitetânica.

Em dado momento preocupei-me com as correntes filosóficas estudadas e o rumo a ser tomado na pesquisa. Preocupei em atentar para o que havia proposto. Então me propus novamente de que não perderia de vista a etnografia, com vista no que propõe Geertz: “O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle”. (GEERTZ, 2008, p.4).

A todo instante passava o filme de uma aula do professor Darci Sacchi e da Professora Beleni Saléte Grando que continha no quadro um diagrama dos sentidos humanos utilizados na pesquisa etnográfica qualitativa: visão – que tem longo alcance; ouvir; cheirar e degustar.

Desde o início procuramos “estabelecer relações” (GEERTZ, 2008), pois se não fossem as relações estabelecidas não poderíamos ganhar a confiança das pessoas nesta comunidade. O distanciamento metodológico foi uma ferramenta fundamental para que não houvesse a tendência de querer se expor e querer que o informante falasse apenas que o se esperava. Muitos dos informantes não se preparam para serem abordados. Estavam eles em sua rotina, no seu trabalho.

Ao chegarmos à aldeia várias pessoas ficaram a olhar para a nossa direção. Fomos para a escola de alvenaria, escola padrão do Ministério da Educação - MEC e a maioria dos cursistas ficaram observando quem chegava comigo, a Renata. Descemos da camionete e as pessoas presentes cumprimentavam-nos com efusão. Logo alguém perguntou: *Ioguduba aregodure aino?* (Quem é esta que chega assim?), se referindo a Renata e depois na minha outra entrada a esta mesma aldeia: *Mako makokare, umearudu nure cemagoji!* (Ela não nos interrompe, ela nos ouve a fala). Os cursistas pensaram ser ela uma das professoras que atuaria com eles no curso de Magistério Intercultural.

O que chamou a atenção foi o fato da Renata ter os cabelos longos, lisos e pretos e eis que logo acharam um ponto em comum com ela, pelo menos na aparência dos cabelos e isso contribuiu para que gostassem dela. Logo no primeiro dia insistiram muito para que tomássemos canjica com eles e que fizéssemos as nossas refeições junto com eles, no

curso. E a Renata e eu tivemos que comer junto com eles. Depois explicamos que tínhamos trazidos gêneros alimentícios para aquela semana.

Na secretaria da Escola Korogedo Paru, Renata foi apresentada, estando presentes o diretor, o coordenador pedagógico, o presidente do Conselho escolar, alguns professores Bororo. Fomos acompanhados o tempo todo pela secretária Sílvia Maria Valentim Pinheiro, muito amável no tratamento e recebimento na nossa chegada. O alojamento da Renata ficou por conta da Sílvia que mora em uma casa que outrora foi das irmãs missionárias.

No dia seguinte eu tinha ministrar aulas na disciplina de Metodologia de Alfabetização em Língua Originária, conforme a matriz curricular do Magistério Intercultural na escola Korogedo Paru que recebeu cursistas de várias aldeias do Povo Bororo, sendo que não havia cursistas de outros povos.

A Renata gravou boa parte das aulas ministradas por mim. E em dado momento solicitei que a Renata falasse um pouco da situação apresentada em antropologia. Também a turma onde estava ministrando as aulas desejava ouvi-la. Tive que conciliar as aulas com a pesquisa que tinha que ser feita. E sempre que podia eu falava de nossa pesquisa naquela aldeia. As aulas estavam acontecendo no prédio novo construído pela SEDUC com o recurso do Plano de Ação Articulado – PAR. As escolas são tipo padrão do MEC. Sua estrutura conta com banheiros feminino e masculino, salas de aula equipadas com quadro negro, carteiras e ventiladores, cozinha ampla, sala de informática e secretaria. Atrás da escola existe uma quadra de futebol onde sempre há intenso movimento de crianças e adolescentes, tanto meninos como meninas.

O campo de futebol um local profundamente social marcado por várias intencionalidades políticas tem um lugar privilegiado de acidentes geográficos para o ser fazer o que se propõe com o objeto redondo apropriado pelos Bororos que além de proporcionar diversão, lazer e competição, reveste-se de significados educativos capazes de transmitir aos mais jovens a maneira de ser Bororo (GRANDO, 2004), não é vista por alguns jovens na perspectiva de esporte, que talvez por hipótese, algo que quase inconscientemente os liga às atividades bélicas no passado pelo fato da grande responsabilidade em executá-lo, consciente de agressões corporais ao chegar no clímax do seu próprio limite corpóreo e com muita seriedade que se percebe nos jogos de finais de semanas.

Tal qual disse um ancião em relação à representação dos espíritos *Aije* no qual se misturam atividades religiosas e de “fabricação do corpo” (GRANDO, 2004, p. 40), uma forma dos homens e jovens lutarem entre si como lembranças de atividades bélicas e que servem para retirar o *raka* (energia) que pode ser canalizado tanto para fazer o bem com também para fazer o mal. Então os ânimos se acalmam dentro de uma aldeia, abrindo essa válvula de escape, onde não somente serve para retirar a energia dos corpos mas o fortalecimento de cuidado recíproco das metades exogâmicas, como disse-me certa vez este mesmo ancião e sábio Bororo já falecido. Daí fazermos este relacionamento com o futebol, embora não há nada de religiosidade bororo neste ritual quando confrontado com o ritual do *Aije* para se concordar com o fim de se acalmarem os ânimos, dado que vários Bororos, adultas, adultos, adolescentes, mulheres e homens já terem chegado à exaustão quase que total de seu próprio corpo. Na atualidade o futebol é um momento das moças e moços mostrarem suas exibirem suas belezas físicas.

Se “[...] a casa se caracteriza por ser um campo social nitidamente feminino”, onde elas preparam os alimentos e os artefatos de palha (NOVAES, 2012), distribuídos de acordo com a organização social espacial e espiritual, conforme o Bakaru do Povo Bororo, a casa clânica é considerada o local princípio, onde acontece a Educação Cosmológica Bororo deste povo. É na casa clânica que acontece a maior parte das situações de produção de conhecimentos, com valores específicos e diferentes de clã para clã para se tornar um *boe*. *Boe* a que referimos é aquele que se reconhece enquanto parte de um subclã, clã e metade exogâmica de um lado. Por outro lado, este reconhecimento não basta para que ele se torne um *boe*, dado o pensamento de organização Bororo, um existe em função do outro. Então se faz mister uma outra contrapartida do outro, constituindo assim nesse fenômeno social de ser *boe*, duas partes sociais, o outro e/ou os outros e o “eu”.

Necessariamente para se tornar *boe*, conforme o pensamento Bororo, terá que acontecer o primeiro momento, o de sentimento de pertencimento subclânico e posteriormente este sentimento dentro de outras organizações sociais: clânico, metade exogâmico, comunidade do povo Bororo e por último como indivíduo do Povo Bororo, enquanto povo com características e vivências próprias.

Mas antes disso é preciso saber que o sistema bororo de organização social/espiritual reconhece o indivíduo a partir de sua mãe, dada a organização matrilinear. O segundo momento é mais difícil, o de reconhecimento por parte do outro e/ou outros. E mais uma vez parte de um dos princípios gerais do Povo Bororo o da binaridade de

completar, onde algo completa o outro. Neste campo social, há duas partes, de forma geral, onde um não existe sem o outro: o “outro” e o “eu”. Se eu afirmo que sou *boe*, mas o outro e/ou os outros não reconhecem este meu jeito de ser em que não está no rol de sentimento de pertencimento clânico, então, não sou *boe*.

Tem que haver o reconhecimento do outro e/ou outros. O outro indivíduo e/ou outros indivíduos do Povo Bororo devem reconhecer-me enquanto parte integrante do clã e com as mesmas características, um igual a eles. E para tal há certa comparação de ser igual a eles, dentro do que o Bakaru orienta. Então é preciso pensar como eles. Viver como eles. Pensando e vivendo como eles, então você passa a sentir as coisas como eles e passa a ver as coisas como eles, e, torna-se um deles. E, então eu sou reconhecido na condição de *boe*.

Como o bororo não tem uma norma escrita, tudo o que se diz é em conformidade com o Bakaru e este passa a ser critério de como é o *boe*. Por isso, dentro do que o *Bakaru* orienta, torna-se *boe* e não “boe-bororo”. Uma vez que não há critério para ser tornar este último. Mesmo este termo não tem sentido nem na língua, nem no pensamento bororo.

2.3 Organização e Análise dos dados

Após a transcrição de todas as entrevistas, estas foram armazenadas em arquivos de computador, assim como o conteúdo do diário de campo. Posteriormente, foi realizada leitura de todo o material coletado, para rememorar as informações registradas.

Os trabalhos e os cuidados com os dados foram meticulosamente pensados, analisados e projetados considerando vários autores consagrados da antropologia e sociologia e na perspectiva da interculturalidade de forma que os dados coletados não caíssem na tendência de estabelecer hierarquias e/ou seguir binarismos fixos tal como propõe Bhabha (2001).

Dialogando com Tassinari (2007) ela afirma que “[...] além de ensinar as habilidades necessárias para os trabalhos cotidianos, a educação indígena dedica-se especialmente à produção de corpos saudáveis [...]”, o que está relacionado com o ensinamento de valores morais e éticos, mediante a ingestão de alimentos adequados e a prática de técnicas corporais. “A preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas” (2007, p.17). Portanto, a educação do corpo ocorre não só com o recurso da palavra, mas principalmente a partir da observação atenta e prática.

Quadro 1: Agentes da Educação Bororo na Atualidade

Saberes e Fazeres Autóctones Bororo			Educação Escolar		
Agente	<i>Boe Akaru</i>	Local	Agente	Matriz Curricular	Local
Avós/avôs maternos. Mãe, pai, tias e tios. Avós/avôs, tias/tios paternos.	<i>Boe Akaru</i>	Casa clânica/casa da mãe, <i>Bai Managejewu</i> , Bororo, Aije Muga e Mano Pá	Professor (a) da Educação Básica	Projeto Político Pedagógico	Prédio escolar
Avós/avôs maternos. Mãe, pai.	Antes de nascer. Regime alimentar na gravidez (alimentos proibidos)	Casa clânica/casa da mãe	_____	_____	_____
Avós/avôs maternos e paternos. Mãe, pai.	Nascimento, dietas, remédios extraordinários utilizados na criança. Primeiros cantos de ninar.	Casa clânica/casa da mãe/metade exogâmica	_____	_____	_____
Avós/avôs maternos e paternos. Tias tios maternos e paternos Mãe, pai.	Encontro inicial com a identidade clânica. Nominção e apresentação da criança ao povo. Primeiros ensinamentos orais do <i>Boe Akaru</i> apropriada para criança através de cantos de ninar.	Casa clânica/casa da mãe. <i>Bai Managejewu</i>	_____	_____	_____
Avós/avôs maternos e paternos. Tias tios maternos e paternos Mãe, pai.	Sentar/levantar/andar. Regime alimentar para os pais e o bebê. Remédios extraordinários (ervas, folhas, líberes e raízes)	Casa clânica. Casa dos avôs paternos c/ acompanhamento da mãe e/ou alguma autoridade do clã da mesma.	_____	_____	_____
Avós/avôs maternos e paternos. Tias e tios maternos e paternos Mãe, pai.	Primeiras imitações lúdicas dos pais das atividades cotidianas (~ 4,5 anos de idade): cozinhar e caçar; <i>akigu</i> /trançados – meninas. Arcos e	Casa clânica. Casa dos avôs paternos. <i>Bai Managejewu</i> (casa do centro), roça, rio, lago, lagoa, mata,	_____	_____	_____

	flechas – meninos.	cerrado, cidade.			
Avós/avôs maternos e paternos. <i>Aroe Etuje</i> . Tias e tios maternos e paternos Mãe, pai.	Acompanhamento da mãe e tias maternas e paternas nas atividades sem a dever de fazê-las: roça, coletas, excursões coletivas fora da aldeia.	Casa clânica. Casa dos avôs paternos. <i>Bai Managejewu</i> (casa do centro), roça, rio, lago, lagoa, mata, cerrado, cidade.	1 professora e/ou 1 professor	6 anos de idade (idade escolar) 1ª, 2ª e 3ª Fases do I Ciclo. Coordenação motora. Alfabetização em língua portuguesa. 9 anos de idade/1ª Fase do II Ciclo (4º ano).	Prédio escola, sala de aula.
Avós/avôs maternos e paternos. <i>Aroe Etuje</i> Tias e tios maternos e paternos Mãe, pai – meninas. Avós/avôs maternos e paternos. Tias e tios maternos e paternos, <i>Boe Eimejera, Jorubodare</i> (metade exogâmica).	Acompanhamento das atividades diárias e ritualísticas à 1ª menstruação – meninas. Acompanhamento de atividades diárias e ritualísticas. Ritual de iniciação - meninos	Casa clânica. Casa dos avôs paternos. <i>Bai Managejewu</i> (casa do centro), roça, rio, lago, lagoa, mata, cerrado. Específicos P/ meninos: <i>Bai Managejewu, Bororo, Aije Muga, Mano Pá, Maguru</i> .	1 professora e/ou 1 professor	10 aos 12 anos de idade. 2ª, 3ª Fases do II Ciclo. 1ª Fase do III Ciclo (12 anos de idade).	Prédio escolar: sala de aula.

Fonte: Bororo entrevistados(as)

A Educação Cosmológica Bororo que se pauta nos Saberes e Fazeres Autóctones Bororo de transmissão e produção de conhecimentos são resultados parciais de cuidadoso trabalho para que contemple minimamente as duas aldeias com diferentes históricos de contato e colonização com os portugueses. Mesmo em Meruri onde há o contato direto com o aparelho de televisão, computadores portáteis, celulares *smarthphones* e internet há atividades de trançados e confecção de arcos e flechas que está relacionados aos princípios da existência bororo. O artefato *Baku* que é um tipo de trabalho de trançado de broto de palmeira que é o símbolo da mulher e o *Boe Eiga* que é o símbolo do homem. Em Córrego Grande o uso se restringi somente ao aparelho de televisão em pouquíssimas habitações.

Somente foi possível montar esta relação entre as duas formas de educação através da observação participante e entrevistas e do método etnográfico que foi estudado desde o 1º ano de curso de mestrado em educação.

A escolha metodológica foi pautada nos autores Grandó, 2004; Fonseca, 1999; Mauss, 1993; e Minayo, 2010, que definem ser esta a forma de pesquisa mais próxima entre o pesquisador e o pesquisado, trata-se de ouvir o outro, descrever os sentidos por ele dado. A pesquisa etnográfica significa ainda se colocar na escuta para aprender com o outro sobre ele próprio; analisar outros trabalhos etnográficos e históricos e também documentos que possam auxiliar na construção do campo no qual nos colocamos como aprendentes. No campo, a observação foi participante, como bororo, convidado dos demais para participar de todas as ações que envolviam a comunidade, em especial, as reuniões e os rituais, nos quais o pensamento e sentimento bororo se revelam mais próximos das orientações milenares, do Boe Akaru.

A partir da observação participante e dos depoimentos coletados, entende-se que o processo de educação do corpo Bororo ocorre por meio da oralidade e da corporeidade. Essa transmissão de saberes e fazeres acontece no dia a dia da aldeia e de forma contínua, a partir da relação Inter geracional, que possibilita aos mais velhos, compartilhar as experiências vivenciadas e os conhecimentos tradicionais com os mais novos, como uma herança cultural, que guarda consigo importantes memórias.

A educação escolar para povos indígenas num primeiro momento foi uma forma de incluir e anular a diferenciação étnica por uma política de homogeneização, e num segundo momento, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de reconhecimento do pluralismo cultural. Como apresentado na introdução deste trabalho, esta mudança não garante uma educação específica para cada povo.

Segundo a história da educação escolar indígena em Mato Grosso, conforme as Orientações Curriculares (2013):

A instalação das primeiras escolas destinadas aos índios Bororos deu-se no final da década de 1890, pelos missionários salesianos. Posteriormente, os militares de Rondon também criaram escolas e internatos destinados aos paresis e bakairis. A partir de então, diversas agências se instalaram nas aldeias como o propósito de atuar direta ou indiretamente com a educação indígena. Os salesianos ampliaram o atendimento aos índios xavantes, os jesuítas aumentaram o internato de Utiariti (abandonado pelos militares) e a FUNAI criou diversas escolas como o fizeram também as missões evangélicas, a OPAN, as prefeituras municipais e a SEDUC. Como vemos os povos indígenas de Mato Grosso

conheceram as mais diversas formas e estratégias de escolarização. Em todas elas, porém, as agências externas sempre dominaram o espaço escolar, quer pela escolha da direção e de professores não-índios, quer pelo controle das condutas dos alunos e de toda a comunidade educativa. A participação indígena restringia-se apenas à formação do corpo discente, ao auxílio de “monitores” e, em alguns casos, a membro da comunidade que ocasionalmente iam à escola para “contar a cultura”. (MATO GROSSO, 2013, p.13).

Ao analisar a história da educação escolar indígena em Mato Grosso, surgem várias perguntas: a escola implantada e implementada na conjuntura atual é a forma ideal do que necessitam os povos indígenas, conforme a luta do segmento indígena e a política da Educação Escolar Indígena? Qual é o grau de aceitação desta nova forma de organizar politicamente as escolas nas aldeias pelas comunidades, lideranças, mães, pais e responsáveis de educandos escolares? As comunidades indígenas aceitam a escola conforme as políticas determinadas pelos órgãos oficiais e legitimadores? Quais os impactos trazidos pela escola e pela educação escolar indígena a partir dos anos oitenta? A partir destas questões, percebe-se que há um distanciamento do que preconiza a legislação específica nos níveis federal e estadual e a prática para a “modalidade” “escola indígena”.

A partir das leituras de Paulo Freire (2013), podemos considerar que a educação escolar indígena também expressa uma relação do opressor e do oprimido. Sua contribuição neste estudo poderá enriquecer e embasar a discussão pretendida nesta temática e relativizar as realidades vividas pelos Povos Indígenas e os oprimidos da experiência de Freire que busca a libertação deste último. O que chama a atenção na obra *Pedagogia do Oprimido* (2013), é que toda a situação apresentada mostra um contexto vivido pelos Povos Indígenas desde o momento em que os portugueses aqui desembarcaram.

A situação opressor/oprimido para os Povos Indígenas foi tão forte que atualmente a maioria se encontra em situações deploráveis de submissão, embasada e legitimada pela política das guerras justas no período colonial. Outro momento opressor é o da integração e homogeneização destes povos que se impôs pela educação escolar, e ainda, continua sendo imposta quando não se possibilita de fato que os saberes e os fazeres tradicionais de cada comunidade, possa ser reconhecido como conhecimento válido e relevante na educação escolar indígena. Como reconhece a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN N. 9.394 de 1996, art. 78, os próprios processos de ensinar e aprender devem

constituir e orientar a educação escolar indígena atual, o que significa dar visibilidade as ciências indígenas, até o momento negadas no contexto escolar.

A legislação brasileira em nível federal garantiu a criação de uma categoria específica de escola, denominada “escola indígena” e a regulamentou conferindo-lhe atributos que asseguram a interculturalidade, o bilinguismo, multilinguismo e a especificidade de cada povo. No entanto, a implementação desta legislação não se concretiza necessariamente, quando passa para o processo de regularização das escolas: o reconhecimento dos estudos realizados nas aldeias, a universalização do ensino fundamental e o início do nível médio, ensino médio integrado, pedagogia da alternância, salas anexas de escolas indígenas e não indígenas hoje, são realidades concretas para as comunidades indígenas. Estas inúmeras possibilidades de educação escolar nas aldeias, ao mesmo tempo deixam dúvidas quanto ao atendimento às especificidades e à diferenciação de cada Povo, de cada comunidade Indígena.

Tem sido um desafio para as políticas públicas e governantes do país traçar um atendimento à educação escolar indígena, na sua implantação, execução e acompanhamento conforme as reivindicações dos movimentos indígenas e dos povos indígenas e suas comunidades. Vários são os fatores que contribuem para isso indo desde os fatos históricos, o geográfico, a compreensão das diferenças linguísticas, as práticas sociais distintas entre si, a cosmologia própria e construída milenarmente por cada povo e o não conhecimento dos embasamentos legais instituídos na Legislação específica sobre a Educação Escolar Indígena, tanto pelas comunidades quando pelos gestores públicos dos locais onde se inserem estas comunidades.

Em Mato Grosso, em 2014, são 67 unidades escolares indígenas oficializadas e várias salas de extensão de escolas não indígenas que atendem aldeias e outras tantas sendo reivindicadas pelos 43 povos oficialmente identificados que aqui vivem. Esta diversidade de realidades culturais tão diferentes se agrava quando há também uma diversidade de ofertas que nem sempre se pautam na legislação federal, dado que quase sempre não existe vontade política para estudos e discussão destas legislações para posterior regulamentação. Não basta ter os direitos a uma educação específica e diferenciada. Não basta ter livros que falem desta educação. No mundo governamental é necessário ter a regulamentação de tais leis para que os estados e municípios façam atendimento, com vistas a prever recursos financeiros em seus Planos de Ação para o atendimento da Educação Escolar Indígena, de

um ano para o outro seguinte e ter uma ferramenta que acompanhe, avalie a execução destas ações previstas, conforme as medidas e tarefas.

No caso do Povo Bororo, percebe-se que há um choque entre agentes institucionais que são legitimados pela educação escolar (professores, Técnico Administrativo Educacional - TAE e Agente Administrativo Educacional – AAE), todos indígenas, e os agentes legítimos da Educação Cosmológica Bororo. Neste conflito, onde, quando e como esses novos agentes deverão intervir nas situações apresentadas no cotidiano das aldeias?

CAPÍTULO III

OS SABERES E FAZERES AUTOCTONES BORORO

Trazemos para a discussão as nomenclaturas Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena que muitas vezes são utilizadas de forma equivocada, ora legitimando uma, ora legitimando outra, com a ideia de se referir a educação escolarizada tratada no âmbito da institucionalidade, mas que termina se confundindo, mesmo em discussões técnicas realizadas nas secretarias de educação, municipais, estaduais e federal e entre acadêmicos no ensino superior. Ambas acabam sendo chamadas de Educação Escolar Indígena. Mesmo quem tem certa leitura das culturas indígenas, assim como quem não domina a situação das especificidades e diferenciações asseguradas na legislação, a situação de reconhecimento e diferenciação entre ambas termina por se tornar uma só educação, a educação escolarizada formal. Este fato decorre, entre outros motivos, por causa da proposta colonizadora de educação, que pode inclusive ser notada na definição de Luciano sobre a educação e sua definição como sistema cultural:

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais tem como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos, etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. (LUCIANO, 2006, p.129).

Ao evidenciar que cada educação se pauta num conjunto de dinâmicas da vida coletiva e que por isso mesmo, cada forma de conceber a educação se pauta num sistema articulado com o que a sociedade mais ampla define como ideal para si própria, ao se referir a educação escolar indígena esta não necessariamente expressa o que a sociedade indígena pensa sobre educação, uma vez que a escola sendo uma instituição não indígena, ou uma instituição pautada na lógica colonialista da sociedade ocidental, esta educação escolar se pauta em valores e práticas que expressam esta lógica. Daí a relevância de problematizar a partir de cada povo indígena qual é a educação por eles reconhecida e concebida.

De forma geral, para distinguir a diferença entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena toma-se o critério de que cada povo indígena, antes da educação escolarizada, tem as formas e seu jeito de educar as suas crianças. Mesmo o termo Educação Indígena não é apropriado para designar a educação originária e genuína das sociedades indígenas, sendo que cada qual tem as suas diferenciações e especificidades socioculturais. As formas e processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos de cada povo são inerentes a cada sociedade indígena e comunidades locais, conforme a sua relação com o mundo que o rodeia, as suas necessidades de sobrevivência e de relacionamento com o mundo em um âmbito de espaço e tempo social distintos entre si, variando de povo para povo, de comunidade para comunidade que em sua originalidade muitas vezes não cabe num tempo e espaço social escolar institucionalizado.

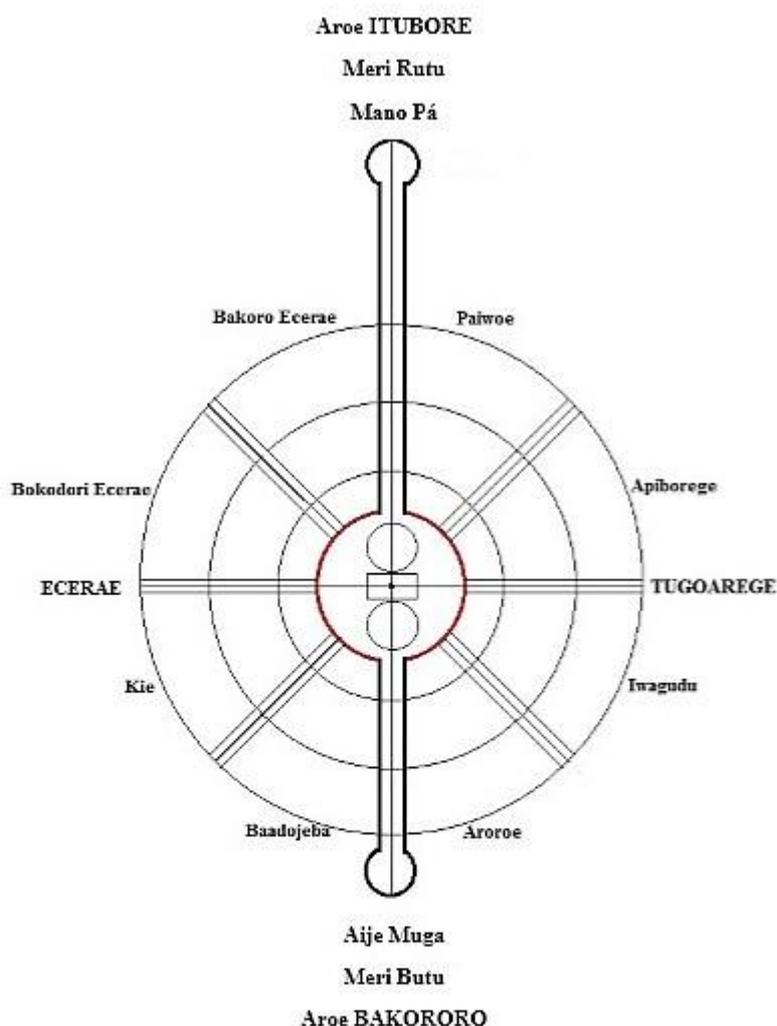
Para melhor compreensão, vamos chamar educação indígena a que não é trabalhada nos “clássicos” conhecimentos universais e que não é prevista como uma disciplina que trabalha os conteúdos dentro das matrizes curriculares da Educação Básica e/ou da educação profissional. Esta educação indígena é própria de um povo indígena em particular, autóctone, construída historicamente, utilizada em todos os momentos de produção de conhecimento na casa clânica, no centro da aldeia, no espaço das roças de toco, nas coletas, pescarias e caçadas rituais, excursões familiares, iniciação dos jovens na vida adulta, confraternizações culturais coletivas, rituais sagrados e festivos. Tais lugares não cabem dentro do espaço escolar institucional, principalmente porque a forma de transmissão e produção de conhecimentos para o Bororo envolve sempre um herói mítico e espaço específico e apropriado para acontecer tais ações.

Ao envolver os heróis e heroínas míticos da sua cosmologia, esta transmissão e produção de conhecimentos funde o espaço terreno e o mundo dos espíritos, donos⁷ de plantas, animais, peixes, aves, insetos, matérias primas e objetos da natureza como rio, pedra, montanha, astros e outros. Observe-se na figura abaixo como é a estrutura sócio espacial e simbólica de uma aldeia tradicional Bororo.

A seguir elaboramos de forma visual a compreensão que o *boe* tem idealizado na sua visão simbólica, as conexões entre os diferentes mundos que compõem a Cosmologia, ou seja, a sua sóciocosmologia é constituída por elementos que não necessariamente são

⁷ No sentido Bororo "ser dono" é ter a primazia sobre, não há oposição entre o ser possuidor e o ser possuído, trata-se de um pertencimento mútuo.

traduzidos pela visão ocidental de Norte-Sul, Leste-Oeste; a forma de ver *boe* está imbricada com as sensibilidades que no corpo se inscrevem pelo ambiente que é permeado por personagens que vivem entre os mundos dos vivos e dos mortos e que são atravessados por outras dimensões cósmicas, na perspectiva de Viveiros de Castro (1996) ou ainda, de forma amalgamada como se refere Rodrigues (1999).



Representação simplificada do Universo Amalgama Bororo, compreende os mundos dos "vivos" e dos "espíritos" em duas dimensões macro-cósmicas. Vivos são os Boe "materializados". Espíritos são as almas e os entes espirituais. Tais mundos fundem-se entre si, tornam-se dois pesos e duas medidas que possibilitam o equilíbrio sóciocosmológico.

Esquemáticação: Félix Adugoenau.

Figura 5 - Universo Amalgama Bororo.
Fonte: Félix Adugoenau (2015).

Representação simplificado do “Universo Amálgama Bororo” compreende os mundos dos “vivos” e dos “espíritos” em duas dimensões macro-cósmicas. Vivos são os Boe “materializados”. Espíritos são as almas e os entes espirituais. Tais mundos fundem-se entre si, tornam-se dois pesos e duas medidas que possibilitam o equilíbrio sóciocosmológico. É uma sugestão de organização de aldeia que poderá ser seguido na atualidade para reequilibrar as grandezas e as forças, Bakororo e Itubore, Boe e Espírito, Aroe e Aije, Tugo Arege e Ecerae, Homem e Mulher, força negra e força vermelha.

Este espaço é vivido na cosmologia bororo sem suas dimensões do mundo material e imaterial de forma amálgama que dá sustentação à sua misticidade e faz com que seus indivíduos vivam sincronicamente em dois mundos que se completam.

Nas palavras de Rodrigues (1999), isso é mais claro na literatura Ocidental, quando se trata das sociedades da Idade Média, ou seja, num período em que não havia a fragmentação entre corpo e espírito. Nestas, nada ficava indiferente na cosmovisão que “[...] postulava uma integridade absoluta do universo. Isto significa que era uma espécie de amálgama o que se encontrava nuclearmente naqueles tempos, em que o macrocosmos e o microcosmos se fundiam, se indiferenciavam e não se contrapunham” (1999, p.41).

Estas dimensões dos mundos bororo são assim compreendidas: terreno e espiritual, “Tugo Arege” e “Ecerae”, “Aroe Bakororo” e “Aroe Itubore”, Espíritos do Universo e Espíritos dos Homens (aroe)⁸, “Raka Coreu” (“Força Negra” - e está relacionado aos espíritos, ao escuro, à noite, reproduzido pela cor negra do carvão) e “Raka Kujagureu” (“Força do Sangue” – que está relacionado aos homens, ao fulgor da luz e ao dia, reproduzido pela cor vermelha do urucu), “Aije Muga” (Local do Espírito Aije) e “Mano Pá” (Lugar do Mano), “Imedu” (homem, sentido figurado) e “Aredu” (mulher, sentido figurado), “Boe Eiga” (Arco bororo) e “Baku” (Bandeja – símbolo da mulher). São essas partes do microcosmo mais o macrocosmo e dimensão espiritual, sociais e espirituais que são os princípios que orientam a cosmologia bororo de forma geral onde todos os saberes e se fundem com eles, para orientar, transmitir e/ou produzir conhecimentos autóctones para partir destes conhecimentos desvendar outros conhecimentos. Estes princípios tem o objetivo de construir a vivência no equilíbrio entre os mundos que se complementam e

⁸ Esta tradução da fala dos anciões se diferencia dos estudos apresentados por Cobalcchini e Albisetti (1942) e Viether (1993), e que servem de referência para a maioria dos trabalhos acadêmicos já desenvolvidos. Na nossa perspectiva bororo, a visão do “mapa” é feita do ocidente para o oriente e não o oposto como visto pelo olhar ocidental. Daí a diferença entre a forma de ver dos não indígenas que se pauta nos pontos cardeais como regra para ver todas as relações.

procuram a harmonia num mundo onde se vive em intensa reciprocidade. A esquematização acima é a que chamamos de “aldeia Bororo do futuro”, quando algum dia surgir vontade dos próprios bororo quererem formatar uma aldeia no plano real, para uma vivência na reciprocidade e com menos disputas que agora copiam e são transformados pela atuação ação escolar com conteúdo que ajudam e potencializam na fabricação corpórea em disputas ilegais e antiéticas.

A proposta abaixo explicita a forma como se estabelecem as relações de forças na Cosmologia Bororo. O *Raka Kujagureu* (Força do Sangue) é a força dos *Boe* e *Raka Coreu* (Força Negra), a força dos espíritos. Ambas inscritas simbolicamente na planta imaginária da aldeia, mantendo o equilíbrio na simetria e assimetria espiritual na vida bororo em que se fundem as forças dos “homens” e dos espíritos.

Esta estrutura orienta todas as práticas ritualísticas do mundo bororo que é pautado na organização e estrutura sóciocósmica da própria comunidade ou aldeia. Desde o casamento até o ritual Funeral, são os *boe* que mantêm pelos rituais e pelas práticas corporais, a completude das divisões que harmonicamente se articulam e se completam – pelas metades, pelos clãs, pelos homens e pelas mulheres, pelos adultos e crianças, pelos humanos e para além deles.

A complexa relação que explicita a **Figura 5**, abaixo, só é compreendida com a vivência cotidiana com as *Imuga* que garantem a educação nas casas clânicas, e pelas aprendizagens do corpo que se faz na aldeia e nos rituais, pois nestes também aprende com os não *boe* que participam do fazer do corpo nos Funerais.

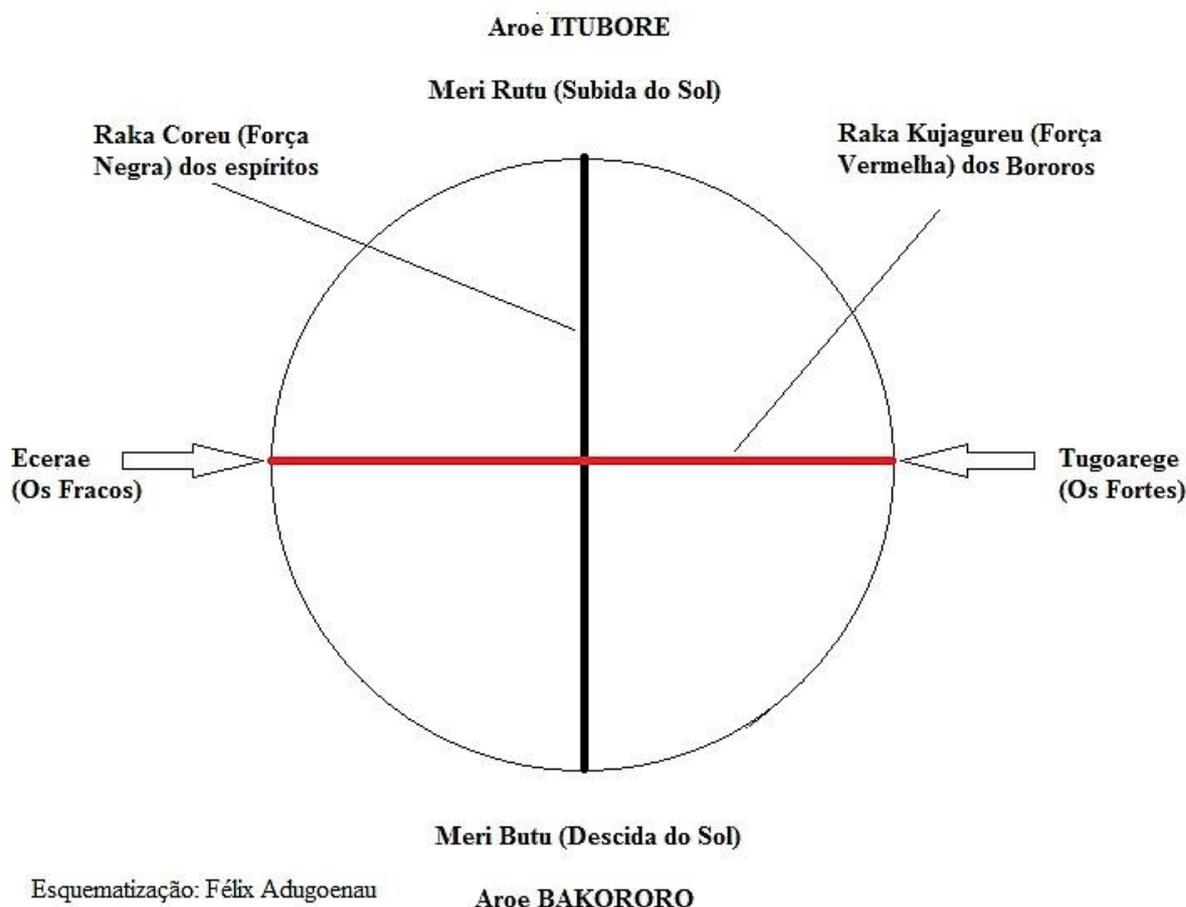


Figura 6 – Duas Grandezas – Duas Forças
Fonte: Félix Rondon Adugoenau. (2015)

A figura acima será posteriormente retomada quando nos referirmos à Cosmologia Bororo. Sobre esse aspecto da estrutura cosmológica Bororo, Lévi-Strauss percebeu na aldeia Kejari, a intrínseca formação na elaboração do “brasão” constituído na fusão da vida social e espiritual bororo, no equilíbrio da simetria e a assimetria. Diz o autor:

[...] esse *ballet* em que duas metades de aldeia se obrigam a viver e a respirar uma pela outra, uma para a outra: trocando as mulheres, os bens e os serviços numa fervente preocupação da reciprocidade; casando os seus filhos entre si, enterrando mutuamente os seus mortos, garantindo uma à outra que a vida é eterna, o mundo acolhedor e a sociedade justa. Para testemunhar essas verdades e se manter nessas convicções, os seus sábios elaboraram uma cosmologia grandiosa; inscreveram-na na planta das suas aldeias e na distribuição das habitações. As contradições com as quais chocavam tomaram-nas e retomaram-nas, nunca aceitando uma oposição senão para negá-la em benefício de outra, cortando e talhando os grupos, associando-os e afrontando-os, fazendo de toda a sua vida social e espiritual um brasão, no qual a simetria e a assimetria se equilibram [...] (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 228).

Dessa forma o sistema de educação Bororo não reconhece a Educação Escolar sua

parte original e identifica-a como algo alienígena que não tem relação espiritual/terrena com a mesma e não orientado e vivido pelos heróis míticos e/ou místicos, com orientação antagônica à orientação do Bakaru, ao “treinar” indivíduos do mesmo clã a disputas sem orientação filosófica social de reciprocidade de metade exogâmica e clânica.

A Educação Escolar não sabe e não entende o que é *poguru* (desonra - perante ao o que considerado certo pelos clãs Bororo). Isto é, conforme diz Grando (2006), a Educação Escolar “fabrica” corpos para combaterem com outros corpos idênticos e com os mesmos interesses dentro de um mesmo grupo social dentro de uma comunidade Bororo com sentimento do “ter” mais e “ser” mais. O “ter” mais (bens capitalistas e consumistas) “empodera” (o indivíduo fortalece-se nas relações de poder com o outro) quem foi agraciado pelo poder de aquisição de bens e automaticamente de encaminhar as situações próprias individuais em contraste com quem não foi agraciado.

O sistema capitalista não prega a vivência para o cuidado com o outro, o sistema Bororo se preocupa com o outro antes de si próprio e primeiramente dentro do espaço social. Para tanto, os sábios Bororo inscreveram a organização social, espacial e espiritual Bororo no espaço místico e terreno da aldeia deste povo, numa fusão de mundos. Tais mundos se equilibram com a lei de ação e reação que ecoa no mundo de complementação. O que se faz no mundo terreno ecoa no mundo espiritual e o que acontece neste último, ecoa neste primeiro mundo.

Se ao discutir a “Educação Indígena”, é preciso fazê-lo, não discutir a educação generalizada para estes povos, mas “o conjunto dos processos envolvidos na socialização” (LUCIANO, 2006, p.129) dos seus indivíduos para ser um bom Bororo, um bom Myky, um bom Rikbaktsa e outros, para entender de como são constituídos os sistemas de educação de cada povo indígena dentro de sua cosmologia originária que envolve os mundos físico e espiritual.

Daí a necessidade da discussão da Educação Cosmológica do Povo Bororo para a construção de uma sociedade com suas especificidades socioculturais dentro dos seus valores próprios e filosóficos de vida que orienta como é a sua vivência, em consonância com os rituais sagrados religiosos e conhecimentos milenares que são utilizados em larga escala nestes momentos especiais e espaços também especiais reconhecidos e respeitados por todo o povo. E de acordo com o Bakaru que é o conjunto de orientações filosóficas e sociológicas deste povo. E como as sociedades indígenas constituem uma vivência de sobrevivência enquanto povo com língua, religião, hábitos, processos próprios de

transmitir e produzir conhecimentos próprios e distintos dentro do país, a sua educação originária prima pela sua continuidade, enquanto a Educação Escolar Indígena trabalha os conhecimentos universais com tendência a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho para a competição.

Ao ler as obras de Paulo Freire (2013) durante o mestrado em Educação, analisando sua construção sobre a “educação originária” que é a que lida com os processos próprios de Ser e atuar de um povo específico dentro de outro universo, no qual este se relaciona com outros povos indígenas e não indígenas, numa situação de sobrevivência, compreendemos que se estivesse na atualidade dando seguimento a sua construção das pedagogias, este autor chegaria ao termo “pedagogia da sobrevivência⁹”, dada a situação de precariedade e miséria nas aldeias indígenas e a situação geral de neocolonialismo em todos os sentidos que não são percebidos muitas vezes pelos próprios indígenas.

Tal situação tornou-se tão comum que a maioria das pessoas não indígenas chegam a achar que uma situação pensada dentro de epistemologia de educação e/ou de vivência dela é a melhor solução para o outros, no caso, o indígena sem levar em consideração que este mesmo indígena vem de uma situação de vivência de um povo em especial, anulando todos os saberes e fazeres autóctones em sua “bagagem” de conhecimentos próprios. Se levar essa situação para um estudo sério e responsável no atendimento escolar institucionalizado, perceber-se-á que a “Educação Intercultural” levou em muitas comunidades indígenas a valorizarem a cultura externa em demasia, em detrimento de sua própria. A supervalorização da cultura externa à sua cultura levou a “Educação Intercultural” a anular a própria “educação indígena” que orienta a fabricação do corpo (GRANDO, 2004) a ter os traços diferentes de outros povos.

Ao ser destruído o sistema originário de socialização de um povo e que está em fusão com a cultura tradicional, milenar, autóctone originário, este não poderá ter os elementos também originários e necessários – valores e orientações filosóficas - que identifiquem os indivíduos na condição específica deste mesmo povo com língua própria, cantos que estão intrinsecamente ligados aos seus heróis e heroínas, ambos míticos, do passado, mas que se reconstroem práticas corporais especialmente nos momentos ritualísticos tornando-os presentes na atualidade para continuidade no futuro.

⁹ O termo é usado por Elias Canuto Brandão, em texto publicado na Revista COMUNICAÇÕES. Universidade Metodista de Piracicaba. UNIMEP/SP, Ano 5, Número 2, Nov. 98, pp. 205 a 213.

Golpeada a cosmologia de um povo, seus indivíduos viverão a esmo, pois afeta-lhe a própria identidade. É como se eles não tivessem passado, porque a essência originária foi perdida para todo o sempre. Então poderá se ter o que a maioria dos antropólogos defendem de que a cultura é dinâmica e está em constante construção quando estes mesmos indivíduos inventarão para si uma identidade que testemunha contra eles próprios de não estar relacionada a *Aroe Bakororo* e a *Aroe Itubore*, primeiramente e posteriormente o relacionamento que cada clã tem com seus heróis e heroínas, também, ambos míticos e místicos. Tais chefes heróis têm estreita ligação com outros chefes de todos os clãs que compõe a metade exogâmica *Tugo Arege*, - atualmente escrito todo junto por força da fala rápida, *Tugo Arege* (Os Fortes) e estes com estreita ligação com os chefes da metade exogâmica *Ecerae* (os fracos).

A partir dos estudos antropológicos pode-se compreender que um mesmo povo se perpetua com seus descendentes e na dinâmica da vida e da cultura esta se recria permanentemente, ou como se referem, a cultura se reinventa, novos hábitos e formas de ser vão sendo apropriadas e repassadas nas gerações, e até mantendo os descendentes como identificados individualmente com o grupo ou povo. No entanto, para as anciãs e anciões, se perderem a essência da vida cosmológica, estes deixam de se pautar nos saberes que os identificam no mundo dos mortos, ou na sociedade milenar bororo.

Neste sentido a fala dos anciões e anciãs Bororo de que a cultura bororo acaba é uma verdade vivida pela orientação do Bakarú. Os Bororo de hoje poderão reinventar novas formas, mas sem a essência é muito difícil ser Bororo, para ser um povo especial, diferente com suas crenças e idioma. Um povo poderá reinventar algo qualquer, sem ligação com a natureza, sem nome criado milenarmente e então se ajustarão ao que hoje conhecemos por tribos. Inventam colocar uma argola no nariz, mas sem sentido religiosos, ancestral, muitas vezes não sabe por que o faz, somente sabe que é diferente por portar uma argola, ou um cadeado no nariz.

Para a compreensão dos anciões e anciãs que participam desta construção sobre a cosmologia bororo, se o bororo se afasta do Bakarú, ele perde os sentidos das relações como os parentes animais e vegetais – não reconhece e se reconhece no morro, no peixe, na arara, conforme seu clã e sua metade exogâmica. Afastando-se das dimensões místicas da vida coletiva que supera a materialidade do homem e da mulher, para a visão filosófica destes sábios o bororo deixa de ser bororo.

A Educação Cosmológica lida com a segurança econômica (alimentar), a segurança física e jurídica, a política interna e externa, a religião originária autóctone e outras religiões - que terminam por se sobrepujar esta primeira - para legitimar o seu ser diferente, a moral, os mecanismos de produção, reprodução, perpetuação, mudança conforme os pensamentos, os valores, sentimentos, hábitos originários utilizados na atualidade.

Enfim, lida com a sobrevivência de um povo. Na conjuntura atual, os povos indígenas lutam pela sua sobrevivência que muitas vezes os leva a fragmentar-se das dimensões cosmológicas com a natureza, pois geralmente são eliminadas as possibilidades de comunicação e vivência com os demais seres que habitam seus espaços cosmológicos milenares.

Para os anciãos e as anciãs, ao reviverem os seres mitológicos com os cantos milenares os mesmos rememorizam e revitalizam os tempos e os espaços de seus etos que já não se configuram da mesma maneira. Por exemplo, eles se referem ao fato de os jovens bororo não sentirem ligação cosmológica com o antigo território que hoje é a cidade de Cuiabá, mas eles, ao trazerem nos cantos a vida a esta cosmologia, trazem os sentimentos e a clareza de quem são por trazerem quem eram, pois se ligam aos que foram e aos que são, concebendo-se como únicos e nisso atingindo as dimensões do que se vive nos mapas apresentados nas figuras acima, **Figura 4 e Figura 5** por nós elaborada.

E esta Educação Cosmológica irá lidar com esta sobrevivência física e espiritual, material e imaterial. Enquanto que a atual Educação Escolar fica alienada e aliena os educandos escolares bororo destas situações vividas pelo povo, pela comunidade.

Retomando Rodrigues (1999, p.41), a educação cosmológica é a que considera o Bororo como um ser amalgamado nos seus mundos, ou seja, que compreende que: “[...] o pequeno expressa o grande. A parte contém o todo. O indivíduo exprime a sociedade. A mão revela o destino. O rosto estampa o caráter. Esses princípios valem para tudo: o mínimo está no máximo; mas também pode ser continente do máximo”.

Na escola, a tradução para a lógica ocidental, impõem a visão capitalista industrial da qual se refere Rodrigues (1999), quando evidencia as contradições que contrapõem o pensamento mítico ao pensamento científico, o pensamento indígena ao pensamento oriental. A escola, assim, faz os saberes e fazeres da comunidade perderem os sentidos cosmológicos, pois se tornam vazios de significado mítico. Os nomes, os lugares, os seres, são sempre categorizados como ciência, classificados e estagnados como conteúdos e não

como vida construída que dá o sentido das coisas que os bororo milenares deixaram para os bororo atuais.

Na fala das autoridades bororo, eles exemplificam mais uma vez esse distanciamento dos significados das coisas que a escola trabalha quando se propõe a “falar” sobre a cultura bororo, esta é uma cultura contada, não vivida e problematizada para ser apropriada e ganhar significado para cada criança e jovem que frequenta a escola. Como ocorre com os casamentos.

Na escola, ao se negar os saberes tradicionais, esvaziarem de sentidos as formas de se conceber a vida coletiva, o vínculo com a comunidade, as crianças e jovens não mais são educados para que possam seguir uma educação que valoriza o papel da mulher, não como alguém que tem responsabilidade de garantir a vida biológica, mas muito além disso, ser esta a pessoa que amalgamada com os mundos faz o elo entre eles e cria a possibilidade de perpetuar a casa clânica, sendo uma referência para a educação cosmológica que se prolonga para além do mundo material.

Com isso, questiona-se por que na atualidade a Educação Escolar não lida com os casamentos fora da linhagem Bororo? Atualmente há a necessidade dos casamentos fora da linhagem Bororo? Se um dia houve tal necessidade, hoje a escola deveria formar as meninas para reconstruírem sua autonomia. Reconstruir e ressignificar a autonomia da mulher Bororo, fazendo com as meninas e moças estudem mais, entregar de fato o jeito de mulher dentro de uma sociedade em que elas precisam agora de uma autonomia com independência econômica, financeira, familiar e social. Se ainda existem uniões conjugais com não indígenas para se satisfazer a necessidade de segurança alimentar, salutar, e social (vestir, calçar, brincar e acessórios), então a escola deverá ser repensada com urgência.

Todos os dias há despesas, mas nem todos tem recursos suficientes para supri-las. Então é preciso encontrar uma forma de conquistar uma autonomia que não faça das meninas meras companheiras até enquanto estão novas, para depois serem descartadas. E a escola tem por obrigação dar conta disso. Na sociedade Bororo é a mulher que traz a hereditariedade dos clãs. Então é preciso fortalece-las para que tal hereditariedade não seja uma ferramenta para o extermínio Bororo dentro das concepções do Bakaru, mas antes disso é preciso saber se o povo quer continuar como povo Bororo.

Uma outra situação importantíssima é a luta do segmento indígena em todo o Brasil preocupada em construir políticas públicas de atendimento às demandas específicas e gerais dos povos indígenas. O segmento indígena aspira pela continuidade das sociedades

indígenas enquanto povos distintos entre si com o ideal de continuidade de suas culturas, língua originárias, hábitos, religião originária, enfim, toda a situação socioeconômico, político, cultural que são mecanismos que também os diferencia entre si como direitos inerentes à condição humana de ser dentro de uma pluralidade cultural do país. Dado que o Brasil é um país pluricultural e possui uma constituição que assegura os direitos de ser diferente junto aos diferentes/iguais.

3.1 Educação Cosmológica Bororo: A Amálgama Cosmológica Bororo

A educação para o Povo Bororo, numa condição de vivência de povo com suas especificidades e diferenciações, não pode deixar de desconsiderar a sua originalidade, seus princípios filosóficos e o seu próprio sistema de educação originário, autóctone. Não se trata de trazer os Saberes e Fazeres Autóctones Bororo vivido por este povo antes mesmo da colonização portuguesa, mas, o que discutimos é contemplação da essência do que este povo traz para ser um bom e “verdadeiro” bororo. “Verdadeiro” que aqui trazemos não aponta que há bororo falso, mas que em toda a complexa essência de vivência deste povo há uma forma esperada por esta sociedade de conduta e procedimento com os demais indivíduos nas esferas metades exogâmicas, clãs e subclãs, inscritos no Bakaru.

Desconsiderar a originalidade e a essência deste modo de Saberes e Fazeres Autóctones Bororo é empurrar indivíduos bororo a viverem numa faixa em que não se consegue viver com sentimento de não bororo e sentimento de bororo não pleno, principalmente quando nesta sociedade, não é o auto declaração de um indivíduo que tem validade para ser reconhecido na condição de um bororo, mas, o reconhecimento de outras pessoas na comunidade pelos laços clânicos vinculados à sua genitora. Sendo de certa forma não reconhecido em ambas as formas de vivências, uma em que há a competição pelo “ser” e “ter” mais e ostentação deste mesmo “ser” e “ter” mais onde é profetizado pelo capitalismo na exploração desenfreada e sem cuidado com a segurança planetária, e, outra forma de vivência em que a reciprocidade das duas metades exogâmicas, clânicas e subclânicas nos cuidados com o outro é orientado pelo Bakaru, numa relação cosmológica com a natureza que contraria a profetização do capitalismo e antagônico aos princípios do “ser” e “ter mais” numa exploração desenfreada dos recursos naturais.

Todos os *boe eimejerage* entrevistados fizeram alusão do “bororo puro” na condição de ideal de ser bororo. “Eu sou bororo puro.” Foi uma das frases que mais

ouvimos. Isto trouxe-nos preocupação de que há uma certa ideia de segregação em ser bororo ideal, velado. Em uma ocasião da vinda de alguns representantes do povo bororo a Cuiabá para um seminário onde o pesquisador organizou para pensar um enfrentamento ao alcoolismo, um “boe eimejera” foi convidado para fazer o uso da fala e no meio desta fala disse: “Eu sou bororo puro.” A ênfase foi tal que ele repetiu duas vezes esta frase. Percebemos que o “boe eimejera” chama a atenção para este fato.

“Eu sou bororo puro” denota algo real, denuncia uma situação que existe e pouco se tem preocupado para entender a preocupação dos *boe eimejerage*, num toque quase que sutil. Mesmo a autoridade no contexto escolar não tem trabalhado isso na formação continuada dos professores bororo.

É um grito de socorro? Um fechamento dentro de uma redoma social? É marcação de fronteira? Um divisor de águas que resiste? Alguns leigos diriam que é discriminação, outros ainda que é preconceito, outros ainda “Esses velhos estão caducando por isso que eles estão falando assim.”

Outra situação em que tomamos um grande cuidado permanente é não querer que os indivíduos deste povo vivam como viviam os seus antepassados antes da colonização, e/ou, depois da colonização, e/ou depois de ter incorporado costumes e crenças que não estão contemplados no “Bakaru”, após convivência com não indígenas, principalmente após o “amansamento” com a ação militar e a ação missionária.

Entendemos três grandes fases em que viveu este povo: 1ª fase, antes da chegada dos portugueses ao Brasil; 2ª fase depois da chegada dos portugueses ao Brasil; 3ª fase, Pós “amansamento” com ações de militares e missionários. Agora apontamos uma 4ª fase em construção com a chegada do décimo terceiro ano (2013) do século XXI com a chegada de Félix Adugoenau¹⁰, indivíduo do Povo Bororo na Universidade Federal de Mato Grosso que discute uma nova forma de enfrentar o mundo globalizado, e, enfrentamento e sobrevivência ao agronegócio e aos ruralistas, com discussões de descolonização e decolonização em todos os sentidos no universo Bororo sustentada por uma educação também diferente, a educação cosmológica a qual prima pelos princípios filosóficos,

¹⁰ Félix Rondon Adugoenau é Bororo da metade exogâmica *Ecerae* e/ou *Cerae*, clã *Badojeba* (clã dos Chefes), subclã *Badojeba Cebegiwu* (Chefes de Baixo). Possui graduação em Ciências Matemática e da Natureza, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006), e atua como “militante” desde 1984, representando seu Povo em movimentos e articulações com a sociedade envolvente. Atualmente, ocupa a função de coordenador da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEI), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Ademais, está inserido como mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFMT.

originários e autóctones deste povo reconhecidos pelo Bakaru que lida com os fatores sociais culturais do mundo que envolve agora os mundos bororo, terreno e espiritual.

Nos vários momentos de visitas às aldeias Bororo, percebemos algo diferente com o nosso objeto de estudo e o que mais chamou atenção é que vislumbrávamos algo que completava o outro e procuramos fazer este encaixe de situações vividas pelas comunidades na atualidade e relacionadas ao contexto histórico deste povo com os documentos que pudemos observar de estudiosos e autoridades que estiveram em Mato Grosso no tempo do Brasil colônia.

O jeito diferente de ser, existir e pensar do jeito Bororo é um direito garantido e amparado pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, na condição de povo indígena. Não estamos inventado algo alienado e tão pouco é resultado de cabeças “mediócras” de antropólogos, como muitos “anti-indígenas” preferem dizer para justificar o não reconhecimento e não respeito a diferenciação e a especificidade de cada nação indígena. Outros ainda preferem taxar essa luta de reconstrução de “ideologia alienada”, uma utopia que jamais será alcançada.

Com isso muitos indivíduos dos próprios povos indígenas reproduzem esta fala carregada de preconceitos, depreciações e pejorativíssimos para si e para o seu povo. Essas depreciações e modos de ser na atualidade estão de certa forma tão colonizada que muitos jeitos de saber e fazer adotados do mundo não indígena chega a parecer tão natural.

A maioria dos indivíduos bororo não está preparada para fazer um enfrentamento pensado e organizado contra a descolonização, primeiramente a começar pelo universo amálgama em que está construída toda a organização social espiritual Bororo.

Segundo o Dicionário Online de Português, amálgama é definido da seguinte forma: “[...] s.m. e s.f. Mistura; fusão de coisas ou pessoas distintas que formam um todo: projeto inclusivo, amálgama de múltiplas raças”¹¹.

Esta organização precisa ser considerada como tal quando se trata de uma educação cosmológica Bororo, uma educação que venha a remover as principais mazelas sociais vividas e sofridas por este povo. Mazelas que fazem o bororo achar que não vale a pena lutar contra, mas se juntar ao colonizador e gradativamente se afastar do seu verdadeiro jeito de ser e fazer, conforme os princípios filosóficos Bororo.

Não queremos discutir a eficiência da atual educação específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural que é cantada em todos os cantos. Entendemos a

¹¹ Ver <http://www.dicio.com.br/amalgama/> em 5/12/2014.

formatação de educação escolarizada entre os povos indígenas, antes de partir para um campo de interculturalidade deve prever situações próprias e únicas dos saberes e fazeres destes povos em toda a sua plenitude, buscando primeiramente a forma originária de educação, para conhece-la e levantar questionamentos de como, onde, quando e com quem irá trabalha-la, trazer principalmente questões relacionadas às políticas de questões básicas de sobrevivência de cada povo.

É preciso lidar com tais situações como etnoterritorialidade, segurança alimentar, segurança jurídica intra e interrelacional, segurança salutar, segurança formacional, e, o que deveria vir primeiramente no topo de todas as situações, segurança educacional autóctone. Se para a maioria dos pensadores modernos a educação é ainda a chave mestra de formação, precisasse ter uma política de educação criada, pensada, sem perder de rumo os princípios filosóficos de cada povo. Precisa-se montar um pelo menos um plano para a educação escolarizada para um povo com suas especificidades e diferenciações, frente à conjuntura atual do país e do mundo.

Queremos discutir que em conformidade com a situação vivida por este povo, relacionada com a conjuntura atual, mais o contexto histórico num ambiente de historicidade do Estado de Mato Grosso, a educação que poderá aproximar este povo ao elo de sua originalidade, indiscutivelmente, é uma educação cosmológica, a qual chamaremos de Educação Cosmológica Bororo que é muito mais “globalizado”, é universal que reconhece o universo amálgama bororo (RODRIGUES, 1999, p.41), sem o qual não teríamos elementos básicos para as primeiras discussões acerca de uma educação que atenda de fato todas as problemáticas espirituais e sociais terrenas.

A Educação Cosmológica Bororo vai além do que a interculturalidade pode tratar. Temos percebido que a educação intercultural tem pontos que não consegue atingir, ficando assim, uma porta aberta para a anulação e muitas vezes a exclusão dos saberes e fazeres autóctones bororo e não consegue trazer para a discussão em sala de aula situações como segurança física do próprio povo que vai além da simples segurança, mas que poderá discutir a existência e continuidade na condição de povo com uma organização social espiritual que faz com que a vivência dos indivíduos deste povo se sintam pleno, com todos os elementos possíveis para uma vida na atualidade, tendo sentimento de pertencimento étnico e desfrutar de todas as evoluções humanas enquanto cidadãos do mundo, assim como ainda viver com conforto, a sair da extrema miséria a que este povo está exposto.

Ela tem algumas fragilidades como no caso de não abordar aspectos culturais originários do Povo Bororo, devido a formação dos professores Bororo serem feitos por pessoas que não conhecem a cultura bororo e ela se dá num ambiente em que não há os elementos da natureza e seus “donos” espirituais, distanciando assim o laço, antes estreito, com a natureza.

Como percebemos isso? A fala de vários indivíduos bororo permitem saber que muita coisa essencial já não é observado, ficando no passado como algo que já não pertence às pessoas presentes, tal qual certos livros didáticos estereotipados, colocando os povos indígenas sempre no tempo passado: “Os índios comiam mandioca.” “Os índios caçavam e pescavam.” “Os índios dormiam em redes.” “Os índios bebiam chicha de milho.” Ainda hoje, muitos povos indígenas comem mandioca, caçam e pescam ritualmente, dormem em redes e bebem chicha de milho de arroz e outros.

Enquanto não estiverem solidificados os saberes e fazeres autóctones bororo, a educação intercultural poderá facilmente seduzir, anular e excluir as formas próprias de ser bororo dos jovens. Daí os anciões serem unânimes no apontamento de que a cultura bororo está acabando. A educação intercultural tem a tendência de levar algo de fora para as aldeias. A Educação Cosmológica trabalha de dentro para fora, faz o inverso da primeira “modalidade”.

Dada a construção do Cosmos Bororo, trazer os mundos físicos e metafísicos numa fusão de valores e vivências da matéria e da espiritualidade, homem e espírito, para melhor entender esta dimensão amálgama do ser:

O que caracteriza a amálgama é o facto de o resultado da fusão de dois ou mais grupos ser sempre diferente dos seus elementos anteriores e produzir sempre algo de novo, podendo-se traduzir pela equação $A + B + C = W$. Amálgama não é o mesmo que assimilação ($A + B + C = A$). Na assimilação, uma das culturas acaba por absorver as restantes, tornando-as semelhantes a si mesma e dominando-as em termos culturais e biológicos¹².

O sentido de amálgama, embora não seja o mesmo da perspectiva que encontramos nesta referência, o fazemos para dar o sentido da quase invisibilidade de dimensões diferentes que se entrelaçam de tal maneira que não se consegue identificar onde começa um e inicia outro. Assim, não se trata de assimilação e/ou integração entre os dois mundos bororo e os dois mundos espirituais, mas a existência desses mundos numa sincronidade

¹² [http://www.infopedia.pt/\\$amalgama-%28sociologia%29](http://www.infopedia.pt/$amalgama-%28sociologia%29)

harmoniosa de um completar e existir um no outro, simultaneamente, num eterno cuidado com os mortos e vice-versa, com ações que feitos em tais mundos resulta situações no mundo contraposto. Isto é, as ações feitas no mundo dos *Tugo Arege* (Os Fortes) resulta em situações de “mori” (recompensa) no mundo dos *Ecerae* e/ou *Cerae* (Os Fracos), assim também nos dois mundos espirituais. O mundo físico onde estão os mundos bororo *Tugo Arege* (Os Fortes) e *Ecerae* (Os Fracos) que são as duas metades exogâmicas elaboradas de forma também de complementariedade uma da outra metade, e, o mundo espiritual representando pelo *Aije Muga* (Lugar do Espírito *Aije*) e o outro, acima, representado pelo “Mano Pá” (Lugar da planta espiritual Mano):

Esse universo Bororo é constituído de dois mundos, o mundo que envolve homens e mulheres, numa relação intrínseca com o que a natureza oferece de um lado, e, espíritos e almas do outro, quando as atividades dos dois mundos repercutem um no outro e vice-versa, uma forma física e a outra metafísica. Estes dois mundos ainda estão organizados em duas contraposições, no caso do mundo espiritual, o mesmo determina o *cebegiwu* (de baixo) e o *cobogiwu* (de cima), uma vez que na representação do universo Bororo, o herói *Bakororo* foi para o lado oeste que simboliza o baixo enquanto em contraposição, o herói *Itubore* foi para o leste que simboliza o lado de cima.

No caso dos mundos dos homens, *Tugo Arege* (Os Fortes) e *Ecerae* (Os Fracos) os nomes não apontam que um grupo é dominante e o outro dominado, dado o simbolismo que tais nomes carregam na constituição de tais grupos fundamentados na ordem de “chegada” que é a existência de ambos enquanto organização social com representação de metades exogâmicas. Isto é, a metade exogâmica “Os Fortes” com este nome simbólico não é estar com o domínio sobre a outra metade, a dos “Fracos,” ambas as metades se unem entre si quando o homem faz o caminho contrário ao de sua metade exogâmica, unindo-se a uma mulher da outra metade exogâmica, consumando assim a organização de cuidado recíproco das duas metades.

Enquanto que a gramática da língua portuguesa classificaria como palavras antônimas, logo, grupos de significação contrárias. Mas onde exatamente mora a contrariedade entre ambos os mundos é que está o grande ápice da vivência da reciprocidade, completando-se mutuamente. A contrariedade não traz interesses contrários entre estes dois mundos, mas, uma eterna troca de favores.

Segundo os anciões e anciãs deste povo, a forma de educar pela educação escolarizada dos jovens bororo não atende a situação de vivência em comunidade, onde a

coletividade é parte intrínseca do viver socialmente nas aldeias bororo. Segundo eles, viver num aglomerado de casas – dentro da ótica bororo - não é viver em comunidade.

Pode-se estar ali, vivendo em uma casa, mas isolado dos problemas dos outros, fechado em si como estivesse em uma redoma de vidro. Todos sabem que você vive ali te veem quase todos os dias, mas incomunicável, insocializável e não solidário aos problemas de seu próprio vizinho. Isso torna todos os eventos sociais de problemáticas que a comunidade enfrenta, algo que não é de interesse e que não diz respeito a pessoas, a famílias. Os *Boe Eimejera* (Chefes Boe) e as *Boe Eimejerago* (Chefas Boe) foram unânimes em suas queixas e reclamações no sentido da coletividade, respeito mútuo e paz entre as pessoas de uma aldeia, de uma comunidade.

Percebemos que isso faz com que a participação das pessoas maduras na análise de situações problemas, de mudanças, assim como nas decisões e nas escolhas de novos rumos que favorecerão a comunidade se torne nula. Os enfrentamentos às problemáticas comunitárias e de povo que possivelmente tornar-se-ão problemas de mais ou menos gravidade poderia ser evitado e/ou amenizado os resultados negativos se considerados em conjunto, em comunidade, onde o diálogo para tal se tornaria muito mais fácil de se fazer, dentro de um clima de respeito que proporcionará a paz.

Vale ressaltar que todos os anciões e anciãs, não querem se expor, não querem falar comigo tendo uma outra pessoa da comunidade também ouvindo. Isso trouxe grande preocupação. O que está acontecendo?

A palavra “*Poguru*” foi muito utilizada em todas as falas deles e delas. E quando a palavra “*poguru*” é utilizada, quer dizer que a situação está caótica na situação social em que ela foi utilizada.

Em conversa com várias pessoas anciãs *Boe Eimejerage* (Os Chefes Boe) de uma das aldeias que propomos ser o campo de pesquisa-ação, surgiu um apontamento para se tentar uma saída do caos implantado na vivência social bororo. Este caos é interpretado, segundo os *Boe Eimejerage*. “*Por que não tentar ‘viver’ com as crianças e jovens clanicamente?*”

Que pergunta fantástica e contundente. Os *Boe Eimejerage* não falaram em “educar” e muito menos “ensinar”, mas viver com as crianças e jovens. É uma pergunta feito a mim, que considero a mais difícil de toda a minha vida para eu responder. Eles não consideravam a pessoa do pesquisador como uma pessoa de fora, mas alguém poderá potencializar suas vozes e ajuda-los.

Aconteceu-se o contrário, ao invés de se ter uma resposta pronta e definida, foram surgindo várias perguntas ao entorno da pergunta primordial. E então surgem outras perguntas que bororo fazemos: Mas, então quem poderá viver junto às crianças e aos jovens bororos clanicamente? Quem detém os conhecimentos clânicos? Quem poderá ajudar a viver em conjunto com as crianças e jovens bororos a vivência clânica? Quais serão os espaços e os tempos nesta vivência clânica junto as crianças e jovens bororos na busca da vivência clânica? Os bororos contemporâneos estarão dispostos a viverem clanicamente em pleno 2015? Estarão os bororos dispostos a recriar, a ressignificar, a desfazer das atuais práticas e tradições incorporados no seu viver que contrariam as práticas e valores da vivência clânica? Que tipo de povo os bororos querem viver? Um povo com comunidades apenas como um aglomerado de casas? Qual é o impacto do capitalismo junto às comunidades bororo.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO BORORO PERTINENTES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA

4.1 Estrutura binária de inclusão

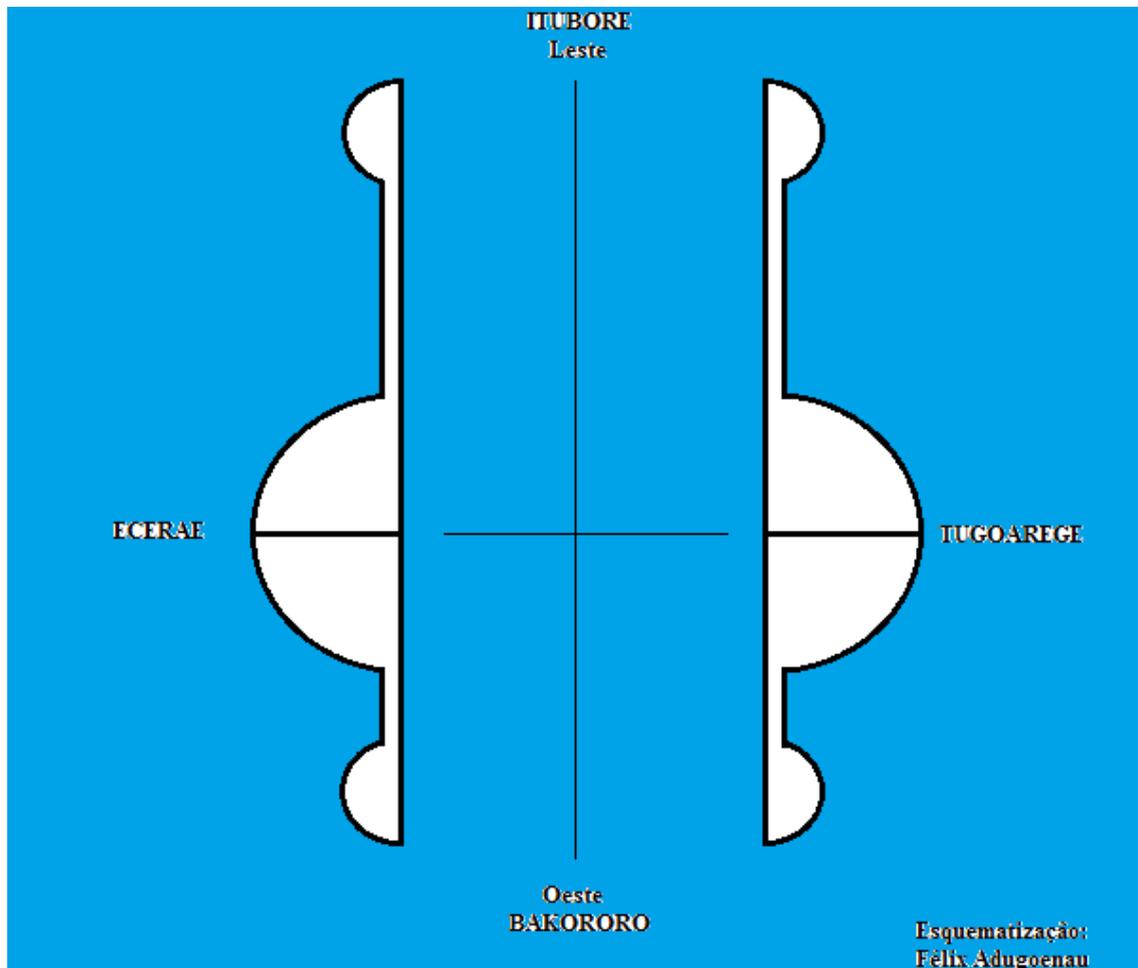


Figura 7 - Duas metades que se completam no cosmos bororo com as metades exogâmicas Tugoarege e Ecerae. - **Fonte:** Félix Rondon Adugoenau. (2015)

Dentro da grandiosa cosmologia organizada pelos sábios e sábias Bororo, eles tomaram grande cuidado no zelo com o outro, o que ocasionou um sistema binário de inclusão onde uma parte completa a outra, contrário ao sistema binário da exclusão. Como para o pensamento bororo a incompletude está presente num universo em que não se pode estar completo apenas por um lado social, natural e espiritual. Nada no mundo está completo. Então é preciso haver esse completar dos entes sociais humanos, espirituais em suas dimensões específicas com suas diferenciações, como num encaixe harmonioso de

peças de um quebra cabeça gigantesteco a começar pela própria existência de “*aredu*” (simbolicamente, mulher) e *imedu* (simbolicamente, homem) e posteriormente pelas categorias sociais reconhecidas e organizadas pelo povo Bororo.

Este movimento torna-se sóciocósmico quando atinge também a planta estrutural da aldeia Bororo, indo para afazeres do cotidiano, mesmo artefatos de uso comum, adornos, utensílios de cozinha, caça, pesca, coleta e outros.

Um paradigma muito forte e claro da binariedade de “completação”¹³ no universo bororo em objeto e de grande simbolismo é o grande cocar, com o nome de *Pariko* que representa o eterno equilíbrio no pensamento bororo com penas retrizes de arara do lado de *Tugo Arege Eiaogwai* (lado dos *Tugoarege*) e do outro lado, *Ecerae Eiaogwai* (lado dos *Ecerae*), onde as almas também seguindo esta organização inscrita na planta baixa da aldeia, alojam-se nas penugens brancas para participarem dos rituais funerários e outros rituais quando o *pariko* é colocado na cabeça de um bororo para atividades ritualísticas. As penugens brancas estão nas pontas das penas maiores do *pariko*, então o cuidado para a manutenção deste local, com reposição das mesmas.

O *pariko* não é apenas um objeto comum de ornamentação, um enfeite, ao que a maioria das pessoas que não conhecem os princípios bororo, julgam neste artefato. É mais do que isso, é uma ferramenta para lidar com as almas dos mortos bororo nos rituais sagrados. O *pariko* do povo Bororo não é uma insígnia de poder, de chefes ou das autoridades espirituais. Ambos os tipos de chefes não possuem poderes legislativos e executivos.

Preocupados com a incompletude das coisas, na perspectiva real, social, o pensamento bororo leva a organização de todas as coisas para o mundo material também na incompletude, daí a necessidade da existência binária de “completação” para existir um todo. No pensamento Bororo, nunca uma parte existe só. Não existe uma única parte. Todas as coisas estão dispostas em dois. Se existe um, logo, existe o outro. Se existe o de lá, logo, existirá o do lado de cá, o mesmo se procede com o abaixo e o acima. Isto está difundido nas divisões: de comida, das matérias primas nos seus adereços e enfeites, mas principalmente quando se funde o material é o imaterial.

¹³ Embora não tenhamos atualmente esta palavra na língua portuguesa, este é a tradução possível para a compreensão bororo, ou seja, a de que não são complementares, mas se completam, o que só faz sentido em relações entre iguais, onde o nível de relação é de completude um do outro, na qual não há como existir um sem o seu complemento.

Na disposição e distribuições das habitações dentro do círculo de uma aldeia Bororo está explícita a forma binária de existência, organizada de forma que uma parte vive pela outra, quando homens e espíritos na forma geral, e, existe, para não ferir o equilíbrio do universo, enquanto objeto e também quando é levado para a abstração do círculo das casas na aldeia bororo. O que levou a esta preocupação é o sentimento de que o ser humano é um ser social e precisa de outros para melhor sobreviver e prosperar, que não é somente uma necessidade material, mas também imaterial, quando é preciso entrar em equilíbrio com o mundo dos mortos e a natureza.

Ao observar que na natureza a semente que se torna uma outra árvore, tal pensamento explica o fato de que *aredu* é quem tem a capacidade de gerar em seu universo interno um outro universo, dentro da situação de que "[...] a espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual", (LARAIA, 1888, p.19.) e que vai além do simples gerar um novo ser dentro de seu próprio sangue, daí o nome que se dá as *areme* “gestantes”, *kuiaru*, utilização do *raka* vermelho, neste caso simbolizado pelo sangue.

Conforme o pensamento bororo se de um lado, há *imedu* (simbolicamente homem), do outro lado haverá *aredu* (simbolicamente mulher), funde-se estes dois entes com a questão primordial da ideia de equilíbrio entre o ser que gera um outro ser em seu próprio corpo (*aredu*) e aquele que ajuda a gerar um outro ser fora do seu corpo (*imedu*). São partes sociais humanas distintas entre si e os bororos não os colocam no mesmo patamar, dado ir contra a natureza que orienta o ser *aredu* e o ser *imedu* numa explicação dentro das “ciências naturais” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004) e que extrapola o jeito de ser humano, quando os sábios e sábias bororos dizem que devemos observar a natureza para então aprender com ela.

Antes de abordarmos a situação do vocábulo *aredu*, ressaltamos que o povo Bororo articula as palavras que designam pessoas num pensamento sócio coletivo para tais entes sociais, *are* e *ime*, encontramos evidência disso também na Enciclopédia Bororo Vol. 1. Raramente ouve-se nas aldeias o vocativo *aredu*. A não ser quando há a intenção de solenizar e/ou dar importância máxima a uma pessoa “*aredu*”, tornando-se um vocativo de tratamento e de respeito: *Aredu Boro Bukejeudo*” (Badojeba), *Aredu Taibaredo* (Kie).



Figura 8 - Moça bororo. Crédito Félix Adugoenau.

Para entendermos melhor a etimologia desta palavra e sobre o ser social “aredu”, ao perguntarmos aos bororos pelo significado de “a” as respostas foram unânimes. Todos disseram que significa semente.

Na Enciclopédia Bororo Vol. 1, o vocábulo “are” traz o significado de em “á” = testículo e “re” = ter. E este último traz ainda outros significados, possuidor, dono, companheiro. (Venturelli e Albisetti, 1962, p. 88.). O Pequeno dicionário português/bororo traz o vocábulo “a” sem acentuação com o significado de semente. *Apido a*, semente de acuri; *merireboe a*, semente de capim navalha; *kuiada a*, semente de milho. Enquanto que “*oe boe*” é sêmen. (OCHOA CAMARGO, 2005, p. 158.)

Desde os primórdios este povo compreende que uma vez que quem gera um outro ser em seu próprio corpo, é quem tem a semente, isto é, a “dona da semente”, que é o significado literal do vocábulo *aredu*, na concepção bororo as existências e formas de ver o mundo dentro do que propõe Viveiros de Castro de “ciência naturais” (1996, p.124), há a explicação dentro de uma vivência natural que acompanha a natureza. Se não porque “a” é semente que origina outros seres vivos (bororo) dentro do sangue.

Se por um lado estão os chamados simbolicamente de “Pais” então tem que haver os “Filhos”, simbolicamente, do outro lado, quando tratamos das metades exogâmicas dentro da organização social/espiritual deste povo. Não há como entender que é apenas uma organização social, dado a intrínseca ligação ao mundo espiritual, o mundo dos *aroe* e dos espíritos, onde seus lugares estão também colocados. No lado ocidental está o *Aije Muga* (Lugar do *Aije*), é o lugar onde o próprio nome já denomina, é o local onde o espírito *Aije* chega e fica nos funerais urrando até que chegue o tríduo funerário onde intensifica o seu canto. No lado oriental está o *Mano Pá* (Local do *Mano*) que é o local onde os homens das metades exogâmicas confeccionam o cilindro denominado *Mano* para correr com o mesmo em homenagem a um falecido até o “bororo”. De um lado está *Aroe Bakororo*, ao lado oeste e do outro lado está *Aroe Itubore*, ao lado leste. Se há o lado *cebegi* (de baixo), deve haver o lado *cobogi* (de cima). Se há os “Pretos” de um lado, deve haver os “Vermelhos” do outro lado, ao se tratar dos subclãs que estão dentro dos clãs. Considera ainda o ponto equidistante entre quem está no lado de baixo com os do lado de cima, chamados de *Boe Eiadadawuge* quando ao tratar do clã *Badojeba* (Os Construtores de Aldeia) que é clã que provém o povo de chefes.

Embora neste texto trazemos a situações de enfrentamentos desde o século XVIII com os colonizadores, trazidos por nós do capítulo I, para compreender a cosmologia bororo, faz-se necessário identificar as guerras numa dimensão mais complexa do entendimento do seu etnoterritório ainda antes do processo colonial, pois estas tem implicações com toda a relação imbricada com a própria natureza.

As guerras, as disputas e defesas de territórios e dos principais rios como Paraguai, Cuiabá, São Loureço, Vermelho na configuração *Cebegi* (De Baixo), e, os rios Araguaia, Garças e Das Mortes na configuração *Cobogi* (De Cima) fizeram com que o homem bororo se adiantasse à frente de várias situações de caça, de pesca, das pequenas roças, do preparo físico, da defesa da aldeia, de sua família e de seu clã e da comunidade e do povo. Uma das consequências que levou o bororo a criar quase que uma unidade militar foi justamente a defesa do seu território, principalmente dos rios já citados e seus peixes. Os bororos antigos faziam da carne branca do peixe sua base alimentar também marcado na questão religiosa, dado que são oferendados às almas de pessoas já falecidas carne e caldo de peixe em refeições coletivas dos representantes sociais dos falecidos na terra, *uiadumage*, no *baito* (casa que fica no centro da aldeia bororo) e no “bororo”.

“Cerne de Madeira que Fica ao Lado” (homem, traduzido etimologicamente) é o que tem por dever defender e cuidar da “Dona da Semente”, parenta consanguínea e sua própria esposa e seus filhos e filhas. É ele quem deve sofrer e morrer. Com este pensamento, diante destas necessidades de lutas, defesas de aldeias, guerras e mortes, criou-se o ritual da iniciação dos meninos nesta sociedade, o “agogê” (termo espartano) bororo, para que estes fossem retirados de suas famílias para tornarem-se literalmente os novos *Ipare* (Mestres do Local dos Ofícios) que depois se tornarão *Tugo Boe Eiga Are* (Mestre da Flecha e do Arco) e que posteriormente tornar-se-ão os bravos e nobres *Boe Eiga Are* (Mestre do Arco), se não morrerem antes.

Percebe-se unanimidade na fala de anciões e anciãs de que este “agogê” (termo usado pelos espartanos) tinha a duração média de 5 a 6 meses e acontecia fora do período do funeral e distante da aldeia bororo. O pré-adolescente saía para o “agogê” com o cabelo curto e voltava para a aldeia com os cabelos longos e irreconhecível.

Este chegava correndo para o centro da aldeia e ficava hirto com o olhar voltado para o *Aije Muga*, em profundo silêncio, parado no “bororo”, o novo local de sua vivência e acessibilidade. E quem deve reconhecê-lo é o “seu lugar”, simbolicamente interpretado como mãe e que o bororo chama de *imuga*. Então sua mãe e parentas correm para junto dele e começam o choro ritual. O levam para a casa clânica, tratam de seus ferimentos, lavam o corpo para depois pintá-lo com a pasta do urucu.

A cada categoria social o jovem vai se aperfeiçoando, até chegar a *Boeigare* que o nome já diz que este de tão aprimorado nas técnicas de batalha, por ser especialista em matar, não necessita de flecha para tal, mas, apenas do arco bororo para explicitar que quem chega a esta categoria é um homem muito bem treinado, experiente e com retidão moral. Esta é uma configuração de educação bélica. Estes meninos tem como dever sagrado se tornarem os novos defensores da aldeia e do território, os novos provedores de comida, de vingança (*mori*) daqueles que estão na aldeia, os “lendários” guerreiros bororo que se entregavam em um retiro espiritual para preparação física e do seu ser transcendente.

Se o *imedu* (Cerne – de madeira - que fica ao lado) é quem deve morrer, é ele quem deve passar pelo ritual de iniciação já prevendo uma possível situação de sofrimento e morte. No passado este ritual tinha duração de 5 a 6 meses, feito fora do funeral e fora da aldeia. No passado o homem bororo morria cedo. Era muito difícil chegar a idade da velhice. Mas de onde vinha a educação na fabricação desses bravos entes sociais?

O *Iparedu* (Mestre do Local dos Ofícios), o *Tugo Boe Eiga Are* (Mestre da Flecha do Arco) e o *Boe Eiga Are* (Mestre do Arco) foram um dia crianças no seio de seus familiares e tiveram sua primeira educação na casa clânica de onde vieram, com quem viveram na tenra idade de criança, onde viveram seus medos e com muitas de suas perguntas sem respostas e sem entender do que as mulheres lhes diziam. Somente tinham a certeza, já na pré-adolescência, de que estavam sendo direcionados e conduzidos para um tempo e local onde há muito sofrimento, medo e terror. Tais respostas viriam mais tarde, muitas delas quando o *tugo boe eiga are* recebesse o primeiro pré-adolescente da metade exogâmica “contrária” a sua, para vê-lo, ouvi-lo, tomar atitude e orientá-lo. Tais verdades eles não poderiam saber naquele momento, passadas diretamente por suas *imuga pegamage* (simbolicamente, avós) e *imuga* (meu lugar). Cria-se um clima de que todas sabem o que acontecerá com o menino, menos ele. E isso o acompanha, até o seu ritual de iniciação. A mãe sabe o que irá acontecer com ele, mas não o diz. São estas mães, mulheres, que sofrem caladas e muitas vezes a sós é que estão educando estes meninos para serem o que o se espera deles, conforme falamos no parágrafo anterior. Isso traz várias interrogações à mente do menino e faz com que ele se preocupe em atender e responder o que preocupa a sua mãe e seus familiares clânicos, com sua postura e ações. Esta educação o faz se sentir importante e que tem uma missão, mas que não sabe o que é, como é, o torna especial. Este sentimento de que é importante é o seu próprio consolo. E justamente desse ponto é que ele passa também ter medo. O medo de não atender a suposta expectativa de sua mãe e de seus familiares. Mas qual é essa expectativa? E desde muito cedo ele é preparado para ser *iparedu*, *tugo boe eiga are* e *boe eiga are*, enfim, *imedu*.

Somente uma *imuga*, traduzido etimologicamente em “Meu Lugar”, criada no seio de sua casa clânica e em companhia de sua mãe e de outras mulheres do mesmo clã é que poderia dar à luz e “fabricar” ou fazer (GRANDO, 2004) valentes personalidades, cercada pelas mulheres de mais idade, que ajudam-na na sua educação para alcançar tal envergadura e assim ter filhos que poderiam defender a sua aldeia e participar da vida política em prol da mesma.

Se *aredu* é dona da semente, é ela quem vai gerar “cernes” para a defesa da aldeia e futuramente ser *imuga* (Meu Lugar). Porque é de lá que virão os novos seres, *imedu* e *aredu* que perpetuarão a Nação Bororo, tal qual *Kado* (Taboca) disse a *Tori* (Rocha): “[...] eles terão a pele branca e mole como eu, morrerão mas viverão em seus filhos, como meus brotos que se espalham ao redor de mim.”

4.2 “Imuga” (Meu Lugar)



Figura 9 - Menina bororo. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=fEwIzzz23JM>

Conforme estrutura social milenar bororo, a mulher está inteiramente amparada, preservada, defendida e cuidada por todo o seu clã e subclã, ela deve ser receber a defesa dos homens dentro espaço da casa e fora dele. Para se ter um melhor monitoramento nesse cuidado, o homem deve sair do espaço de seu clã e constituir família em outro local e espaço onde há um grupo diferente que tem domínio sobre este espaço.

Dentro da organização social do povo Bororo os sábios e sábias não quiseram que o filho, no sentido geral, ficasse tão distante e abandonado daquela que o gerou em seu próprio sangue, quando este fosse atravessar a aldeia rumo à metade exogâmica contrária, geograficamente à sua metade, para “ficar ao lado” (união conjugal) de uma mulher e constituir uma família, um grupo social e ajudar a aumentar e repor as linhas sociais que unem as metades exogâmicas. Então se criou a estrutura matrilinear dentro de outra organização social para que o cordão umbilical físico se perpetuasse na forma social dentro de um outro seio, um outro ventre, o mundo bororo. Por isso o filho, a filha segue a linhagem de sua própria mãe. Se a mãe é da metade exogâmica *Tugo Arege* (simbolicamente, Os Pais), então seu filho e/ou filha será também da metade exogâmica *Tugo Arege*, assim também para a metade exogâmica *Ecerae* (simbolicamente, Os Filhos), seus clãs e subclãs.

Imedu não tem cordão umbilical físico/social com seus filhos e filhas. Os espíritos que regem o universo não permitiram que *imedu* gerasse um outro mundo dentro do seu próprio corpo, mas para seu consolo, para a procriação, *aredu* necessitará da outra metade que está dentro de *imedu* para se tornar *kuiaru* (simbolicamente, gestante), evento que está relacionado com *Raka Kujagureu* que é a Força Vermelha, o sangue, o fulgor da luz, o dia.

Entre os entes filho e filha, este primeiro é que o tem que ficar desamparado pelo pensamento bororo de acreditar que o mesmo é que deva morrer e sofrer para que aquela que é Dona da Semente possa em paz manter a conexão transcendente e terreno, vindo a deixar cair a semente na terra social, o mundo terreno que se torna universo bororo para a semente que tornou-se um indivíduo, uma vida ao tocar a esteira onde foi depositado e que para onde este mesmo ser um dia voltará quando necessitar do sopro do clarinete mortuário ao ser enrolado para o primeiro enterro no “bororo”. Ao estar em seu novo lar, agora estendido, logo o seu *uiedogwa* (pai do seu nome) entoará sobre este ser, o canto apropriado para os recém nascidos, *Boe Etoe Ewugejewu Roia* (Canto sobre os Filhos Boe), anunciando a notícia que chegará até a abóbada celestial, unindo assim mais uma vez por este canto, os mundos terreno e espiritual. Cada ser “caído” de outro mundo, por meio de um outro mundo reconstruído para a sua evolução corpórea, o seio materno, ao tornar-se “Boe” é um grandiosíssimo evento nos seios subclânico e clânico, mais forte e com mais alarde no universo feminino “boe”.

Enquanto a filha ligada pelo cordão umbilical/social no universo feminino, o território das casas clânicas e a própria casa clânica na organização da aldeia em sua planta baixa, está estreitamente ligada à genitora, fazendo parte íntegra da casa de sua *imuga*. Ela irá desposar um *imedu* sem sair do seu local de convívio genitora/filha e clânico, o seu universo in/completo. Incompleto porque dentro de uma situação universal de pensamento de “completação” binária bororo, *aredu* e *imedu*, como já falamos, são parte de um todo.

Neste universo deste ser capaz de gerar uma vida dentro do seu próprio sangue e em seu seio, a filha tem o privilégio que o homem não tem, de estar junto de sua *imuga*. Esta é uma situação gerada também pelas guerras. As disputas e defesas de território impuseram à filha, para que ficasse junto de sua *imuga* e de seus próprios filhos. Nesse mundo feminino a filha torna-se forte, politicamente para possivelmente tornar-se a matriarca da família, assumindo o lugar de sua “*imuga*”, ocupando muitas vezes, lugar na condição de conselheira junto às outras matriarcas do subclã e do clã que estão inseridas.

As suas palavras serão possivelmente em várias ocasiões, as últimas a serem dadas, derradeiramente, muitas vezes, às tomadas de decisões de *imedu*.

Existem matriarcas familiares consanguíneas e matriarcas clânicas que não são consanguíneas. Para facilitar o entendimento, chamaremos de matriarcas familiares as *imuga* dentro de um círculo familiar consanguíneo, e, matriarcas clânicas, *imuga* fora do círculo familiar consanguíneo.

Para tornar-se uma matriarca familiar, é necessário que a *aredu* tenha filha e/ou filhas que trarão para a esteira social bororo filhas e filhos e estas terem seus próprios filhos. O “cordão umbilical social” traz a filha para junto desta matriarcado na perpetuação clânica, que na maioria das vezes tem filha e/ou filhas. As matriarcas familiares são *areme* que com o passar do tempo foram se engajando por conta da gravidez e posteriormente na relação de genitora/filhos, quanto a responsabilidade de cria-los ajudados por sua genitora. As matriarcas familiares não se sentem obrigadas em dominar um vasto saber e fazer feminino bororo.

O domínio de cantos e do “Bakaru,” são importantes, mas não se trata de ser suas funções na relação com seus filhos. Isso não impede que matriarcas familiares dominem os saberes e fazeres autóctones bororo, muitas delas o fazem e vivem mesmo não sendo matriarcas clânicas.

Tais *areme* (simbolicamente, mulher) ao chegarem a esta categoria, possuem grande retidão moral e sabedoria, tecem as teias sociais com as pessoas que não são do seu clã e metade exogâmica que a não a sua, fazem as costuras sociais em divergências sociais, contribuindo assim a prevenção de um conflito eminente, primeiramente no seio do próprio clã, aumentando a sua área de atuação de seu clã com outros clãs e metade exogâmica.

O filho assim está por uma organização social espiritual que remete o mesmo à linhagem de sua genitora, enquanto “completação” em metade exogâmica espacial se desprende do seu “Lugar,” para atravessar a aldeia em sentido contrário da metade exogâmica de onde origina, para morar com uma *aredu* (simbolicamente, mulher) do lado posto, exogamicamente. Nesse sentido, é *aredu* que torna-se *imuga* (Meu Lugar), simbolicamente significado de mãe.

4.2 Queda das Crianças: energias extranaturais liberadas

Antes mesmo da queda da criança, começa-se uma série de cuidados e jejuns da mãe da criança e do pai da mesma que consistem em remédios “extraordinários” da própria

natureza, raízes, cascas, embiras, talos e folhas de vegetais pequenos, médios e grandes árvores. Estes remédios, quando falado na língua portuguesa perde o verdadeiro sentido, perdendo também a crença no medo que tais plantas podem provocar se usadas de forma equivocada, sofrendo as consequências, quem preparou e quem utilizou. Estas consequências não levam para outro fim que não a morte da força da própria planta (arbusto, erva, pequena planta, palmeira, grande planta). E quando este mesmo método for utilizado pela mesma pessoa que retirou também o mesmo *yorubo* (simbolicamente, remédio) em outras pessoas não surtirá nenhum efeito, não alcançando o efeito desejado.

Ainda tratando dos cuidados, muitas genitoras de mulheres gestantes têm e carregam consigo uma série de crenças relacionadas à queda de uma criança, como dormir sempre em cima da pele de coelhos e tapitis. Acredita-se que este cuidado acelera a queda da criança. Outro cuidado é o couro da arraia grande de grandes rios doces que é utilizada por algumas genitoras com o objetivo de aceleração da queda da criança. E ao se perguntar a uma dessas pessoas do por que agirem assim, responderão imediatamente, “É assim que os nossos antepassados faziam.”, ou ainda, “É assim que os Bororos antigos faziam.”

Na crença bororo o coelho e/ou tapiti no pensamento bororo tem uma relação estreita com as crianças que ainda não caíram e as crianças “recém caídas”, brincando com elas e ao mesmo tempo cuidando-as. E como no mundo bororo todas as coisas têm o seu mestre, dono, também o coelho e o tapiti tem seus mestres e donos espirituais que podem influenciar na queda de uma criança, na saúde da mesma e nos momentos de perigo que pode machuca-la. Daí o cuidado na utilização da pele do coelho e/ou tapiti que sendo animal, tem um mestre que lhe flui a alma. Esta ação transcende o mundo terreno, que traz também cuidados e um tipo de segurança para a criança que ainda não “caíram” e como para aquelas já estão neste mundo. Estes mestres espirituais ao perceber a fé das mulheres, então passam a influenciar diretamente nas crianças. Quanto mais fé, mais influência destes espíritos que regem suas criaturas que no mundo bororo representam a beleza, a fragilidade e a delicadeza dos bebês. Esta delicadeza é levada em consideração a facilidade de um bebê morrer.

Não raro ver mulheres embalando o seu filho e ao vê-lo sorrir durante o sono dizer: “É coelhinho que está correndo atrás do meu filho.”, “É coelhinho que está brincando com minha filha.” O bororo acredita que os mestres espirituais do coelho e/ou tapiti ainda agem junto à criança, brincando com a mesma, fazendo-a rir ou chorar de modo muito curto

enquanto dormem. A criança ao chorar um choro muito curto, os bororo dizem que a criança estava numa disputa de corrida com o coelhinho em outro dimensão de existência, e que perdera a corrida, mas que logo volta a sorrir e sorriem junto com a criança ao vê-la chorar ou sorrir.

Esta dimensão de existência está relacionada ao “aro” que significa e simboliza a sombra cósmica da pessoa neste mundo terreno no plano espiritual. Deste mundo, não se consegue ver plenamente o outro lado da vida e o “eu” da pessoa nele inserido, por isso se vê apenas sombras no sentido figurado que são visões vistas pela mesma pessoa e por pessoas próximas a ela. São momentos raros em que se pode ver a própria sombra e do que poderá vir a acontecer ou não, envolvendo a sua própria pessoa ou outras pessoas, familiares e pessoas próximas.

Para o bororo o outro lado da vida não é apenas visto de forma rara, mas, também se pode ouvi-lo, cheirá-lo senti-lo de forma diferente do que sente e vive neste mundo. São vistas também formas e figuras diferentes do cotidiano terreno. Então os bororos ficam pesarosos e tristes por terem visto e sentido um momento que se encontra em dimensão cósmica. E se perguntam o que será que vai acontecer?

Sabem que vai acontecer algo extraordinário, mas não sabem o quê, quando, onde e envolvendo exatamente quem. Mas sabem que vai acontecer este evento extraordinário com alguém de sua família, ou uma pessoa muito próxima que não seja de sua família. Então é preciso preparar-se para um acontecimento trágico de morte ou de acidente com pessoas da família e ou pessoas conhecidas próximas. A isto os bororos chamam de *boe etarodae* que significa “sombras cósmicas” dos *boe*. Expressamos as palavras sombras e cósmicas entre aspas para chamar a atenção de que não se trata de uma sombra natural terrena resultado de uma projeção de luz natural ou artificial, mas, sombra de uma outra dimensão de existência e que não está nesta dimensão de vida terrena. Tais sombras cósmicas são vistas na São acontecimentos extraordinários aos quais os bororos tem acesso involuntário e serve para “avisar” algo fora do comum iminentemente, um evento a acontecer. Os bororos tem a isso como aviso, alerta para uma preparação espiritual para algo forte a caminho, para acontecer nesta dimensão da vida.

Outros cuidados se referem ao parto é o cuidado para que a mulher não tenha sonhos ruins que poderão vir a ser tornar realidade na aldeia onde mora a mesma. Na aldeia *Tadari Umãna*, município de Rondonópolis-MT, ocorreu um fato nos meados de 2007 a 2008 em que consistiu as pessoas verem quase semanalmente cobras peçonhentas

nesta aldeia, dentro de casa, no campo de futebol, no quintal de casa capinado e limpo, na estrada de carro que cruzava a aldeia e outros. A isso atribuíam ao fato de que uma pessoa gestante ter “mau sonho”, isto é, ao estar no período gestatório tal mulher sonhou com cobras peçonhentas na Aldeia *Tadari Umana*.

Explica-se o “fenômeno” das cobras peçonhentas como uma força do sonho das pessoas no período gestatório. Esta ação sobrenatural aumenta a sua força sobrenatural quando nos dias próximos do *kuri butu*. Então o companheiro da pessoa gestante também entra em estado de regime e cuidados que potencializam também nos dias próximos do *kuri butu*. Aproximadamente três dias antes e aproximadamente três dias depois do *kuri butu* os cuidados intensificam e entram em vigília, *aredu* e *imedu* para não dormirem.

Dormir significa chance maior de sonhar mau. Tais sonhos podem até mesmo mover forças da natureza quando elas se direcionam contra e na direção os bororos da aldeia onde mora a “gestante”, podendo gerar catástrofes para toda a aldeia com fenômenos naturais, chuva, vendaval, raio, tempestade, enchente e outros, atingindo todas as pessoas, parentes e não parentes do casal que tiveram “sonho mau” no período de gestação e nascimento de um bebê.

Ouvimos relatos de *areme* que por conta do “sonho mau” de uma pessoa no período gestatório, tal aldeia ficou infestada de corós, vermes de cocô, onde se podia visualizá-los em toda parte da aldeia. Assim como um ano com muitas “chuvas bravas”, chuvas com ventos e raios na aldeia onde mora a *aredu* no período gestatório. Brigas corporais entre os indivíduos, *ime* (simbolicamente homens) e *areme* (simbolicamente mulheres), até mesmo mortes de pessoas por morte matada.

Se existe o “sonho mau” existe também o “sonho bom”. Ao se ter um “sonho bom” relacionado, por exemplo, a peixes, então haverá um período de fartura com peixes e abrange a toda a região onde se encontra a “gestante”. O mesmo pode acontecer com caças, a frequência de abate de animais consideradas alimentos não proibidos, é maior.

Esta força direciona-se ainda para coleta de frutos silvestres e colheita de culturas plantadas, milho, batata, mandioca e outros. Acredita-se que depois do sonho bom em relação a frutas, tubérculos, cereais e sementes abundam com mais facilidade. Pode acontecer o contrário, passando por uma escassez de alimentos. Os mesmos não “rendem” ocasionado um período sem fartura. Pode-se plantar e/ou ir á coleta, mas o resultado é abaixo do normal de nascer, encher, as frutas e todos os produtos da roça ficam pequenos e minguados.

Os sonhos abrangem as atividades de caça, pesca, coleta e colheita, podendo ter uma fartura, ou não. Depois de um “sonho bom” como, por exemplo, o milho, então as roças terão espigas grandes e fartas. Se aconteceu um “sonho mau” envolvendo o milho, as espigas diminuirão de tamanho e os grãos ficarão pequenos.

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO ESCOLAR BORORO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

No Brasil a discussão sobre a educação escolar indígena tem atingido proporção continental, na colaboração de discussões para uma educação específica e diferenciada para as escolas indígenas. Estudiosos e pesquisadores tem se debruçado sobre diversas nações indígenas para entender a dinâmica de vida e sua forma própria de produzir conhecimentos e reproduzi-los, numa tentativa de entender e tentar expor de como acontece esta dinâmica em diversas comunidades indígenas com variados contatos históricos e grau de contato.

Com a inserção dos indígenas na educação escolarizada, percebe-se que estes mesmos povos, rapidamente foram levados a conceberem uma única forma de educar, então reconhecida, de forma forçada, a educação eurocêntrica, feito inicialmente pelos missionários jesuítas e outros para que estes povos fossem retirados do estágio da “barbárie”.

A pesquisa nasceu da nossa inquietação acerca do modo como é tratada a alteridade bororo na política pública em educação escolar indígena. A respeito da alteridade, Fleuri (2003) disse que “[...] trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”. (2003, p.497).

Tentando ser fiel a esta definição, enquanto gestor na Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Educação Escolar Indígena – CEI/SEDUC-MT, cercamo-nos de cuidados, esmero e zelo no tratamento com as diferenças e especificidades da educação escolar dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso. A mesma atenção dispensamos ao trabalho dentro da referida Secretaria, junto aos demais setores para garantir o respeito às diferenças e à diversidade sociocultural. Todavia, o conflito tem sido inevitável quando os diferentes se manifestam a inquietar e provocam discussões frente ao atendimento à Educação Escolar Indígena quando confrontado à Educação Indígena específica de um povo distinto ou mesmo manifestado nas aldeias indígenas.

Atualmente muito tem sido escrito sobre a Educação Escolar Indígena, mas ainda não há consenso de como ela deva ser aplicada para eles. São quarenta e três povos

indígenas no Estado de Mato Grosso, devem ter esses a mesma quantidade de “modalidades” de Educação Escolar Indígena? Afinal, são povos indígenas distintos entre si, com cosmologias, idiomas e formas diferenciadas de se organizar. Mister se fez esta informação sendo que para a maioria da sociedade brasileira, indígenas são todos iguais e idênticos.

Para prosseguirmos em nossa reflexão, façamos aqui uma breve contextualização da educação escolar indígena. Nos últimos anos, aconteceu uma corrida em busca da educação escolarizada institucional. Muitos militantes indígenas envolveram na luta de reconhecimento dos seus direitos e passaram a conhecê-los melhor, sobretudo os prescritos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN.

O segmento indígena, durante a luta por conquistas de direitos na Constituição de 1988 cercou-se de cuidados quanto ao “ser” indígena e à garantia de suas terras originárias e suas territorialidades, conquistando, assim um capítulo unicamente para os Povos Indígenas: Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII, Dos Índios, Arts. 231 e 232 e ainda, Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, Art. 210, § 2º.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre a terra que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Constituição Federal, 1988: Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII DOS ÍNDIOS, Art. 231).

No que concerne o campo da educação escolar, o amparo legal ainda é expresso de forma mais clara na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que afirma a dupla contemplação de importantes dispositivos que amparam a Educação Escolar Indígena. Torna-se mister na ressignificação da escola junto as comunidades indígenas e construção do reconhecimento e auto reconhecimento da identidade étnica:

1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (LDBEN, 1996: Art. 78).

Portanto, a compreensão de uma educação que reconhece os saberes e fazeres do povo para o qual se destina, deveria compreender muito mais profundamente as histórias

das relações interétnicas, mas muito além delas, as histórias e as formas de compreender a própria forma de aprender e ensinar a ser uma pessoa específica, ou seja, uma pessoa de um determinado povo, não um indígena qualquer.

Se no Brasil, para os povos indígenas existe uma educação indígena, de forma geral, por outro lado a educação escolar, institucionalizada é uma educação alienígena literalmente e por ser uma ação ainda muito nova que requer reflexão contínua pelas instâncias públicas escolares estaduais, municipais e pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Reflexão contínua esta que dever-se-ia fazer parte também dos trabalhos dos professores indígenas e todo o corpo de trabalhadores da educação, Técnicos de Apoios Educacionais - TAEs e Apoios Administrativos Educacionais – AAE. Estas duas últimas nomenclaturas são utilizadas recentemente pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

Iniciou-se assim um novo contexto histórico acerca dos direitos específicos inerente à indianidade brasileira e seu reconhecimento pelo poder público de seu modo próprio de ser, o que contribuiu para avanço em um novo patamar de lutas na perspectiva educacional, enquanto políticas públicas para os Povos Indígenas com respeito às suas especificidades e diferenciações culturais, socioeconômicas que ainda rompeu de forma muito pequena a lógica hegemônica de atendimento institucionalizado.

Em Mato Grosso ainda muito timidamente, o segmento indígena, Organizações não Governamentais (ONGs), Universidades (IES) e a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena (CEI/SEDUC-MT), principalmente a partir do primeiro semestre de 2011, tentam garantir ainda que minimamente para o currículo específico da Educação Escolar Indígena as especificidade e diferenciações inerentes a cada povo, conforme as demandas vindas deles próprios, no entanto, há ainda muita dificuldade de compreender a complexidade desta especificidade quando se trata de cada um dos quarenta e três povos que vivem atualmente no estado.

Além das dificuldades de se ter claro quais são estas especificidades, demandas específicas de cada povo, há ainda a diferença que ocorre em cada aldeia, cada contexto histórico vivido pelas comunidades em relação à educação escolar.

Para se ter algo mais elaborado, precisa-se de grupos de estudos com estudo ainda que de forma geral da cosmologia de cada povo do Estado de Mato Grosso para que tal contemplação atenda de fato os anseios e problemáticas da aldeias, comunidades e povos indígenas com escolas atendidas pelo Estado.

Diante da problemática e do contexto histórico aqui tratados, levantamos a hipótese de que na abordagem da educação para povos indígenas há uma contradição entre a educação indígena específica de um povo e a educação escolar, sobrepondo esta última em detrimento do primeiro.

Vários elementos colaboram para tal situação, começando com a escolarização do próprio professor indígena, que a reproduz na sala de aula, quando reproduz na prática pedagógica os valores dos colonizadores para as crianças do seu próprio povo. Sobre isso, Paulo Freire (2013) afirma que há uma:

[...] dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam” são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em questão. (2013, p.67).

Muitos professores indígenas ainda trabalham nas escolas indígenas conforme foi o atendimento dele próprio enquanto educando escolar, repetindo acertos e desacertos de seus antigos professores, que na maioria das vezes eram não indígenas. Nesses desacertos estão também o antigo castigo na forma de varrer a sala de aula, a palmatória, a reguada, o puxão de orelha e de cabelo, atos estes típicos de “oprimido oprimindo oprimido” (FREIRE, 2013).

Referindo-se a esta contraditória experiência de ser professor indígena, Meliá (1998) aponta que os professores indígenas sentem tensões e conflitos internos devido a forma como foram escolarizados e “educados”:

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade. (1998).

A partir dos conceitos de Meliá (1997, 1998), compreende-se “a perda da alteridade¹⁴” e a dissolução das diferenças no processo de educação escolar onde ainda de forma velada à educação escolar contribui para o nivelamento voltado para a produção técnica de grande escala em detrimento da humanização do Povo Bororo.

¹⁴ Nesta compreensão o autor se refere à perda da alteridade, mas há neste entendimento também a denúncia do que pode ocorrer se não há uma apropriação dos próprios indígenas dos seus processos de educação escolar. Neste trabalho esta linha ténue de denúncia e tomada de consciência do papel dos próprios professores bororo se estabelece, no sentido de refletir de forma crítica qual é a escola indígena que cada povo vai construir tendo por referência a sua própria concepção de educação.

Tal homogeneização da educação escolar indígena com base nas concepções nacionais se choca com a Educação Cosmológica Bororo e o professor indígena mesmo tendo o seu “lado” se sente condicionado a fazer o atendimento em uma perspectiva de escola não indígena, que não atende aos educandos escolares de seu próprio povo. O que ocorre de fato é que a tensão entre o que e como se ensina na escola e os conhecimentos tradicionais refletem o jogo de poder nas relações sociais étnicas e interétnicas. A escola torna-se um foco de tensão na medida em que fica na fronteira entre o mundo social indígena e o mundo social dos colonizadores.

O nosso objeto deste trabalho surgiu da necessidade de aprofundar essa discussão sob a perspectiva de um *Boe* - a pessoa Bororo que vivencia as duas experiências: a do trabalho enquanto professor indígena nas comunidades Bororo de Meruri, Córrego Grande e Tadarimana e como gestor da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso e como conselheiro do Conselho Estadual de Educação – CEE/MT, desde o primeiro semestre de 2015.

Durante essa experiência vivida, foi possível compreender a escola como um espaço de fronteira interétnica¹⁵ e notar que os saberes e fazeres indígenas e não indígenas neste ambiente, “[...] ocorre numa conjuntura de conflitos, na qual os conhecimentos indígenas são considerados menos valiosos [...]” (PEREIRA, 2012).

O próprio termo utilizado para se referir tanto ao Povo quanto à pessoa desta etnia, já traz equívoco e leituras dos saberes interétnico que não tendo referência da língua interpretam que Bororo é sinônimo de pessoa para este povo.

Neste trabalho, como *Boe* – nome... Bororo aqui neste texto tem a escrita e sonoridade da própria língua: boróro é a forma como o próprio povo se refere ao local ritualístico no qual este povo tem o encontro entre os diferentes mundos e atores sociais que mediam a cosmologia.

De acordo com Laraia (1988), estes conflitos sociais podem ser explicados pelo comportamento etnocêntrico, que consiste na tendência que o ser humano possui de enxergar o outro através da sua cultura. Segundo o autor, “a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo” (1997, p.90).

¹⁵ Para Tassinari (apud Grando, 2004, p.30) fronteiras são: “espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

No âmbito institucional da SEDUC, em Mato Grosso há manifestações constantes de Povos Indígenas por atendimentos de educação escolar. Concomitantemente existe a preocupação por parte da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena em querer que de fato o diferente e o específico tenham atendimento conforme a situação exige e sejam expressos no pedagógico, na formação inicial e continuada dos professores indígenas e de todos “os agentes técnicos e apoios”¹⁶ que atuam na escola, no sistema digital das instâncias públicas que ofertam a educação escolar e recursos humanos.

Com todo este aparato humano, o que questionamos é se esta escola, neste formato de agentes que criam o ambiente educativo da escola indígena o fazem no sentido de garantir que em cada povo, a educação da criança, jovem ou adulto seja pautada na perspectiva de educação da pessoa deste povo. Ou seja, numa educação do corpo, no sentido dado por Viveiros de Castro (1996):

[...] o que está sendo chamado de "corpo" neste estudo, não é sinônimo de uma morfologia fixa, mas sim: “um conjunto de afecções ou modos de ser que constituem um *habitus*. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há um plano intermediário que é o corpo como feixe de afecções e capacidades, e que é a origem das perspectivas. (1996, p.128).

No caso da sociedade Bororo, os sujeitos desta pesquisa, conforme sua concepção de cidadania, para ser um “bom” bororo para contemplar essa educação escolar diferenciada que contrasta a sua alteridade à identidade atual da Educação Escolar Indígena, daí a relevância de desenvolvermos esta pesquisa no sentido de compreender as dimensões que dão à educação escolar, a perspectiva da educação bororo.

Num mesmo grupo étnico, o corpo, como matriz simbólica, é “fabricado” pelos mais velhos, autoridades na cultura de seu grupo, com o intuito de educá-lo, formá-lo e a partir da transformação corporal ser incorporado pela comunidade, assim como, sentir-se parte do seu grupo específico de idade, clã, sexo, entre outros, no entanto, como afirmam os anciões bororo, esta divisão por grupos não são necessariamente fixos, podendo variar conforme as próprias individualidades de cada bororo.

O que se entende é que há uma transmissão de saberes e fazeres se dá por meio da Educação Cosmológica Bororo que ocorre de forma consciente ou inconsciente, pois está

¹⁶ Termos utilizados pela SEDUC para se referir aos demais indígenas que na escola atuam com os trabalhos técnicos e de apoio para que a escola seja operacionalizada: TAE – técnico administrativo educacional (secretário da escola, bibliotecário ou técnico do laboratório de informática) e AAE – apoio administrativo educacional (serviços prestados na merenda, limpeza e vigia da escola).

imbricada com as dimensões dos mundos bororo, ou seja, para além do visível. Mas é no corpo, que estes saberes materializam a cosmologia bororo, dentro de uma dimensão amálgama, como já evidenciado nos capítulos anteriores, nos processos de educação que se dá nos rituais, em especial, no Funeral.

Deste modo, os estudos antropológicos do Povo Bororo, tornam-se fundamentais para a compreensão de sua alteridade construída durante milênios numa ação de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal que não anule os “saberes e fazeres autóctones Bororo”, enquanto povo distinto.

A compreensão das organizações sociais de um povo é importante para entender como se dão os seus princípios organizacionais, que ao olhar inexperiente e sem o mínimo de respeito com o diferente faz com o atendimento educacional não contemple a diferenciação e especificidade de um povo indígena. Sem essa visão e esse conhecimento da cosmologia de uma sociedade indígena, a infraestrutura organizacional pública, além de ser ineficaz para a formação das crianças indígenas gera ódio entre não índios etnocêntricos e que podem ser percebidos em perguntas ininteligíveis do “por que” um atendimento diferenciado para uma escola indígena, enquanto que outras escolas públicas não têm “regalias”, como essas pessoas pejorativamente pensam e equivocadamente julgam. Tal pergunta foi percebida no próprio recinto de alguns setores da SEDUC-MT.

A partir da década de década de 1970, as comunidades indígenas passaram a perceber que precisava haver uma coesão maior, indo além das esferas de suas próprias comunidades de origem, nascendo assim o movimento do segmento indígena que visou várias questões, principalmente nos direitos à educação e à saúde e com a ajuda de várias organizações não governamentais começou-se a pensar a escola para indígena: diferente, específica, considerando sua educação milenar e conforme a organização social destes povos.

A educação escolar para povos indígenas num primeiro momento foi uma forma de incluir e anular a diferenciação étnica por uma política de homogeneização e num segundo momento com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de reconhecimento do pluralismo cultural, surge várias perguntas: a escola implantada e implementada na conjuntura atual é a forma ideal do que necessitam os povos indígenas, conforme a luta do segmento indígena e a política da Educação Escolar Indígena?

Percebe-se que há um distanciamento do que preconiza a legislação específica nos níveis federal e estadual e a prática para a modalidade “escola indígena”. Qual é o grau de

aceitação desta nova forma de organizar politicamente as escolas nas aldeias pelas comunidades, lideranças, mães, pais e responsáveis de educandos escolares? As comunidades indígenas aceitam a escola conforme as políticas determinadas pelos órgãos oficiais e legitimadores? Na conjuntura atual, não estará a escola de forma velada, contribuindo para a anulação dos saberes e fazeres milenares dos povos indígenas?

Tem sido um desafio para as políticas públicas e governantes do país traçar um atendimento à educação escolar indígena, na sua implantação, execução e acompanhamento. Vários são os fatores que contribuem para isso indo desde os fatos históricos, a compreensão das diferenças linguísticas, as práticas sociais distintas entre si, a cosmologia própria e construída milenarmente por cada povo e o não conhecimento dos embasamentos legais instituídos na Legislação específica sobre a Educação Escolar Indígena.

Os povos indígenas não concebem a sua educação milenar separadamente de outras práticas sociais a maioria com cunho sagrado e religioso, importantes para a sua organização interna e relacionamento com o mundo externo e metafísico. Ao reconhecer todo o processo e estruturação dos “saberes e fazeres originários” que começa no interior do seio materno e vai até onde o ser humano tem consciência de aprender e ensinar propomos a “Educação Cosmológica”.

Igualmente, a escola não é concebida de forma aleatória de outras problemáticas e anseios pessoais e comunitários, assim como de outros agentes que de certa forma tem prestígio nas comunidades e aldeias, na condição de povos. Daí haver o choque entre agentes institucionais e diretores e professores indígenas. Os povos indígenas são movidos por suas necessidades básicas, como eram movidos antes da chegada dos colonizadores.

Seria audácia demais apresentar uma sugestão de como poderia ser uma escola indígena, envolvendo toda a situação socioeconômica e cultural de um povo indígena, com zelo nas diferenciações e especificidades, visto que na aldeia a escola toma proporção que vai além da institucionalização envolvendo educandas e educandos escolares, mães, pais, responsáveis de educandos escolares, tias clônicas, tios clônicos, anciãs, anciãos, “neo chefes” (caciques) e lideranças.

Com o advento da escola, configurou-se nas aldeias um novo espaço de sociabilidade. A conjuntura atual da política do segmento indígena ainda requer um cuidado minucioso quanto ao atendimento na implantação e execução das demandas nas aldeias

indígenas, em atendimento a Constituição Federal/88 e às legislações específicas e diferenciadas que regulamentam esse atendimento.

A legislação brasileira garantiu a criação de uma categoria específica de escola, denominada “escola indígena” e a regulamentou conferindo-lhe atributos que asseguram a interculturalidade, o bilinguismo e a especificidade. A regularização das escolas, o reconhecimento dos estudos realizados nas aldeias, a universalização do ensino fundamental e o início do nível médio, ensino médio integrado, pedagogia da alternância, salas anexas de escolas indígenas e não indígenas hoje, são realidades concretas para as comunidades indígenas e que ao mesmo tempo deixam dúvidas quanto ao atendimento às especificidades e à diferenciação de cada Povo, de cada comunidade Indígena.

Como afirma Isaac (2004):

[...] as sociedades indígenas, ainda que inseridas no contexto da sociedade abrangente, recebem a educação escolar indígena de acordo com suas necessidades e possibilidades, ressignificando-a de acordo com seus interesses. Ambos, índios e não índios, aliam-se movidos por suas intenções, e cada um; de acordo com sua posição no sistema de relações, traça e aplica suas estratégias. (2004, p.97).

Ao se referir à Educação Escolar para os Bororo, após a longa trajetória sob domínio integral dos missionários, foram praticamente meio século de tentativas de subjugar os saberes e formas tradicionais de educação do bororo, em especial, em Meruri, uma vez que quando os missionários salesianos chegaram a instalar a missão com os bororo, já iniciaram no Território Tereza Cristina, onde está a atual Terra Indígena Tereza Cristina, onde está a Aldeia Córrego Grande, município de Santo Antônio de Leverger-MT.

Com o movimento indígena no país, iniciado na década de 1970, os próprios missionários e indigenistas católicos passam a questionar os princípios orientadores da educação escolar missionária para os indígenas e criam as organizações que hoje continuam atuando em defesa dos direitos dos povos indígenas – o CIMI e a OPAN, já não mais restrita a participação de missionários.

Com o povo Bororo, podemos então identificar um novo movimento da educação escolar indígena a partir da década de 1970, conforme nos revelam os documentos estudados e apresentados pela literatura, referenciado por Isaac (2004):

01 – 1978: Ângela, Glória e Ana Maria iniciam o trabalho de professoras na Escola Sagrado Coração de Jesus na Aldeia Meruri; No ano de 2014, foi pauta de discussão em

reunião escolar sobre o aproveitamento desta última pessoa para trabalhar na escola, trazida pelo Coordenador Técnico Local – CTL, Castilho.

02 – 1979: Maria Divina Ituraredo assume o trabalho de professora na aldeia Garças, Reserva Indígena Merure (nome como está no decreto de criação da reserva, Merure e não Meruri), município de General Carneiro - MT, uma sala anexa da sede, da escola de Meruri;

03 – 1980: início de trabalho no contexto político do ensino bilíngue e inserção de dois professores bororo. “A minha carreira como professor começou no ano de 1992, quando fui contratado pela Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Leverger para lecionar na escola da aldeia.” (TAVIE, 2004, p.66);

04 – 1992: início da política de ensino bilíngue na aldeia Piebaga que se situa na Terra Indígena Tereza Cristina, município de Santo Antonio de Leverger – MT;

05 – 1992: “No mesmo ano, os Bóe-Bororo de Tadarimana começam a discutir com mais intensidade a educação escolar indígena” (ISAAC, 2004, p.96).

Em Mato Grosso, a formação de professores iniciou na década de 1990, mas haviam professores indígenas que em algumas situações, sem uma formação específica, eram assumidos por ex-alunos de missionários que em muitas comunidades acabavam sendo mais severos do que os anteriores.

A escola de forma geral trouxe um agente desconhecido para o seio das comunidades indígenas: o professor não indígena até então desconhecido. Para alguns povos, a educação escolar chegou pelas mãos das professoras primárias não indígenas, para outros pelas mãos dos professores primários. Na maioria destes, religiosos ou funcionários da FUNAI e militares. Esta realidade muda muito lentamente a partir dos avanços do movimento indígena que envolveu muitas alianças políticas feitas pelas lideranças na década de 1970. Timidamente apareceu a figura do professor indígena de forma geral.

Os povos e comunidades indígenas que tiveram a escolarização trazida pelos missionários, também pelos militares e outros agentes, trouxeram para o professor indígena as mesmas configurações do professor não indígena, conhecidas outrora por eles, quando no início da escolarização: o jeito de “dar aulas”, as ferramentas utilizadas para coerção e punição, o modo de expressar com boa retórica e fluência em língua portuguesa, modo de vestir, as amizades.

Com as novas organizações institucionais vieram outras figuras: a merendeira, o vigia entre outros, também indígenas. Desde os estudos de Secchi (1998), é evidenciado

um desequilíbrio com a chegada desses novos agentes, novas formas de lideranças que de certa forma começaram a colocar em questão a própria organização das comunidades. Já não é procurado apenas o cacique ou o chefe, mas o novo agente/liderança que mostrava um novo tipo de poder, agora expresso pela relação com as instituições e principalmente, pelos salários, o dinheiro nas aldeias desequilibra as relações tradicionais de poder e de educação.

Este desequilíbrio atualmente é agravado quando nas escolas os diretores recebem os recursos destinados a organização e gestão da escola. Este dinheiro reorienta os papéis dos gestores da comunidade e tem interferido muito na organização social e educacional de aldeias.

Se as lideranças tradicionais conforme a organização social milenar dos povos indígenas gozavam de um prestígio pelo fato de ter as virtudes necessárias para o bem do outro com formas e recursos para interagir com os demais de uma comunidade na condução, organização e ordenamento da aldeia em que reside, surge o professor, não com as condições e atributos reservados aos chefes e lideranças tradicionais milenares, para o Povo Bororo *Boe Eimejorage*, com autoridade de quem sabe os códigos ou pelos menos deveria ser aquele que os conhece, dos não indígenas e reconhecido, legitimado e amparado por um poder alienígena à autonomia da aldeia. O poder do estado, pelo recebimento de uma remuneração.

Ainda há a oralidade presente no seio de algumas comunidades Bororo e surge o desafio de criar um mecanismo dentro da institucionalidade educacional em mantê-la fortalecida e útil nos currículos escolares e com créditos em uma sociedade com tradição oral cerceada por ferramentas de multimídia, computador, notebooks, Datashow e a própria *World Wide Web*¹⁷.

Atualmente os professores indígenas precisam, conforme as normas educacionais dentro da institucionalidade, emitir avaliação descritiva e digitar os conteúdos dentro de um sistema tecnológico digital que não reconhece a oralidade. Para isso é necessário que professores indígenas dominem e façam uso desta tecnologia digital.

E conforme o Bakarú, ser professor institucional, dominar e fazer uso desta tecnologia pode distanciá-lo da oralidade. Então é necessário um trabalho consciente, crítico, sério e constante de orientação e apoio em trabalhar a forma própria dos processos

¹⁷ Na rede mundial de comunicação, a Internet, o termo é usado como "Rede de alcance mundial", ou ainda usa-se os termos Web e WWW, para se referir a este sistema que possibilita conexão com uma diversidade de documentos e hipermídia.

próprios de ensino/aprendizagem na escola. Não fomentamos e nem queremos um embate em processos próprios de aprendizagem versus a escolarização institucionalizada com sistematização da instrumentalização, mas, uma forma que não legitime a anulação da anciã e do ancião, dos *Iorubodare Mage* e de todos os agentes envolvidos na condução da humanização dos *Boe*.

Mesmo que neste momento da história da Educação Escolar Bororo, todas as aldeias tenham professores e professoras bororo, inclusive como gestores, exceto em Meruri em que a voltou a ter missionários trabalhando na escola, é relevante destacar que o que garante a identidade dos aprendentes bororo não é a escola e sim os processos nos quais professores e as autoridades constituídas pelos saberes e fazeres do Bakaru, como explicitado nos capítulos anteriores, garantem no cotidiano e nos rituais uma Educação Cosmológica Bororo.

Assim, como outros povos indígenas do Brasil, o Bororo tem uma forma peculiar, distinta e própria de ensinar suas crianças, seus adolescentes e jovens, pessoas de todas as idades e gênero. As pessoas aprendem permanentemente na compreensão desta educação pautada nos mundos imbricados com a vida e para além dela, com a materialidade e a imaterialidade que consolida a identidade em cada fase da vida coletiva, mesmo antes do nascimento e após a morte.

Os modos de saber e fazer que neste trabalho evidenciam os “Saberes e Fazeres Bororo”, são o que educam o corpo específico do *Boe*. Pois segundo o Bakaru, a transmissão dos conhecimentos milenares entre o Povo Bororo envolve vários agentes como mãe, tias e tios maternos consanguíneos, irmãos e irmãs maternos, tias e tios maternos clânicos, todos por parte da mãe, sendo que a intrínseca organização social do Povo Bororo concebe a matrilinearidade, onde a criança segue a linhagem da mãe.

Nesta linhagem ela herda o nome do subclã, clã e metade exogâmica, os totens, as representações nos rituais dentro e fora do Funeral, enfim, com toda a cultura material e imaterial. Por outro lado, há as pessoas do clã do pai, como o próprio e as pessoas mais próximas a ele, tias paternas e tios paternos que acompanham o crescimento da criança e sua corporeidade mais de longe, mas sempre bem vigiada para que a mesma atenda “às exigências reclamadas pelo mundo exterior”, como afirma Grando (2004):

O corpo é o primeiro utensílio sobre o qual o homem atua e o qual transforma, controlando sua natureza, desde o nascimento até a morte. A primeira matéria prima com a qual tem uma “ação decisiva” a fim de a manter e adequá-la “às exigências reclamadas do exterior (natural,

humano e social)”. Nessa ação, transforma seu corpo e a si mesmo. (2004, p.45).

É no corpo que a criança é educada pelos familiares desde antes do nascimento. Toda criança, assim como toda pessoa nas mais diferentes fases da vida, passa por um processo de educação que a marca em sua corporeidade, que varia de acordo com o gênero, o subclã, o clã e a metade exogâmica, e, a idade, mas para além dela, pois são nas experiências vivenciadas nos rituais que sua corporeidade vai se educando cosmologicamente, fazendo-se = *Pawu Pagewudo* (tornarmos corpo, tornar o corpo, o corpo que ainda não era).

Quando o menino chega no tempo dele deixar de ser criança e passar para outro ciclo, o dos adultos, então é feito o ritual de iniciação, *Boe Etoe Erudodu Aijeji* no qual ele recebe uma pessoa do sexo masculino da outra metade exogâmica que será o seu mestre, o *Iorubodare* (mestre dos meus remédios mágicos), que o acompanhará até o fim da vida, mas pode ocorrer que caso venha a falecer antes, também será acompanhado pelo menino que iniciou no ritual.

Para a menina, o aprendizado acontece mais cedo, com cuidados observados em seus detalhes, junto da mãe. A primeira pessoa que ensina à menina é a sua própria mãe que é auxiliada por tias maternas consanguíneas e tias maternas clânicas, com o crescimento da mesma, outras pessoas entram no círculo de cuidados para com ela. Estas pessoas permanecerão com forte elo em todos os momentos possíveis, até que a morte as separe.

Diferente é a relação da mãe com o menino quando este está pronto para seguir a vida adulta, ela já não tem tantos momentos em que há aprendizagem entre ambos e os espaços e os tempos e os processos de educação do corpo agora são outros.

Há vários locais para acontecer aprendizagem da menina que aprende como se portar em cada local onde assume papéis diferentes: a casa clânica, *Bai Managejeu* (casa onde se alimenta fraternalmente e onde acontecem os rituais sagrados, é um local apropriado para os homens solteiros), *Bororo* – que é o local de reencontros de vivos e mortos do Povo Bororo nos rituais do funeral, pescarias e caçadas rituais e outros rituais sem cunho funerário. Para que aconteça a aprendizagem é necessário envolver entes naturais e sobrenaturais, envolvendo o mundo físico e metafísico. Caso contrário não é possível acontecer o repasse de conhecimentos próprios deste povo.

Para o Bororo tudo está ligado ao sobrenatural, aos espíritos e almas de pessoas falecidas e aos chefes legisladores máximos do Povo: *Bakororo* e *Itubore* que são nomes rituais e sagrados utilizados depois que os mesmos deixaram a vida terrena, antes com os nomes de *Baitogogo* e *Akaruio Boroge* e está sempre em procura da paz com a natureza e com o mundo dos antepassados.

Dessa forma, como poderia acontecer a aprendizagem para meninas e meninos, adolescentes e jovens sem deixar de respeitar os processos próprios de transmissão de conhecimentos alinhado às normas da organização social do Povo Bororo, sendo que já se passou muito tempo desde a implantação da escola entre esse povo?

É uma situação complexa e complicada para trabalhar, uma vez que desde a implantação escolar institucionalizada não foi levada em consideração os “Saberes e Fazeres Bororo” e os processos próprios de aprendizagem, o tempo e o espaço desta sociedade.

Outros locais apropriados para a aprendizagem das jovens é a casa clânica que é o espaço próprio da mulher Bororo. Nela acontece quase toda a aprendizagem. Há o local da roça, o local de banho no rio, no córrego onde esta é oportunizada às jovens, mas a aprendizagem, não ocorre somente nesses locais, ela pode se dar em qualquer local onde aparecer uma situação em que é necessário uma mensagem, um ensinamento, uma amostra da ética, aconselhamento ou mesmo o próprio exemplo, onde a mãe e a tia materna estejam ali para fazê-lo.

Durante a pesquisa, foi possível compreender as implicações que a Educação Cosmológica Bororo tem para a educação escolar específica do *Boe*. Foram pertinentes as reuniões entre professores e educandos que pudemos vivenciar na pesquisa. Estas surtiram efeito no sentido de provocar a problematização dos processos de aprendizagem dos meninos e das meninas na escola e na comunidade.

Não faz parte deste trabalho, mas já foram constatadas novas proposições para os projetos pedagógicos que estão em fase de elaboração nas escolas das duas comunidades que se envolveram com esta pesquisa: Meruri e Córrego Grande.

Com isso, espera-se que o caminho que trilhamos tenha marcado não só nossos corpos, mas também deixado as pegadas dos *Boe Eimejerage*, *Boe Eimejerago*, *Pao Pegamage* e *Paje Pegamage*, que conduzem os *Boe* para manterem o equilíbrio sóciocosmológico que apresentamos nas esquematizações do mundo bororo (Figuras 4 e 5).

SABERES PARA CONSIDERAÇÕES

Tomando por base os textos estudados e a coleta de dados coletados percebe-se que os Povos Indígenas têm a sua própria forma de conduzir a construção corpórea peculiar a eles próprios que não é a educação escolar pensada dentro de políticas públicas de forma a atender dentro de uma ótica padronizada e sem cuidado com as especificidades de diferenciações destes povos dentro de sua cosmologia.

Já se pensou que era necessário educar os Povos Indígenas com o modelo de escola trazida pela colonização eurocêntrica, atualmente tem se pensado em um formato que a muito tempo achou-se que era o ideal, a Educação Escolar Indígena, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária mas o que se percebe é que esse modelo colaborou para que muitos povos indígenas se distanciassem de seus saberes e fazeres autóctones, a sua “Educação Cosmológica”.

Na contemporaneidade há muitas pessoas e técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação que ainda tem um pensamento equivocados de que os povos indígenas não tem uma educação, então é preciso escolarizá-los, educa-los, torna-los cidadãos, tirá-los do estado de “primitivos” e trazê-los para a “civilização”. Não é raro ouvir de assessores técnicos pedagógicos e motoristas da SEDUC-MT, após uma viagem técnica de trabalho em na zona rural e aldeias indígenas, dizerem ao chegarem em uma cidade, “Até que enfim, civilização.” Isso acontece mesmo quando em viagens às cidades do interior de Mato Grosso.

Trazer o pensamento bororo para estudá-lo, é navegar em mundo completamente diferente de um pensamento do que se está acostumado a se enveredar, e, ao se aprofundar nesse pensamento, perceber-se-á um certo incômodo porque a lógica é outra que vai contra tudo o que a educação escolarizada atual propõe, quanto a educação escolarizada. Dentro de uma ótica bororo, a escola não educa para ser um cidadão bororo com valores próprios deste povo, apenas treina os educandos escolares numa perspectiva para viver em situação em que o capitalismo precisa de pessoas para gastar e comprar, numa exploração de quase tudo do que a natureza dispõe para os seres vivos.

Há uma construção própria do que é ser educado na perspectiva bororo e que ao traçarmos um paralelo deste pensamento em relação à educação, percebe-se que há uma lógica de criação corpórea mesmo antes do indivíduo nascer. Esta forma própria de criação

corpórea traz vários entes que ajudam nessa construção, tendo como principais educadores, os avós maternos e a própria mãe que ao mesmo tempo em que “brota” seu filho recebe toda a influência da criação corporal, ela própria é simultaneamente educadora e educanda com ligação direta a seus próprios pais, mais especificamente a sua própria mãe e que muitas vezes cabendo a ela executar e não orientar somente por sua experiência. Simultaneamente, educa antes da criança nascer e dando continuidade à educação após o nascimento. Isso fica evidente na fala de uma senhora da casa clânica do “Badojeba”, quando ela se reporta a sua mãe. Nota-se a confiança que ela nutre a sua própria genitora.

Este trabalho tem a intenção de estudar e mostrar como que acontece a criação corpórea do indivíduo bororo nas aldeias Córrego Grande e Meruri. Ela existe e preciso trabalha-la e fazê-la acontecer nas formas possíveis enquanto os educandos escolares estão na escola e/ou sob influência dela para a compreensão deles próprios e os professores institucionalizados.

Atualmente há uma grande dificuldade das secretarias estadual e municipais em compreender, respeitar e atender conforme essas diferenças peculiares a alteridade Bororo, assim como de outros povos indígenas na matriz curricular, com calendário próprio, específico e diferenciado.

Seria ignorância demais ideologizar um mundo em que o indivíduo bororo permaneça num mundo parado no tempo e no espaço dentro de uma “redoma de vidro” impenetrável e apenas para ser visto como se fosse uma peça exótica de museu.

Não pretendemos e não temos o direito de pensar uma política nesses moldes. As culturas estão em movimento, plástica é a natureza delas, mas a Educação Escolar Indígena necessita rever a posição do atual atendimento. Queremos com este estudo atentar que é preciso lidar com as especificidades e as diferenciações de cada povo indígena. Elas são reais nesta contemporaneidade e não podemos fugir delas. E pretendemos abrir discussão sobre o respeito e consideração a alteridade Bororo e posteriormente contribuir para a Educação Indígena Intercultural que poderá se estender para outros povos indígenas na busca de uma forma que atenda de fato as demandas no contexto da criação corpórea Bororo que valorize os “Saberes e Fazeres Autóctones Bororo” na sua humanização e do “outro”.

Espera-se ainda, subsidiar a dialogar sobre a expulsão da “sombra do opressor” (Freire, 2013), na formação dos professores e educandos escolares do povo Bororo com vistas na discussão de políticas públicas com o segmento indígena de Mato Grosso num

contexto multicultural e interétnico partindo da Educação Cosmológica Bororo numa fusão dos microcosmos e dos macrocosmos, do transcendente para uma evolução social/espiritual do indivíduo bororo, impregnado e orientado pelo *Boe Akaru* inicialmente, para posterior acontecimento da Educação Escolar Bororo, a chamada Educação Escolar Indígena.

O Universo Amálgama Bororo é um princípio que todas crianças, jovens e adolescentes bororos deveriam dominar, com um grau de complexidade e aprofundamento para cada categoria social e trazer este saber e forma de construir conhecimento para trabalhar junto a educação escolarizada. E esta forma de educar deveria ajudar na construção da demolição da barreira do medo que existe em acreditar que pode ser bororo, sem ter que acreditar que bope é o demônio cristão, saber que tal organização bororo tem muito claro a inextricável fusão entre diferentes mundos e que a crença bororo orienta que há um mundo a ser vivido em outra dimensão cósmica de vida, onde xamãs de espíritos, xamãs das almas e outros são tão importantes quanto um missionário em uma religião ocidental, quanto estes são na “religião bororo”. Este universo está construído para uma vivência de equilíbrio, primeiramente entre os habitantes de uma aldeia bororo, entre as metades exogâmicas, entre os clãs de uma mesma metade exogâmica.

Ao se desvendar os olhos para os Saberes e Fazeres Autóctones Bororo, espera-se que diminua as tensões internas entre famílias, mesmo dentro de um mesmo clã, para se ter uma união entre os pares de uma aldeia na atualidade. O sentimento étnico poderá ser despertado para uma vivência mais humana e respeito mútuo entre as diferentes grupos sociais dentro de uma aldeia bororo e posteriormente entre aldeias em municípios diferentes.

Ao se perder o medo de assumir a “religião bororo”, a vivência e as práticas dos rituais originários poderão criar uma ambiente em que ressurgam os *bari* (xamã dos espíritos), os *aroe etawara are* (xamã das almas) e outros, como diziam os *bari* que existiram na Aldeia Córrego Grande e Tadarimana, o medo não deixa surgir novos xamãs. Medo de ir para o “fogo eterno” dos cristãos, medo de perder a alma. Nesse sentido, a colonização está tão forte de tal maneira que não se percebe que tudo, ou quase tudo se trata de uma questão de imposição pelo colonizador desde a época da colonização do Brasil e que a maior parte de nossos pensamentos e ações estão sob uma sombra colonizadora, herança de uma política de progresso e enriquecimento fácil com a nova terra que é o Brasil colônia.

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. *Educação Escolar Indígena: um caminho para a autonomia*. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena 3º Grau Indígena, V. 2, N. 1, Barra do Bugres-MT, 2003, p.67-70.

ALBISETTI, César & VENTURELLI, Angelo L. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1965. Vol. II

ALBISETTI, César & VENTURELLI, Angelo L. *Enciclopédia Bororo*. Vocabulários e Etnografia Publicação Nº 1, Museu Regional Dom Bosco, Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1962. Vol. I

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2009.

BALDUS, Herbert. *Ensaio de Etnologia Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1979.

BALDUS, Herbert. *Ensaio de Etnologia Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1979.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BORDIGNON, Mário. *Adugo Biri: ritual bororo do couro de onça* / organizador Mário Bordignon. Campo Grande: UCDB, 2010.

BORDIGNON, Mário. *Os Bororos na História do Centro Oeste Brasileiro 1716-1986*. Campo Grande - MS: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1987.

BRANDÃO, Aivone Carvalho. *O museu na aldeia : comunicação e transculturalismo no diálogo museu e aldeia*. Campo Grande : Ed. UCDB, 2006.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 13 de junho de 2015.

BRASIL. *Constituição República Federativa do Brasil*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9396*. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional> Acesso em 13 de junho de 2015.

COLBACCHINI, P. ANTONIO 1919. A tribu dos Bororos. Rio. 1925 (?) I Bororos Orientali 'Orarimugodoge' del Matto Grosso (Brasile). Turin.

DANTAS, Heloysa (H. D. de S. P.). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*. USP, N. 3, 73-76, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf> Acesso em 20 de junho de 2014.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação Cultura, Culturas e Educação*. Número Especial. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, maio/jun./jul./ago, 2003, N. 23. pp. 16-35.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRANDO, Beleni Saléte. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: MULLER, M.L.R.; PAIXÃO, L.P. (Orgs). *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

GRANDO, Beleni Saléte. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2004.

HARTMANN, Thekla. Cultura material e etnohistória. *Revista do Museu Paulista*, São Paulo: Nova Série, v. XXIII, 1976.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Monções*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. *Drama da educação escolar indígena BÓE-BORORO*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2004.

LARAIA, Roque Barros de. *Cultura: um conceito antropológico*. 3ed. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos* (Título original: *Tristes Tropiques*). Lisboa, PT: Edições 70, LDA, 1993.

LUCIANO, Gersen dos Santos (Baniwa). *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, Major Amilcar Botelho de. *Impressões da Comissão Rondon*. 4. ed. corrigida . Porto Alegre: Livraria Globo, 1929.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Educação Escolar Indígena*. Cuiabá: KCM Editora, 2013.

MAUSS, Marcel. *Manual de Etnografia*. Tradução de J. Freitas e Silva. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993. (Título original: Manuel d ethnographie, Éditions Payot, 1947).

MELIÁ, Bartolomeu. Conferência ministrada no *I Congresso Internacional de Educação Indígena*. Dourados (MT), 23-27/3/1998¹⁸.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOVAES, Silvia Cayubi. As casas na organização social do espaço Bororo. In: *A CASA museu do objeto brasileiro*. 2012. Disponível em: <http://www.acasa.org.br/biblioteca_texto.php?id=376>. Acesso em: 01 mai. 2014.

NOVAES, Silvia Cayubi. *Mulheres, homens e heróis*. Dinâmica e permanência através do cotidiano da vida bororo - dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo. *Dicionário da Língua Bororo* – Missão Salesiana de Mato Grosso, Campo Grande, MS: UCDB, 2005.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo. *O processo evolutivo da pessoa bororo* – Missão Salesiana de Mato Grosso, Campo Grande, 2001.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Limites, traduções e afetos: profissionais de saúde em contextos indígenas. *Mana* [online]. 2012, vol.18, n.3, pp. 511-538.

RAVAGNANI, Oswaldo Martins. Tradução/Translation – A aldeia Bororo. Cesare Albisetti. *Perspectivas*, São Paulo, 15: 145-157, 1992.

RIBEIRO, Berta Gleizer. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1997.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, José Carlos. *O Corpo na História*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

SECCHI, D. (Org.) *Ameríndia* – tecendo os caminhos da educação escolar indígena. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1998.

TASSINARI, Antonella M. I. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

¹⁸ Uma versão anterior, “Ação pedagógica e alteridade: Por uma pedagogia da diferença”, foi apresentada na Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá, 17-21/11/1997. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997. p.21-28.

TAVIE, Bruno. Gestão da Educação Escolar. In: CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – 3º GRAU INDÍGENA, V. 3, n. 1. p.64-68. Barra do Bugres, MT: Unemat, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VIERTLER, Renate B. *A refeição das almas: uma interpretação etnológica do funeral dos índios Bororo, Mato Grosso*. São Paulo: Hucitec; Editora da USP, 1991.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, v.2, n. 2, p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O campo na selva, visto da praia. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 170-190. Disponível em: <https://n-1.cc/file/download/95602> Acesso em 03 de janeiro de 2015.

ANEXO

Terras Indígenas Bororo

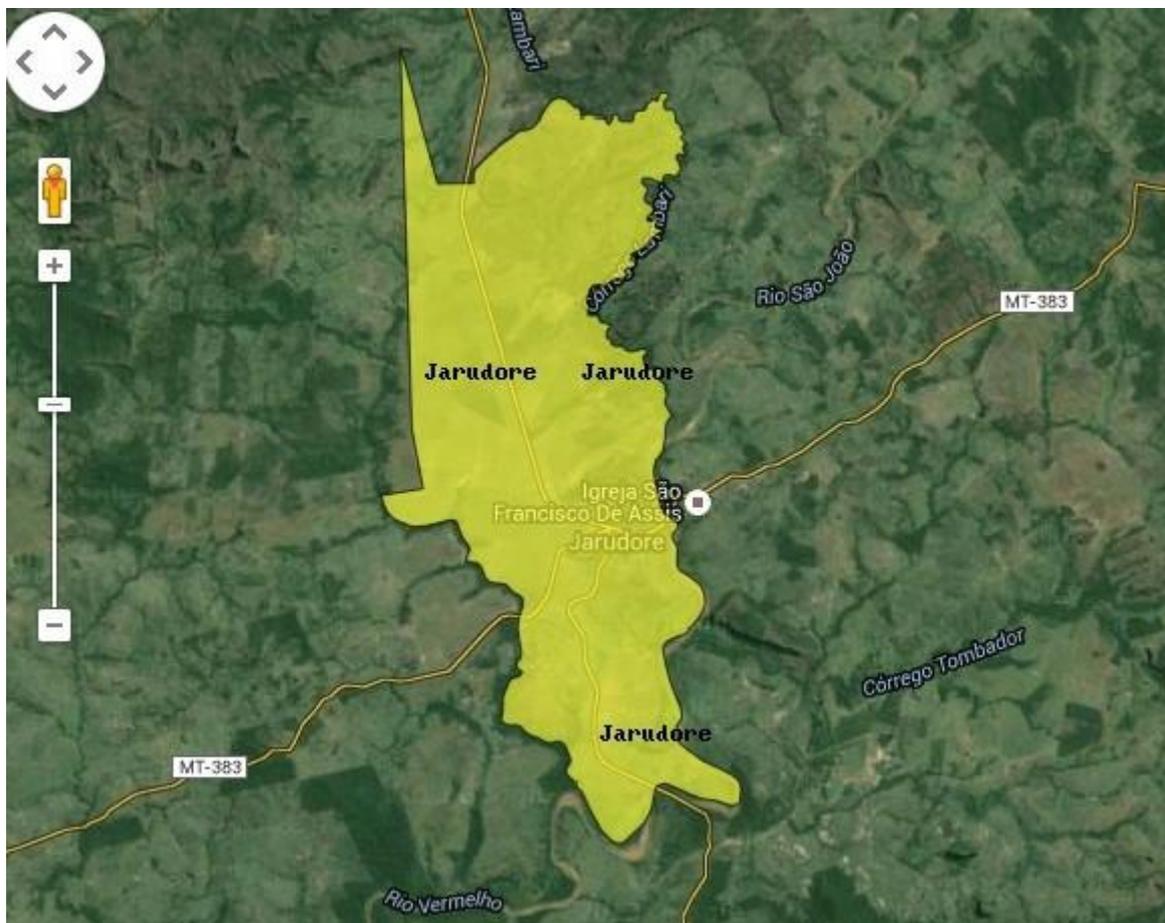


Figura 10 – Mapa da Terra Indígena Jarudore – Município de Poxoréu/MT

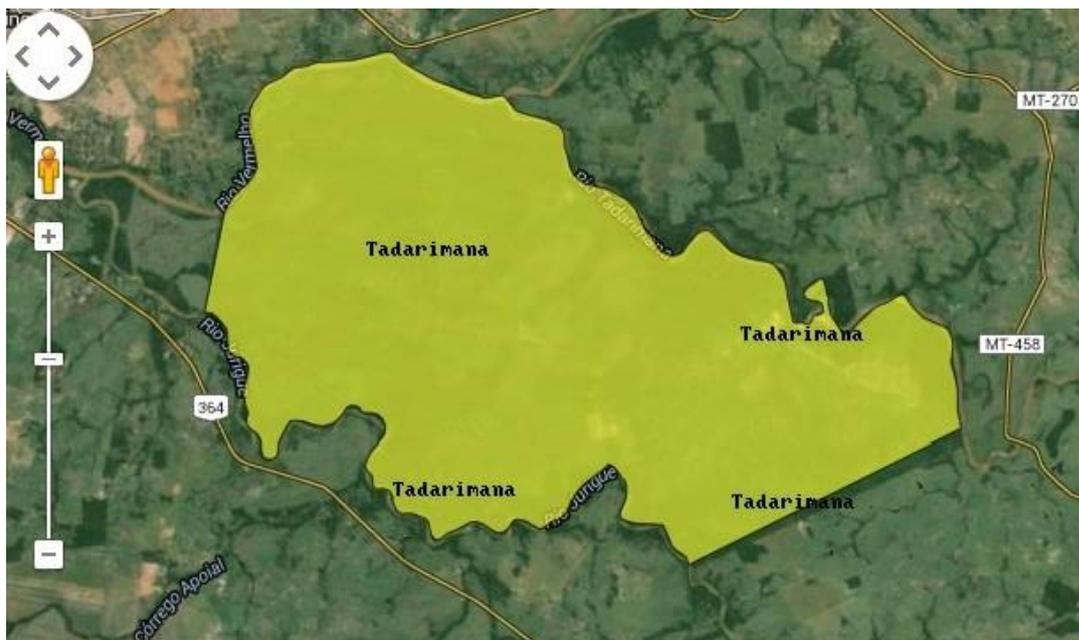


Figura 11 – Mapa da Terra Indígena Tadarimana – Município de Rondonópolis/MT

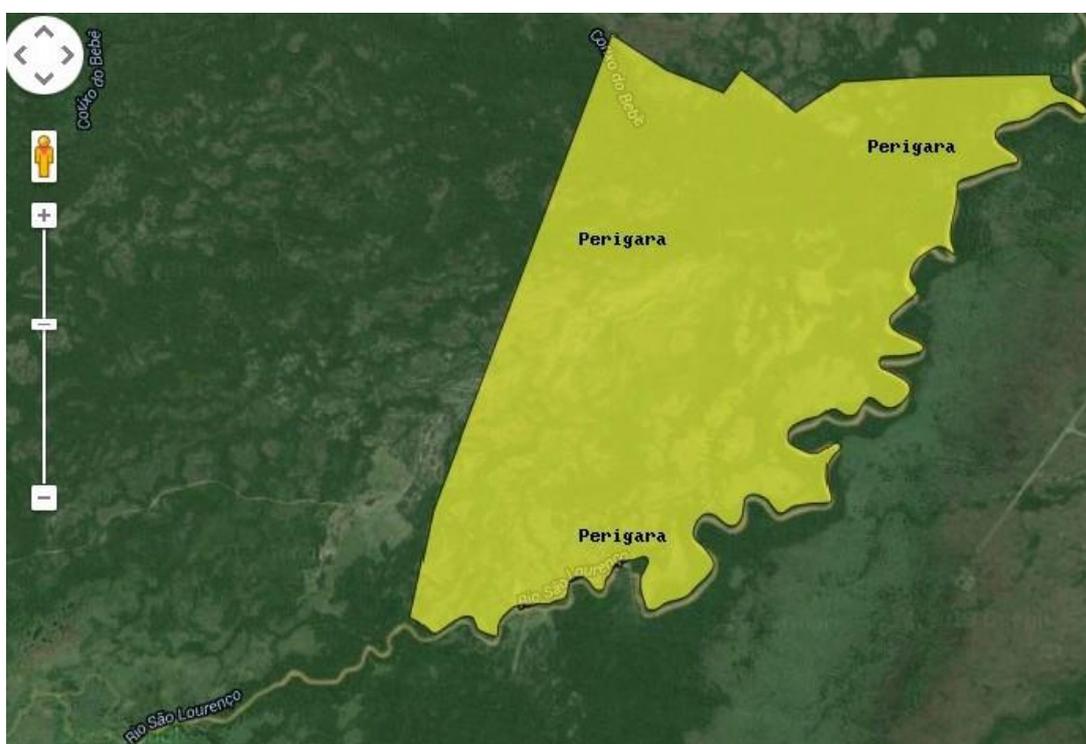


Figura 12 – Mapa da Terra Indígena Perigara – Município de Barão de Melgaço/MT