



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS  
PÚBLICAS EDUCACIONAIS**

ANDRÉ GUILHERME BRANDÃO DOS SANTOS

**ENTRE A MODERNIDADE E A ANCESTRALIDADE: OLHARES  
SOCIOLOGICOS SOBRE A ESCOLA SONHADA DO POVO BOE  
BORORO DE TADARIMANA**

**RONDONÓPOLIS – MT  
2023**

ANDRÉ GUILHERME BRANDÃO DOS SANTOS

**ENTRE A MODERNIDADE E A ANCESTRALIDADE: OLHARES  
SOCIOLOGICOS SOBRE A ESCOLA SONHADA DO POVO BOE BORORO DE  
TADARIMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no Campus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues

RONDONÓPOLIS – MT

2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237e

Santos, André Guilherme Brandão dos.

Entre a modernidade e a ancestralidade: [recurso eletrônico] : Olhares sociológicos sobre a escola sonhada do povo Boe Bororo de Tadarimana / André Guilherme Brandão dos Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 243 f., pdf). – 2023.

Orientador(a): Eglén Silvia Pipi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação indígena. 2. Educação escolar indígena. 3. Educação Bororo. 4. Investigação comunicativa crítica. I. Rodrigues, Eglén Silvia Pipi, *orientador*. II. Título.

TIMBRE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "ENTRE A MODERNIDADE E A ANCESTRALIDADE: OLHARES SOCIOLÓGICOS SOBRE A ESCOLA SONHADA DO POVO BOEBORORO DE TADARIMANA"**

**AUTOR: MESTRANDO ANDRÉ GUILHERME BRANDÃO DOS SANTOS**

Dissertação defendida e aprovada em **24/03/2023**.

### COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Eglen Silvia Pipi Rodrigues (Presidente Banca / Orientador)  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

2. Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Examinador Interno)  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

3. Mestre Valdemar Borobó (Examinador Externo)  
Instituição: IE da Titulação: UNEMAT

4. Doutor Gersem José dos Santos Luciano (Examinador Externo)  
Instituição: Universidade de Brasília

5. Doutor Beleni Saléte Grando (Examinador Suplente)  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**RONDONÓPOLIS, 24/03/2023.**

---

Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em logotipo 28/03/2023, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Gersem José dos Santos Luciano, Usuário Externo**, em logotipo 30/03/2023, às 08:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues, Docente UFR**, em 24/04/2023, às logotipo 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de](#)

[outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Beleni Saléte Grando, Usuário Externo**, em 05/05/2023, às 00:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

Documento assinado eletronicamente por **Valdemar Borobó, Usuário Externo**, em 09/05/2023, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---

QRCode  
Assinatura

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0133060** e o código CRC **FB6DB79D**.

---

## DEDICATÓRIA

Aos meus avós maternos, Manoel Rodrigues e Josefa Brandão, e paternos Loriza Arantes e José Amaro (*in memoriam*) por me inspirarem na caminhada dos meus projetos

## AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais Maria de Fátima e José Miguel, e meu irmão Alexandre Victor, por sempre confiarem e acreditarem na minha capacidade de alcançar meus objetivos e prestarem todo apoio necessário.

À Mariana Saturnino, que me acompanhou e apoiou durante todo o difícil processo de estudo e pesquisa do mestrado.

À minha orientadora Eglen Rodrigues, que representando o Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Rondonópolis, assumiu o desafio de orientar um tema tão importante para a cidade, mas que ainda não havia tido atenção necessária da universidade, possibilitando a construção do meu mestrado.

À minha tia Tereza que me inspira com sua dedicação aos estudos.

Ao Leonardo Zenha, com quem compartilhei muitas reflexões que me deram suporte à pesquisa.

Devo meus agradecimentos aos meus ex-alunos Boe do Ensino Médio, da Escola Elizabeth, que abriram as portas para o conhecimento de um novo mundo que eu viria conhecer.

Ao Félix Adugoenau, com quem tive oportunidade de aprender muito sobre o modo de ser Boe, em meio ao tenso momento de pandemia.

Aos professores Gleidi das Dores, Marcelo Koguiépa, Lauro Ekureu, Bruno Tavie, Luciene Jakomearegecebado, e demais educadores que foram companheiros de projetos de Saberes Indígenas na Escola e também me educaram bastante em relação à cosmologia Boe.

À banca de defesa, que trouxe muitas contribuições para o avanço no debate acerca da educação escolar do povo Boe, Gersem Baniwa Beleni Grando, Érika Virgílio e Valdemar Borobó.

En el mundo del poderoso no caben más que los grandes y sus servidores. En el mundo que queremos nosotros caben todos.

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos.

*(Comité Clandestino Revolucionario  
Indígena- Comandancia General del Ejército  
Zapatista de Liberación Nacional)*



## RESUMO

A temática da educação escolar indígena vem sendo estudada há bastante tempo, porém ainda continua sem a devida atenção por parte de gestores públicos e políticos. Por vezes, a diversidade indígena ainda é tratada com um viés positivista, cuja finalidade é a integração aos padrões eurocêntricos, ou simplesmente percebida como uma diferenciação na qual os aspectos culturais devem permanecer estáticos. Ambos pensamentos ainda sob um espectro colonial. Como o processo de escolarização indígena no Brasil teve como tendência a padronização de currículos e práticas, a problemática desta investigação se orienta pela seguinte questão-problema: Qual é a escola sonhada pela comunidade escolar Boe? A inserção de escolas nas terras Boe não se deu de forma homogênea, algumas foram por iniciativa de órgãos estatais, outras por esforço de entidades religiosas. A pesquisa investigou as possibilidades, concepções e o processo de construção de um currículo, que conflua para um modelo de escola sonhado pela comunidade escolar Boe. Isto envolve conhecer a percepção dos educadores Boe acerca do atual modelo de educação de suas escolas, identificar as dificuldades que as redes de ensino presentes na escola Leosídio Fermau têm encontrado para efetivarem suas especificidades no currículo escolar e analisar a concepção da comunidade escolar acerca da formação dos estudantes, no que diz respeito ao conhecimento escolar e aos saberes ancestrais. O compromisso com a superação da condição de colonialismo que enfrentamos no Brasil, principalmente quando se trata dos povos originários nos exige uma metodologia de pesquisa coerente com a ética das lógicas não-extrativistas. Neste sentido, a Metodologia de Investigação Comunicativa Crítica foi o aparato a ser utilizado no trabalho, já que pressupõe uma escolha política, contrária à noção de neutralidade científica e comprometida com as lutas de grupos marginalizados. Neste viés, entende-se que a realidade é um processo de constante construção e interpretada coletivamente. As técnicas de pesquisa utilizadas foram o grupo de discussão comunicativo, com os educadores, e os relatos comunicativos, com membros da comunidade escolar. Foi constatado na pesquisa, em oposição à escola da sociedade envolvente que tem supervalorizado índices e resultados individuais, o desejo da comunidade escolar de Tadarimana por uma concepção de escola mais comunitária, com bases ancestrais, sem abrir mão da formação de jovens com boas condições de se tornarem profissionais capacitados para defender a comunidade diante do não indígena.

**Palavras-chave:** Educação Indígena; Educação Bororo; Escola Indígena; Investigação Comunicativa Crítica.

## ABSTRACT

The theme of indigenous school education has been studied for a long time, but it still remains without due attention by public managers and politicians. Sometimes, indigenous diversity is still treated with a positivist bias, whose orientation is integration to Eurocentric standards, or simply perceived as a differentiation in which cultural aspects must remain static. Both thoughts still raise a colonial specter. As the indigenous schooling process in Brazil tended to standardize curriculum and practices, the problem of this investigation is guided by the following question-problem: What is the school dreamed of by the Boe school community? The insertion of schools in the Boe lands did not happen in an obedient way, some were at the initiative of state agencies, others by the effort of religious entities. The research has sought to investigate possibilities, conceptions and the process of building a curriculum, which converges to a school model dreamed of by the Boe school community. This involves getting to know the perception of Boe parents about the current model of education in their schools, identifying the difficulties that the public system of education present at the Leosídio Fermau school encountered to put their specificities into effect in the school curriculum and analyzing the projection of the school community regarding the formation of students, with regard to school knowledge and ancestral knowledge. The commitment to overcoming the condition of colonialism that we face in Brazil, especially when it comes to indigenous peoples, demands a research methodology that is consistent with the ethics of non-extractive logic. In this sense, the Critical Communicative Research Methodology was the apparatus to be used in the work, since it accepted a political choice, contrary to the notion of scientific neutrality and committed to the struggles of marginalized groups. In this bias, it is understood that reality is a process of constant construction and collectively interpreted. The research techniques used were the communicative discussion group, with parents, and communicative reports, with members of the school community. It was verified in the research, in opposition to the school of the surrounding society, which has overvalued individual rates and results, the desire of the school community of Tadarimana for a more communitarian conception of school, with ancestral bases, without giving up the formation of young people with good conditions of become qualified professionals to defend the community against non-indigenous people.

**Keywords:** Indigenous Education; Bororo Education; Indigenous School; Critical Communicative Research.

## ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE	- Ação Saberes Indígenas na Escola
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEP	- Comitê de Ética na Pesquisa
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CNPI	- Comissão Nacional de Política Indigenista
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEEI	- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
Conep	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COPIAR	- Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
Covid-19	- Doença do Coronavírus de Número 19
CREA	-Centro Especial de Investigações em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – Universidade de Barcelona
EJA	-Educação de Jovens e Adultos
FAINDI	- Faculdade Indígena Intercultural
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEEI	- Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
Funai	- Fundação Nacional dos Povos Indígenas
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NEI	- Núcleo de Educação Indígena
ONG's	- Organizações Não Governamentais
OPAN	- Operação Anchieta
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNGATI	- Programa Nacional de Gestão Ambiental das Terras Indígenas
PNTEE	- Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRODEAGRO	- Programa de Desenvolvimento Agroambiental
Prolind	- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Secad	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-MT	- Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso
Sesai	- Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIL	- Summer Institute of Linguistics
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEE	- Territórios Etnoeducacionais
TI	- Terra Indígena
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFR	- Universidade Federal de Rondonópolis
Unemat	- Universidade Estadual de Mato Grosso
UNI	- União das Nações Indígenas
Unila	- Universidade de Integração Latinoamericana
Unilab	-Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - População da Terra Indígena Tadarimana

Tabela 2 - Quantidade de participantes dos Grupos de Discussão

## **LISTA DE FIGURA**

Figura 1 - Planta da aldeia, a partir do referencial da cosmologia Boe

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Eixo Trajetória- Bege

Quadro 2 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Bege

Quadro 3 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Bege

Quadro 4 - Eixo Trajetória- Violeta

Quadro 5 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Violeta

Quadro 6 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Violeta

Quadro 7 - Eixo Trajetória- Carmim

Quadro 8 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Carmim

Quadro 9 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Carmim

Quadro 10 - Eixo Trajetória- Verde

Quadro 11 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Verde

Quadro 12 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Verde

Quadro 13 - Eixo Trajetória- Marfim

Quadro 14 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Marfim

Quadro 15 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Marfim

Quadro 16 - Eixo Trajetória- Ciano

Quadro 17 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Ciano

Quadro 18 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Ciano

Quadro 19 - Eixo Trajetória- Grená

Quadro 20 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Grená

- Quadro 21 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Grená
- Quadro 22 - Eixo Trajetória- Lilás
- Quadro 23 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Lilás
- Quadro 24 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Lilás
- Quadro 25 - Eixo Trajetória- Rosa
- Quadro 26 - Eixo Avaliação da escola da aldeia- Rosa
- Quadro 27 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Rosa
- Quadro 28 - Eixo Trajetória- Salmão
- Quadro 29 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Salmão
- Quadro 30 - Eixo Comunidade e Escola sonhada- Salmão
- Quadro 31 - Eixo Papel da Escola- Apoio Edu. Estadual
- Quadro 32 - Eixo Comunidade e Escola na Atualidade- Apoio Edu. Estadual
- Quadro 33 - Comunidade e Escola Sonhada- Apoio Edu. Estadual
- Quadro 34 - Eixo Papel da escola- Professores Estaduais
- Quadro 35 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Professores Estaduais
- Quadro 36 - Comunidade e Escola Sonhada- Professores Estaduais
- Quadro 37 - Eixo Papel da escola- Apoio Edu. Municipal
- Quadro 38 - Eixo Comunidade e Escola na atualidade- Apoio Edu. Municipal
- Quadro 39 - Comunidade e Escola Sonhada- Apoio Edu. Municipal
- Quadro 40 - Eixo Papel da Escola- Professores Municipais
- Quadro 41 - Eixo Comunidade e Escola na Atualidade- Professores Municipais
- Quadro 42 - Comunidade e Escola Sonhada- Professores Municipais
- Quadro 43 - Eixo Papel da Escola- Comparação
- Quadro 44 - Comunidade e Escola na Atualidade: Elementos Dificultadores
- Quadro 45 - Eixo Comunidade e Escola na Atualidade: Elementos Transformadores
- Quadro 46 - Eixo Comunidade e Escola Sonhada- Comparativo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 A ESCOLHA DE UMA METODOLOGIA NÃO-EXTRATIVISTA.....</b>	<b>17</b>
<b>2 MODERNIDADE, CURRÍCULO E DECOLONIZAÇÃO .....</b>	<b>30</b>
2.1. A Face Colonizadora Da Modernidade.....	30
2.2. Educação E Decolonização .....	37
<b>3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL .....</b>	<b>49</b>
3.1. A Educação Indígena .....	49
3.2. Da Catequização Às Políticas Educacionais Contemporâneas .....	51
3.3. A Educação Escolar Indígena Em Mato Grosso.....	67
3.4. As Políticas De Formação De Professores Indígenas .....	68
<b>4 O POVO BOE.....</b>	<b>72</b>
4.1. Panorama Histórico .....	72
4.2. Organização Social .....	80
4.3. Educação Boe .....	86
4.4. A Educação Escolar em Tadarimana.....	95
<b>5 REFLEXÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>99</b>
<b>5.1. Relatos comunicativos críticos.....</b>	<b>100</b>
5.1.1. Estudantes .....	102
5.1.2. Pais e Mães .....	108
5.1.3. Anciã .....	127
5.1.4. Moradores da Terra Indígena .....	132
<b>5.2. Grupos de Discussões de Educadores .....</b>	<b>157</b>
5.2.1. Apoio Educacional da Rede Estadual.....	160
5.2.2. Professores da Rede Estadual .....	164
5.2.3. Apoio Educacional da Rede Municipal.....	180
5.2.4. Professores da Rede Municipal .....	188
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>201</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de inquietações que perpassam a experiência profissional, intelectual e militante, por isto antes de apresentar do que se trata, é necessário mostrar como chegamos até aqui. Chego em 2018 em Rondonópolis- Mato Grosso, para iniciar a carreira de professor, lecionando na rede pública estadual, em uma realidade distinta do cotidiano que cresci, entre Distrito Federal e Minas Gerais. Essa diferença notei principalmente devido a uma forte presença indígena na história de Rondonópolis, que sempre era ressaltada pela história oficial, e mais do que isso, não de uma forma generalista, eles tinham nome e estavam por aqui: os Bororo. No entanto, tão rápido quanto conheci esse vínculo histórico, percebi o clima de hostilidade existente em muitos moradores quando se referia a esse povo.

Para minha surpresa, esses indivíduos que eu não via pelas ruas da cidade até então, estavam presentes entre meus alunos, na Escola Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães. Naquela altura eram cerca de dez estudantes vindos da Terra Indígena (T.I.) Tadarimana, que estavam cursando o Ensino Médio ali. Os colegas de trabalho me diziam que já era comum a escola atender a comunidade indígena; falas ditas com muito orgulho. Então o público diversificado em que se encontravam estudantes vindos da periferia, da zona rural e da aldeia, me estimularam a sair da zona de conforto e conhecer melhor o contexto em que viviam esses alunos, para que eu pudesse crescer enquanto educador iniciante.

O contraste de comportamento dos alunos da aldeia era grande, a maioria tinha muita dificuldade em se enturmar com os colegas, eram mais tímidos e demorava um bom tempo para começarem a se sentir à vontade para conversar com os professores. Esta situação exigia de mim não ser um professor que trata todos os estudantes da mesma maneira, ignorando essas dificuldades de envolvimento dos alunos indígenas. Com os poucos que se articulavam mais com os colegas, aproveitei para ir perguntando e conhecendo aos poucos sobre a história do seu povo e costumes que contrastavam com nossa vida no centro urbano. Assim fui buscando leituras para conhecer sobre o grupo étnico que passou a fazer parte da minha realidade, e com isso vieram juntas várias questões.

Pensava bastante na dificuldade desses alunos que viajam todos os dias da T.I. Tadarimana (das várias aldeias que a compõem) para cidade, considerando que



nosso sistema educacional não está conseguindo organizar a educação dos jovens não indígenas, muito menos para atender os estudantes Boe-Bororo, que vinham de uma tradição com valores muito distintos dos nossos. Inclusive, este é o grande ponto, a comunidade escolar da cidade não tinha nenhuma noção básica desses valores, a não ser sobre o famoso funeral, que restringia durante meses a ida do jovem enlutado para escola.

Ao ingressar no Mestrado, arrisquei trazer um projeto focado neste público, digo arrisquei porque não percebi haver muitos projetos consolidados ou iniciativas que envolvessem a comunidade Boe-Bororo. O que também me causava estranhamento, já que a Universidade Federal está a poucos quilômetros de um território indígena. Durante as orientações, decidimos então realizar um projeto de mestrado que dialogasse diretamente com essa comunidade.

A temática da educação escolar indígena vem sendo estudada há bastante tempo no Brasil, como mostra Grupioni (2008), porém ainda continua sem a devida atenção por parte de intelectuais, gestores públicos e políticos. A diversidade indígena, ainda hoje, é tratada com resquícios integracionistas, por mais sutil que seja, o que acabaria desembocando na perspectiva de homogeneização das comunidades aos padrões eurocentrados. Ou simplesmente esta diversidade é percebida como uma diferenciação no qual seus modos de vida devem permanecer estáticos com o passar do tempo. Ambos pensamentos se encontram sob espectro colonial que permeiam inclusive os discursos dos setores progressistas. E isto está intimamente ligado à história da escolarização dos povos originários.

Neste trabalho, parto do pressuposto de que existem mecanismos na instituição escolar que torna propício para que ela exerça o papel de mais uma instituição reprodutora das intencionalidades dos setores dominantes da sociedade. Compreendo a escola como ambiente que traz possibilidades para potencializar o fortalecimento comunitário e a superação da colonialidade, a qual abordaremos ao longo desta pesquisa.

Como o processo de escolarização indígena no Brasil teve a tendência de padronização de currículos e práticas pedagógicas, a problemática desta investigação se orienta pela seguinte questão-problema: Qual é a escola sonhada pela comunidade escolar de Tadarimana? É a partir desta questão que partiremos junto aos Boe para

refletir sobre desafios e possibilidades de avançar rumo a uma educação escolar específica Boe.

Durante os primeiros meses de mestrado, surge a oportunidade de atuar como supervisor no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola- ASIE, iniciativa da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT em parceria com a Universidade Federal de Rondonópolis-UFR e o Ministério da Educação, voltada para a formação de professores indígenas e produção de material didático, que atua em diversas regiões de Mato Grosso. Minha participação se deu no Polo- Rondonópolis/ Bororo, que aglomera as escolas desta etnia, se tornando uma abertura para conhecer, de forma *online*, os educadores, já que naquele momento ainda estávamos passando por momentos críticos da pandemia de Covid-19<sup>1</sup>. Mesmo assim, a rede de contatos que foi se construindo através da organização de oficinas *onlines* e na elaboração de material didático favoreceu para mais tarde desenvolvermos esta pesquisa junto à comunidade escolar.

Esta pesquisa teve, então, como objetivo geral investigar as possibilidades, concepções e o processo de construção de um currículo, que conflua para um modelo de escola sonhado pela comunidade escolar Boe da T.I. Tadarimana. Considerando as redes de ensino municipal e estadual que funcionam no mesmo prédio: A educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com a Escola Municipal Leosídio Fermau, e com salas anexas da Escola Estadual Sete de Setembro o II ciclo do Ensino Fundamental e o Ensino médio, além da Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Como objetivos específicos busquei descrever e analisar a percepção dos educadores Boe acerca do atual currículo de suas escolas; Identificar as dificuldades que as escolas das aldeias Boe tem encontrado para efetivarem suas especificidades no currículo escolar; Analisar a concepção da comunidade escolar acerca da formação dos estudantes, no que diz respeito aos conhecimentos escolares e aos saberes ancestrais, buscando identificar como é a escola sonhada por esta comunidade.

Este estudo é composto por seis seções, na primeira será debatida a importância de desenvolver metodologias não extrativistas (SANTOS, B. 2020), que

---

<sup>1</sup> Enquanto cursava o mestrado passamos por períodos de alto grau de restrições, seguimos as atividades do ASIE através de plataformas de chamada de vídeo e *Whatsapp*. A pandemia e as mudanças na gestão dos órgãos federais (2019- 2022) tornaram mais morosos os processos de autorização para início da pesquisa, que acabou acontecerem apenas nos últimos meses de curso.

impulsionam pesquisas para dialogar com os/as participantes e se comprometem, verdadeiramente, com as lutas desta comunidade. Sendo assim, neste capítulo serão detalhados os fundamentos teóricos da metodologia escolhida: A Investigação Comunicativo-Crítica (RODRIGUES, 2015; MELLO, 2016). Este procedimento foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigações em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) – Universidade de Barcelona, a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, e da concepção de dialogicidade desenvolvida por Paulo Freire.

Na segunda seção, a partir de Quijano (2005) e Mignolo (2017) o tema da colonialidade do poder e da modernidade será o foco, problematizando as vivências e conhecimentos a partir da América-Latina, dialogando com as perspectivas de resistência de Aimé Césaire (2020) e conceitos do mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015). Será apresentado o debate sobre a educação escolar em si, seu papel e discussões em torno das contradições presentes na sociedade ocidental, com Freire (1992), Sacristán e Gómez (1998), Apple (2001) e Canário (2008). Ao trazer estes conceitos para discutir a educação intercultural (CANDAU, 2008) e a educação decolonial (WALSH, 2014; MALDONADO-TORRES, 2015) será a base para avançar no contexto indígena.

Na terceira seção, chamada de “A Educação Escolar Indígena no Brasil”, se inicia com a apresentação do que é a educação indígena (BANIWA, 2011; MUNDURUKU, 2012; KRENAK, 2020) e seu contraste com a percepção de educação ocidental. Será abordado como a escolarização chega até os povos originários, mostrando as intervenções iniciadas com os jesuítas e o percurso das políticas de educação indígena ao longo da história do Brasil até o século XXI. Percurso este que passará por diferentes paradigmas, indo da evangelização à defesa pela autodeterminação. Na segunda parte, será tratado das ações implementadas por iniciativa do Estado de Mato Grosso acerca das escolas indígenas e medidas para se avançar no direito à educação diferenciada. Na última parte desta seção, a pauta é a formação dos professores indígenas, um grande desafio que tem tido conquistas lentas, mas de profunda importância para atingir a sonhada escola específica, diferenciada e intercultural.

No capítulo seguinte, será feita uma apresentação de quem é o grupo étnico envolvido nesta pesquisa, uma trajetória histórica para compreender o contexto em

que se encontram atualmente. Isto porque suas relações com os não indígenas foram de guerras às alianças, longe de ter ocorrido de maneira estável e linear, foram afetados por uma intensa atuação militar, por intervenções religiosas e das políticas integracionistas por parte da sociedade abrangente, que levaram à extinção várias aldeias, como mostram como Bordignon (2021) e Grando (2004). Com Crocker (1975), Viertler (1986) e Adugoenau (2015) será mostrado a complexa organização social e sua cosmologia, que está intrinsecamente ligada com os debates da educação. Finalizando esta discussão, serão apresentadas as concepções da educação originária Boe, por meio da literatura científica produzida por eles mesmos (TUBAIKARE, 2016; EKUREU, 2021), e para apresentar o caso específico da escolarização em Tadarimana lançamos mão dos longos estudos de Isaac (2004, 2018) com o grupo.

No quinto capítulo, será apresentado e analisado a ida a campo para conhecer a comunidade escolar da Tadarimana, suas avaliações acerca da educação escolar, e as perspectivas diante dos desafios que o avanço da cidade e da globalização tem gerado. Para isso, houve a escuta de relatos de membros da comunidade, bem como a organização de momentos de discussão em grupo com os educadores, para que o diálogo impulsionasse uma visão crítica acerca da realidade escolar em que têm atuado.

O sexto capítulo é composto por uma sistematização das informações obtidas ao longo da pesquisa, categorizadas em eixos, de modo que fosse possível compreender a interpretação dos participantes e obter conclusões sobre a avaliação que membros da comunidade escolar fazem da aldeia, da situação atual da escola e também dos anseios no que se refere a educação escolar.

## 1 A ESCOLHA DE UMA METODOLOGIA NÃO-EXTRATIVISTA

O compromisso com a superação da colonialidade que enfrentamos no Brasil, principalmente quando se trata dos povos originários, nos exige uma metodologia de pesquisa coerente com uma ética que não reproduza os vícios da ciência eurocentrada. Ou seja, a validação científica está ligada também ao compromisso ético em torno das resistências travadas pelas comunidades participantes da pesquisa (SANTOS, B. 2020).

Este projeto com a comunidade de Tadarimana necessitava então de abordagens que não reforçassem a abissalidade da forma de se relacionar e produzir conhecimento. Ou seja, que não se mantivesse o status de *mais um estranho à comunidade que detém conhecimentos acadêmicos que o legitima como alguém superior*, vindo um lado da linha abissal, buscando a comunidade indígena, do outro lado dessa linha, apenas para extrair o que for de seu interesse, sem compromisso com suas lutas.

Tendo como influência as epistemologias do Sul, é indispensável reafirmar a perspectiva de visualizar os envolvidos na pesquisa não como objetos ou informantes, como determinavam as metodologias extrativistas, mas sim como sujeitos dotados de autoria. Contrário a cristalização do procedimento metodológico, em concordância com Mills (1982), ao discorrer sobre a *imaginação epistemológica*, Boaventura Santos (2020) aponta que todo pesquisador que se propõe sair da zona de conforto para se dedicar à sociologia da ausência, aquela disposta a desvelar as linhas abissais da exclusão, deve também ser um metodólogo. Isto porque é provável encontrar situações em que o *status quo* das epistemologias eurocentradas da academia entrem em choque com uma proposta epistemológica politizada, gerando desconfiança de seu caráter científico. Esta atuação gera uma dupla estigmatização, além dos pesquisadores tradicionais, como foi citado, a desconfiança dos protagonistas da comunidade participante em visualizar o pesquisador como um confluyente em seus projetos.

Essa situação torna-se mais delicada ainda se pensarmos em um contexto de pandemia. Minha relação com os Boe até então se resumia a ex-alunos e posteriormente duas lideranças, com as quais mantivemos contato nos primeiros

meses de pandemia, onde vivenciamos as cidades parando por dias seguidos. A preocupação com o genocídio era grande, e juntamente com um coletivo de professores universitários das três universidades públicas de Mato Grosso nos mobilizamos para um monitoramento paralelo da covid-19 em povos tradicionais, pressionando o poder público e organizando entregas de sabão, álcool e mantimentos para as aldeias. Esta experiência somada ao impulsionamento de campanhas de ajuda ao povo Boe diante de grandes incêndios e viagens para o Acampamento Terra Livre, através de articulação com professores da cidade, foram me aproximando da realidade deste povo.

No entanto, ingressar no projeto Ação Saberes Indígenas na Escola e fazer minha primeira atividade, que teve altíssima adesão, acredito que foi o grande marco no relacionamento com os Boe. Com a restrição de atividades presenciais, imaginei que a melhor alternativa para formação dos professores fosse convidar alguém da própria etnia, que possuísse prestígio e conhecimento específico do tema, como o pesquisador Félix Adugoenau, que atuava vinculado ao ASIE. Junto ao Félix, pensamos que antes do letramento, as atividades precisavam reforçar de onde vêm a escola indígena e suas especificidades legislativas. Organizar os participantes em grupos de *Whatsapp* e ver todas as escolas online acompanhando, e principalmente gerando um debate sobre as iniciativas ligadas à escola foi sinal de sucesso. A segunda grande atividade foi a organização de materiais didáticos produzidos pelos educadores Boe, onde conseguimos tomar as decisões em conjunto e fazer a impressão de um Caderno de Atividades para os estudantes e um Livro Pedagógico com planos de aulas de professores.

Foi através do contato presencial, viajando junto de representantes das escolas, para um Seminário da ASIE em Cuiabá, que compartilhamos mais experiências e percebi a complexidade da situação da educação escolar indígena Boe e a grande diferença que havia entre as escolas da mesma etnia. O que me fez repensar no desenho do projeto, principalmente devido ao tempo hábil que sobraria a partir dos pareceres e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, da Funai- Fundação Nacional dos Povos Indígenas e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) autorizando o início da pesquisa. Já que a possibilidade de ajustar a pesquisa para uma versão online seria possível, mas não desejada, devido aos imprevistos passíveis de interromper o sinal de internet

nas aldeias, e principalmente pela sensação de formalidade e frieza que as relações via internet passam, limitando aprofundar o diálogo. O me levou a refletir sobre como organizar os procedimentos metodológicos diante de todas adversidades:

O fetichismo metodológico subjacente ao pensamento abissal consiste na convicção que se obtém a verdade sobre o objeto pela simples razão de se respeitarem as metodologias, e de que essa é a única verdade relevante. Trata-se de uma convicção infundada, uma vez que as metodologias apenas nos fornecem as respostas sobre o mundo que correspondem às perguntas que poderiam ter sido colocadas. (SANTOS, B. 2020, p.202)

No caso desta pesquisa, parto da compreensão da incompletude do conhecimento e que não são exclusivamente válidos, pelo contrário, há um esforço justamente para o diálogo de formas diferentes de conhecimento, seja artesanal, seja acadêmico. O método aqui tratado tem como centralidade, então, a busca por impulsionar a construção de ecologia de saberes, formados da ciência e dos conhecimentos práticos, que poderão gerar conhecimentos híbridos e contribuir nas resistências da comunidade envolvida nos estudos.

É desta compreensão que passamos necessariamente por uma autorreflexão sobre nossa trajetória pessoal, sobre o distanciamento entre ciência e comunidade, é tão importante quanto isso, sobre a necessidade de neutralização por buscas de triunfalismo intelectual ou heroísmo político com a população envolvida, como recomenda Boaventura Santos (2019). Principalmente quando o foco está na Aldeia Central de Tadarimana, que devido à proximidade com um grande centro urbano, já passaram muitos pesquisadores/colaboradores externos ao longo dos anos, podendo acontecer de algum terem deixado expectativas não cumpridas com a comunidade.

Este é um ponto chave, pois o avanço deste paradigma de ciência, de conhecer-com, está diretamente ligado à confiança da comunidade em relação ao pesquisador, o que vai gerar, inevitavelmente, uma observação mútua. O que seria inviável eu conseguir sem ter participado ativamente junto aos educadores Boe no projeto Saberes Indígenas. É importante destacar que o projeto se encontrava em constante ameaça pela gestão do Governo Federal de Jair Bolsonaro, tendo seu investimento reduzido e a incerteza de continuidade. Este cenário fez do projeto também uma comunidade de resistência política em prol da educação escolar indígena, fomentando novos pesquisadores que iam se inserindo neste debate e se tornando aliados nesta luta, como foi meu caso ao acompanhar a equipe Boe Bororo.

Nestes primeiros momentos de contato, preciso estar ciente de que posso ser visto, enquanto um não indígena, apesar das boas relações, como um representante involuntário da história de sofrimento gerada pela colonização. Nesta proposta, identifiquei na Metodologia de Investigação Comunicativa Crítica o melhor aparato a ser utilizado no trabalho, já que pressupõe uma escolha política, contrária à noção de neutralidade científica e comprometida com as lutas de grupos marginalizados. No caso deste trabalho, aplicada a um contexto de busca da descolonização da educação da escola indígena, mostra-se em sintonia com os fundamentos de metodologias não-extrativistas explicados anteriormente.

De acordo com Eglén Rodrigues (2015, p.80), esta metodologia tem em sua base a lógica de que a pesquisa não é apenas “algo que se investiga, mas que se vive, que se compartilha com o outro”. A investigação comunicativa crítica foi desenvolvida pelo Centro Especial de Investigações em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) – Universidade de Barcelona, entendendo que a realidade é um processo de constante construção e interpretada coletivamente. Surge a partir da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas e da concepção de dialogicidade desenvolvida por Paulo Freire.

Na teoria habermasiana, Vanessa Gabassa (2009) explica que ao posicionar-se sobre um tema, o indivíduo age dentro das fronteiras de três mundos que co-existem e compõem a realidade: objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo, seriam as coisas materiais presentes para todos os indivíduos, a totalidade dos fatos concretos; já o mundo social refere à interpessoalidade, às normas e valores coletivos; o mundo subjetivo, por sua vez está ligado às vivências e experiências individuais. Estes três mundos co-existindo geram o Mundo da Vida, um horizonte ou pano de fundo em que cada sujeito parte para realizar uma comunicação e podendo expor os mundos objetivo, subjetivos ou social, a fim de chegar a um entendimento. Entendimento este, que para Habermas, é racionalmente motivado, por meio de pretensões de validade e intencionalidade da ação e argumentação do indivíduo. Sua argumentação parte de mundos que serão compartilhados com os demais, e ter uma argumentação racional é mostrar-se aberto a outros argumentos contra e a favor, reconhecendo a possibilidade de aprendizado ao caminhar nas vias de um diálogo:

O fato das emissões ou manifestações estarem sujeitas à crítica é fundamental nas formulações de Habermas. Estar sujeito à crítica significa, pois, em última instância, poder ser corrigido, ou seja, poder viver um



processo de aprendizagem no qual seja possível corrigir os desacertos, refutar hipóteses e melhorar as propostas de intervenção no mundo. As considerações de Habermas indicam que quanto mais próxima da racionalidade comunicativa uma pessoa se encontra, mais disposta esta se mostra ao entendimento com o outro na comunicação. (GABASSA, 2009, p. 25)

Esta argumentação quando busca realmente o entendimento, na teoria da ação comunicativa, tem ligação direta com pretensões de validade. O que seria isso? A argumentação estar associada à verdade, ou seja, refere-se à algo presente no mundo objetivo compartilhado com os demais interlocutores envolvidos na comunicação; associada à veracidade, na qual o argumento está ligado à pretensão de expor o pensamento de maneira sincera; e também à retitude, em consonância com os valores sociais do seu grupo social.

Neste último ponto, é interessante destacar que a teoria de Habermas necessita de complementação para dar conta da realidade não europeia<sup>2</sup>, por exemplo, nos mundos indígenas, as relações de poder e hierarquias, por vezes possuem sistema de direito complexo, em que as lógicas muitas vezes fogem do esperado pela literatura ocidental. Pode haver situações em que um debate pode se mostrar inviável devido às cosmologias originárias, para ilustrar cito o caso dos A'uwe-Xavante, em que Deluci (2013) aponta que possuem regras de socialização que restringem a comunicação entre indivíduos em determinados graus de parentesco e classes de idades. A literatura sobre o povo Boe (ISAAC, 2004) e os dois anos de experiências pontuais com eles, deram indícios de um profundo respeito às falas de acordo com os clãs e a idade, e também a preferência por evitar o espaço de discussão que não se encontra favorável, principalmente quando o discordante tem um grande prestígio, ao invés de se posicionar efusivamente.

Na teoria habermasiana é colocada a inviabilidade de sempre está constatando todos os elementos da pretensão de validade, o que traz a contribuição da atuação juntamente da fala:

Um falante só poderá demonstrar que pensa realmente o que diz atuando em consequência. A veracidade das emissões expressivas não pode fundamentar-se, mas somente mostrar-se. A não-veracidade pode ser delatada na falta de consistência entre uma manifestação e as ações

---

<sup>2</sup> Importante lembrar que a teoria da ação comunicativa, ainda vislumbra um modelo de sociedade eurocentrado, uma vez que a racionalidade comunicativa deseja continuar a caminhada do projeto de modernidade com uma expectativa positiva (SANTOS, B. 2020).

vinculadas internamente a ela. (HABERMAS, 1987a p.67 *Apud* GABASSA, 2009, p. 26)

Sendo a comunicação o elemento central, na perspectiva da investigação comunicativa o pesquisador compartilha seu conhecimento com os demais participantes, em uma relação igualitária, rompendo com o desnível interpretativo, ou seja, seu argumento não tem maior valor devido ao seu status de especialista, mas sim pelo conhecimento apresentado. Na teoria da ação comunicativa entende-se que todos possuem a capacidade de explicar o que percebem e o que vivem (MELLO, 2006), com isso a metodologia comunicativa crítica defende uma epistemologia baseada na intersubjetividade e no diálogo:

Baseia-se na verdade do consenso permanente e nos acordos realizados por meio do diálogo voltado para o entendimento. A construção científica é produto de um diálogo intersubjetivo com pretensões de validade sobre situações problemáticas do mundo social. A ciência é uma forma de se produzir enunciados verdadeiros e que dizem respeito ao que entendemos por realidade. Tal perspectiva compreende a não-neutralidade da ciência e a possibilidade desta ser mediatizada pelo poder. Defende as pretensões de verdade, de retidão moral e de veracidade. A realidade social implica em compreendê-la e também em transformá-la por meio da intersubjetividade (comunicação, interações) e da reflexão. (...) A interpretação é construída com o pesquisador e também pessoas investigadas em uma relação horizontal, igualitária. (RODRIGUES, 2010, p.84).

A ação comunicativa é, então, a possibilidade de indivíduos abertos ao entendimento sobre uma situação a fim de alcançarem um consenso sobre alguma intervenção na realidade. Mas esta seria apenas uma das possíveis relações entre indivíduos, há ações em que se calcula o melhor meio para alcançar seu objetivo, que é chamada de ação teleológica; a ação normativa, em que o indivíduo age dentro das expectativas das regras de seu grupo, ou seja a linguagem usada como transmissão de valores; e por fim, a ação dramaturgia, que é uma ação de intencionalidade de moldar uma determinada imagem que deseja que os demais interpretem sobre si.

Outra corrente que vai ser base para a metodologia comunicativa crítica é a teoria da ação dialógica do notável intelectual brasileiro Paulo Freire, tendo em vista a necessidade crescente do diálogo em meio à sociedade da informação. Principalmente quando se trata da esfera educacional, que vive em constante crise. Cada vez mais, afirma Adriana Aubert (et al., 2020) tem se buscado resolver os desafios atuais por meio do diálogo, e quando não é possível, reivindica-se a

possibilidade de usar do diálogo, a fim de não cair em autoritarismos ou outras formas de violência.

Cada vez mais, os sujeitos e os grupos pensam em como chegar a consensos e encontrar soluções por meio de interações orientadas para o entendimento, processo pelo qual a linguagem adquire um papel central. É nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos: desde a política internacional à sala de nossa casa, passando por trabalho, escola, família, relações íntimas e instituições como bancos, hospitais ou a administração local. A tendência dialógica que aparece nessas esferas é uma consequência das últimas mudanças da sociedade. (AUBERT et al. 2020, p.28)

Aqui ressalto que aquilo que no olhar ocidental é uma novidade que vem surgindo a fim de superar conflitos, na perspectiva afro-pindorâmica, é um resgate de perspectivas ancestrais. Pois a vida comunitária envolve diálogo entre os pares, dentro de suas especificidades e cosmologias, Krenak (2019, 2020) nos mostra que essa comunicação é tão presente que envolve inclusive entes do ambiente, como montanhas ou animais, que são totalmente renegados ao pensar uma comunicação eurocentrada. Em contextos em que a base comunitária foi desestruturada pela influência do modo de vida ocidental, o resgate de vínculos e perspectivas ancestrais é um ato de descolonização da vida.

Paulo Freire (2005, p.89), ao abordar sobre o diálogo, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”, entendendo que as palavras possuem dimensões de ação e reflexão, e quando não há sintonia nestas dimensões, tornam-se palavras vazias ou ativismo (no sentido de ação pela ação).:

“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre (...) os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.” (IBIDEM, p.91)

O diálogo é ato de criação do mundo, e sem a fé *a priori* na capacidade de fazer e refazer, não há diálogo. A confiança que vai sendo construída vai “fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo ” (IBIDEM, p. 94). Esse diálogo não pode ser feito na desesperança, pois ele envolve ação, que por sua vez está ligada ao pensar crítico. Esse caráter analítico, defende o autor, deságua na transformação da realidade e na humanização dos indivíduos.

Essa transformação é feita em co-laboração, ao contrário da perspectiva de dominação, a teoria dialógica trabalha com a ideia de adesão aos compromissos propostos. Este é um detalhe importante, pois um sujeito não deve ser usado como objeto, submetidos a propostas de terceiros, uma simples “aderência” em a ideias com boas intenções, isto não tira o caráter alienante da mesma. Ao contrário, deve haver o estímulo para o sujeito ser crítico e protagonista de seus próprios anseios. Ao se sentirem incapazes de se envolver nessa *pronúncia* de mundo, os indivíduos oprimidos poderão perceber através da problematização de seu contexto social aquilo que tem sido um desafio para si. Aqui entra a ação de desvelamento de mundo, na qual não trata de um desmitificar a realidade de outro, mas os próprios indivíduos analisarem o seu mundo:

O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para “aderi-los” a outra.

O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta. (FREIRE, 2005, p. 200)

Percebe-se, assim, como as teorias de Habermas e Freire, por mais que tenham sido escritas partindo de pontos distintos, podem se complementar para pensar em uma prática metodológica não extrativista, como avalio ser a investigação comunicativa crítica. Latorre, Gómez e Engel (2010) ao apresentarem esta metodologia, afirmam que com a crescente influência dialógica nas diferentes esferas sociais, torna-se necessário as ciências sociais oferecerem teorias e propostas adequadas para a contemporaneidade. Sendo assim, a investigação comunicativa vai além da abordagem subjetivista, que acaba utilizando a informação dos sujeitos como dados a serem processados por terceiros. Este ponto inclusive é um dos contrastes indicado por Roseli Mello (2006), ao comparar com a pesquisa-ação, pois ali pesquisador e participante ainda teriam status diferente, partindo do princípio de que o pesquisador é alguém mais consciente que o participante, enquanto na metodologia comunicativa crítica a proposta envolve necessariamente a quebra da hierarquia interpretativa.

A metodologia de investigação comunicativa participativa assume postulados<sup>3</sup>, como todas outras correntes científicas, destaco alguns a seguir:

---

<sup>3</sup> Conferir Latorre, Gómez e Engel (2010)

- O pressuposto de que todas as pessoas possuem capacidades comunicativas, possibilitando a interação intersubjetiva. Desse modo, não existe uma hierarquia de cultura ou de habilidades.
- A partir da comunicação, entende-se que todos indivíduos são agentes transformadores em seus contextos socioculturais.
- A racionalidade comunicativa é a base do diálogo igualitário sem coerção. Sendo assim, o conhecimento se constrói a partir de interações e reivindicações de validade e não de poder. Isso não significa uma negação ao saber acadêmico, mas o pressuposto de que quanto maior a interação e maior o contato com o conhecimento do mundo da vida, mais rico e profundo serão os conhecimentos criados.
- Os objetivos das pesquisas orbitam em torno de transformações na realidade social.

Com isso, mostra-se adequada para, juntamente com a comunidade escolar Boe, avaliar a situação atual da escola, os anseios e desafios da educação em Tadarimana, possibilitando reflexões para que os participantes procurem avançar em melhorias para alcançar a escola sonhada. Para lograr esta proposta com êxito, recorre-se ao pensamento de Freire no que se refere ao clima propício para os sujeitos terem uma experiência de curiosidade e reflexões epistemológicas, cuja capacidade de compreender para explicar, coloca o indivíduo em constante disponibilidade para aprender. Assim, o CREA enfatiza a análise do indivíduo diante das relações intersubjetivas:

O diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, põem-se em dúvida questões que até o momento considerávamos válidas, vemo-nos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Por meio deste processo chegamos a interpretações consensuadas” (CREA, 1998b, p. 57 *apud* Mello, 2006, p.9)

Todo o trabalho da metodologia comunicativa crítica requer uma relação de confiança entre investigador e os participantes, para que se tenha um desenvolvimento que gere contribuições em para superação de problemas enfrentados. Pensando nisso, a pesquisa envolveu uma comunidade em que grande parte dos educadores são participantes que já tinham conhecimento da minha pessoa, por serem professores que se envolveram no projeto Ação Saberes Indígenas na

Escola- ASIE. Este projeto na qual participo como supervisões do Polo Bororo, é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e a Universidade Federal de Rondonópolis - UFR e Universidade Estadual de Mato Grosso- UNEMAT; um projeto voltado para a formação de professores indígenas, atuando em diversas regiões de Mato Grosso. Sendo assim, a pesquisa foi centrada na Escola Municipal Leosídio Fermou, na aldeia Tadarimana em Rondonópolis-MT, que comporta também, no contra turno, salas anexas da Escola Estadual Sete de Setembro, uma escola do campo sediada no distrito de Nova Galileia.

Durante toda a elaboração do projeto estive preparado para a possibilidade de realizar a pesquisa de modo online, devido à pandemia de Covid-19, mas a espera por uma redução da transmissão do vírus possibilitou a ida à aldeia. Os convites e apresentação do TCLE/Registro do Consentimento/Registro do Assentimento foram feitos pessoalmente, explicando o propósito do meu trabalho e garantindo os direitos do participante assegurados pelo Comitê de Ética na Pesquisa- CEP. Já na abordagem para o convite, os participantes foram informados dos temas que envolveram as perguntas, para uma tomada de decisão informada e que fica garantido o direito de não responder as perguntas e o acesso dos participantes aos seus dados quando solicitado.

As técnicas envolvidas nesta metodologia exigem uma participação ativa do pesquisador, fazendo uma ponte levando discussões presentes no atual debate acadêmico aos participantes. Foram utilizadas então duas técnicas, o grupo de discussão comunicativo e os relatos comunicativos.

A finalidade dos grupos de discussão comunicativo é alcançar uma interpretação compartilhada da realidade em que os participantes vivem, gerando novos conhecimentos que possam ser utilizados em intervenção no que se refere à educação. Os grupos foram construídos em busca de um diálogo igualitário baseado em reivindicações de validade, de modo que se evitasse a monopolização do conhecimento, o que no contexto de povos tradicionais pode se tornar um desafio, pois deve-se respeitar as noções de prestígio presentes na própria organização social, buscando criar uma situação de discussão que seja crítica e ao mesmo tempo confortável para que os indivíduos possam se sentir acolhidas para se expressar.

Cada contribuição das pessoas que compõem o grupo é levada em consideração, independentemente de sua formação acadêmica.

Foi de grande importância a realização desta atividade presencialmente, de modo que pudesse acompanhar a vida na aldeia neste curto período, pois, já se evidenciava a importância do não-dito, das relações de poderes, das tensões e das maneiras de atuar dos participantes, que diferem da sociedade não indígena. Contribuindo, assim, para analisar o modo de se expressar e o posicionamento dos envolvidos nos relatos e nos grupos de discussão.

Para a realização da pesquisa passei uma semana na aldeia central, e retornando em outras ocasiões pontuais. Antes do início do grupo de discussão, acompanhava atividades realizadas pelo professor Dr. Leonardo Zenha, que veio da Universidade Federal do Pará- UFPA para realizar uma oficina com os estudantes do Ensino Médio da escola da Tadarimana, envolvendo etnocomunicação. A oficina envolvia tanto seu projeto de pós-doutorado, quanto o projeto ASIE, fazendo discussões sobre o protagonismo indígena diante dos meios de comunicação e mostrando na prática como os alunos poderiam produzir e editar conteúdo audiovisual.

A atividade chamou atenção da comunidade, levantando muitos comentários sobre o projeto e criando um gancho para minha atividade junto da comunidade escolar. Durante os primeiros momentos de minha estadia fui percebendo a dinâmica da escola, principalmente as diferenças entre as duas redes que funcionavam no mesmo prédio. Apesar de alguns funcionários acharem interessante um grupo de discussão envolver todos os professores juntos, haveria muita dificuldade para conciliar a atividade com os horários de trabalho. Foram feitos grupos separados, uma decisão acertada, tendo em vista a quantidade de participantes, o que facilitaria a exposição de ideias, e não atrapalharia a rotina dos estudantes, pois este grupo de discussão, feito como oficina do ASIE, ocorreu nos horários de planejamento de aula dos professores e no contra turno para os demais funcionários. Tivemos então os seguintes grupos de discussão: um grupo de 11 professores da rede estadual, de 6 professores da rede municipal, de 2 funcionárias do Apoio Educacional da rede estadual e outro com 5 demais funcionários do Apoio Educacional da rede municipal.

O debate dos educadores teve áudio gravado, apenas para fins de transcrição, sem possibilidade de divulgação do material. Aqui, enquanto investigador, passei a

fazer parte do grupo, deixando claro minha atuação e minhas posições. Antes da discussão foi feita a apresentação de um texto de sensibilização do tema, mostrando minha trajetória e do debate acerca da educação escolar dos não indígenas. Esta temática teve o intuito, além de mostrar um debate acadêmico, levar trocar experiências com alguém que está inserido dentro da escola urbana da periferia.

Neste momento, levei problematizações como a dificuldade que a escola tem tido de alcançar aquilo que promete: formar o jovem para disputar espaços no mercado de trabalho, conseguir acessar a universidade, ter uma formação humana que seja crítica e que consiga analisar o mundo ao seu redor, etc. Foi apresentado aos participantes como os valores ocidentais como a meritocracia, o individualismo, a competitividade tem ligação com os problemas sociais que enfrentamos na cidade, e que tem sido temas de reflexão de alguns professores dentro das próprias escolas. Dito isto, a ideia é compreender quais são os desafios que a aldeia tem enfrentado e como é a educação escolar que os Boe sonham. As questões geradas na discussão foram sendo mostradas em slides e as respostas que surgiam do debate colocadas no mesmo slide para que todos pudessem ver, refletir e analisar se acrescentavam algo ao diálogo.

Após os encontros foi feita uma sistematização dos elementos transformadores e dificultadores, e também as recomendações explícitas e implícitas que foram surgindo nas falas dos participantes. Através da categorização tivemos de maneira mais clara quais os obstáculos a serem superados, bem como foi identificado aquilo que potencializa alternativas para os problemas apresentados. Após este processo, o relatório da discussão foi lido para os participantes para que, via consenso, fosse aprovado ou tivesse modificações. Roseli Mello (2006, p.14) aponta a importância dessa construção comunicativa:

Se a participação dos sujeitos no âmbito interpretativo traz à pesquisa maior rigor científico, já que auxilia na superação de parcialidades analíticas produzidas pela parcialidade de visão de mundo que tem a/o pesquisador/a, a presença da categorização dos dados em dimensões exclusoras e transformadoras agrega à pesquisa, em sua intenção e em seus resultados, relevância social.

Com a proposta de conhecer as expectativas de pais, estudantes, membros da comunidade e anciãos, foi indicado pelos educadores dois participantes de cada uma dessas categorias, para termos representações das aldeias na discussão. Neste caso a coleta de dados foi via relato comunicativo, em que o objetivo é fazer uma narração



reflexiva acerca de sua vida cotidiana, que entrelace com as experiências ligadas à escola e também seus anseios em relação à educação, o diálogo também foi gravado, apenas para fins de transcrição, sem objetivo de publicizar. Os professores indicaram nomes de possíveis participantes, que foram filtrados tendo como critérios: os pais não serem educadores; os estudantes estarem cursando o ensino médio; membros da comunidade que terminaram o ensino médio, não tenham filho na escola, porém acompanham a dinâmica escolar; anciãos atuantes na comunidade e de prestígio dentro do universo Boe. Neste caso a técnica utilizada foi o relato comunicativo:

Nesse tipo de história de vida, o pesquisador e o sujeito da pesquisa interagem e dialogam sobre a vida e a experiência do investigado. Ao invés de captar o ponto de vista de quem conta a história para interpretar os significados e focar em aspectos de sua biografia, a narrativa comunicativa do cotidiano foca na interpretação conjunta entre quem conta sua história e a interpretação que o pesquisador faz como fruto do diálogo entre os dois. Mais do que contar uma história do passado, consiste em relacionar o tema da pesquisa com a vida atual do participante. (LATORRE, GÓMEZ E ENGEL 2010, p.161, tradução do autor)

Sendo assim, a intenção foi fazer uma narração reflexiva acerca da vida cotidiana dos envolvidos, entrelaçando com as experiências ligadas à escola e também seus anseios em relação à educação. Na mesma perspectiva utilizada anteriormente, após analisado o relato será retornado para o participante conferir, refletir sobre a interpretação e aprofundar em algum ponto, se julgar necessário. A análise dos dados consistirá na categorização, em dimensões dificultadoras e transformadoras, que serão elaborados em quadros-síntese a fim de propiciar uma visualização e interpretação intersubjetiva com os participantes, relacionando, então, com as teorias sociais do campo do pensamento decolonial. Desta forma, fazer uma sociologia das ausências é remeter ao processo histórico de relações do grupo étnico com o mundo ocidental, bem como o processo de escolarização que trouxe a escola para o estágio atual, percebendo os impactos das políticas na dimensão local.

## **2 MODERNIDADE, CURRÍCULO E DECOLONIZAÇÃO**

### **2.1 A face colonizadora da modernidade**

Ao abordar a ideia de modernidade, se faz necessário trazer um as divergências do pensamento eurocentrado que tanto impactou as Américas. O conceito de modernidade tradicionalmente utilizado é ligado à ideia de emancipação, progresso por meio do desenvolvimento da razão enquanto processo crítico que conduzia o ser humano à avanços. Os grandes marcos históricos seriam o Renascentismo, na Itália (séc. XV), Reforma Protestante e Iluminismo na Alemanha (séc. XVI- XVIII) e Revolução Francesa (séc. XVIII) indicando fenômenos intra-europeus para a narrativas de impulsionamento da modernidade (DUSSEL, 2005). Esta modernidade seria guiada por uma ciência objetiva, superior aos demais conhecimentos, uma moral universal e esferas dos conhecimentos regidas autonomamente (LANDER, 2005). Dussel irá chamar tal concepção de provinciana e regional.

Ao reavaliar o conceito, pensando para além desta regionalidade, o novo paradigma defendido é a tese de que a modernidade surge em 1492, a partir da chegada dos europeus à atual América Latina. De acordo com Dussel (2005), todos os marcos dos séculos posteriores que aqui foram citados são consequências da abertura causada pelas navegações de Espanha e Portugal. Afinal, foi a exploração das colônias que estas nações conseguiram um crescimento desproporcional em relação aos seus antigos rivais políticos do mundo islâmico. Neste referencial, trata-se de um conceito não mais de perspectiva regionalizada, mas da história mundial, que passou a existir de forma mundializada em 1492.

A conceitualização tradicional, de fenômeno eurocentrado, por mais que se fundamente a partir da racionalidade, acaba por se realizar por meios irracionais, em uma práxis de violências, que se justifica por mitos: que a civilização moderna possui superioridade, o que consiste em uma moralidade de dever em desenvolver os povos inferiores; o caminho é unilinear, já traçado pelos europeus; a resistência dos considerados bárbaros justifica em último caso a violência para levá-los à modernização; a violência é interpretada como um sacrifício necessário, por parte das

vítimas, em nome dos benefícios que virão; a culpa da violência é dos próprios povos bárbaros, que não compreenderam os sacrifícios necessários para se "civilizar".

Aimé Césaire (2020), na década de 50, já denunciava de maneira contundente que ninguém coloniza inocentemente, que uma civilização que justifica uma colonização, já é uma civilização doente, que falha moralmente, tentando negar seu caráter colonizador. De negação em negação, a própria "civilização" acabaria sendo negada, mostrando a face da barbárie Ocidental. Por isso estabeleceu: Europa é indefensável. Todo o desenvolvimento científico e humanismo europeu, mantinha resquícios de práticas colonizadoras, e na prática, se encontrava dentro dos limites do continente europeu: "(...) o Ocidente, ao mesmo tempo que gargueja todas essas palavras, não foi mais capaz de assumir os requisitos de um verdadeiro humanismo, de poder viver o verdadeiro humanismo - o humanismo da medida do mundo" (CÉSAIRE, 2020, p.71).

A carnificina e a destruição levada a sociedades dos diversos continentes provam que a colonização desumaniza até o dito civilizado, "(...) o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal" (IBIDEM, p.23). Em meio às atrocidades, estava a inculcação do medo, do complexo de inferioridade nas sociedades não europeias, criando um vínculo entre colonização e coisificação.

De acordo com Aníbal Quijano (2005), a globalização que temos hoje com seu caráter moderno/colonial é fruto de eixos de padrões de poder em escala mundial, entre eles a ideia de raça, que apesar da temporalidade ligada ao colonialismo, foi tão eficiente que perpassou séculos e atingiu variadas dimensões da vida. Foi a partir da chegada dos europeus na América que se iniciou uma sistematização de diferenciações fenotípicas para criação de identidades raciais como instrumentos de classificação social da população, a legitimação desse processo foi facilitada pelas teorias que naturalizavam as relações de dominação.

Junto ao racismo, novas formas de articulação com o capital e a exploração foram surgindo, como a servidão e escravidão condicionadas à produção para o mercado internacional. Os povos não europeus passaram então, com este novo padrão de poder que se formava, a serem localizados histórico-estruturalmente como subordinados à uma totalidade (QUIJANO, 2005).

Dando atenção a este campo intersubjetivo, que se evidencia o conceito de colonialidade, já citado anteriormente. Enquanto o colonialismo estava atrelado à uma dominação direta de uma nação sobre outra, na contemporaneidade encontramos um padrão de poder atuando em articulação com diversas esferas da vida social dos indivíduos, mesmo que formalmente ex-colônias sejam reconhecidas como nações independentes:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. (...) Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Com os novos padrões globais de controle do trabalho e dos recursos de exploração, paralelamente aos fundamentos raciais, houve um reforço mútuo destes fenômenos mesmo que não fossem dependentes um do outro para existir, como afirma o autor. Por exemplo, o trabalho assalariado sendo vinculado à população branca, enquanto negros e indígenas continuavam sendo associados à trabalho escravo ou servidão não remunerada, neste último caso podemos pensar nas relações de trabalho com indígenas nas missões jesuítas.

Enquanto centro dessas novas relações de dominação, a Europa passava a incorporar todas as regiões do planeta, enquanto colônias, ao seu sistema-mundo, levando a um processo de re-identificação histórica:

Na produção dessas novas identidades, a colonialidade do novo padrão de poder foi, sem dúvida, uma das mais ativas determinações. Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano. Sem esses fatores, a categoria Oriente não teria sido elaborada como a única com a dignidade suficiente para ser o Outro, ainda que por definição inferior, de Ocidente, sem que alguma equivalente fosse criada para índios ou negros. Mas esta mesma omissão põe a nu que esses outros fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.110)

Ou seja, para além do controle de um mercado mundial, a Europa dominou também o controle da subjetividade, e aqui é importante destacar o controle sobre a produção do conhecimento. Durante a colonização, se apropriaram dos aspectos culturais que fossem compatíveis para alimentar o desenvolvimento do capitalismo, todavia, coibiram as formas de expressão dos universos simbólicos dos povos não europeus, suprimindo sua produção de sentido e forçando o aprendizado de tudo que

fosse conveniente para a manutenção da dominação branca, seja por meio de tecnologias ou por meio da religiosidade. Mestre Bispo (SANTOS, A., 2015), na perspectiva de um quilombola contra-colonizador, argumenta que o cristianismo chega com o branco trazendo o trabalho como instrumento de castigo, tomando territórios e se utilizando da cosmofobia, um terror psicológico diante do contato com visões de mundo contrastantes.

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p.110)

Essa colonização dos processos cognitivos geraram a percepção de vínculo entre raça e tempo histórico, atribuindo aos povos dos demais continentes sua realocação para um passado, enquanto o branco da Europa Ocidental, está sempre posto na posição de tudo o que possa ser mais atual ou inovador, a fim de ser alcançado pelos demais. As novas práticas sociais que buscavam criar uma perspectiva de história, referenciada no padrão de poder mundial, demandavam uma dessacralização das hierarquias e autoridades dos povos não europeus. Desmantelar suas instituições e inserir a necessidade da individualização, que permitisse questionar e pensar para além das instituições nativas, porém, o único espaço permitido para isto é dentro dos limites estabelecidos pelo mercado capitalista.

Através dessa análise percebe-se que a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Sendo assim, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa Ocidental e os demais povos, foram codificadas em categorias evolucionistas e duais, como *Civilizado- Selvagem* (QUIJANO, 2015).

É importante ressaltar que o ponto que nos interessa não é o fato de os europeus ocidentais se julgarem protagonistas do fenômeno da modernidade, pois pensar o próprio povo com olhares de exclusividade seria passível de qualquer outra nação, o importante aqui é a compreensão de como foram capazes de difundir esta visão entre os demais povos. Para haver uma efetivação de todo esse processo de mundialização foi necessária uma esfera intersubjetiva comum para servir de orientação, justificando instituições sociais modernas amplamente difundidas pelo

mundo: Estado-nação, família burguesa, controle do sexo, racionalidade eurocêntrica, etc.

Os Estados Latinoamericanos não chegaram a um processo amplo de democratização que desencadeasse para se efetivar a nacionalidade proposta pela modernidade, essa democratização deve ser entendida também como descolonização das relações. Não tivemos interesses em comum entre os grupos sociais justamente por isso, já que o interesse da elite branca sempre esteve mais voltado para as referências burguesas europeias (imaginando serem seus pares), nosso cenário é de Estados independentes, mas com sociedades coloniais (QUIJANO, 2005). Não houve na América Latina uma nacionalização plena, pois todo o projeto foi criado contra a maioria da população: indígenas, negros e mestiços.

Corroborando este pensamento de conflito, porém com uma maior radicalização, Mestre Bispo (SANTOS, A., 2015), expõe que a história do Estado Brasileiro está repleta de exemplo desse projeto de nação contrário ao próprio povo, que não aceita comunidades que buscam em suas raízes a organização de maneira autônoma em relação aos modos de vida dos colonizadores, como o Quilombo de Palmares ou Comunidade de Caldeirões. O período Republicano já nasce com esta negação, não reconhecendo a prática de línguas originárias, restringindo participação política da maior parte da população e criminalizando cultos que não fossem cristãos. Cabe ainda destacar o apontamento de um período mais recente:

[Na Ditadura Militar] Falo da tentativa de desmantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração a geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita. A partir de então, o acesso à linguagem escrita que sempre foi negado às comunidades contra-colonizadores, lhes foi oferecido como oportunidade de "melhoria" das suas condições de vida. (SANTOS, 2015, p. 52)

Perceber que toda essa proposta de racionalidade que liberta é na verdade uma falácia eurocêntrica, ocorre quando se descobre a dignidade do Outro; tirando a culpa das populações vitimadas, por meio da reafirmação da própria "Alteridade como Identidade na Exterioridade" que foi negada pela modernidade.

Por tudo isso, se se pretende a superação da "Modernidade", será necessário negar a negação do mito da Modernidade. Para tanto, a "outra-face" negada e vitimada da "Modernidade" deve primeiramente descobrir-se "inocente": é a "vítima inocente" do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a "Modernidade" como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da "Modernidade" e ao afirmar a Alteridade do "Outro", negado antes como vítima culpada,

permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”). (DUSSEL, 2005, p.25)

Dussel (2005) propõe, então, uma superação desta razão moderna eurocêntrica, a qual chama de Trans-modernidade: A lógica não é mais negar e sobrepor outros modos de ser, mas incorporar. Neste novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, pedagógico, é a vez dos excluídos e vitimados pela razão emancipadora (dos europeus).

“A “realização” seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade” (ibidem, p.29)

Ao se aprofundar no conceito de Trans-modernidade tratado por Dussel (2005), Quijano (2005) mostra que o impacto da modernidade trouxe uma intersubjetividade coletiva sem precedentes, tendo como principal elemento a percepção da mudança histórica, afetando nossa visão de tempo. Ou seja, a percepção da ideia de futuro não apenas como continuidade do que já vinha ocorrendo, mas como algo em aberto, que pode ser fruto da ação, projeção e intencionalidades das pessoas. Abrindo espaços para se pensar o resgate dos aspectos fraternos comuns nas sociedades vitimadas pela modernidade (CÉSAIRE, 2020), ou a transformação de nossas divergências em diversidades, interagindo em confluência (SANTOS, 2015).

Também em um viés propositivo, Stengers (2018) dirá que as ciências modernas acabam por determinar quem pode falar e quem pode representar, fazendo com que seja automaticamente uma questão política. Por sua vez, devemos recordar que tratamos da categoria política a partir de determinada tradição filosófica que se coloca como universal, em seus termos e concepções. Ao trabalhar com o conceito de cosmopolítica, pretende desacelerar a noção do cosmo enquanto “bom mundo comum”, que acaba por induzir um apagamento do outro, mesmo com a boa vontade de se defender uma igualdade ampla:

Poderíamos dizer que o cosmos é um operador de colocação em igualdade [mise à égalité], sob a condição de dissociar radicalmente entre colocação em igualdade e colocação em equivalência [mise en équivalence], que implica

uma medida comum, implicando a intercambialidade de posições. (STENGERS, p. 447, 2018)

A autora designa tudo aquilo que é desconhecido dos diferentes mundos, que podem ser divergentes, no entanto também podem ter possibilidades de articulações; São nessas possibilidades que devemos vislumbrar abrir um mundo comum, que ainda não existe, fazendo uma política não mais antropocêntrica, permitindo a inserção de categorias, conceitos, entidades, inclusive os encantados, que, até então, não fazem parte da tradição colonizadora. Aprofundando o debate, Blaser (2018) propõe pensar que nem sempre este projeto de tornar os diferentes mundos em convergência é possível, devendo considerar aspectos que também podem anular as intersecções.

Tendo isto em vista, devemos dar atenção para que não vire uma política razoável, aquela que já traz a priori os tipos de diferenças em jogo enquanto apenas perspectivas, o que pode acabar por hierarquizar o aspecto supostamente considerado comum; no entanto, este plano comum pode estar em detrimento aos valores de um grupo minoritário, por exemplo. Blaser (2018) indica que em muitos casos, o que vai dar sustentação nessa prática política pode ser não um elemento de realidade factual equivalente, mas justamente a explicitação da diferença. Linha de pensamento que nos faz refletir para além do binarismo “um ou outro”, intuitivo na epistemologia colonial.

No Brasil, a criação do movimento indígena, fazendo uma apropriação estratégica do termo “Índio”, se afirmou enquanto poder provindo da diferença, rompendo a invisibilização do indígena na sociedade brasileira. Para além da atuação política também impulsionam contribuições teóricas para a reflexão crítica acerca da chamada Modernidade, vista como uma monocultura de ideias que rejeita a alteridade. Ao longo da resistência indígena diante do colonizador o diálogo e a busca para educar para a alteridade uma sociedade extremamente hostil, foi uma marca da atuação do movimento indígena brasileiro (DANNER et al., 2022). Um fundamento que por si só já contrasta com a lógica eurocentrada.

Os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do momento. [...] Gostaria que os brancos parassem de pensar que a nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 64)



Davi Kopenawa faz uma crítica ao não indígena do modo que acaba por atingir a posição de superioridade racional do colonizador, demonstrando uma leitura de mundo que facilmente fugiria do domínio lógico do branco. Pois, ao contrário dos diferentes povos indígenas, o colonizador não compreendeu a Terra/ Mãe Terra/ Pachamama enquanto uma entidade viva, e sim com um recurso de disputa:

Meu único professor foi Omama. São as palavras dele, vindas dos meus maiores, que me tornaram mais inteligente. Minhas palavras não têm outra origem. As dos brancos são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria. (IDEM, p.65)

A abertura para um diálogo fraterno diante da alteridade, em um sentido de pacificar a sociedade moderna, também proporcionou mostrar para o não indígena como tal paradigma se mostra falho e em déficit de autorreflexividade, como exemplifica Krenak (2019, p.34): “O.k., você vive falando de outro mundo, mas já perguntou para as gerações futuras se o mundo que você está deixando é o que elas querem?”

## **2.2 Educação e decolonização**

Ao compreender como as lógicas de um projeto de modernidade que esconde a trajetória de colonização contínua, é necessário analisar o lugar da escola neste contexto. Seu papel, seu envolvimento com a comunidade e possibilidades de atuações. Há muito tempo já superamos o entendimento de que o indivíduo é um ente passivo que é abraçado e conduzido, dentro de um processo educativo harmônico, para uma moral de continuidade das instituições sociais vigentes, como era o entendimento de DURKHEIM (1978).

Sacristán e Gómez (1998) nos mostra que, realmente, os grupos humanos possuem mecanismos de transmissão dos conhecimentos necessários para a vivência em sociedade, através dos processos educativos, os jovens adquirem a interiorização das ideias e valores de sua sociedade de maneira que possam, aos poucos, ter um autocontrole em sintonia com a conduta desejada socialmente. No entanto, é importante ressaltar que são várias as instituições sociais que fazem essa transmissão de valores.

Inclusive, deve-se compreender que a assimilação por parte do estudante se encontra além e aquém dos conteúdos do currículo oficial. Com base em Sacristán e Gómez (1998) entende-se aqui como composição do currículo elementos como: o modo de organizar as atividades, a flexibilidade de tempo e espaço na escola, critérios de valorização dos alunos, formas de controle dos modos de convivência, se a lógica das atividades se fundamenta na individualização ou na solidariedade, entre outros.

Apesar de sugerir uma característica conservadora da escola, de reprodução do *status quo*, de acordo com Michael Apple (2001), é comum haver um processo de reinterpretção, por parte dos estudantes, de aceitar apenas parcialmente o que lhes é estabelecido. Dentro da escola, assim como na esfera do trabalho, muitos grupos possuem uma rejeição explícita aos fundamentos e procedimentos do ambiente, e como resistência, buscando se utilizar das fissuras que encontram para subverter normas ou burlar mecanismo a fim de ter alguma margem de autonomias/controlar nos afazeres diários. Isso significa que os estudantes chamados “exemplares” não necessariamente estão absorvendo toda a ideologia que propõe o currículo, podem apenas estar encontrando uma brecha para suprir a expectativa dos professores, e ter mais tempo livre para focar no que os interessa. Mesmo nestes casos, de subversão através das brechas encontradas, ainda é comum manter impregnado fundamentos da sociedade ocidental na própria ação de resistência, demonstrando a complexidade da disputa.

A partir de casos deste tipo, Apple (2001, p.120) afirma que “o papel da escola, enquanto aparelho produtivo e reprodutivo, deve ser lido como sendo gerado a partir de pressões contraditórias que incidem sobre si”, o que torna essa reprodução também um processo de disputa entre as partes envolvidas, seja estudantes ou professores, já que dentre estes últimos também ocorre uma lógica que busca modificar processos formativos, tendo em vista os conflitos que existem em uma sociedade segmentada (SACRISTÁN; GÓMEZ,1998). As visões progressistas que analisam sob a ótica de que a escola é puramente reflexo da esfera econômica, acabam sendo elas mesmas teorias de reprodução da ideologia dominante (APPLE, 2001), pois quando entendem que os indivíduos apenas fazem o que lhes é determinado, não percebem espaços de contradições e possibilidades de intervenções.

A escola na atualidade tem sido um ambiente em que os projetos de formação visam preparar a juventude tanto para o mercado de trabalho, quanto para exercer plenamente sua cidadania, que Sacristán e Gómez (1998) inclusive apontam como demandas contraditórias. Isto porque o comportamento que se espera na sociedade civil está ligado à atuação voltada para a noção da vida pública e do bem comum, e para manter a sociedade dinâmica é necessária capacidade crítica, que por sua vez também pode ser utilizada para gerar posicionamentos contrários ao próprio sistema educacional vigente.

Outro comportamento esperado pelo sistema educacional está direcionado ao mundo do mercado de trabalho, em que as atuações partem da supervalorização da propriedade e do individualismo. Indo mais além, a demanda do mercado de trabalho bifurca na esfera do assalariado convencional, que espera o jovem disciplinado e submisso, enquanto também existe o âmbito do trabalho autônomo que exige assumir riscos e ter iniciativa. Podemos perceber como a escola fica em meio a contradições ideológicas típicas da modernidade:

Para que a economia continue a produzir lucros e emprego e para que a acumulação de capital prossiga, o consumidor deve ser estimulado a adquirir mais bens individualmente. (...) Ao estimular uma ideologia do individualismo possessivo, a economia "cria" uma crise na escola. A escola que, perante as condições económicas e ideológicas actuais, não pode satisfazer as necessidades dos indivíduos e dos grupos de interesse em competição, perde legitimidade. (APPLE, 2001, p. 191)

Partindo do debate das ilusões de progresso que a massificação da escolarização traria, Rui Canário (2008) chega a conclusões parecidas, mesmo que partindo de outros debates. O autor ao analisar a mudança político econômica de princípios do Estado Desenvolvimentista, para os paradigmas de transnacionalização do capital e suas relações com a educação, mostra o impacto nos índices de pleno emprego da população e destaca a era de incertezas geradas pelos diplomas escolares, que deixaram de ser indicadores de rentabilidade entre a maior parcela da população. A competição passou para dentro da escola, a partir de um modelo orientado para exclusão dos piores, que estimulou o esfacelamento de encontrar um sentido na escola por parte da comunidade:

[...] a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa) (CANÁRIO, 2005, p. 87)

Apesar desta crise de legitimidade em que se encontra a escola, são nas fissuras citadas anteriormente que estão as possibilidades transformadoras dentro do sistema escolar, que poderão vir a influenciar indivíduos e conseqüentemente contribuir na mudança concreta da realidade.

Ao não seguir a interpretação do desenvolvimento histórico da humanidade de maneira determinista, já pré-estabelecido, Paulo Freire (2005) afirma que a luta de classes não é o único motor da história, provavelmente por viver na complexa realidade latinoamericana. Se utilizando das categorias “oprimido” e “opressor”, o autor abarcava maiores grupos que vivem em distintas condições ao redor do mundo resistindo à opressão, - que a partir do livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (2009) vai ampliar a reflexão da complexidade de outras lutas, que também estão intensamente em posições de resistência- sejam eles moradores do campo ou indígenas que precisam resistir ao grande latifundiário, ou as mulheres diante do homem, por exemplo.

O autor considera que existe uma retroalimentação do ciclo de dependência e submissão através de uma generosidade fictícia dos opressores, que colonizam a mente dos oprimidos utilizando a desesperança e o medo como armas para imobilizar o oprimido. Essa estagnação leva a pensamentos fatalistas, que afastam quaisquer ameaças às estruturas de opressão (FREIRE, 2005). Deste modo, ocorre uma aderência do oprimido às condições oferecidas pelo opressor, excluindo a pretensão de libertação de tal condição, pois estaria imerso na realidade do opressor:

Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida (FREIRE, 2005, p.35).

Analisando a situação do negro colonizado, Fanon (2008) aprofunda na complexidade que envolve o psicológico e a estrutura sociais das populações submetidas à imposição dos modos de ser europeus, que mais tarde irá influenciar Paulo Freire. É o aparente reconhecimento de que a humanidade é apenas do indivíduo branco, que gera um processo de alienação do próprio nativo, que vai se adaptando para sobreviver na sociedade colonial. A busca por essa humanidade que lhes é negada, acaba por demandar o abandono da cultura negra, fortalecendo a

imputação do sentimento da inferioridade das raízes autóctones. Quijano contribui com esta análise a partir da colonização do poder que afeta a intersubjetividade:

“(...) perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. (...) Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.” (QUIJANO, 2005, p.118)

Temendo o risco de tentar buscar trilhar um caminho rumo à libertação e cair em uma condição pior, o oprimido, afirma Freire (2005) permanece entre a repulsa e a atração pelo modo de vida daquele que o oprime. Sendo a educação uma possibilidade de atuar com esta libertação dos oprimidos, devemos destacar o papel do educador, que vai contribuir com o estudante através da mediação do processo de autorreconhecimento de sua condição, de uma maneira que permita a leitura crítica de sua realidade. Assim, ao desvelar as estruturas de dominação, por meio desta leitura de mundo, serão abertas possibilidades para a prática transformadora, nas quais o horizonte deve envolver experiências educacionais na instituição escolar como conhecemos hoje. Segundo Freire (2005), é justamente pelo princípio de ação-reflexão, a partir das condições materiais disponíveis, que essas possibilidades de libertação rumo à autonomia dos oprimidos se darão:

[...] não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. A democratização da escola, principalmente quando, sobre a "rede" ou o "subsistema" de que ela faz parte, temos uma certa ingerência pela alternância de governo nas democracias, faz parte da democratização da sociedade.

Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos. Não podem ser autoritárias hoje para ser democratas amanhã (FREIRE 2009, p.58).

Jean Ryou e Peter McLaren (2010) darão continuidade ao pensamento freireano, mas de uma maneira ainda mais radical, afirmando que uma sociedade igualitária, em que seja mais valorizada a vida do que o dinheiro, não é possível sem a erradicação do capitalismo. Com a pedagogia crítica revolucionária, irão dar atenção a descolonização da subjetividade, com grande enfoque na base material das relações sociais geradas pela exploração econômica, preconizando para os

educadores “não apenas conjecturar uma nova sociedade livre das ideologias capitalistas(...) mas também servir como uma força contra isto para estabelecer condições para uma sociedade nova dentro da sala de aula” (RYOO; MCLAREN, 2010, p.2014).

A reflexão sobre a realidade da educação escolar multicultural realizada nos Estados Unidos, a partir destes autores, nos ajuda a pensar que não basta ensinar os estudantes a reconhecerem a diferença, se não há um olhar crítico; pois todos os estilos de vida, materiais didáticos e estilos de vida ainda continuariam sendo mensurados a partir do mundo eurocentrado, e sendo marcados como o “Outro”, o “Não branco”, continuando a violência epistêmica. A proposta da pedagogia crítica revolucionária, naquele contexto, começa a partir do autorreconhecimento de como ser branco é estar em uma posição privilegiada, e a partir daí trabalhar uma educação em que há sempre uma interconexão entre as questões de contexto específico das diversas comunidades com o global.

Isto porque é necessário romper com a ideia de separação estabelecida entre a aprendizagem e a vivência dos estudantes, ampliar para além dos conhecimentos trazidos pela modernidade e teorias ocidentais, perpassando pelos debates de gênero e racismo, para apontar possibilidades de melhorias em um horizonte de transformação sob outros protagonistas. Para isso, Ryoo e McLaren (2010) colocam que esta pedagogia precisa ser um trabalho conjunto de pesquisadores e educadores; e esses educadores, por sua vez, precisam dessa conscientização do debate entre si, a fim de eles mesmo darem nome às práticas utilizadas para marginalizar e oprimir a comunidade; debaterem inclusive de onde sai o interesse em reduzir a característica intelectual do trabalho de professor, o que Giroux (1997) chama de proletarização do trabalho docente.

Esses professores, tão essenciais para se pensar em uma outra escola, são negligenciados pelo atual formato da educação, reduzidos a técnicos que cumprem o que políticos, ou gestores afastados da realidade escolar, decidem. Esta pedagogia de gerenciamento, que atua como uma administração empresarial, se limita a realocar instrumentos para alcançar metas estabelecidas por algum ente externo (IBIDEM, 1997). Ignorando a diversidade de experiências, ritmos de aprendizagem, e variedades linguísticas dos estudantes.

O professor assegurar a característica intelectual, é ter uma base teórica que enriqueça a reflexão sobre seu trabalho, de onde vem a formulação da proposta curricular, como será o planejamento e se tornando ativo quanto a responsabilidade de como ensinar e quais os propósitos de lutas que a escola está inserida. Uma grande contribuição está em compreender a escola como um local atrelado às questões sociais e o potencial de transformação que existe nos professores, tornando o pedagógico mais político, ou seja:

Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as pré-condições necessárias para lutar-se por ela. (GIROUX, 1997, p.163)

Por outro lado, a importância de tornar o político mais pedagógico, é envolver o processo de ensino-aprendizagem de uma forma na qual os estudantes sejam envolvidos como agentes críticos com voz ativa, na qual participem das problematizações e sejam estimulados a argumentar sobre o mundo que seria melhor para si em harmonia para/com os outros. Neste sentido, a proposta é dar um passo além em relação a função educativa da escola preconizada por Sacristán e Gómez (1998), que entendiam a escola a fim de atuar de maneira compensatória em relação a desigualdade de origem dos estudantes e prepará-los para atuarem democraticamente em uma sociedade não democrática.

A partir de Freire, Giroux e McLaren, já entra em nossos horizontes a possibilidade de atuar para a transformação desta sociedade não democrática. E é de suma importância retornar a Rui Canário (2008), quando aponta que a transformação do modelo atual de escola deve passar por pensar a partir do não escolar e do projeto de sociedade, pois dificilmente a instituição trará em sua própria lógica a iniciativa para alteração de sua própria estruturas, que coincida com os valores das diferentes comunidades.

Também influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, mas também dando bastante atenção às contribuições de Frantz Fanon e Manoel Zapata, Catherine Walsh se debruçou na proposta de buscar intervenções de superação à colonialidade por

meio de ações políticas e pedagógicas. Levando em conta que pedagogia, a decolonialidade<sup>4</sup> e interculturalidade se cruzam ao estarem ligadas às propostas de romper as amarras causadas pela colonialidade que ainda há em nossas mentes; desafiando as estruturas sociais com a prática do desaprender e reaprender. Nesta perspectiva, o pedagógico e o decolonial são projetos imbricados pela práxis daqueles que vivem a dinâmica de dominação/resistência diante dos padrões de poder da modernidade:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. (Walsh; Oliveira; Candau, 2018)

Walsh (2009) vai acrescentar ao debate a dimensão da colonialidade cosmogônica, que entrelaça com as colonialidades do ser, poder e saber. Essa colonialidade refere-se à supressão das cosmovisões, forças e relações vitais-mágico-espirituais comuns nas comunidades afrodescendentes e indígenas. Mais um elemento ao qual a pedagogia decolonial precisaria se atentar, envolvendo na análise crítica de como tem se dado este processo de dominação, sem perder de vista a insurgência em busca de um modo de vida pautado pelos próprios povos vitimados.

Tanto em Fanon (1968, 2008), quanto em Freire (2009) o processo de descolonização, para o primeiro, e humanização, nas teorias do segundo, envolvem o meio educativo ao adquirir uma consciência da alienação a que são sujeitos e desaprender a lógica eurocêntrica colonial. Assim, a base de ambos autores está no protagonismo do próprio colonizado: “a ‘coisa’ colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta” (FANON, 1968, p. 27). Entendendo pedagogia como uma sistematização do processo de ensino-aprendizagem, Maldonado-Torres (2005

---

<sup>4</sup> Catherine Walsh (2013, p. 25) ao explicar o uso do termo decolonialidade, em vez de descolonialidade, afirma que: *Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.*



*apud* WALSH, 2009) mostra que Fanon envolve seu trabalho com uma sociogenia, ao defender uma educação que facilite a autolibertação negra diante das estruturas de colonização.

Dessa maneira, a sociogenia pode ser entendida como uma pedagogia própria de autodeterminação e autolibertação, com quatro enfoques ou componentes medulares: despertar, estimular a auto-agência e ação, facilitar a formação de subjetividade e autorreflexão e fomentar e revitalizar racionalidades político-éticas “outras” que se distanciam da razão moderno-ocidental-colonial, se enraízam e apontam um agir para a liberdade, para a transformação e a criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente distintas. (WALSH, 2009, p.37)

A partir de um olhar histórico, Walsh vai apontar que a centralidade do eixo da colonialidade está na racialização, que hoje vai sendo camuflado e utilizado pela lógica neoliberal para reconhecer a diversidade cultural, mas ainda dentro dos limites das relações de poder vigente, em uma interculturalidade integracionista. As políticas multiculturais contemporâneas, que cada vez mais tem abraçado a diversidade, tem sido mais uma estratégia dos interesses de mercado:

[...] seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re) colonial– como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. (WALSH, 2009 p. 20)

Cabe destacar que interculturalidade é um conceito da tradição acadêmica latinoamericana, enquanto a produção de origem anglo-saxã se utiliza do termo multiculturalismo, todavia, ambos são polissêmicos e necessitam de contextualização do viés (WALSH, 2009; CANDAU, 2012). Trazendo para o campo da educação, temos três tipos de interculturalidade: a Relacional, na qual refere-se basicamente ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos; a Funcional, que é pensada pela ótica neoliberal, em assimilar as diferenças culturais a fim de uma coesão social, sempre voltada para diminuir os campos de tensão; e por fim, a interculturalidade crítica, que deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica para questionar as relações de subalternização e o epistemicídio causado pela hierarquização dos saberes.

Esta última compõe, assim, uma nova estratégia de intervenção que inclui inclusive a revalorização dos saberes ancestrais para compreensão crítica da contemporaneidade, não como um viés saudosista, mas sim como reflexão a fim de atuação no presente (WALSH, 2009). Vera Candau (2012) ao realizar um mapa

conceitual acerca do que consiste a interculturalidade crítica aponta que entre os fundamentos, encontra-se o empoderamento de identidades dinâmicas e plurais, principalmente ao valorizar a autoestima dos atores inferiorizados e subalternizados. Neste sentido, é importante se atentar para ir além dos essencialismos:

É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. (IBIDEM, p. 247)

A interculturalidade crítica descarta a hierarquização de saberes, fato característico da modernidade, propondo desestabilizar a lógica de “universalização” do saber e dos valores eurocentrados. Em vez disso, há o estímulo ao diálogo entre os diversos conhecimentos e a ênfase na ideia de construção coletiva dentro da esfera educacional. Conforme a perspectiva de Walsh, a interculturalidade é entendida como um processo e um projeto voltado para transformar estruturas e instituições que ainda atuam sob a ordem moderno-colonial. Para seguir este propósito, é de suma importância, promover experiências de interação com os “outros”, de modo que possamos relativizar nossa própria maneira de nos situar e de nos expressar no mundo. Sendo assim, Candau (2008) afirma a importância de propor diálogos interculturais acerca de preocupações convergentes, incluindo sujeitos vindos de outros universos socioculturais, mas em que se conflua o pensamento de justiça social.

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político-, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. (CANDAU; RUSSO, 2010, p.167)

Pelo que foi exposto, percebe-se como a interculturalidade crítica está conectada à pedagogia decolonial, enquanto meio para visibilizar os as relações de poder e reconstruir relações de maneiras distintas, com um agir pedagógico fundamentado no re-existir e re-viver como processo de re-criação (WALSH, 2009). Isto envolve a proposta de “pensar a partir de” a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, e também o “pensar com” formando alianças que

impliquem o agir voltado à transformação em busca de um “bem-viver” que caiba a todos.

Pensar esses conceitos e projetos para o contexto indígena necessita de rememorar que a colonialidade envolveu um trabalho intenso de destruição do imaginário do Outro, um apagamento do processo histórico de tudo que fugisse a matriz moderna ocidental, inclusive em relação às línguas nativas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). No entanto, por meio da memória ancestral, muitos povos têm resistido e se revigorado na busca de uma vida digna, para além do jugo colonizador, quando se imaginava cosmologias fadadas à completa ocidentalização. Com isto vai se tornando evidente a importância de entrelaçar o pedagógico com o conhecimento ancestral enquanto prática de decolonização, pois o renascimento e a capacidade semeadora, em meio às ruínas do mundo moderno-colonial, têm se mostrado tenaz (WALSH, 2013).

Outros autores trazem reflexões que em muito contribuem com o tema, a partir de diversas perspectivas, como é o caso de Paul Little (2002), ao apostar na etnoecologia como meio de compreender as diferentes formas de inter-relação entre ambientes e sociedades. Ao trazer a para o contexto indígena, Little aponta como a invasão europeia negou os conhecimentos autóctones, ao mesmo tempo em que nos primeiros séculos de contato, os intercâmbios de conhecimento foram tão importantes e inclusive necessários para a sobrevivência dos europeus na América. O diálogo intercientífico seria a proposta diante do universalismo que o conhecimento eurocentrado impõe sobre todas as sociedades. A intercientificidade, reconhece que há saberes locais, específicos, para atender determinados ambientes não possuem um status inferior; É um instrumento importante diante do problema que podemos se pode ter quanto aos projetos de boas intenções, porém, de incorporação unilateral dos conhecimentos das comunidades originárias, uma apropriação que acaba caindo na lógica mercadológica.

Trabalhando com a proposta das epistemologias do Sul, aquelas que buscam partir de referenciais, experiências e ética não eurocentradas, Boaventura Santos (2019) destaca a importância das alianças entre os grupos subalternizados pelo Norte, porém alertando sobre falsos aliados que atuam separando as diversas dimensões de lutas: colonial, capitalista, patriarcal e racista. Muitos projetos, de suposta

solidariedade, não passam de uma ação de neutralização dos processos de resistência diante das exclusões impostas.

Vários são os tipos de conhecimento que estão envolvidos nas epistemologias do Sul e que podem se articular diante de situações de opressão. Estas articulações são chamadas de ecologia de saberes, alguns deles nascidos da resistência, outros não, mas que podem agregar potência às lutas, como é o caso do conhecimento provindo da ancestralidade. Boaventura chama tais conhecimentos não científicos, eurocentrados, também de conhecimentos artesanais, isto porque:

Trata-se de saberes práticos, empíricos, populares, conhecimentos vernáculos que são muito diversos, mas que têm uma característica comum: não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais. (Santos B., 2019, p. 73).

Um dos principais ofícios da ecologia de saberes é a construção de hibridizações que problematizem o conhecimento erudito que ignora ou corrobora com a exclusão social. E não só isso, é tarefa da ecologia de saberes também oferecer reflexões para superar tal cenário, a partir do enriquecimento mútuo das distintas formas de conhecimento, ou seja, é um conceito estruturado por interações dialógicas e dentro de uma ética comprometida com os povos que sofreram com o processo colonizador.

## 3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

### 3.1 A Educação Indígena

Apesar da ampliação de direitos que abarcam a diversidade da população brasileira, a educação indígena não surgiu com Constituição Federal de 1988, muito menos na legislação de períodos anteriores da história do Estado Brasileiro. Na verdade, quando falamos em educação indígena, nos remetemos aos processos de ensino e aprendizagem milenares, transmissão dos saberes tradicionais étnicos, sua cosmologia e demais saberes da comunidade para seus descendentes.

O antropólogo Gersem Baniwa (2011, 2013) destaca que, a educação indígena não possui um único espaço reservado para a aprendizagem e nem uma única pessoa específica designada para cumprir esse papel, ao contrário do sistema educacional eurocentrado. Os processos educativos indígenas, são atrelados a relações de afinidade e afetividade entre os indivíduos envolvidos, o que já traz consequentemente uma nova diferença em relação à escola: a transmissão de conhecimento não ocorre de forma homogênea para um grupo, em local e tempo estritamente delimitado, mas sim de forma individualizada, com atenção à lógica da observação.

Muitos conhecimentos indígenas não podem ser compartilhados de forma coletiva, existem regimes de conhecimento em que alguns saberes são direcionados a pessoas que possuem potencialidades específicas, respeitando as habilidades daqueles que podem ter um aprendizado diferenciado para assumir determinadas funções na comunidade. Todos da comunidade vão adquirir os conhecimentos e valores básicos da cosmologia em que está inserido, não deixando de haver o processo em perspectiva holística. Daniel Munduruku (2012) exemplifica este contexto quando aponta a característica concreta dos afazeres e ao mesmo tempo mágica da própria existência, que perpassa os sonhos em busca da harmonia da vida cotidiana.

Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência, como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de a mente operacionalizar o que temos a pensar e viver. (MUNDURUKU, 2012, p.67)

Os indivíduos indígenas são educados para viverem urgentemente o presente, e não para viverem um tempo que ainda não chegou. E esse viver o presente

intensamente é marcado por momentos ritualísticos, que envolve fortes emoções na qual se reforça o grau de pertencimento étnico. O autor destaca a cosmovisão baseada na unidade corpo/mente/espírito, de modo que a educação do corpo/ dos sentidos envolve “conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles” (MUNDURUKU, p.69). É de suma importância, então, a convivência da criança com o grupo de sua faixa etária, pois nessa socialização ajudará a guiar as descobertas dos sentidos. Isso quer dizer um preenchimento das ausências do corpo a partir do sentido das ações e interações com o mundo.

Dar sentido a este mundo é fruto da educação da mente, e aqui entram os contadores de história/ anciãos e o valor da oralidade no processo educativo do jovem. Para os povos autóctones, o tempo é circular, os acontecimentos se tocam, e em vez de se chocarem, passado e presente se autorreforçam:

É a lógica da resignificação dos símbolos que permite às gentes indígenas passearem pelo passado utilizando instrumentos do presente, vice-versa também. É o momento em que a memória se atualiza e absorve elementos novos, fazendo com que a cultura se autorresignifique e dê respostas às novas demandas. [...] O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial. (IBIDEM, 70-71)

Deste modo, o corpo indígena tem uma vivência repleta de significações, a educação da mente está ligada à compreensão do mundo no qual foi presenteado pelos espíritos ancestrais para que a geração atual viva com bem-estar e sentido. O terceiro segmento é o aprendizado do sonho, que reforça o corpo indígena a se localizar dentro da coletividade universal, este sonho, nas palavras de Ailton Krenak (2019, p. 33) é “uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada”.

Nesta lógica, que parece distante do modo de vida do não indígena, necessita ser enfatizado que entre os povos indígenas brasileiros, o indivíduo está conectado com todos os seres deste e do outro mundo, de maneira que aquilo que no pensamento ocidental se entende como Humanidade não está descolado da Natureza. A partir destas breves características que envolvem o processo educativo dos povos indígenas, já se percebe o choque com a lógica da educação institucionalizada realizada pela escola, a qual abordaremos a seguir.

### 3.2 Da catequização às políticas educacionais contemporâneas

O que chamamos de educação escolar indígena, de acordo com Mubarrac Sobrinho (et al., 2017), pode ser definida atualmente como aquela que complementa os conhecimentos tradicionais e possui o currículo comum da educação básica brasileira (com as devidas particularidades), garantindo, assim, o acesso aos códigos escolares não indígenas. A legislação vigente afirma garantir uma educação para que indígenas possam, além de promover sua cultura, exercer a cidadania garantida na Carta Magna, promover e ter espaço respeitado na sociedade envolvente, mas nem sempre foi assim:

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (KAINGANG, 1997, p. 214 *apud* FREIRE, 2004, p. 28)

A inserção da escola nas comunidades indígenas tem início ainda no século XVI, quando os jesuítas implantaram uma instituição que além de ignorar, anulava as práticas educativas nativas, como por exemplo a incompatibilidade das residências comunitárias com a lógica eurocêntrica: O caráter igualitário e socializante “ao mesmo tempo local apto para trabalhar, dormir, comer, folgar, característico da maloca indígena- ofendia a ideologia mercantilista, puritana e individualista dos missionários” (RIBEIRO, B., 1986, p.46). Desde 1549 os jesuítas atuaram em nome da conversão dos povos locais à fé católica, apesar de por trás deste discurso, mais forte ainda, afirma Berta Ribeiro (1896), era defesa dos interesses da metrópole diante da disputa econômica de outras nações sobre as colônias na América.

Tanto quanto os colonos, os jesuítas também tiveram de estabelecer um modo de aproximação entre os costumes indígenas e os europeus. Era a “adaptação ao secundário e externo para a conquista essencial do espírito”, como diria o Pe. Serafim Leite. Assim, para captar a confiança dos índios, introduziam canções indígenas, de permeio às portuguesas, enterravam os mortos com a música, cortavam o cabelo à moda da terra. (RIBEIRO, B., 1986, p. 44)

Citei anteriormente “povos locais”, no entanto, é necessário ressaltar que naquele momento os missionários tratavam os indígenas como um único grupo, o qual chamavam de “gentio”. Tendo em vista a falta de correspondência entre os elementos católicos e a cultura nativa, em um primeiro momento, o foco esteve na alfabetização na língua portuguesa, para maior eficácia, dedicaram-se às crianças. Mais tarde elaboraram a “língua geral”, baseada no tupi, para a comunicação entre diferentes povos e territórios. Feito o trabalho de ensinar ler e escrever, e conhecendo a doutrina cristã, partiam para a aldeia seguinte aplicando novamente a metodologia.

Tratados como uma tábula rasa para serem fixados os conhecimentos e constantemente comparados com ferramentas de produção, os debates entre os Jesuítas apontavam para um acordo com os colonos no sentido de que a educação não poderia ser a mesma para todos. Aos chamados “gentios” o foco deveria estar na instrução voltada para a atuação no trabalho e o ensino da língua, sempre ancorado na doutrina religiosa (LINS, 2003). Sendo assim, os jesuítas criaram dois ambientes distintos para a educação: uma casa onde doutrinavam até 200 indígenas não batizados simultaneamente e havia também os colégios de formação catequista, local em que formavam os novos pregadores, seja de origem nativa ou portuguesa (RIBEIRO, B., 1986).

Neste primeiro momento, D’Angelis (2012 *apud* MUBARAC SOBRINHO et al., 2017) denomina estes espaços de formação como Escola de Catequese, que estiveram ativos de 1549 até a determinação de Marquês de Pombal para expulsão dos jesuítas, em 1756.

A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas. (FREIRE, J., 2004, p. 23)

Apesar da imagem de preocupação estritamente religiosa, correspondências de Francisco Xavier Furtado (LINS, 2003) dirigidas a seu irmão Marquês de Pombal, mostram por exemplo que a relação educacional entre membros da Companhia de Jesus e os nativos era “subordinada à relação de senhor e escravo”. De acordo com Ana Maria Lins (2003, p. 66):

No Brasil, logo no início de sua colonização, a escravidão dos ‘silvícolas’ e dos negros africanos é a solução encontrada pela burguesia colonial para realizar os seus interesses. A escola não se coloca como um obstáculo a essa



alternativa, já que os missionários não se dispuseram a escolarizar os 'silvícolas'. Muito pelo contrário, [...] apenas os doutrinaram para o trabalho.

A autora aponta que a relação entre a educação cristã dos primeiros séculos no Brasil estava intimamente atrelada à economia política. Através do estudo de documentos da época, Lins (2003) afirma que a ação dos jesuítas não era apenas uma atividade missionária de pedagogia dogmática, mas sim uma ação de caráter colonizadora e mercantil, que via o indígena como uma “peça produtiva”, sendo constantemente fornecido temporariamente para as fazendas de colonos, e também como um “braço guerreiro” (RIBEIRO, B., 1986), pois eram utilizados em campanhas militares contra estrangeiros. De qualquer forma, o colonizador não estaria isento de seu compromisso com a “educação” dos nativos.

Visando evitar que os convertidos voltassem para os antigos hábitos, fato que ocorria com frequência, os padres jesuítas tinham sistematizado um novo regime socioeconômico, pois era necessário além de afastar os convertidos dos parentes não batizados, evitar o contato com os primeiros colonos. A vida errante de portugueses que vinham pagar suas penas no Brasil, a falta de mulheres portuguesas e a assimilação de costumes locais por parte de alguns colonos (como a poligamia), eram os entraves que poderiam influenciar negativamente a prática da moralidade cristã nos recém-batizados.

A solução foi encontrada na criação de aldeamentos. Sob os moldes da organização administrativa portuguesa, assim como as vilas, possuíam tronco e pelourinho para disciplinar os indígenas. Entre os convertidos era escolhido um subordinado dos padres, chamado de meirinho, responsável por impor os castigos e obrigar os demais seguirem frequentando a igreja. Nada disso foi feito sem resistência, com o passar dos anos, o otimismo dos padres na conversão pacífica foi se perdendo, passaram a ver conflitos armados de um lado e do outro, indígenas subjugados em seus aldeamentos, sem forças para viver.

Durante a atuação da Companhia de Jesus em terras brasileiras, se utilizando dos chamados “princípios da doutrina cristã”, o que se tinha, então, era uma ideologia que vislumbra tornar colonos em senhores e comunidades originárias em trabalhadores disciplinados, pois coincidia os interesses mercantis de latifundiários e missionários (LINS, 2003). Se não conseguiram ter êxito na conversão em massa dos

aborígenes, os missionários alcançaram seu outro objetivo, disciplinar os aldeados para impulsionar a produção colonial.

Com a administração do Marquês de Pombal, vem o segundo período histórico da escolarização indígena. No ano de 1757 foi instituído o Diretório dos Índios, que seria um conjunto normativo que centralizava a administração do Estado diante dos povos autóctones. Com um governo de influência iluminista, onde a política religiosa foi deixada de lado para a adoção de um viés tido como mais racionalista, as propostas vindas de Lisboa tinham em vista convencer os colonos do Brasil de que a liberdade dos indígenas traria prosperidade tanto na metrópole quanto na colônia, nem que para isso fosse necessário responsabilizar os missionários pela miséria existente (COELHO, 2007).

Nos bastidores da criação deste instrumento jurídico, constata Mauro Coelho (2007), o argumento defendido era que com a liberdade concedida aos indígenas, haveria mais mão-de-obra do que a escravidão poderia oferecer, mas sob o controle da administração portuguesa. Com o Diretório estabelecido, regulava-se o trabalho por meio do salário, os trabalhadores indígenas deveriam deixar as aldeias para viverem em vilas, sob autoridade do Estado e não mais dos padres, havia o estímulo ao casamento interétnico, ficava proibido o uso da língua geral indígena; nas escolas, que passaram a ser laicas, o processo educativo deveria ser exclusivamente em língua portuguesa. Coelho (2007, p.48) destaca o grande elemento gerado por tal Diretório:

[...] um instrumento que, contrariando as leis formuladas em Portugal, fundava uma regulação da liberdade concedida aos índios: a tutela. Esta seria exercida em favor do Estado e dos colonos, através da codificação dos mecanismos pelos quais um e outros induziriam os índios ao desenvolvimento de valores ocidentais.

Em 1798, com o fim da era pombalina e após um longo hiato de políticas voltadas para a educação dos indígenas, o trabalho educativo volta para as mãos da Igreja. Em 1845 é decretado o Regulamento Acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios (MUBARAC SOBRINHO et al., 2017), o qual estabeleceu bases do modelo indigenista que perpassaria todo o período do Império Brasileiro. As Missões retomam o sistema de aldeamento, para agrupar diversas etnias, assim como faziam os jesuítas, porém agora estavam subordinados à gestão do governo brasileiro, pois atuavam na condição de prestadores de serviços para a província. Ao

contrário dos jesuítas, as Missões permitiam a presença de não indígenas nos aldeamentos, pois enxergavam que o contato com cristãos facilitaria a conversão (HENRIQUES *et al.*, 2007).

O Regulamento da Catequese estimulava a prática da agricultura, o treinamento militar e oficinas de artes mecânicas para indígenas, o que demonstra a perspectiva do governo de que a educação e a integração do indígena à sociedade nacional eram por meio do trabalho. Ao final do século XIX, algumas escolas dos aldeamentos foram substituídas por internatos, porém independente do formato do ensino, os debates nos últimos anos de Império não viam a possibilidade do ensino de indígenas ser feito desvinculado das missões.

Assim a Igreja continua presente na educação dos primeiros anos de República, inclusive compondo parte fundamental da política de proteção e assistência aos povos indígenas. Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), propondo uma política indigenista menos agressiva em relação às experiências anteriores, temos o segundo marco na educação escolar indígena. Sob a responsabilidade de Cândido Rondon, primeiro presidente do órgão, o SPI vai atuar para integrar esses povos aos valores europeus, afinal, os republicanos tinham forte influência do positivismo, que pregava a ideia de evolução social rumo a uma sociedade fundamentada pela ciência. Essa evolução contrapunha os povos originários ao modelo de sociedade avançada que almejavam chegar. Neste sentido, o próprio caminhar da história apagaria os vínculos ancestrais dos povos ameríndios, pela ótica dos positivistas, estariam salvando e acelerando o “avanço” dos povos, tornando-os trabalhadores rurais. Para isso seria necessária a pacificação e incorporação do indígena à “comunhão nacional”. Segundo Henriques (*et al.*, 2007, p.13), a educação escolar neste momento

[...] inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não-índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho.

Em grande parte do século XX, a legislação brasileira manteve vínculos com a percepção positivista e isso foi refletido na educação, já que a escola visava a

“eliminação das diferenças culturais, porque o então pensamento hegemônico considerava que essas diferenças atentavam contra a unidade e a segurança nacional” (FREIRE, 2004 p. 24). O “índio”, então, seria uma categoria transitória, que passaria por uma assimilação inevitável da cultura hegemônica brasileira, pois era um caminho inevitável. Em 1967 o SPI é extinto, devido a vários casos de corrupção e irregularidades, e é criada a Fundação Nacional do Índio- Funai. Apesar da proposta inicial de superação dos problemas do SPI, naquele momento o órgão, ainda que, possuía como fundamento o respeito às instituições tradicionais, ainda visualizada uma aculturação espontânea dos grupos étnicos.

Com isso, vem o terceiro período da escolarização indígena, que é definido por Mubarak Sobrinho (et al., 2017) pela a implantação da metodologia do ensino bilíngue em meados dos anos 70. O cenário que havia era o de escolas similares a escolas rurais, o ensino de português era ensinado, mas o ensino da escrita ocorria apenas para os indígenas classificados como mais “aculturados”, visto que a prática da escrita tendia a cair no esquecimento, já que não era não utilizada na rotina de trabalho no campo - meta de formação que o Estado vislumbrava para os povos autóctones. A Funai estabelece convênios com missionários e pesquisadores estrangeiros do Summer Institute of Linguistics- SIL, uma missão evangélica norte-americana especializada na tradução do Novo testamento para línguas ágrafas (BARROS, 1994 *apud* FAUSTINO, 2011), porém os resultados da atuação estavam longe de serem benéficos para os povos originários.

Amparado nos princípios e metodologia do chamado bilinguismo de transição, a prática acaba contribuindo para a desvalorização da língua indígena, visto que a mesma serve apenas para levar ao domínio da língua nacional e que, posteriormente, cai em desuso, ocasionando um silenciamento das línguas indígenas. Na prática, a aliança FUNAI/SIL é utilizada para respaldar a formação de monitores bilíngues para a documentação das línguas, visando somente à tradução da Bíblia para as línguas indígenas, com intuito meramente de integração. (MUBARAC SOBRINHO et al., 2017, p.62)

Quando se fala em integração, remete-se àquela incorporação aos costumes ocidentais e incentivo ao progressivo abandono das práticas culturais e da identidade étnica. Através da atuação como cientistas, camuflou-se a atuação religiosa, o que facilitava a articulação com diversos governos latinos, ganhando respeito até entre intelectuais devido à documentação dos idiomas nativos que o instituto registrava, com a justificativa do risco de iminente extinção. Sendo assim, os linguistas passaram

a protagonizar mais do que antropólogos e pedagogos os projetos de escolarização dos povos originários. A responsabilidade das escolas indígenas ficou sob os projetos do SIL até a década de 80, mas não sem antes haver tensionamento por parte dos próprios indígenas.

Juridicamente, um relevante passo foi dado em 1973 com a criação do Estatuto do Índio, a Lei 6001/73, não menos controverso que as políticas anteriores, como se pode perceber logo no primeiro artigo da lei: “*Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional*” (BRASIL, 1973). Ao mesmo tempo que se propunha preservar a cultura, garantia uma integração progressiva. Naquela altura, a legislação reconhecia a importância da garantia de terras para os povos viverem sob seus próprios modos de vida, ainda que estipulasse modalidades de territórios com base em categorias de integração com a sociedade envolvente.

O maior dos problemas do Estatuto, que mesmo teoricamente tendo sido superado pela Constituição Federal de 1988, ainda permeia o senso comum da população não indígena, que é a tutela. Conforme consta no 7º Artigo da mesma Lei: “*§ 2º Incumbe a tutela à União, que a exercerá através do competente órgão federal de assistência aos silvícolas*” (BRASIL, 1973), esta noção de indivíduos incapazes de responderem por si mesmo atuou e, ainda atua, como um marcador de diferença em que não reconhece o outro em seus próprios termos, valores e modos de agir, apenas quando este se desvincula de sua ancestralidade e adere a identidade projetada pela “comunhão nacional”.

O panorama começa a ter uma mudança com o nascimento do movimento indígena durante a década de 70, momento em que lideranças começam a se perceberem como sujeitos de direito (MUNDURUKU, 2012), ultrapassando as esferas dos próprios territórios e se buscando se reconhecer como fraternidade via representação de uma identidade que os uniam a outros povos originários por meio do termo que décadas antes eram pejorativo: índio. Este uso político foi necessário para mostrar para a sociedade envolvente que estes povos ainda continuavam presentes no Brasil e precisam ser ouvidos pelas instituições de poder do Estado Brasileiro. Seus primeiros líderes tinham como luta o fim do extermínio, a defesa pela terra e frear a proposta de emancipação prevista no Estatuto do Índio, para aqueles

que quisessem exercer a plena cidadania; mas para isso deveria abrir mão de ser reconhecido como indígena.

A articulação foi impulsionada por duas organizações católicas que atuaram junto à escolarização indígena nos anos 70: o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Operação Anchieta (OPAN). De acordo com Aline Abbonizio (2013), as assembleias organizadas com lideranças e professores indígenas apoiadas por estas pela OPAN, CIMI, Universidades e outras organizações não-governamentais, foram cruciais para que em 1980 fosse criada a União das Nações Indígenas (UNI), que chegou a coordenar 400 organizações indígenas. Com suas lideranças em Brasília e São Paulo, conseguiam acompanhar de perto a movimentação da política institucional e dialogar com outros movimentos sociais, como por exemplo a Aliança pela Floresta, criada juntamente com os seringueiros. Toda essa movimentação despertou a atenção da ditadura militar, que não admitia a ideia de possuir nações indígenas paralelamente à nação brasileira. Em entrevista a Daniel Munduruku (2012), Álvaro Tukano aponta que atuando como professor, entre as décadas de 60 e 70, percebeu como o acesso à educação era limitado, e que acabavam apenas reproduzindo as antigas instruções dos missionários. Com isso, percebeu que muitos de sua região, Alto do Rio Negro-AM, já não queriam mais se ver como indígenas, e conseqüentemente defender os interesses de seu povo. Nesse sentido, a alfabetização foi potencializada sob a influência do CIMI e se tornou instrumento para reivindicar a diferença e ampliar o debate nacionalmente.

Com as atuações e discussões geradas desde os anos 70, as articulações com parlamentares da Assembleia Constituinte, pressão dos militantes indígenas e foi conquistado um capítulo na Constituição Federal de 1988, garantindo o reconhecimento à diferença de modos de vida e o compromisso em assegurar seus territórios:

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988)

O olhar integracionista foi dando lugar à abertura à alteridade, deixando de lado o uso dos termos "silvícolas" e "comunhão nacional". Ao reconhecer que a diversidade cultural traz com ela várias especificidades, a nova Carta Magna garante o ensino da língua materna no processo de escolarização e também processos próprios de

aprendizagem, estabelecendo um quarto marco no que se refere à história da educação escolar indígena. A mudança na tradição jurídica nacional foi profunda, já que com a última Constituição há o reconhecimento, inclusive, de formas outras de percepções de direitos e organizações sociais, que normalmente referencial Ocidental não compreende com facilidade. Uma atualização do Estatuto, agora de nome Estatuto dos Povos Indígena, que traz os novos conceitos aceitos pelas próprias comunidades originárias, permanece parado no Congresso desde 1991, acarretando uma desconexão entre os princípios constitucionais e as orientações que guiam as práticas políticas.

Muitas vezes o protagonismo dos indígenas é reduzido na historiografia sobre as políticas educacionais, porém Grupioni (2008) aponta por exemplo que a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre- COPIAR, debatia intensamente nos anos 90 sobre o formato de escolarização que estava ocorrendo nas aldeias. Neste momento uma das questões fundamentais era que a escola, que na realidade atendia os interesses da sociedade envolvente, não poderia ser transplantada para as aldeias, mas sim um novo sentido de escola. Na virada dos anos 80 para 90 os professores indígenas organizados começam a debater de forma propositiva a incompatibilidade do sistema educacional o que viriam chamar de educação diferenciada.

Essa escola pela qual reivindicavam partia de novas premissas, rechaçando os valores da centralidade da língua portuguesa e de currículo direcionado para a integração:

[...] uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngüe (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). (GRUPIONI, p.37, 2008)

A cobrança era também para que a escola não fosse vista mais como um serviço de assistência, mas sim como um direito dos povos, o que conseqüentemente exigiria um papel proativo do Estado, para garantir condições materiais para a efetivação desse direito. Esta premissa foi somada a outras duas: o estabelecimento da laicidade da escola e o protagonismo da própria comunidade. Devido ao histórico da escolarização ter sido marcado por grande presença dos religiosos cristãos, o que era duramente criticado pelo movimento indígena; viu-se a necessidade preparar

indígenas que não se atuassem apenas como monitores nas turmas, mas executassem a educação escolar em consonância à valorização do conhecimento ancestral, suas línguas maternas e seus modos de vida. Todas essas propostas surgiram fora da instância governamental, via mobilização dos diferentes grupos étnicos.

Como foi citado anteriormente, a atuação da Funai quanto à escolarização estava mais próxima ao assistencialismo e sem diálogo com as partes mais interessadas no processo, os indígenas. Dentro dos fóruns e encontros surge a proposta da transferência de responsabilidade da educação escolar indígena para o Ministério da Cultura (que fomentava projetos ligados à educação e patrimônio cultural indígena) e Ministério da Educação, tendo em vista também a falta de recursos direcionados para as escolas indígenas. Grupioni (2008) aponta que o que implicou a efetivação da transferência da responsabilidade da educação escolar indígena para o MEC na verdade foi o contexto de políticas neoliberais estabelecidas na gestão de Fernando Collor (1990-1992). A proposta de descentralização atingiu a Funai de modo a repassar a responsabilidades de algumas atuações para coordenação por outros órgãos federais.

A medida foi recebida com bons olhos pelos indígenas e seus parceiros, afinal, era sinal de uma sistematização da educação escolar. No entanto, apesar do estabelecimento de alguns atos administrativos do MEC acatando várias propostas dos debates indígenas de anos anteriores referentes à escola diferenciada, as ações para efetivação das políticas ficaram sob a responsabilidade ou das secretarias estaduais ou municipais de ensino. Ou seja, se pulverizou entre os dois entes federativos. Em vez de haver uma federalização destas escolas ou medidas que garantisse a criação e aplicação de políticas específicas para cada contexto étnico, muitas vezes o que se viu foram secretarias de educação que simplesmente ignoravam a existência de escolas que demandavam uma atenção especial ou até questionavam como iriam atuar sem capacidade financeira para dar suporte à estas escolas.

O primeiro documento oficial que propunha uma política nacional para as escolas indígenas são as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que foi lançada em em 1993, a partir do Comitê de Educação Escolar Indígena, ligado ao MEC. Este comitê contava com professores indígenas, ONG's,



associações científicas, e rompia com os representantes de organizações religiosas (ibidem, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é promulgada no ano de 1996, após intensas disputas e debates. Ela explicita a condição de educação bilíngue e intercultural, para as escolas indígenas, de modo a oferecer tanto a valorização de suas ciências, memórias e identidades, quanto conhecimentos científicos da sociedade nacional. A LDBEN (BRASIL, 1996) vai reafirma o papel da União quanto a questão do financiamento, porém, na condição de “apoio” aos sistemas de ensino:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Desta forma, a Lei não dá continuidade à Constituição Federal, quanto o estabelecimento da responsabilidade da esfera federal, no que se refere aos direitos e interesses dos povos indígenas, mas dialoga com o Decreto Presidencial nº 26/91, que passou a coordenação das escolas indígenas para a União e execução por parte das secretarias municipais e estaduais, conforme explicado anteriormente. A LDBEN foi a base para o Plano Nacional de Educação de Educação (PNE) lançado em 2001, e posteriormente em sua segunda edição em 2014, reconhecendo as escolas indígenas e a carreira do magistério indígena no planejamento das políticas de Estado.

Em 1998 é lançado outro documento fundamental, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que veio a complementar as diretrizes anteriores ampliando conceitos, reforçando por exemplo que a comunidade indígena é quem deve decidir sobre o que ensinar e como ensinar, já que o aspecto comunitário é umas das principais características deste modelo de escola, que se propõe ser:

[...] conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (RCNEI, 1998, p.24)

A perspectiva do RCNEI caminha junto aos princípios defendidos pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, lançada no ano de 1989. Nesta convenção é evidenciada a necessidade de os povos originários serem consultados nas políticas e em legislações que os atingem, respondendo a suas necessidades particulares. Esse envolvimento deve ser assegurado por iniciativa do próprio Estado. Na educação fica estabelecido que sempre que for possível, as crianças sejam ensinadas em suas próprias línguas. Entretanto, mais de uma década depois, apenas no ano de 2002, que o Estado brasileiro aprovou a legislação que incorpora a convenção 169 ao corpo Constitucional. Conforme explica Adriana Alencar (2015), isto porque um dos principais conceitos deste documento tornou-se um risco na visão de alguns setores do parlamento, a autodeterminação enfatiza a importância do reconhecimento de *povos* e de sua autonomia em seus *territórios*. Em muitos países, e também no Brasil, o debate esteve na preocupação destes conceitos ganharem reconhecimento político a nível do direito internacional, ferindo a soberania nacional, e alcançarem status de nação independente, entretanto o projeto foi aprovado pelo Senado em turno único. A convenção foi finalmente promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2004.

Gersem Baniwa (2019) traz um importante e crítico panorama das políticas educacionais durante os primeiros anos do século XXI, apontando a grande dificuldade de tratar os diferentes de maneira que não seja uma inclusão homogeneizante aos padrões eurocêntricos de pedagogia e epistemologia, nem alimentando as desigualdades já existentes. Ou seja, ainda estão enraizadas as práticas políticas do século passado. Este é um traço de algumas propostas e políticas, que mesmo recentemente, são concebidas conceitualmente por não indígenas, um exemplo é o projeto da Universidade Indígena, que não chegou a ter uma prévia mobilização ampla com o movimento indígena nacionalmente. Outro exemplo desta incompatibilidade de percepções foi a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), pertencente ao MEC, que alguns

anos mais tarde se tornou SECADI, com o “I” de inclusão, contrariando as lideranças indígenas que não queriam inclusão, mas sim aceitação de suas especificidades.

A posse de Lula trouxe muitas expectativas aos indígenas, principalmente pela publicação da “Carta Compromisso com os Povos Indígenas”, ainda em 2002, que entre os compromissos se propunha reestruturação a administração pública indigenista e até mesmo a implantação de um Parlamento Indígena, enquanto instância representativa dos povos. No entanto, os projetos acabaram não entrando no Plano de Governo no ano seguinte. Primeiro sinal de que não haveria grandes transformações nas políticas indigenistas. As principais contribuições do primeiro mandato foram então a incorporação da Convenção 169/OIT na Constituição e a criação da SECAD, que mesmo com suas limitações, concentrou a maior parte das iniciativas para educação escolar indígena.

Para o segundo mandato de Lula, Baniwa (2019) afirma que houve maior reflexão do papel do governo (ou a falta dele) nas ações direcionadas às questões indígenas. Alguns programas amplos beneficiaram também as comunidades indígenas como ampliação do Bolsa Família e Luz Para Todos. Entre as ações direcionadas, destaca-se a criação do Programa Nacional de Gestão Ambiental das Terras Indígenas (PNGATI), Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e os programas para acesso ao Ensino Superior, que será exposto adiante. O orçamento para tais políticas foi ampliado, mas a dificuldade de efetivar programas devido à falta de articulação interinstitucional continuou sendo a tônica dos primeiros anos do século XXI.

A Funai continuou atuando com ares paternalismo, ao não criar instâncias para que os indígenas tivessem voz na execução das políticas; em muitos momentos o órgão dificultou os trabalhos de instituições, ministérios ou organizações parceiras dos indígenas (ibidem, 2019). A criação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) poderia ser considerada um avanço, se a presidência da comissão não ficasse nas mãos da própria Fundação.

Em 2008, foi aprovada a lei 11.645, que tornava obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, em todos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, uma grande conquista no que se refere às políticas de currículo. No ano de 2009, a fim de retomar as discussões sobre o Estatuto dos Povos Indígenas, após uma série de seminários pelo país, foi entregue um novo projeto para votação,

que nunca foi colocado em pauta pelos parlamentares. As práticas políticas do presidencialismo de coalizão em alianças com inimigos históricos das causas indígenas, pode ser uma explicação de não ter acontecido mudanças estruturais na política indigenista e ter, por exemplo, uma continuidade de problemas ligados à falta de demarcação e homologação de terras indígenas.

Na educação, houve a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) realizada em 2009, mesmo sem efetivação por parte do Estado das propostas surgidas do evento, como por exemplo um sistema próprio de educação e fundo específico para educação escolar indígena. Como muitos povos possuem uma territorialidade que não coincide com as fronteiras dos entes federativos e alguns têm inclusive territórios transnacionais, no mesmo ano foi decretada a política dos Territórios Etnoeducacionais- TEE: organização territorial que leva em conta as “relações intersocietárias caracterizadas por laços socioculturais compartilhados” (BRASIL, 2009), ficando garantido que só seriam implantados com aprovação das comunidades indígenas.

Importante ressaltar que a medida foi criticada por ter sido feita anteriormente à (CONEEI), apesar de trazer especificações que constavam nas pautas dos debates indígenas. De acordo com Fernanda Sousa (2015), com os TEE as lacunas dos documentos legais começam a ser preenchidas: como a definição de que a criação de escola indígena que será por reivindicação ou anuência da comunidade e o estímulo para a definição da responsabilidade de cada ente federativo envolvido já no plano de ação da criação de um território etnoeducacional. Deste modo, não há a obrigação de consultar os Estados e Municípios em questão, mas estes têm o dever de assumirem suas responsabilidades. Ainda em 2009 foi lançado também o Observatório da Educação Escolar Indígena, a fim de estimular pesquisas e fomentar o programa dos etnoterritórios, no entanto, ocorreu apenas um edital, e depois acabou virando um tema dos editais universais do Observatório de Educação.

No ano de 2013 é assinada a portaria que institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, conjunto de ações de apoio técnico e financeiro, que avança nas Políticas Educacionais que visam o protagonismo indígena. No PNTEE está previsto o fortalecimento de pedagogias diferenciadas, formação continuada dos educadores e gestores, fomento à permanência de indígenas no ensino superior, aumento do transporte intracampo, ampliação do

acesso às tecnologias digitais, investimento em infraestrutura, entre outros. O Decreto deixa explícito que o PNTEE será implementado pelo Ministério da Educação e contará com o apoio técnico e financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2013).

Na visão de Baniwa (2019) esta seria a tão esperada concretização do Regime de Colaboração. O programa previa formação de equipe gestora e técnica dos sistemas de ensino envolvidos, aperfeiçoamento para os educadores, produção de materiais didáticos, suporte para presença dos sábios indígenas na escola, bolsa permanência para o Ensino Superior, entre outras ações. Infelizmente, em pouco tempo, a efetivação dos etnoterritórios foi ficando no esquecimento.

No ano de 2014, já no governo Dilma, surge o programa Ação Saberes Indígenas na Escola- ASIE, que em parcerias com as Instituições de Ensino Superior, trabalham com os educadores indígenas promovendo a formação continuada, direcionada na alfabetização e letramento, fomentando pesquisas e seminários que resultem na produção de materiais didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas. Tendo em vista que existe uma lacuna nas políticas de materiais didáticos, que não contemplam o universo de cada etnia. O programa a cada ano vem passando por mais dificuldades, desde a redução de verbas até a incertezas de renovação das parcerias do MEC com as universidades públicas.

A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) ocorreu apenas em 2018, e além de reafirmar as demandas propostas na primeira conferência, elencou algumas preocupações prioritárias como a implementação de um sistema específico de educação escolar e que seja gerenciado por indígenas. Outros pontos importantes são atenção quanto às demandas do ensino médio, educação de jovens e adultos, educação superior oferecida nos territórios indígenas, formação continuada e também a formação técnica. Um ponto bastante negligenciado em vários governos e que foi demandado no evento foi a pauta dos concursos públicos específicos para a realidade indígena. Durante a conferência também foi criticado o modelo de financiamento incompatível com o contexto dos povos indígenas, o que acaba resultando em maior precariedade das escolas.

Enquanto isso, a política institucional passava por turbulências, que vieram a refletir na estrutura educacional do país. Com a queda de Dilma Rousseff e posse de Michel Temer como presidente do Brasil, que assumiu o poder com uma agenda

neoliberal, o governo se dedicou à uma política de austeridade colocando em cheque algumas iniciativas que já estavam enfraquecidas, como por exemplo o Plano Nacional de Educação- PNE (2014- 2024). O Plano possui entre suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e formação para o trabalho e cidadania, de maneira que os gestores dos três entes adotem as medidas necessárias, com os planos subnacionais, e consigam garantir o monitoramento periódico das ações.

Dentro do PNE, estão 20 metas de amplitude nacional, para alcançá-las o próprio documento traz estratégias específicas para cada uma, mas a aprovação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, em 2016, colocou em cheque a concretização da meta de nº 20, que estipula o mínimo de 10% do Produto Interno Bruto do país para a Educação Pública em 2024, conseqüentemente, deixando dúvidas sobre o cumprimento das demais metas.

Ainda sob o mandato de Temer, houve a polêmica Reforma do Ensino Médio. O texto foi formulado e aprovado com pouca participação da sociedade civil, e amplo engajamento da iniciativa privada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estruturada de forma que o currículo tenha uma parte fixa, sempre com português e matemática obrigatórios nos três anos de Ensino Médio, e as disciplinas passam a ser organizadas em áreas do conhecimento, compondo a parte comum em todo território nacional. Outra parte é composta de itinerários formativos, de escolha do estudante. O projeto prevê ainda uma gradual expansão do ensino integral. Alguns pontos abrem um vasto debate, a começar pela fonte de financiamento para reestruturar as escolas, para oferecer os itinerários formativos e abrir a possibilidade de escolha por parte dos alunos. Pensando o contexto indígena, isso se torna mais complexo ainda.

A BNCC afirma respeitar os valores e epistemologias das comunidades tradicionais, não se colocando como currículo, mas apenas um referencial mínimo, mas a princípio o texto ignorava várias conquistas da educação indígena das últimas décadas e ainda continha vários vícios racistas que só foram ajustados devido à proatividade dos indígenas que decidiram não se abster (BANIWA, 2016). Por meio do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena- FNEEI, apontaram e propuseram as alterações relativas às hierarquizações implícita e explícita do conhecimento que constavam no documento, afinal a BNCC não pode sobrepor ao princípio da autodeterminação dos povos:

A segunda conquista importante é o reconhecimento de que o projeto de Base Nacional Comum Curricular é também direito dos povos indígenas, mas, preservando o direito de terem suas Bases Curriculares Próprias, Específicas e Diferenciadas, conforme assegurado pela Constituição Federal, leis e normas infraconstitucionais. Assim, o que é comum aos brasileiros pode não ser comum a um povo indígena na sua integralidade. (BANIWA, 2019, p. 289)

Todo este processo de construção de políticas, levanta a necessidade de refletir sobre o equilíbrio quanto à função da escola e sua reapropriação pelos grupos étnicos, sendo explícito o desafio de conseguir balizar a proposta de ser uma instituição que faz a ponte para o acesso ao universo não indígena, ao mesmo tempo fortalecer os aspectos culturais de cada etnia, sem esvaziar as instituições tradicionais da aldeia (IDEM, 2011).

### **3.3 A Educação Escolar Indígena em Mato Grosso**

No Estado de Mato Grosso, a implantação da escolarização para os indígenas, remete ao final do século XIX com a atuação das missões salesianas, principalmente entre os Boe- Bororo e A'uwe- Xavante, bem como as intervenções feitas por militares (MATO GROSSO, 2010). Algumas experiências que ocorreram neste Estado repercutiram nacionalmente, como o reconhecimento do currículo e regimento diferenciado da escola do povo Tapirapé, por parte do governo, ainda em 1973, que era administrada por uma fraternidade católica (ISAAC, 2017).

Nos anos 80, com a movimentação envolvida para a Constituinte, o governo de Mato Grosso cria a Coordenadoria de Assuntos Indígenas, instância de articulação política vinculada ao Secretário-Chefe da Casa Civil; mas a desarticulação interinstitucional era uma constante que perpassou os anos; A descontinuidade de atividades escolares, seja por incompatibilidade da rotina da escola com o mundo indígena, seja pela falta de professores, foi a grande característica deste período.

No ano de 1995 foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena- CEEI, que de acordo com Dulcilene Fernandes (2007), foi uma das medidas para sistematizar os debates e também coordenar a política de educação escolar indígena no Estado. Uma das primeiras ações do CEEI foi preparar um diagnóstico da situação das escolas deste segmento em Mato Grosso; assim atuou então na regularização de escolas e projetos de formação de professores, que abordaremos adiante.

No triênio 2008/2009/2010, a SEDUC-MT repercute no campo das políticas educacionais com o lançamento das “Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais”, envolvendo as modalidades de Educação Quilombola, Especial, do Campo e de Jovens e Adultos, abordando ainda a temática ambiental, de gênero, diversidade sexual, entre outras. Conforme aponta o documento, o intuito é de contribuir com metodologias e aprendizagens considerando as especificidades da diversidade presente em Mato Grosso.

Para efetivar os direitos voltados aos indígenas, apontados na LDBEN, a SEDUC criou um grupo de trabalho juntamente com o CEEI para reestruturar a educação escolar sob o formato de Ciclos de Formação. Este formato ciclado se propunha flexibilizar as etapas estabelecidas pelos anos letivos, reduzindo os obstáculos aos ritmos de aprendizagem dos estudantes como a reprovação e a fragmentação das disciplinas (MATO GROSSO, 2012). Através das Orientações Curriculares, trouxeram sugestões de eixos temáticos, conteúdos, propostas de avaliações e estratégias didáticas. De acordo com o documento, estas propostas foram criadas tendo em vista as noções de “escola adequada” de indígenas que participaram de eventos como o Curso de Formação de professores indígenas do Projeto Tucum, Seminários específicos sobre o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas, Avaliação externa do Terceiro Grau Indígena, entre outros eventos ocorridos entre 1997 e 2005.

### **3.4 As políticas de Formação de professores indígenas**

Durante os anos 70, as organizações ligadas ao indigenismo como CIMI, SIL, Funai, iniciaram o oferecimento de cursos para qualificar professores para o trabalho em escolas indígenas. No Estado do Acre, o primeiro curso de Magistério Indígena veio acontecer no ano de 1983 (FERNANDES, 2007), no ano de 1987, surge em Mato Grosso o Núcleo de Educação Indígena– NEI, espaço de debate entre instituições e representantes indígenas. No ano seguinte a Secretaria de Estado de Educação inicia encontros para formar quarenta professores indígenas na região do Xingu. O Estado de Mato Grosso se encontra, então, entre os Estados pioneiros em pensar programas para formação de professores indígenas.



A fim de estabelecer diretrizes para a política de formação de professores, foram realizados quatro seminários com os professores indígenas e as agências educacionais, dessas discussões surgiu o modelo do Projeto Tucum. A meta era formação 200 indígenas, de 11 etnias do Estado de Mato Grosso, para estarem habilitados a lecionar. Para efetivação do projeto, foi necessária uma articulação entre Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso– SEDUC, Funai, Universidade Federal de Mato Grosso– UFMT, Universidade Estadual de Mato Grosso- UNEMAT e ONG's.

Importante ressaltar que o projeto foi financiado pelo Banco Mundial, via PRODEAGRO– Programa de Desenvolvimento Agroambiental, junto ao PNUD– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (TONIAZZO, 2002), apesar dos esforços dos monitores e acadêmicos parceiros, estes programas segundo Paulo Isaac (2017) estão diretamente ligados aos projetos de colonização e expansão da fronteira agrícola em Mato Grosso, no qual os povos originários que ali se encontravam eram vistos como um empecilho ao desenvolvimento econômico, logo, o investimento em educação seria uma ótima estratégia para facilitar a integração dos indígenas. Um exemplo disso, é a incorporação da língua portuguesa, sobrepondo a língua materna, como primária nas relações escolares.

Em 2001, inicia uma nova política de formação de professores no Estado de Mato Grosso: o Terceiro Grau Indígena. Este novo projeto oferecia formação em Ciências Matemáticas e da Natureza, Ciências Sociais; Línguas, Artes e Literatura; uma proposta inovadora desenvolvida pela UNEMAT. A expectativa era avançar na formação para que os professores indígenas se tornassem educadores gestores de suas próprias escolas e tivessem condições de criarem seus projetos pedagógicos que contemplem as especificidades de suas comunidades.

O Terceiro Grau Indígena foi dividido em etapas intensivas/presenciais e intermediárias, sendo que a primeira aconteceu duas vezes por ano em época de férias das escolas das aldeias. A segunda, desenvolvida com trabalhos de pesquisa, leituras e estágios supervisionados ocorreu ao longo do ano, concomitante às atividades docentes do cursista. (FERNANDES, 2007, p.88)

No ano de 2012, a Faculdade Indígena Intercultural- FAINDI/ UNEMAT passa a oferecer também a graduação em Pedagogia Intercultural, para formar indígenas habilitados para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A instituição conseguiu, ainda, apesar das falta dos cortes de

investimento do governo estadual, oferecer cursos de especialização lato sensu em Educação Escolar Indígena.<sup>5</sup>

Os cursos do Magistério Indígena, por sua vez, tinham apoio técnico e financeiro do MEC, via SECAD, no entanto eram ofertados pelas Secretarias Estaduais de Educação. Em Mato Grosso, por exemplo, a Coordenadoria de Assuntos Indígenas da SEDUC-MT, juntamente com 25 municípios, elaborou em 2005 o Projeto Haiyô, que tinha como objetivo formar 298 indígenas no Magistério Intercultural habilitados para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O projeto envolvia 31 etnias, ocorrendo em etapas presenciais, que eram durante as férias escolares, e etapas intermediárias, que eram atividades desenvolvidas pelos cursistas na prática pedagógica de sala de aula<sup>6</sup>. Outro exemplo de formação ocorrida no Estado foi o Magistério Intercultural Bororo, específico para esta etnia, que envolveu trinta cursistas e foi coordenado por Félix Rondon Adugoenau<sup>7</sup>, acadêmico e pesquisador pertencente ao próprio grupo étnico do projeto.

Apesar destas iniciativas, não podemos deixar de lado alguns avanços no âmbito nacional, que influenciaram na formação de uma grande parcela de educadores já no século XXI. Em 2005 começaram a ser lançados editais que fomentam as Licenciaturas Interculturais, denominado Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas — Prolind, na qual as instituições submetem seus projetos e recebem apoio do MEC; chegaram a formar 1800 educadores. O desafio era conseguir regularidade para manter os projetos com periodicidade, uma vez que nem recurso financeiro era garantido (BANIWA, 2019).

Um ponto de destaque são as ações afirmativas, que foram tema de debates ainda no governo Fernando Henrique Cardoso. A “Lei de cotas”, nº 12.711/2012, foi responsável pelo acesso de muitos indígenas ao Ensino Superior, mesmo que não fosse em Instituições voltadas para a pedagogia intercultural, formando um grande contingente de indígenas professores. Antes da lei, a decisão sobre criar política de cotas ou reserva de vagas para grupos desfavorecidos ficava na mão de cada IES.

Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas, federal e estaduais. Deste modo, o conjunto de estudantes indígenas no ensino superior

---

<sup>5</sup> Conferir: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=indigena&m=historico>

<sup>6</sup> Conferir: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/seduc-prepara-projeto-hayo-para-2008>

<sup>7</sup> Conferir: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/magisterio-intercultural-indigena-encerra-2-etapa-de-formacao?inheritRedirect=true>

garantiram o acesso por diferentes instrumentos de ação afirmativa, dentre os quais destacam-se as leis das cotas (federal, estaduais e municipais), o Prouni, os cursos específicos (licenciaturas interculturais, gestão territorial, agroecologia e saúde coletiva) e reservas de vagas. (BANIWA, 2019, p. 142)

A continuidade dos estudos dos indígenas em muitos casos só foi possível pelo acesso à Bolsa Permanência, programa instituído em 2013, que auxiliava financeiramente estudantes de baixa renda, e oferecia valores diferenciados aos estudantes que pertenciam aos povos originários. No entanto, o programa ignorava, e ainda não contempla, os estudantes que estavam em cursos nos programas de pós-graduação.

Um projeto que foi debatido, mas não caminhou institucionalmente é da Universidade Indígena, que para além das Faculdades Interculturais, se propunha realmente ser um espaço fundado sob novas bases epistemológicas, para formar acadêmicos para além das epistemologias eurocêntricas. Uma Universidade Indígena com autonomia pedagógica e financeira, seria um marco para avançar na valorização do diálogo intercultural sob os moldes estabelecidos em conjunto com os próprios povos originários, e não sobre a forma de uma IES convencional.

Em 2015 o MEC cria um Grupo de Trabalho para estudar a proposta, em um clima de esperança de antes das políticas que estavam sendo realizadas por Lula, em que surge a Universidade de Integração Latinoamericana (Unila) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) por exemplo, mas no caso da demanda indígena, nunca mais houve encaminhamentos para este projeto por parte do MEC. Um caso emblemático para lembrarmos como tem sido dura a atuação dos indígenas que buscam romper com as estruturas coloniais enraizadas no Brasil.

## 4 O POVO BOE

### 4.1 Panorama histórico

Para além da representação generalista do indígena, precisamos apresentar quem é este povo que vive em Mato Grosso e que possui uma longa história com a educação escolar. Ao longo do tempo, as denominações que partiram dos não indígenas tiveram muitas variações até chegarem ao termo Bororo, conforme explica o pesquisador Boe Lauro Ekureu (2018), que foi atribuído devido à frequência em se mencionar o termo *bororo* (que se refere a uma espécie de pátio de grande valor espiritual localizado próximo à casa central da aldeia, em que se recepcionava os desconhecidos) durante os primeiros contatos com os brancos.

Félix Adugoenau (2015) inclusive ressalta que a rotineira tradução do termo bororo para “pátio” é um erro que evidencia a dificuldade em transmitir o sentido para lógicas cosmológicas totalmente distintas, já 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” (ADUGOENAU, 2015, p. 109). Essa tradução está longe de alcançar o sentido sociocósmico que possui para um Boe, afinal, o *bororo* não existe para os grupos que estão fora desta cosmologia. Nesta perspectiva, poderíamos pensar o termo “Boe” como referente a “gente”. Apesar dos escritos acadêmicos ainda utilizarem o termo Bororo ou Boe-Bororo, aqui será priorizado manter a autodenominação do povo, em uma tentativa de buscar referenciais a partir do próprio grupo, e não apenas na perspectiva colonizadora. Quando por algum motivo for necessário, usarei a grafia “Bororo” para se referir ao grupo étnico e “*bororo*” para se referir ao espaço localizado na aldeia.

Com séculos de contato com os colonizadores, o povo autodenominado Boe já chegou a ocupar territórios em uma faixa que vai de Goiás até a fronteira de Mato Grosso com a Bolívia (ISAAC, 2004). De acordo com Mario Bordignon Enauréu (2021), salesiano que viveu mais de trinta anos entre o povo Boe, e concordando com Lévi-Strauss, a origem do grupo étnico pode estar ligada a um fluxo migratório que parte da região dos Andes. Além da semelhança com aspectos culturais semelhantes com etnias que vivem na Bolívia, os Boe já tinham conhecimento da prata e do ouro, inclusive tendo referências de adornos de metais em seus mitos.

Não se tem com precisão quando foi o primeiro contato da sociedade ocidental com o povo Boe, provavelmente muitas incursões bélicas ou missões religiosas tentaram contatá-los ou tiveram conflitos com esses indígenas, denominando-os de formas distintas, como: Coroados, Cabaçais, Porrudos, Cuiabás, Coxiponés, etc. Só em 1851 é que o político e pesquisador Barão de Melgaço percebe que todos estes grupos se referem a um mesmo povo. Beleni Grando (2004) aponta que o mais antigo registro na literatura foi datado de 1716, quando Antonio Pires de Campos chega à região do rio Coxipó e escraviza centenas de Boe para vender em São Paulo. Dois anos depois, seu pai Pascoal Moreira Cabral descobre ouro na região e se torna o Capitão-Mor das Minas, conseqüentemente, é fundado em 1719 o Arraial de Cuiabá. Logo o que temos é uma futura capital construída sob um território Boe, não sem antes haver muitos conflitos nas chamadas “guerras justas”.

Ocupando uma área equivalente à metade do atual Estado de Mato Grosso, em seu período de maior expansão territorial, as aldeias sempre estavam localizadas nas proximidades de um rio, motivo pelo qual Enauréu (2021) trabalha com uma divisão do povo tendo como referencial as bacias hidrográficas, na qual seria possível classificar cinco agrupamentos: Os da bacia do alto rio Paraguai, conhecidos como Bororos Cabaçais e da Campanha; os da bacia do Rio Cuiabá; os da bacia do rio São Lourenço e rio Vermelho, chamados de Bororo Coroados; os da bacia do rio Itiquira e afluentes; E os que estão entre a bacia dos rios das Mortes, Garças e alto rio Araguaia.

Félix Adugoenau (2015) afirma que atualmente podemos separar as comunidades em Cebegiwúge (Os de Baixo) e Cobugiwúge (Os de Cima) ou entre os que vivem no Cerrado e os Boe da região pantaneira:

Cebegiwúge se referem aos Bororo da Terra Indígena Jarudori no município de Poxoréu- 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 Tereza 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. (ADUGOENAU, 2015, p. 109)

As formas de identificação, a partir do olhar do colonizador, sofreram mudanças ao longo do tempo, mas normalmente dividiam a etnia tendo como base a localização relativa ao rio Cuiabá, a classificação mais conhecida foi Bororos Ocidentais e Bororos Orientais.

Os Bororos Ocidentais, conhecidos como Tugokúri, os Flechas Compridas, dominaram o lado esquerdo e direito do rio Paraguai, entrando em conflitos com os temidos Guaikurus e mais tarde com os colonizadores. Primeiro por conta da descoberta do ouro, depois devido às estradas ligando Cuiabá à antiga capital Vila Bela da Santíssima Trindade, a chegada de destacamentos militares, e na sequência envolvendo a grande expansão de fazendas de gado na região pantaneira (ENAU RÉU, 2021), em várias delas os Boe viriam começar a trabalhar. Os chamados Bororos da Campanha, que circulavam pelas planícies até parte da Bolívia, foram os primeiros a se misturarem com a população que vinha se estabelecendo em busca do ouro. Em 1837 aconteceu um grande massacre, e anos depois o governo fez tentativas de "pacificação", nos anos de 1857 e 1885, ambas falharam.

Pouco citado, os Bororo da Campanha, que em um passado não muito distante ainda viviam em aldeias na Bolívia, na região de São Matias, na qual tinham muito envolvimento com o povo Chiquitano, foram bastante perseguidos tanto pelo exército brasileiro, quanto boliviano. Mario Enauréu (2021) afirma que nos anos 30 e 40 ainda se via estes indígenas de São Matias praticando os mesmos rituais que os Boe das demais aldeias localizadas no Brasil. Na década de 30 começam a ser contratados para trabalhar caçando onças que atacavam gados de fazendeiro, no entanto na década 40 ocorreram dois massacres a aldeias Boe, fatos estes que impulsionaram esses indígenas a se inserirem nos centros urbanos ou se dispersarem como trabalhadores rurais, deixando a vida das aldeias.

Os Bororo Cabaçais, que se encontravam na região dos rios Jauru e Cabaçal, foram os que mais se encontravam em batalha contra os colonizadores. A tentativa de aldeamento por parte da Igreja não foi um processo bem-sucedido; a última notícia de conflito data de 1886, quando atacaram a então capital de Mato Grosso. A partir daí, além das baixas devido às moléstias do contato com a sociedade envolvente, os grupos Cabaçais foram se dispersando e se integrando aos trabalhos nas fazendas, se misturando entre os não indígenas. Conseqüentemente nenhuma aldeia dos Bororo Ocidentais sobrou em meados do século passado. Devido ao tamanho do

grupo étnico e suas fragmentações por Mato Grosso, alguns possuíam também uma sociabilidade mais amistosa com os portugueses, por vezes atuando como guias ou milícias junto aos brancos (GRANDO, 2004).

Na outra metade do rio Cuiabá, estavam os Bororo Orientais, os chamados Coroados, temido grupo da região do rio São Lourenço, passaram por longos períodos de conflitos, nos quais tinham inclusive suas mulheres tomadas e entregues como escravas na capital. Para ilustrar a tensão das guerras, Mario Enauréu (2021) aponta que apenas entre 1875 e 1880 os Boe incendiaram 43 casas e mataram 204 não indígenas.

Com a ineficiência e as despesas causadas em uma guerra que perpassa o século, a estratégia dos colonizadores começa a mudar. Em 1881, o envio de expedições para afrontar os Coroados resultou em nove prisioneiros, o objetivo era converter os “bárbaros” em “civilizados” para atuar em nome da Coroa. Marli de Almeida (2003) conta que o processo se dava com o batismo dos Boe, apadrinhamento por parte de famílias da alta sociedade, em troca de um auxílio financeiro do governo. Na sequência a expedição os levaria de volta às aldeias para que convencessem outros indígenas a se entregarem aos brancos. Em 1887, a grande liderança Boe Muguio Kuri chega à Cuiabá, entregando as armas com mais 430 guerreiros, em busca do fim das guerras. O impacto dos males da sociedade ocidental foi rápido, em 1888 já se registrava em sua aldeia a dependência do álcool, levado pelos militares exército (RIBEIRO, D., 2017).

Entre as cativas educadas para trazer os parentes para se converterem, estava Cibáe Modojobádo, posteriormente batizada com o nome de Rosa de Miranda, que na narrativa do colonizador foi folclorizada como “Rosa Bororo, A Pacificadora”, tida como a grande responsável pela mediação e rendição dos indígenas. No entanto, o comandante da expedição Antonio Duarte, assim relatava ao Presidente da Província: “A índia Rosa, em vez de auxiliar-me, pelo contrário, procurava plantar a desarmonia entre os índios, que eu em ato contínuo destruía. Esta índia não convém regressar e nem merece consideração alguma” (ALMEIDA, 2003, p. 6). Próximo de sua morte, em 1913, Rosa ainda diz para o filho mais velho:

“Não confie nos brancos, são homens que manejam o raio, que vivem sem pátria, que vagam para satisfazer sua sede de ouro, e nos acariciam quando de nós têm necessidade, por que a terra em que pisam e os campos e os rios que assaltam é nossa... Atingida a meta, são falsos e traidores...” (FERNANDES, 2007, p. 34)

A política do governo de Mato Grosso naquela altura era usar da persuasão para converter os Boe e aldeá-los sob supervisão do Exército, que encaminharam os Coroados pacificados para as Colônias de Teresa Cristina e Isabel, criadas em 1887:

No final do século XIX, eram estimados em 5 mil pessoas nas colônias, já em 1910, somavam apenas dois mil índios. O convívio com soldados, a promiscuidade, as inúmeras doenças e o consumo de álcool (estratégia utilizada pelos militares com a distribuição permanente de bebida nas colônias para dismantelar as lideranças Bororo) ocasionaram uma redução ainda maior da população. (GRANDO, 2004, p.150)

Com o fracasso da proposta das colônias, o Presidente da Província passa os cuidados para padres salesianos, que também não obtiveram sucesso e centenas de Boe deixavam as colônias. A equipe de religiosos chegou em Teresa Cristina em 1895, tendo como diretor o padre Bázola. A intenção do governo, afirma Enauréu (2021) era concentrar os indígenas em colônias e assim disponibilizar mais terras para os fazendeiros, enquanto os salesianos estavam interessados na catequização; em 1897, os padres solicitaram a demarcação de Teresa Cristina, que só veio ser efetivada em 1910 com a criação do SPI. Os religiosos tentaram implementar a prática do trabalho agrícola entre os Boe, no entanto a roça não era uma atividade central na tradição deste povo, ao contrário da pesca (GRANDO, 2004), seu uso foi mais pelo fato de terem cada vez mais seus territórios reduzidos. A administração dos padres foi encerrada pelo governo em 1898, que partiram para atuar em outra região.

As terras da Colônia Isabel em pouco tempo começaram a ser vendida para fazendeiros, que iam expulsando os indígenas, conforme iam estabelecendo mais contato com a sociedade envolvente, alguns indivíduos começaram a prestar serviços com seus conhecimentos de localização no bioma. Os Boe da região de Goiás, a cada aumento de fluxo de chegada de colonos e fazendeiros, também iam sendo expulsos, apesar da resistência, e forçados a se retirarem para as terras à oeste.

Enquanto isso Cândido Rondon, a serviço do Exército atravessava o Estado de Mato Grosso na instalação de rede telegráfica. Ficou muito famoso pelo contato menos hostil com os indígenas, estabelecendo fortes vínculos, principalmente com os Boe. Algumas aldeias desse povo inclusive participaram da construção de trechos das linhas telegráficas, sob o comando de Rondon, para suprir os soldados que debandavam.



Os missionários salesianos se dirigiram para outra região com bastante conflitos violentos entre Boe e colonizadores, que chegavam para atividades em torno da pecuária e garimpo. Em 1902, estabeleceram contato em Tachos, no ano seguinte iniciaram a escola e os trabalhos nas oficinas (ENAURÉU, 2021). No ano de 1911, o Major Magalhães<sup>8</sup>, que integrava a Comissão de Rondon descreve a polêmica situação da localidade:

quando visitada (a missão Sagrado Coração) em 1911 pelo Gal. Rondon, que fora o primeiro a manter relações pacíficas com aqueles índios, sua situação não era muito superior à das colônias do alferes (de Teresa Cristina). Todo o antigo território dos Bororo de Garças fora doado à missão e constituía um latifúndio, onde o índio vivia na condição de agregado. Ali também as crianças haviam sido tomadas aos pais e isoladas para receber educação especial, fora das influências gentílicas dos adultos. Os índios moravam em casas evidentemente inferiores àquelas que eles construíam em suas matas. A aldeia tradicional, de forma circular... dera lugar a uma rançaria arruada onde era impossível operar a antiga organização social Bororo. Sob a direção dos missionários os índios integravam-se na economia regional, produzindo nas roças da Missão e sendo alugados aos fazendeiros vizinhos.

Em 1914, os religiosos conseguiram convencer parte da comunidade a se desfazer do *baito*, a casa central, de grande importância cosmológica, e levantar uma cruz em seu lugar. A missão se moveu buscando regiões mais favoráveis, geograficamente ou para se afastar dos conflitos, até se estabelecer finalmente em Meruri, no ano de 1930.

Ali se amplia o contato com a sociedade não indígena, pois os migrantes colonos iam se estabelecendo próximo às missões, que era um dos poucos referenciais religiosos cristãos. As missas e celebrações envolviam indígenas e colonos, que aos poucos foram também colocando seus filhos na escola dos salesianos. Os contatos com os não indígenas foram devastadores para o povo Boe, que teve sua população reduzida drasticamente na primeira metade do século XX. Epidemias de varíola, sarampo, gripe, entre outras contribuíram com o desaparecimento de várias aldeias. Nos anos 50, não bastava as tensões territoriais com a etnia A'uwe-Xavante, governadores como Fernando Correia da Costa e João Ponce de Arruda começam a lotear terras indígenas para fazendeiros, acentuando os conflitos e expulsões de indígenas.

O SPI vinha, após a o período de influência do Marechal Rondon, atuando com abusos e corrupções em prol dos não indígenas, como foi revelado pelo Relatório

---

<sup>8</sup> 1942, p.118 *Apud* VIERTLER, 1990, p.76

Figueiredo, encontrado pela Comissão Nacional da Verdade em 2013<sup>9</sup>. Os Salesianos demoraram algumas décadas para reformularem suas relações com os indígenas. Ao mesmo tempo que buscavam implantar o catolicismo entre os Boe, tentando desvinculá-los de suas raízes, desenvolveram longos estudos etnográficos, linguísticos e em uma espécie de catalogação dos aspectos culturais daquele povo. Nos anos 70, é criado o CIMI- Conselho Indigenista Missionário, instituição voltada para defender o protagonismo indígena, dando suporte na educação, na organização de assembleias junto ao movimento indígena e auxiliando os indígenas na inserção da luta dentro da lógica das instituições do Estado de Direito.

Atualmente os Boe possuem 5 Terras Indígenas pelo Estado de Mato Grosso: a já citada Meruri, Tereza Cristina (ainda não homologada), Tadarimana, Perigara e Jarudore. As três primeiras são compostas de várias aldeias; Perigara está localizada em uma região pantaneira dentro do município de Barão de Melgaço; Jarudore possui uma antiga demarcação de 100 mil hectares feita no por Rondon, em 1912<sup>10</sup>, mas não respeitada pelos colonos e nem pelo Estado Brasileiro, sobrando uma parte ínfima das antigas terras Boe. Já nos anos 2000, sob liderança da cacica Maria Aparecida Toro Ekureudo, um grupo Boe inicia um movimento de retomada de parte da área, cansados de esperar a Justiça do Estado Democrático de Direito; em 2022 ainda não foi determinada a desintrusão da área.

Na região do rio Vermelho, próximo de onde viria crescer a cidade de Rondonópolis, estava a antiga aldeia Tadarimana, de acordo com Paulo Isaac (2004) esta região possui um prestígio diferenciado pelos Boe devido sua relação com o antigo mito de origem dos cães, que conta a fundação de uma história aldeia chamada Arigáo Bororo, que estaria nas proximidades da barra do rio *Tadári Umána*. Este mito remete à primeira reunião de grupos distintos que viriam a se juntar na complexa organização social deste grupo étnico. Por meio dos estudos arqueológicos na região da Terra Indígena de Tadarimana, feitas por Irmhild Wüst (1983 *apud* IBIDEM, 2004), constaram 29 sítios arqueológicos, de diversas etnias e que passaram por ali em diferentes períodos, e possivelmente estaria ali a antiga aldeia Arigáo Bororo.

---

9

Cf: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2013/04/19/interna\\_politica,361411/relatorio-figueiredo-que-mostra-extermínio-de-aldeias-e-encontrado.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2013/04/19/interna_politica,361411/relatorio-figueiredo-que-mostra-extermínio-de-aldeias-e-encontrado.shtml)

<sup>10</sup>Cf: <http://www.mpf.mp.br/mt/sala-de-imprensa/noticias-mt/justica-reconhece-direito-de-indigenas-da-etnia-bororo-a-posse-sobre-a-ti-jarudore-em-mato-grosso>

O contato dos Boe dessa região, que eram por volta de mil indivíduos, com os não indígenas tornou-se permanente em 1902, com a chegada de migrantes goianos que formaram o antigo vilarejo Rio Vermelho (futura cidade de Rondonópolis), e aumentando mais ainda em 1914 com fluxo migratório de garimpeiros, que foram tomando terras de Guiratinga à Poxoréu. Nas primeiras décadas, as relações eram majoritariamente de troca de produtos e informações sobre o meio ambiente. Marechal Rondon providenciará, em 1920, uma embarcação batizada de Rosa Bororo, para atender os serviços voltados para as aldeias do rio Vermelho, Colônia Teresa Cristina, Meruri, entre outras. Importante ressaltar que o povo Boe era considerado semi-nômades e os deslocamentos entre as aldeias eram comuns. O interessante é que não só eles utilizavam a embarcação, mas os colonizadores também se aproveitavam do uso dos bens do Estado voltado para os indígenas. No entanto, com a expansão do contato, vieram as doenças infecciosas, Fernandes (2007) aponta relato de antigos moradores de aldeia às margens do rio Vermelho afirmando, por exemplo, que devido à chegada dos brancos, o sarampo entrou nas aldeias e chegou a matar todas as crianças de uma mesma casa.

Apesar do esforço de Rondon com os Boe, temos que destacar também sua atuação para o estabelecimento dos migrantes, como grande doador de títulos de terras das Colônia do Macaco, Vila Paulista e Mata Grande, ao mesmo tempo em que registrava as terras indígenas (CURY, 1949 *apud* ISAAC, 2004). Inclusive, Rondon possuía uma fazenda de 10 mil hectares fazendo divisa com a Terra Indígena. Nos anos 70, o foco econômico da região passa a ser o agronegócio, impulsionando novo fluxo migratório e fazendo a população triplicar, enquanto a população Boe caía para menos de 100 indivíduos.

Dentro da atual T.I. Tadarimana, havia uma aldeia chamada Pobore Raireu, que na língua Boe quer dizer Longa Cachoeira, no ano de 1978 foi destruída por uma grande enchente, obrigando a comunidade se mover para outra área (hoje há relatos de alguns Boe sugerindo que, na verdade, a inundação foi causada por barragens de algum empreendimento que fez as águas avançarem sob o rio Tadarimana). A partir deste acontecimento, um grupo se estabeleceu próximo à Vila Paulista, a extinta aldeia chamada Kuógo I Guru e outro constrói a atual Aldeia Central Tadarimana, sob o formato tradicional, conforme a cosmologia originária.

Nos anos subsequentes surgem novas aldeias na Terra Indígena, comumente um agrupamento familiar que inicia a nova instalação, que vai reunindo mais membros gradativamente. Foi grande o fluxo de Boe que saíram das demais Terras Indígenas e foram viver em Tadarimana, contribuindo inclusive para influenciar as variações linguísticas desta comunidade. Hoje compõem a T.I. Tadarimana: Aldeia **Central** Tadarimana, Aldeia **Praião**, Aldeia **Pobojare**, Aldeia **Pobore**, Aldeia **Moto'Okwa**, Aldeia **Jurigue**, Aldeia **Divisa**, Aldeia **Apidu Paru**, Aldeia **Areme Wororo**, Aldeia **Jurkuria**. Juntas totalizam hoje cerca de 670 habitantes, de acordo com Marcelo Coguiépa, cacique de Tadarimana no período de realização da pesquisa. Na tabela abaixo é possível ter um panorama demográfico da T.I. a partir dos dados mais recentes disponibilizados (ainda que defasados).

**Tabela 1- População da Terra Indígena Tadarimana** <sup>11</sup>

<b>Ano</b>	<b>População na Terra Indígena Tadarimana</b>	<b>Fonte</b>
2014	604	Siasi/Sesai
2013	452	Siasi/Sesai
2010	390	IBGE
2010	396	Siasi/Sesai
2008	381	Siasi/Sesai
2004	245	Funai
1997	173	Funai/Rondonópolis
1994	202	Mario Bordignon

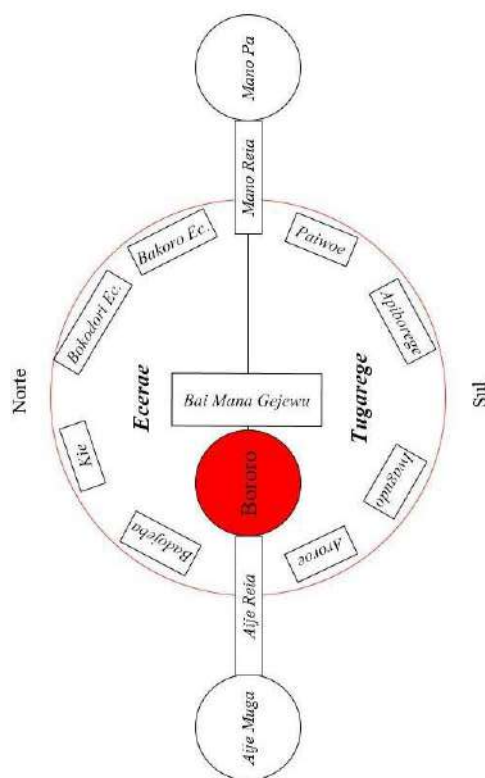
## **4.2 Organização social**

A vida social dos Boe está enraizada em fundamentos de uma cosmologia totalmente distinta da sociedade Ocidental, o que levou ser foco de um grande número de pesquisas desde os primeiros momentos de colonização. Lévi-Strauss (1957, p.

<sup>11</sup> Reproduzido de: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3862#demografia>

230) em sua passagem por Mato Grosso, no início do Século XX, descrevia que, tradicionalmente, uma aldeia Boe se “vista do alto de uma árvore ou de um teto, a aldeia bororo parece uma roda de carroça, da qual as casas familiares desenhariam o círculo, as veredas, os raios, e no centro da qual a casa dos homens”, casa esta chamada de *Baito* ou de *Bai Managejewu*, que juntamente com o espaço disposto à sua frente, de nome bororo, são os locais onde grande parte da vivência de maior expressão espiritual e ritualística se concentram.

A sociedade Boe é composta de dois grandes agrupamentos (também chamados de metades, nas quais representam um semi-círculo da aldeia), no total existem oito clãs, quatro em cada uma das metades: *Badojebage Cebegiwuge*, *Kie*, *Bokodori* e *Baadojebage Cobugiwuge*, da metade *ECERAE*; *Paiwoe*, *Apiborege*, *Aroroe* e *Iwagududoge*, da metade *TUGAREGE*. Cada clã possui seus chefes, que costumavam se reunir em forma de conselho. Nas relações de parentescos, a organização é fundamentada em casamento exogâmico, quanto às metades clânica, ou seja, existe uma restrição de casamentos entre pessoas da mesma metade, de modo que o homem ao se casar passava a morar na residência da família da esposa. De acordo com Isaac (2018, p.109) “Definimos como clã cada uma das unidades familiares extensas, cujas pessoas são ligadas por laços sanguíneos de descendências uterina, ou seja, por parentesco materno”. Sendo assim, todas as pessoas que pertencem à metade clânica do indivíduo são parentes.



**Imagem 1- Planta da aldeia.<sup>12</sup>, a partir do referencial da cosmologia Boe, conforme aponta Félix Audoenau (2015).**

Dentre os clãs citados anteriormente, é dos *Baadojebage Cebegiwuge* (dos "construtores de aldeia de baixo") e o dos *Baadojebage Cobugiwuge* (dos "construtores de aldeia de cima") que costumam vir as autoridades máximas da aldeia. Cada clã é dividido em sub-clãs, que por conseguinte possuem distintas linhagens de referencial matrilinear. Sendo assim, o posicionamento do indivíduo está ligado à uma constelação de direitos e obrigações rituais específicas de cada segmento clânico (VIERTLER,1986; CROCKER,1976).

As metades não regulam apenas os casamentos, mas outros aspectos da vida social. Cada vez em que um membro duma metade se encontra diante de um direito ou de um dever, cumpre-o em proveito ou com o auxílio da outra metade. Assim, os funerais de um Sera [Ecerae] são conduzidos pelos Tugare [Tugarege] e reciprocamente. As duas metades da aldeia são, pois, associadas, e todo ato social ou religioso implica a assistência do fronteiro, que desempenha um papel complementar do que é atribuído a qualquer índio. Essa colaboração não exclui a rivalidade: Há um orgulho de metade e ciúmes recíprocos. Imaginemos, pois, uma vida social a exemplo de dois quadros de futebol que, em lugar de procurar anular suas estratégias respectivas, se aplicassem em servir um ao outro e medissem a vantagem pelo grau de perfeição e de generosidade que cada um conseguisse alcançar. (STRAUSS, 1957, p. 233)

<sup>12</sup> Retirado de: RONDON, C. A.; LEÃO, M. F. A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais. *Tellus*, [S. l.], v. 18, n. 36, p. p. 123–152, 2018.

No olhar de Adugoenau (2015), o que existe dentro da sociedade Boe é um sistema binário a partir da concepção de completação. Ou seja, não um sistema de exclusão, mas de zelo com o outro, não se trata de partes complementares, no entanto se completam, e não poderiam existir um sem o outro. Na cosmologia Boe é marcante a presença da incompletude, no mundo espiritual e material, o que leva ao binarismo da completação para ser possível existir o todo. Isto pode ser observado na alimentação, adereços e na relação do mundo físico com o outro mundo.

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. (ADUGOENAU, 2015, p.85)

Apesar da assimetria nas relações de poder envolvendo as linhagens e clãs, comumente esta instituição da completação era rememorada pelos Boe a fim de refrear conflitos internos das metades (Crocker,1976), sugerindo um reforço dos princípios da integração e solidariedade dos agrupamentos. Cabe destacar aqui alguns momentos ritualísticos de fundamental importância para a manutenção do modo de ser Boe: o funeral, o ritual do couro da onça, a nomeação e a passagem do menino para a fase adulta.

O primeiro, envolve uma série de cerimônias e que duram entre 45 e 90 dias, podendo variar devido ao tempo de decomposição do corpo. É muito comum o deslocamento de indivíduos entre as aldeias para a participação das cerimônias, este envolvimento está atrelado ao grau de prestígio do falecido (ISAAC, 2018). Dentre a série de atividades que envolve este período está o ritual do couro da onça, que se trata de uma reparação de danos ou vingança, chamado de *Mori*, que é feita quando os espíritos levam a vida de um Boe, logo, a comunidade se dedica à caça de onça, na qual terá seu couro entregue como presente aos parentes do falecido.

Nesta cerimônia, de caráter festivo, os espíritos (*Aroe*) são representados simbolicamente pelos envolvidos, fato comum entre os rituais do grupo. Considerando

que na cosmologia Boe existe o mundo terrestre, na qual vive os seres mortais, e o mundo dos espíritos, em que vivem os seres eternos:

Creem os Bororo numa existência ultraterrena que se perpetua no reino dos mortos. Este é o imaginado duplo: parte a oriente, governado por Itubore, lendário chefe chamado Akaruio Boroge quando vivo, e parte a ocidente, presidido por Bakororo, outro antigo herói denominado Baitagogo antes de morrer. A alma pode escolher a morada que quer e, logo depois da morte do indivíduo, vai ela para os reinos Bakororo e Itubore. (ALBISETTI, VENTURELLI, 1962, p. 101)

A alma do falecido tem uma vida em outro mundo com todas as organizações sociais que há no mundo terreno, os estatutos na lógica clânica, as necessidades de caçar, se alimentar, etc. Alguns espíritos possuem morada em diferentes céus, outros habitam o ambiente em torno da aldeia, podendo influenciar as condutas de animais e humanos, seja para ajudá-los ou atrapalhá-los, o que vai exigir do Boe uma série de cuidados com suas práticas tanto nos momentos ritualísticos, quanto no cotidiano.

É durante o funeral que os jovens Boe tem uma socialização intensa a respeito dos modos de ser desta etnia, no período do luto a aldeia se mostra voltada para a união diante da instabilidade do momento de perda de um membro da comunidade para o outro mundo. Novaes (1979, p.182) explica que “é importante ter em mente que para os Bororos a continuidade é pensada como um processo que implica em transformação, não se podendo portanto representar o morto a partir de seus próprios ossos”. Isso leva a uma representação social do falecido por parte de um indivíduo da outra metade da aldeia, criando novos laços entres os indivíduos e conseqüentemente novos compromissos, o que aumentaria a coesão da organização em lógica clânica. Nas palavras de Viertler (1986, p. 30), são rituais que revivem um estágio caótico da organização societária até emergir uma nova ordem social “representada pela afirmação da confederação, sob forma de aldeias abertas a todos os clãs”.

Mesmo após séculos de contato com a sociedade envolvente, o funeral Boe ainda é mantido e concentra bastante atenção quando se fala em manutenção das práticas ancestrais. Atualmente há bastante inquietação quanto ao envolvimento da comunidade na continuidade das práticas. Algumas famílias se afastam devido à conversão às religiões cristãs, na qual interpretam os rituais ancestrais de uma perspectiva negativa; e também a situação de escassez de materiais para realizar os rituais, caçadas, e recursos financeiros para alimentar as famílias que chegam de



outras aldeias, que geraria a recusa de alguns membros da comunidade em realizar a cerimônia em algumas aldeias (ISAAC, BAKOROKARW, 2021).

É interessante destacar ainda dois eventos comunitários de caráter festivo: a festa do milho e a corrida de Mano (disputa entre as metades da aldeia, carregando um grande cilindro de talos). Com o passar do tempo, algumas comemorações não indígenas também passaram a fazer parte da rotina da comunidade, como a Festa Junina e o Dia do Índio, esta última tem sido incorporada, por exemplo, como data de competições esportivas.

Assim como cerimoniais que reafirmam a mundo autóctone vem resistindo, apesar do avanço da influência ocidental, o mesmo acontece com as práticas de grande trânsito migratório entre os diferentes territórios da etnia. Na qual o indivíduo ou a família se retira da aldeia em busca de outra, ao avaliar que onde habita não oferece mais condições materiais para viver, quando busca relações matrimoniais, quando há conflitos com outro grupo interno ou mesmo por outros fatores particulares, mas sempre essa dispersão tem sua raiz em que se mantém como ponto de convergência (ISAAC, 2018). Inclusive é relevante ressaltar o crescente número de pequenas aldeias que foram sendo abertas a partir dos anos 2000, o que caberia um estudo específico.

Quanto a questão sociopolítica, atualmente existe o campo das relações étnicas, o qual é desenvolvido a partir das relações de poder regidas pela cosmologia Boe, ou seja, ligado ao prestígio, papel social, parentesco, posição clânica, etc, onde se destacava o *Bari* (xamã das almas, liderança que atualmente não existe mais em nenhuma das aldeias Boe), e também o *Boe Eimejera*, que é um chefe cultural, cujo prestígio vem do amplo conhecimento dos *bakarus*, do envolvimento com os rituais, de sua linhagem de parentesco e também da qualidades humanitárias com a comunidade.

Já nas políticas interétnicas, existe a figura do cacique, função estranha ao universo Boe, que foi implementada com o SPI (IBIDEM, 2018). A princípio era chamado de Capitão, o cargo de intermediador entre o órgão indigenista e a aldeia, mesmo com as mudanças das políticas indigenistas, a figura da liderança interétnica se manteve até a atualidade, se tornando responsável por organizar atividades que vieram do mundo não indígena ou buscar melhorias para a aldeia com as autoridades e parceiros não indígenas, por exemplo. No caso de Tadarimana, as eleições para

cacique da aldeia Central envolvem moradores de toda a T.I., mesmo cada uma das outras nove aldeias tendo os seus próprios caciques, podem votar as pessoas acima de 12 anos, normalmente os candidatos são apresentados no dia da votação.

Isaac (2018, 2021) chama atenção para dois novos segmentos que têm ganhado certo grau de poder dentro da comunidade: professores e agentes indígenas de saúde, no entanto, ambos possuem um crescimento de privilégios ligados ao poder econômico de suas profissões, cujo rendimento é desproporcional em relação aos demais indivíduos da aldeia. Isto porque as fontes de renda são extremamente limitadas, envolvem a aposentadoria dos mais velhos, recursos de programas sociais, venda de artesanato ou atuação nas fazendas vizinhas. Geralmente, estas novas lideranças são legitimadas por agências ou agentes de contato e, segundo o autor, vem impactando no surgimento de uma estratificação social, devido à inserção destes agentes em comunidades tradicionais organizadas por lógicas não eurocentradas (este fenômeno não seria exclusividade do povo Boe).

### **4.3 Educação Boe**

Entendendo que educação indígena é um termo amplo e generalista, pois cada etnia possui seu processo educativo construído historicamente, a partir do espaço físico e do ambiente social em que está localizada, trago aqui um pouco do contexto da educação originária Boe. E para discutir este ponto, é necessário partir da importância do *Bakaru*, termo sem equivalência na língua portuguesa, que se remete às narrativas acerca das tradições, da origem dos fenômenos e do ordenamento jurídico e social Boe. Exerce a função social de organizar a vida social com base em uma cosmologia milenar, explicando o mundo físico e metafísico, a estrutura de poder, o sistema simbólico, de parentesco e práticas cerimoniais (ISAAC, 2018). Sendo assim, está estritamente ligado à língua, às pinturas, cantos, crenças e formas de se comportar.

É no *Bakaru*, portanto, que se encontram os valores compartilhados pelo grupo, referenciais que são os critérios do que é ser Boe, afirma Adugoenau (2015), fazendo com que não seja apenas a autoidentificação que torna um indivíduo em um Boe. Primeiramente, é determinante a localização social do sujeito dentro da estrutura organizacional e seu sentimento de pertencimento ao sub-clã, a partir do referencial

materno, e a partir desse posicionamento socioespacial e cosmológico ir se identificando com as demais instâncias de agrupamentos ancestrais dentro da aldeia, indo da linhagem do sub-clã à metade exogâmica, e só isto posto, se perceber como indivíduo deste povo. Esta educação originária tem o corpo como centralidade, desde a concepção até a passagem para outro mundo, como afirma Grando (2014), de modo que a construção deste corpo Boe, principalmente nos rituais, envolve uma performance com os diversos seres em uma dinâmica que estimula a complementaridade das metades opostas desta sociedade.

Os modos de ser e fazer Boe são regidos pelo entrelaçamento entre o mundo terreno, sociocósmico e o espiritual, na qual as práticas educativas autóctones são direcionadas para viver em harmonia com base na reciprocidade. Reciprocidade esta que também envolve o equilíbrio entre universo material e espiritual, seguindo os ensinamentos dos *Bakaru*, deste modo, a transmissão e produção de conhecimento está sempre ligada aos antigos heróis e espíritos da cosmologia. Desta forma, pode se dizer que a educação Boe envolve três princípios:

União: pertencimentos de casa matrilinear, subclânico, clânico, metade exogâmica e Boe. Aqui se aprende o que é o coletivo. Reciprocidade: o cuidado com o outro. Aqui se aprende o respeito mútuo e a desonra. E a inextricabilidade vital e espiritual: aqui se aprende de que o Bororo é constituído de corpo e alma. (ADUGOENAU, 2018, S/N *apud* CAMPOS, 2021, p. 85)

Como não havia um registro escrito de tudo que envolve o *Bakaru*, este documento coletivo inscrito na corporalidade, foi transmitido na oralidade, nas práticas cotidianas e ritualísticas que atravessaram os séculos (CAMPOS; GRANDO, 2018). Grande parte do aprendizado gira em torno das características do clã a qual o indivíduo pertence, iniciando na casa clânica, depois no bororo, através de atividades lúdicas e de cunho religioso, e no *Bai Managejewu* (casa central), onde ocorrem os ensinamentos em torno dos mitos. Os agentes educadores são vários: pais, avós, padrinhos, tios, anciões, que participam de maneiras e momentos distintos na formação do sujeito Boe, sempre buscando uma sintonia entre o material e o espiritual (EKUREU, 2018); mas na vida social a responsabilidade da educação se inicia com a mãe e os tios maternos, já que cada clã possui saberes específicos.

Tanto as práticas cotidianas, quanto educativas ou ritualísticas, são vinculadas à matrilinearidade, pois é uma referência que, de acordo com Campos (2021), tece

redes que articulam a sustentam a vida individual e coletiva deste grupo étnico. A estrutura que envolve planta da aldeia, organização social e cosmologia, com sua sobreposição do plano dos entes espirituais, só vai ser compreendida, afirma Adugoenau (2015), a partir da vivência com as *imugas* (meu lugar, termo utilizado para se referir à mãe) nas casas clânicas, de modo que o jovem Boe irá perceber como os eixos que se cruzam naquela espacialidade representam as forças dos espíritos e a força dos Boe no mundo físico, que se fundem e são base para as práticas sociocósmicas do grupo.

A mulher possui uma posição fundamental no que diz respeito à educação ancestral do povo, devemos lembrar que a mulher Boe possui centralidade na determinação da linhagem dos descendentes; possui o pertencimento da casa e dos filhos. A intensidade das relações não se dá apenas entre mãe e filhos, as avós (*imuga pegamage*) se mantêm em constante acompanhamento na educação autóctone, principalmente quando as mães estão exercendo outros papéis na dentro vida comunitária, pois costumam deixar as crianças sob cuidados das avós (CAMPOS, 2021).

[...] a referência à casa é muito mais complexa quando a ela se vincula o território da mulher em toda a sua cosmologia e também nesta como cultura material, pois tudo o que é da casa a ela pertence, a ponto de quando o casamento acaba é o marido quem volta à casa de sua mãe, de onde pertencerá sempre no mundo dos vivos e também dos mortos. (CAMPOS; GRANDO, 2018, p. 98)

Nesta sociedade, é no espaço doméstico que está a concretização das decisões e de um fazer político anterior à formalização no meio público, como aponta Novaes (1979). Neste espaço se materializa a epistemologia Boe unindo estrutura social com os aspectos cosmológicos, tendo a mulher na centralidade, o corpo-lugar, quando se torna *imuga*, que vai ser referência para a constituição para o ser Boe:

Conforme explicita o Bakaru, e em todas as narrativas, a mulher como centralidade das referências clânicas de cada pessoa, faz a conexão dos mundos e garante no mundo dos vivos a vinculação com a ancestralidade feminina de todos os saberes que compõem a cosmologia de pertencimento do seu grupo clânico. Os papéis dos homens do seu clã, tanto nos processos de educação quanto nos rituais ou práticas cotidianas, são vinculados a sua matrilinearidade por ser esta a referência que tece todas as redes de relação e sustentação da vida coletiva e individual de cada Boe. (CAMPOS; GRANDO, 2018)

A educação da menina, portanto, ao seguir o *Bakaru*, tem como horizonte um papel de conservar e os referenciais fundantes de toda uma sociedade originária, que está inserida em complexas relações e compromissos com o mundo metafísico, na qual constitui a complementaridade necessária para o equilíbrio sócio-cosmológico diante do mundo físico e do mundo dos mortos. Como afirma Kogue (2014, p.2), a mulher Boe “na realidade com toda a sua humildade nos bastidores ela é a diretora geral de tudo”.

Em um dos primeiros cerimoniais em que a criança participa, no Rito de Nominação, o padrinho terá papel fundamental para auxiliar os pais na educação do novo membro ao mundo social Boe. No entanto, a fabricação do corpo, passada ao longo dos séculos, sob técnicas corporais de carregar junto ao corpo, ornamentar, cuidar, são transmitidas pelas *imugas*, seja acompanhando preparativos ritualísticos ou no cotidiano. Este modo de ser Boe é expresso inclusive na rede de solidariedade que se forma, como mostra Grandó:

Ao selecionarem as penas, depois de as conseguir de diferentes formas de negociação, ao identificarem as cores com os clãs, ao transmitirem a forma de fazer cada ornamento, mas criando com novos materiais novas formas de fazer, adequando-as às técnicas antigas, se apropriam-se também do saber sobre o patrimônio cultural de seu clã. Descubrem semelhanças e diferenças, superam dificuldades juntas, criam uma rede solidária que extrapola a forma tradicional familiar, suprimindo a falta da mãe, a falta da sogra, a falta da avó. Nessa rede solidária aqui incluímos a rede de relações viabilizadas com o ancião, com os missionários e responsáveis pelos recursos, com os maridos e filhos possibilitam a criação de um ritual importante para a integração de seus filhos e de outras crianças da aldeia, à sociedade bororo, e, conseqüentemente, a construção de uma identidade individual que é, em cada materialidade corpórea da pessoa, coletiva. (GRANDO, 2004, p. 242)

Adugoenau (2015) ao descrever a educação que o jovem Boe de tempos distantes recebia, para proteger o território dos grupos rivais e dos colonizadores, expõe a importância da mulher neste processo. No antigo processo de iniciação, os pré-adolescentes eram retirados da convivência de sua família por cerca de cinco meses, para uma preparação física e do seu ser transcendente em local distante da aldeia. Seu desenvolvimento conforme o tempo e as habilidades o levava aos seguintes estágios como guerreiro: *Ipore* (Mestres do Local dos Ofícios), *Tugo Boe Eiga Are* (Mestre da Flecha e do Arco) e por fim, o mais alto grau, os chamados *Boe Eiga Are* (Mestre do Arco), este último seria aquele capaz de combater sem a necessidade da flecha.

Ao retornar à aldeia, com aparência descuidada, os garotos se dirigiam em silêncio para o bororo, local que passavam ter legitimidade social para acessar. As *imugas* (mães/meu lugar) é quem ia até o filho, junto das parentas, para acolhê-lo e cuidar do jovem na casa clânica, depois de longos meses se preparando para defender seu povo em combate, proverem alimento e cumprir com as caças ritualísticas.

Neste período, Adugoenau (2015) mostra que os garotos ficavam repletos de incertezas, mesmo que grande parte da comunidade saiba do procedimento, a única certeza do jovem é que ele iria para um local de muito sofrimento e medo. A *imuga*, sempre auxiliada pelas anciãs da família, tem ciência do que vai se passar com o filho, mesmo assim não revela, o segredo é um elemento importante em várias instâncias da perspectiva cosmológica; nesta situação a mãe sofre em silêncio, mas está atuando na “fabricação” do jovem que alcançaria o papel social e político que a comunidade espera dele.

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. (ADUGOENAU, 2015, p.89)

Em todas as fases de sua vida, o Boe vai obtendo ensinamentos conforme a sua maturidade psicossocial e os papéis sociais que vai assumindo. O processo de produção do corpo Boe, conseqüentemente a educação, se inicia antes mesmo da criança vir ao mundo, já que a produção do corpo na perspectiva Boe envolve um processo de aprendizagem partilhado com o núcleo familiar e o clã para receber a criança. Ela já se encontra inserida em um emaranhado de processos simbólicos, que irão incorporar a criança no mundo sociocósmico e acompanhá-la ao longo do crescimento, ou seja, não há corpo desprovido de significado (CAMPOS; GRANDO, 2018).

Fernando Bororo (2016) e Sandro Tubaikare (2016) descrevem algumas observações importantes do processo de educação e a inserção das crianças e jovens na vida social. Quando recém-nascido, o bebê é levado pelo pai até a casa do avô, onde é pintado e ungido para que cresça forte. Tradicionalmente, a mãe

massageava o rosto do bebê visando que a criança obtenha os traços característicos do clã.

A criança tão logo estará envolvida com os remédios, infusões e segredos clânicos, a fim de que cresça bonita, forte, consiga caminhar rapidamente ou não sofra quedas do alto de árvores. Na infância, a tendência era de não se afastar muito dos pais e de sua casa, sempre buscavam os amigos era para brincar nos arredores do lar. Mesmo as casas sendo próximas, não havia o costume das crianças entrarem na casa dos vizinhos, Tubaikare (2016) aponta que as mães instruíam os pequenos para terem receio de ficarem indo até um lar estranho. Vale ressaltar que nas casas tradicionais, viviam não apenas a família nuclear, esta configuração veio sendo alterada sob influência da cultura da sociedade envolvente. A prática do castigo, como na sociedade Ocidental, é algo estranho ao modo de educação originária:

Usa-se o sistema da intimidação e da ameaça de perigos supersticiosos, por exemplo, falamos e fazemos medo as crianças com o marugódu, largarta, que substitui o conceito de nosso bicho-papão dos brancos.

E por via de regra os nossos filhos escutam respeitosamente as palavras dos pais e dos mais velhos, depois quando crescem fazem como querem. Um grande ensinamento dentro da educação indígena é a educação que é passada pelos discursos noturnos dos chefes e anciãos. Outros grandes momentos de aprendizagem são os passados nas inúmeras festas e representações, nos quais os meninos são iniciados. (TUBAIKARE, 2016, p. 19)

Em torno dos seis anos de idade o menino passa a ser mais criterioso com seu modo de vestir (tendo referencial ocidental), passar a frequentar uma distância maior de casa, aumentando os limites espaciais principalmente para tomar banho no rio ou em córrego, além de acompanhar os mais velhos na pescaria; enquanto isso a menina vai sendo instruída com as práticas de confecções de artesanatos próprios da etnia (e com as diferenciações clânicas) e às práticas domésticas. Dentre essas confecções podemos citar os abanicos, esteiras, cestos, enfeites utilizados em cerimoniais com os devidos referenciais de seu clã, além de aprenderem com as mulheres da família às boas práticas ligadas ao cultivo na roça.

Quando menina fica nos cuidados da mãe, tia, avós e parentes de clã, ela aprende a cortar os animais, aves e peixes, de acordo com a tradição, plantar e colher em tempo e luar certo, aprender a trançar cestos (*Kodo*), esteiras (*Beta*), bolsas (*mitigu*), brinquedos (*Boe ewoedae*) etc. Aprender a confeccionar os enfeites de acordo com o que se pede para o momento: nomeação, iniciação, danças festivas, casamento ou funeral, assim também são os cantos e remédios (*jurubo*) e ainda as danças. Elas aprendem todos os passos e ritmos de acordo com o clã que a mesma pertence e seus direitos

e mais importante os direitos de casamento perfeito para a moça não correr o risco de errar contra a cultura, pois na cultura o tal do amor só existirá após a convivência do casamento e casamento perfeito (KOGUE, 2014, p. 3)

Atualmente, o futebol, que é um esporte vindo dos não indígenas, é um esporte muito presente nas aldeias e foi apropriado também enquanto um processo educativo. Enquanto uma prática lúdica, afirma Grandó (2004), o futebol vem propiciando a socialização de meninos e meninas, a habilidade de transmissão de técnicas corporais entre jovens e adultos, estabelecimento de uma relação com o “outro” (por vezes há campeonatos contra times não indígenas) e também “proporciona a educação do corpo (ser) Boe e a adaptação do comportamento dos jovens para o enfrentamento com as emoções em situação de guerra” (GRANDO, p.308).

Com o crescimento, o menino vai se tornando mais companheiro de pesca e caça do pai, que ensina a atirar com arco e flecha, bem como os remédios para ter sorte na caçada. É a partir da casa que vai recebendo ensinamentos como: ouvir mais e falar menos, obedecer aos mais velhos. Quando chegado o momento de iniciação do menino, os pais instruem sobre a importância do procedimento e dos compromissos com os conhecimentos que irá adquirir. Fernando Bororo (2016, p.19) relata que:

Assim, o adolescente é convocado pelo responsável tais como *oiorubodare* [padrinho de ritual de iniciação], que forma grupos de família, ou sub clã, que assumem responsabilidades de cuidar do adolescente dentro de vinte a trinta dias correndo e se escondendo do barulho dos animais e aves que se aproximam. Os responsáveis não deixam o *oiorubodare* descansar dia e noite até o retorno para a Aldeia. Inicia-se na casa central da Aldeia e percorre diferentes ambientes da mata, cerrado e floresta onde os responsáveis irão passar e mostrar ervas medicinais tradicionais para resistência física, resistência de apetite, erva para facilidade de adquirir cantos, linguagem e lamentações.

Nesta ocasião se amplia a aprendizagem cosmológica, tendo em vista a organização sócioespacial, as estratégias de dificuldade em relação à natureza e a noção de pertencimento clânico com seus direitos de uso de das respectivas pinturas, de suas histórias e contos sobre os grandes líderes. É um momento extremamente permeado pelos *Bakaru*, seja por meio dos cantos, da forma dos cerimoniais, seja pela conduta na relação indivíduo-comunidade. Com seus responsáveis, o adolescente é acompanhado até um córrego para se banhar, a fim de realizar as últimas cerimônias e retornar para sua casa. O autor aponta que mesmo após a



iniciação há o envolvimento por parte dos conhecedores das tradições em estar em contato com os iniciados para fomentar o conhecimento repassado.

Terminando o cerimonial, e com os garotos já em seus lares, uma grande demonstração de aprendizado e respeito à ética Boe é proteger consigo os conhecimentos restritos e segredos, sob responsabilidade dos pais, que são passados de geração em geração, compondo memórias milenares deste povo. Os segredos estão ligados diretamente ao mundo espiritual, sua exposição em momentos inapropriados ou para qualquer pessoa, podem ter um impacto imenso na harmonia entre os mundos, podem colocar a vida do indivíduo em risco:

O segredo inerente a este ritual sagrado para o povo Boe-Bororo tem de ser respeitado, pois o rompimento desse segredo que constam, tais como aroe doge, aije doge é um tipo de espiritualidade que pode ocasionar sérias consequências em termos de saúde, que dificilmente é diagnosticada pelos especialistas ocidentais na área de saúde. O desrespeito ao segredo pode levar a pessoa que revelou o segredo à morte em casos de não tiver as ervas medicinais tradicionais que possa combater o mal. (BORORO, 2016, p. 21)

No olhar externo, o processo educativo originário pode parecer um “aprender-fazendo”, no entanto Isaac (2018) pontua que saber fazer vai além de simplesmente fazer, um jovem nunca seria um sábio, pois há certas atividades realizadas por anciões que necessitam das competências e habilidades acumuladas ao longo da vida. Isto acarreta, na epistemologia Boe, na percepção de que é impossível ser um sábio jovem. Ekureu (2018) afirma que a Pedagogia dos Boe Remawuge<sup>13</sup> está baseado no ouvir, olhar e fazer; existe o costume dos saberes não serem passados diretamente, por parte do conhecedor, que faz um percurso narrativo introdutório, e os verdadeiros interessados devem ficar atentos para compreender a intencionalidade da fala. O olhar como é feita a ação, a desenvoltura do corpo, os gestos é o segundo elemento, enquanto o fazer envolve consigo uma avaliação por parte de quem ensina, ocasionando uma reflexão do aprendiz a fim de aperfeiçoar a prática:

O fazer é a última parte de uma aprendizagem onde será avaliado realmente o que o receptor captou através do escutar e olhar, porém há uma dialética, pois geralmente trata-se de variáveis que podem ser positivas ou negativas, logo, ação, reflexão e ação. Aqui podemos destacar uma herança trazida desde tempos remotos, a sub-missão dos alunos atuais do século XXI é uma herança trazida desde antigamente (*marigudu*), pelo fato do respeito; o silêncio é um ato de respeito, às vezes, tem alguém que domina certo

---

<sup>13</sup> “Boe Remawuge é uma expressão em língua bororo, surgida no contexto da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (etapa local Meruri, em 2016), criada por anciões e professores indígenas bororos, e que significa “Pessoas Originais” (EKUREU, 2018, p. 207)

conhecimento que já é prévio do receptor, contudo ele não demonstra já saber. (EKUREU, 2018, p.217)

Um grande exemplo dessa pedagogia está na prática da educação do corpo ao fazer objetos artesanais seguindo as mais velhas, observando e moldando o próprio corpo, ao aperfeiçoar as técnicas a partir desta relação com as anciãs, tendo em vista que há utensílios que são de responsabilidade da mulher. Grandó (2004) mostra que sentar-se no chão em posições que exigem flexibilidade para trançar os utensílios tradições do povo, por exemplo, é uma prática que sofreu impactos da educação escolar, que se acostumou a sentar-se apenas nas cadeiras. As gerações mais novas, ao não conseguirem se utilizar das técnicas corporais de fabricação, recorrem às matriarcas para o auxílio nestas tarefas.

A dança também apresenta muito bem este caráter educativo, ao analisar a dança *jure*, na qual é aberta para crianças e adultos de ambos sexos, Grandó (2005) observa que a instrução do menino de participar acompanhando das mulheres de seu clã, com os devidos ornamentos, o posiciona diante da sociedade Boe. No *jure* os preparativos já oferecem uma situação de aprendizado juntamente com as demais crianças do mesmo clã, que compartilham uma das primeiras ocasiões em que as crianças se apresentam publicamente com outras crianças enquanto membros de um clã.

O *Jure* é uma escola que abrange todas as situações em preparação para os rituais funerários coletivos sem restrição de idade, os rituais individuais são ensinados por uma especialista ou por um especialista antes de se iniciar, no funeral. Nesta escola, aprende-se a organização social bororo, a posição do indivíduo na sociedade bororo, a composição e o uso dos enfeites, os totens de seu próprio clã (espíritos, animais, aves, peixes e outros animais), as pinturas somáticas e faciais, as plantas para confecção das pinturas faciais, a leitura das pinturas faciais e somáticas, a organização na dança *Jure* e outras aprendizagens com maior ou menor grau de complexidade, conforme o grupo social etário a que pertence a aprendiz e o aprendiz. Aprende-se ainda o ícone de *imedu* e de *aredu* (ADUGOENAU, 2017, S/P *apud* CAMPOS, p. 104, 2021)

Os trabalhos de Tubaikare (2016), Bororo (2016) e Isaac (2017, 2018, 2020, 2021) ressaltam que apesar de muitos elementos do modo de ser Boe terem resistido à séculos de contato, há um tensionamento sob práticas da educação originária, como o curto tempo que as crianças têm passado com os tios maternos, famílias que deixam de instruir atenciosamente os jovens sobre os padrões de conduta, afastamento dos

jovens com os momentos de socialização com os anciãos e os desafios da língua originária diante do mundo globalizado, bem como o impacto da escola na vida da aldeia. Podemos sintetizar esta complexa educação autóctone, no decorrer deste trabalho, com a seguinte explicação de Adugoenau (2015, p.65):

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.

#### **4.4 A Educação Escolar em Tadarimana**

Cada forma de interação com o não indígena influenciou os rumos da institucionalização da educação escolar nas aldeias Boe. Enquanto em Meruri, no início do século XX, os missionários salesianos levaram a educação escolar, na qual estabeleceu um sistema de educação católica que influenciou durante todo o século (EKUREU, 2018), na T. I. Tadarimana a introdução da educação escolar foi bastante marcada pela Política Indigenista do Estado, ou pela má gestão dela.

Isaac (2004) aponta alguns momentos marcantes na inserção da escolarização dos Boe de Tadarimana, podendo ser dividido em quatro períodos de grande relevância: Em 1913, ao ser nomeado o primeiro professor do vilarejo, então chamado, Rio Vermelho, é registrado o primeiro contato de Boe com a escolarização na atual região de Rondonópolis, isso porque consta nomes indígenas entre aqueles alunos (CURY, 1973 *apud* ISAAC, 2004), possivelmente funcionários de algum não indígena. No ano de 1958, um posto do SPI que seria instalado na região da aldeia Jarudore, devido às tensões com colonizadores, foi remanejado para dentro do território de Tadarimana, contendo a casa do chefe de posto, enfermaria e escola. A professora da escola costumava ser a esposa dos funcionários, o que levava à constante instabilidade na continuidade da formação dos alunos.

Entre 1958 a 1978, a escola é transferida para um novo posto, devido ao alagamento da antiga aldeia, o posto ficava cerca de 2 km da aldeia central Tadarimana. A Funai passa a estimular mais a integração via escola, porém sem novidades no processo pedagógico. No período de 1978 a 1995, é uma fase de forte

prevalência da política de integração do indígena à sociedade nacional. No entanto, com mudanças da estrutura nacional da educação indígena, a Funai deixa de ser responsável por oferecer a educação escolar, mas a prefeitura de Rondonópolis adiou o máximo possível para pegar integralmente esta responsabilidade, fato que atrasou a construção do prédio de alvenaria. Esta conquista veio após muita pressão na Secretaria Municipal de Educação, inclusive de políticos locais que apoiaram a luta, tendo em vista que em 1996 seria ano eleitoral. Outro problema enfrentado foram as dificuldades com os professores brancos, que além da instabilidade, não tinham a dedicação necessária para o cargo, gerando muitas faltas e, algumas vezes, sendo foco de tensões com os indígenas.

No ano de 1995 é realizado o Seminário de Educação Escolar Indígena da Tadarimana, sendo três anos de discussões até os Boe formularem uma política para a educação escolar. Além das tensões com os professores não indígenas, outra pauta central no Seminário foi a mudança de escola para próxima da aldeia Central, de modo a dar maior controle dos Boe sob as atividades escolares.

Em 1995, a comunidade de Tadarimana se mobiliza a fim de integrar o projeto Tucum e formar professores indígenas, assim começamos a perceber a escola neste momento como instrumento de estratégia política para o campo interétnico, bem como importante ferramenta para as relações de poder dentro da aldeia (ISAAC, 2004), que vai ter ligação direta entre as famílias e agrupamento das diferentes aldeias. A comunidade estipulou a proposta de ensino bilíngue, e o entendimento da escola como espaço de aprendizado dos saberes do não indígena afim de nivelar as relações de contato com a sociedade envolvente. Isaac aponta como as tendências de políticas indigenistas e também da educação escolar indígena que vinha sendo debatidas e estabelecidas nacionalmente e à nível estadual tinham resistências na comunidade de Tadarimana, que normalmente as reinterpretavam e acatavam o que fosse estratégico nas relações políticas internas.

Em 1997 inauguram a escola, do lado de fora da aldeia circular, como foi estabelecido no Seminário. Na sequência, o município disponibiliza uma pedagoga exclusivamente para atuar na educação escolar indígena e contrata professores e merendeira Boe. Um detalhe importante é que estes educadores já estavam atuando, mas sem uma regularização trabalhista adequada. A escolha dos professores fugiu da tendência não indígenas, longas discussões chegaram até os nomes dos

professores após considerarem seus próprios critérios: prestígio social, parentesco e relações de tensões na comunidade. Após a contratação houve resistência em aceitar a dispensa da professora não indígena (que vinha atuando como supervisora), devido ao receio de perda de qualidade do ensino.

Para a introdução da língua Bororo no currículo escolar em Tadarimana foi criada a figura do monitor bilíngue indígena. Esse novo ator educacional, anteriormente situado na classe dos estudantes, foi submetido a um ritual sumário e após a sua aprovação passou a pertencer a uma nova categoria educativa, a um novo status social, a uma nova classe de pertencimento. Como os professores da FUNAI Fundação Nacional do Índio não dominavam os conhecimentos tradicionais nem a língua Bororo, o monitor indígena passou a assumir um papel relevante no cenário educacional local. (FERNANDES, 2007, p.64)

A apropriação da escola com sua transferência para mais próximo da aldeia, representou, afirma Isaac (2004), uma ressignificação da escola para além das relações interétnicas, no caso de Tadarimana o impacto foi grande no jogo de poder dentro da comunidade. O cargo de professor era um elemento novo sendo inserido entre os indígenas, o que traria consigo prestígio social, principalmente devido ao maior grau de contato com o branco, e poder econômico. A comunidade tinha grandes limitações financeiras, o que torna as novas instituições que chegam à aldeia novas oportunidades de fonte de renda para as famílias. É preciso lembrar que a sociedade Boe foi organizada em clãs com diferentes status de relações entre si, tendo relações de poder e quantidade de membros muito variadas, tendo ainda naquela ocasião diferentes facções das aldeias da TI disputando influências políticas internamente. Quando a escola é inaugurada na aldeia Central, a comunidade estabelece que “coisas da cultural” também deveriam ser ensinadas na escola, de modo que um ancião com autoridade nos conhecimentos ancestrais sem renda, de modo que os professores dividiram os custos de seu trabalho, a experiência não funcionou.

A TI já contou com escolas em quatro aldeias: Central, Jurigue, Praião e Pobore. A organização da estrutura institucional dessas escolas teve variações ao longo dos anos, chegando a suas extinções a fim de centralizar as aulas na aldeia Central, já nos anos de 2020. Muitos alunos estudavam ou na cidade ou em distrito próximo de aldeias, principalmente devido à falta de oferta do ensino básico completo na aldeia. Em 2015 o mesmo prédio da escola municipal começa a atender também como sala anexa da rede estadual, vinculada a uma escola do campo. Em 2020 trocam a política de enviar ônibus com alunos para as escolas urbanas, e concentram

o transporte apenas para buscar os alunos nas aldeias e leva-los para a escola da Central.

## 5 REFLEXÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR

A ida à aldeia foi marcada com bastante antecedência, pois fui juntamente com o pesquisador Leonardo Zenha, que levei para realizar uma oficina com os alunos de Ensino Médio, enquanto eu dava andamento à minha pesquisa. Fiquei na Tadarimana por uma semana, e combinei de retornar para continuar o grupo de discussão com os professores uma semana depois, pois não havíamos concluído as prolongadas discussões. Nesta segunda visita, fiquei apenas 2 dias.

Os dados desta pesquisa são frutos de diálogos e debates com indivíduos de distintas trajetórias e graus de envolvimento com a escola, em que utilizamos as técnicas do Relato Comunicativo Crítico e Grupos de Discussão Comunicativo Crítico; em ambos casos, os participantes souberam dos seus direitos, conforme determina o CONEP. Foram informados de que a pesquisa gera alguns riscos quanto à invasão de privacidade, possível constrangimento e revitimização **devido à exposição de algum pensamento, tomar muito tempo ou ocorrer interferência na rotina do participante do projeto, bem como risco de vazamentos dos registros da pesquisa**; e que eu, enquanto pesquisador, me comprometia em reduzir essas possibilidades.

Visando reduzir o cansaço, exposição constrangedora diante do grupo e excesso de interferência na rotina dos participantes, ficaram livres para indicar o momento, o ritmo e o local em que gostariam de fazerem os relatos. Sendo assim, havia, por outro lado, um momento em que propicie uma oportunidade de atualização nos debates sobre a educação escolar, mostrando por meio do diálogo minha trajetória e os desafios que a escola urbana vem tendo, para que pudéssemos trocar experiências, refletir sobre o referencial que possuem na escola, sobre como vislumbram formar os jovens que ali estudam, pensarmos se o modelo de escola vigente tem servido à comunidade e, conseqüentemente, **gerar novas propostas para pensar que escola indígena de Tadarimana.**

Para analisar os dados, foi feita uma síntese das falas em quadros que seguem três eixos temáticos: Trajetória de vida; Comunidade e Escola na atualidade; Comunidade e Escola Sonhada. O objetivo foi possibilitar uma análise básica, devido ao limite de tempo para a conclusão da pesquisa, que identifique dimensões de potenciais e elementos que se encontram como obstáculos para o avanço rumo à

educação escolar desejada. Durante os diálogos, além das sugestões explícitas dos anseios da escola sonhada, foram verificados ainda os possíveis desejos que foram ditos de maneira implícita.

Após a estruturação e análise prévia enquanto pesquisador, retorno para a aldeia a fim de apresentar os quadros-síntese e as impressões enquanto acadêmico, necessitando, ainda, escutar as interpretações dos participantes da pesquisa. Sob os princípios do diálogo intersubjetivo e da pretensão de validade no discurso, a busca é para a formulação dentro de um consenso comprometido com o coletivo. E assim, então, relacionar a interpretação conjunta às teorias debatidas anteriormente que vêm fundamentando a construção desta proposta.

Os procedimentos metodológicos possuem uma sequência necessária, em ambas as técnicas utilizadas, para efetivar a pesquisa com os rigores científicos necessários:

1. Criação de um roteiro de orientação para os relatos e grupos de discussão;
2. Realização dos relatos e grupos de discussão;
3. Transcrição dos diálogos;
4. Levantamento de temas extraídos dos dados e definição dos eixos temáticos;
5. Identificação dos trechos nos diálogos para serem categorizados em: Elementos Transformadores, Elementos Dificultadores, Recomendações Explícitas ou Recomendações Implícitas;
6. Exposição dos dados em forma de texto;
7. Construção de quadros-síntese baseada em eixo temático, de forma que aponte para ações que possam ajudar a transformar positivamente a realidade, identificação de elementos a serem excluídos e proposições de mudanças;
8. Apresentação do material sistematizado aos participantes para a interpretação intersubjetiva.

## **RELATOS COMUNICATIVOS CRÍTICOS**

Os relatos com membros da comunidade escolar foram agendados ao longo da semana, a partir das sugestões de professores e anciões. Para isto, eu filtrava algumas condições para a escolha: os pais não serem educadores; os estudantes estarem cursando o ensino médio; membros da comunidade que terminaram o ensino



médio, que não tenham filho na escola, porém acompanham a dinâmica escolar; anciãos atuantes na comunidade e de prestígio dentro do universo Boe. Durante o período dos relatos, a disponibilidade dos participantes, dentro de um prazo que não compromettesse o período de pesquisa, foi um fator que impossibilitou a quantidade de participantes por categoria conforme o previsto. Por outro lado, surgiu a oportunidade de inserir um chefe cultural, em vias de se tornar um ancião, o qual se encontra na categoria Moradores da T.I.

A sequência dos diálogos relatados, na próxima parte do estudo, pode ter tido leves alterações na ordem dos assuntos abordados nas falas, para facilitar o entendimento quanto aos temas que fossem abordados em momentos diferentes. Isto sempre preservando o sentido da narrativa do participante, que confere os dados posteriormente, sugerindo ajustes ou alterações na reflexão narrada. Nestes registros, os nomes foram substituídos por nomes fictícios, a fim de evitar exposição dos participantes e garantir maior confiança para o diálogo. Participaram dos relatos comunicativos críticos:

<b>Categorias de Participante</b>	<b>Quantidade</b>
Pais e Mães	4
Moradores da Terra Indígena	3
Anciã	1
Estudantes	2
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>

## ESTUDANTES

### 1. Estudante – Bege

Bege é um garoto de 17 anos, estudante da sala anexa da rede estadual que funciona na aldeia Central, onde ele também vive, está cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Enquanto sua turma participava de uma oficina de etnocomunicação, que ocorria enquanto eu me encontrava na aldeia, ele foi um dos poucos meninos que mantiveram o interesse constante e a frequência nestas atividades. É um garoto

franzino, que não parecia ser muito comunicativo, mas simpatizou com a ideia de conversar comigo sobre a escola.

Além de falar pouco e ser extremamente objetivo nas respostas, que muitas vezes falava com rapidez, pronunciava em português com um sotaque marcante, o que me levava a pedir para repetir a fala mais de uma vez. Bege me conta que só estudou na aldeia, desde a educação infantil. Pergunto a ele o que gosta na escola:

- Gosto mais de estudar e aprender mais, né.
- Gosta de jogar bola? Pensa nisso quando vem pra escola?
- Não, só de estudar. (Bege, §4-6)

Pergunto sobre jogar bola por ser algo rotineiro e de grande apreço entre os Boe, mas principalmente porque a comunidade passava por dois funerais seguidos naquele momento, o que afetava também a dinâmica da escola. Isto porque durante os meses de funeral são proibidas as práticas de jogos esportivos, inclusive nas aulas de educação física. Sobre mudanças que percebeu ao longo da vida escolar diz: “Mudou. Antes era escola de palha [...] não tinha a quadra, jogava bola no campo” (Bege, §12-14). As respostas do participante se direcionam mais às questões de estrutura física do prédio escolar. Pergunto sobre os conteúdos estudados:

- Coisa que aprendi mais é matemática, né.
- Ah você gosta?
- Sim, matemática e português. A matéria era de contar de 1 até 10 né, agora tá mais difícil. [...] História eu não lembro muito não. (Bege, §18-22)

Pergunto se há algo na escola que ele não gosta. Bege pensa um pouco, mas diz que não se lembra de nada. Comento que ele também tem algumas matérias de Saberes Indígenas e pergunto se são conteúdos que ele já conhece: “Não, aprende um pouco ainda. Porque é um pouquinho difícil né” (Bege, §28). Me diz que essas disciplinas específicas da escola indígena possuem 45 minutos, tempo menor que as demais, mas que não considera o tempo corrido. Busco conhecer a visão do estudante sobre a escola e, sempre sem pensar muito, Bege (§36) responde: “A escola faz diferença. Aprende muita coisa que eles falam na escola, e aí depois que faz faculdade você tem as coisas na sua cabeça ainda”. Noto que relaciona primordialmente escola com o Ensino Superior, daí pergunto se pretende cursar uma faculdade, mas noto que não há muita clareza sobre o que tema:

- Pensa em fazer faculdade?
- Penso.
- Em qual área você pretende fazer?
- Trabalhar na cidade.
- Pensou com o quê? Com saúde... ou outra área...?
- Não, na loja.
- Com venda?
- Sim.
- E na faculdade, chegou a pensar?
- Não. (Bege, §37-46)

Bege, ao ser perguntado sobre a faculdade, mostra que tem como horizonte trabalhar na cidade, no comércio; busco conferir se ele tinha alguma referência sobre o que estudar, mas não tinha uma noção muito clara ainda. Me diz, que além de português e matemática, gosta de inglês. Conto-lhe que existe a faculdade de Letras que estuda português e inglês; imediatamente, Bege se lembra de algo curioso:

- Aqui teve um *braedo* que tava falando comigo. Essa mulher aqui, pelo *whats*.
- Como ela te achou?
- No Facebook.
- O que ela queria?
- Perguntou se eu queria fazer a faculdade. Eu falei que queria [...] tem um nome aqui... deve ser online. (Bege, §50-46)

Bege vai me contato e mostrando o celular; disse que não deu continuidade à conversa porque teve um problema no *chip*. Comento com ele que provavelmente era de um curso particular, que há as universidades públicas que são gratuitas e que ele poderia se inscrever para o próximo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para tentar uma vaga. Voltamos ao assunto da escola e, conversando sobre as formas de dar aula, ele se recorda de momentos diferenciados que gostou:

- Quando era desse tamaninho, a professora já levou já.
- Pra onde?
- Pra lá (aponta para a mata atrás das casas)
- Nas casas?
- Onde tem as coisa de mata.
- Teve mais?
- Só foi essa vez.
- Na aldeia circular já chegaram a levar?
- Já, na língua materna. Quando era desse tamanzinho.
- Você gostou?
- Foi bom. (Bege, §70-80)

Buscando entender como seria a escola que Bege queria ter para comunidade, pergunto quais mudanças ele faria na escola; depois de muito pensar, ele diz: “Melhoraria o parquinho” (Bege, §60). Aguardo mais um tempo para pensar, mas ele não acrescenta mais nenhuma sugestão quanto a este tema. As informações do relato do participante estão sintetizadas nos quadros 1, 2 e 3 a seguir:

**Quadro 1: Eixo Trajetória – Bege**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Gosta de aprender	Acha difícil o conteúdo atual de matemática
Gosta de matemática	Não sabe qual curso quer fazer
Quer fazer faculdade	
Quando era menor, a professora levou para aula na mata	
Já teve aula que foi na aldeia circular	

**Quadro 2: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Bege**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Mudança na escola e no barracão	Acha um pouco difíceis os conteúdos de Saberes Indígenas
O que se aprende na escola vai servir para a faculdade	
A escola serve também pra quem não quer fazer faculdade	

**Quadro 3: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Bege**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Melhorar o parquinho	Aulas de campo fora da sala

## 2. Estudante – Violeta

Violeta tem 17 anos, e é uma estudante que se mostra bem articulada com os colegas de turma; nasceu em outra T.I., na aldeia Korogedo Paru, e se mudou para a Tadarimana ainda pequena. Estudou na escola Leosídio Fermau até o 8º ano, fez o 9º ano na escola do distrito de Nova Galileia, na qual destaca algumas diferenças: “a questão do horário e algumas disciplinas, aqui na aldeia a gente estuda língua

materna também, agroecologia, cultura sustentável e eu acho que lá não tem” (Violeta, §10). No decorrer do diálogo, volta a justificar a escolha: “Eu acho que eu preferia essa aqui, porque a outra escola era pequena também, mas não tem ar condicionado” (Violeta, §18).

Regressou para estudar na aldeia Central a fim de cursar o Ensino Médio, já está no terceiro ano; pergunto se tem preferência caso fosse pra escolher entre os dois modelos de escola: “Eu estudava aqui” (Violeta, §12). Durante seu relato, faz algumas comparações entre as escolas: “[na Nova Galileia] Era mais bagunça, muita bagunça, eu acho os alunos não respeitavam os professores e os professores de tanto falar, acho que desistiram...” (Violeta, §37). Pergunto se lá a sala era muito cheia, Violeta diz que em ambas escolas eram:

Mas aqui é menos bagunça [...] esse ano agora que começou ficar meio bagunçada. Os alunos mais rebeldes...Eu acho que é por causa do celular, minha opinião é o celular. [...] como tem [o jogo] *Free Fire* agora né, aí ficam fazendo barulho. (Violeta, §39-40)

Assim como nas escolas urbanas, o retorno das aulas pós-pandemia assustava professores e alunos, com o maior desinteresse nas aulas e com o uso dos aparelhos celulares para jogarem jogos de tiro online, com os colegas da própria sala durante as aulas usando a rede *wi-fi* da escola. Ao longo do diálogo, Violeta afirma gostar mais das disciplinas de português, língua materna e inglês; já sobre o que não gosta, faz uma longa reflexão sobre a organização do currículo:

[...] eu acho que os horários, tipo porque tem umas disciplinas que tem só 1 hora de aula aí eu acho que é pouco, tem algumas que tem 45 minutos e eu acho bem pouco, e tem algumas que tem 2 horas, o máximo. Duas horas eu acho que é bom e o que eu achei ruim foram as de 45 minutos língua materna, tem inglês, tem artes. Sociologia tem só uma hora de aula e filosofia que tem 45 minutos. Para mim eu acho que é pouco. (Violeta, §20)

Conta que na escola não indígena havia menos matérias, mas vê um problema quanto à curta duração de algumas aulas. As disciplinas de Saberes Indígenas: Práticas Culturais, Tecnologia Indígena e Agroecologia, bem como língua materna, apesar de terem uma carga horária curta, são diferenciais para a estudante. Traz em suas recordações marcantes as aulas em que os alunos criaram uma horta:

Lembro quando nós fizemos a horta, tinha uma horta aqui atrás. [...] nós cavamos, plantamos. [...] Cresceu e daí plantaram de novo e durou quase um ano, depois disso a gente plantou cebolinha, tomate, alface e rúcula. (Violeta, §26-35)

Violeta se recorda destas atividades de campo com muito afeto, principalmente ao contar que a horta ainda teve continuidade por algum tempo. Ao falar sobre o futuro, conta que:

- Eu queria fazer jornalismo, quando eu era criança queria ser enfermeira, depois teve uma época que aí eu vi sangue, comecei a passar mal, aí eu desisti de ser enfermeira, não quero.
- Falar nisso como foi que influenciou...
- Acho que assistindo jornal, mas acho que o desafio para mim vai ser a vergonha. (Violeta, §49-51)

Pelas conversas informais com os Boe ao longo dos últimos meses, em que grande parte havia me dito que pensava em cursar licenciatura ou enfermagem, possivelmente por serem os dois campos de trabalho com possibilidade de contratação dentro da própria Terra Indígena, me surpreendo com o interesse de Violeta em ser jornalista e em como os meios de comunicação a influenciaram na escolha. A estudante, ao pensar na função da escola, relata que envolve

Educar, respeitar, fazer ele pensar um pouco na vida, saber o que ser. Agora também tá tendo um negócio de depressão né, têm muitos alunos aqui na escola que está com depressão. Eles não falam assim que 'tá com depressão', mas dá de perceber que ele está com depressão. Uma vez teve uma palestra sobre isso aqui na escola ... foi bom, mas eu achava que isso era mais pra tentar ajudar, aí pra mim não gostei muito não. (Violeta, §58)

A estudante aponta um novo desafio que tem aparecido: indícios de depressão entre os alunos. E por já ter conhecimento prévio sobre o tema, criou expectativa de que a palestra fosse algo para intervir de imediato na situação dos alunos; quando pergunto sobre o conhecimento dela sobre o tema, responde: “Eu sabia porque eu assistia muito na televisão, porque agora tá aparecendo muito desse negócio, suicídio, esses negócio” (Violeta, §58). Mais uma vez, percebo como a mídia tem sido uma fonte de informação, nesse caso positiva, para a estudante. Pergunto se considera que é papel da escola também se envolver com esse tema:

Eu acho, porque têm muitos alunos que têm depressão por causa dos familiares, tipo, não tem como ele conversar com as pessoas da família. Tipo,

na minha opinião, eu acho que os professores deveriam tentar conversar com os alunos. [...] porque eles não tá alegre, conversa de boa, mas não fica alegre. (Violeta, §62-64)

Pelo tom da fala de Violeta, sinto a grande preocupação que tem com os colegas. Ao conversamos sobre o envolvimento entre a escola e a comunidade, diz não ter tantas atividades que envolvem esta última, mas ressalta momentos em que isso aconteceu: “Quando chama para cá só para reunião” (Violeta, §76). Afirma que também a comunidade participava da Semana Indígena, bem como quando “tinha corrida e chamava todo mundo da comunidade” (Violeta, §79). Quando nosso diálogo envolveu seus sonhos em relação à escola, a estudante sugere:

Acho que assim, queria que tivesse um refeitório, uma escola assim mais rígida. É que têm os professores que falam e não tenta entender o aluno, dialogar, porque têm alguns alunos que não entende as explicações, mas tem vergonha de falar, aí o professor acha que entendeu, aí já vai passando para outro assunto e quando vai fazer alguma prova não dá conta. Tipo é tentar falar, mas não com aquela agressividade. Na minha sala acho que quem mais pergunta sou eu. (Violeta, §66)

Violeta se refere à estrutura da escola, mas também faz a importante observação da relação entre alunos e professores, o que pode afetar diretamente no aprendizado. Cita a rigidez, talvez se lembrando das bagunças em sala, e ressalta um ponto que os professores comentavam bastante: a timidez e baixa participação dos alunos dentro de sala de aula. A seguir, temos os quadros-síntese do relato de Violeta:

**Quadro 4: Eixo Trajetória – Violeta**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Estudar os saberes indígenas	Na escola da cidade não tinha ar condicionado
Gosta de estudar linguagens	Algumas matérias com pouco tempo de aula
Fazer horta na escola da aldeia	Na escola da cidade havia mais bagunça na sala
Quer fazer jornalismo	Os alunos ficaram mais rebeldes pós-pandemia
Já teve corrida com participação da comunidade	Os colegas fazem barulho ao jogarem no celular em sala

**Quadro 5: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Violeta**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Escola serve também para fazer pensar na vida	Depressão entre os alunos

Escola envolve a comunidade nas reuniões	Alunos que têm vergonha de tirar dúvidas
Há participação da comunidade na Semana Indígena	
Palestra sobre depressão	

**Quadro 6: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Violeta**

Recomendações explícitas	Recomendações implícitas
Ter um refeitório	Maneiras para ajudar alunos com depressão
Escola ser mais rígida	
Melhorar o diálogo entre professores e alunos	

## PAIS E MÃES

### 1. Mãe – Carmim

Carmim é mãe e também estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual, que funciona no período vespertino na escola da aldeia. Ela tem 34 anos, mora na própria aldeia Central e é mãe de estudantes matriculados tanto na escola municipal, cursando o Ensino Fundamental, quanto na parte estadual da escola, terminando o Ensino Médio. Após apresentar a proposta da pesquisa e contar um pouco da realidade da escola não indígena, Carmim foi respondendo de maneira muito reservada sobre os temas colocados. No entanto, sua postura era de muita atenção às minhas perguntas, o que, no final da conversa, explicou o motivo: ela se avaliava como não sendo muito boa na língua portuguesa.

A primeira experiência com a escola foi na infância, na aldeia em que nasceu, Korogedo Paru, situada no município de Santo Antônio do Leverger, onde ela cursou até a 3<sup>o</sup> série do fundamental. Continuou os estudos na Tadarimana, mas interrompeu por um tempo, voltando recentemente na modalidade EJA. As memórias de sua vida escolar são positivas, remetem à estrutura do prédio da escola da Tadarimana, que diz ser muito pequena na época, diferente de hoje: “Mudou tudo, mudou para melhor ainda” (Carmim, §20).

Uma das filhas de Carmim começou a frequentar escolas da cidade aos 12 anos, passando por três escolas diferentes; atualmente ela cursa o terceiro ano do



Ensino Médio em Tadarimana. Seu sentimento enquanto mãe era de muita preocupação: “A gente fica preocupada de acontecer alguma coisa na estrada, ela saía quatro horas da madrugada todos os dias” (Carmim, §85). Apesar disso, a filha estava sempre animada a enfrentar a viagem até a escola; interrompendo os estudos durante a pandemia, irá finalizar o Ensino Médio na escola da própria aldeia.

Carmim revela satisfação pela educação da filha nas experiências em estudar na cidade, afirmando que a jovem aprendeu muito e sonha em fazer o curso técnico em enfermagem e depois a graduação na mesma área; no entanto, lamenta a dificuldade financeira para avançar com esse sonho. O caminho é a avaliação do Enem, na qual contam com o apoio de professores para realizar a inscrição. A mãe lamenta, em nossa conversa, ao saber que já havia passado o período de solicitação de isenção da taxa.

Comparando o ensino das diferentes escolas pelas quais a filha passou, a participante afirma que um problema foi que, na cidade, “ela não estudou nossa língua, como estudou as outras línguas” (Carmim, §93), fazendo referência ao português, inglês e espanhol, na grade curricular. Quando se trata de avaliar o êxito no cumprimento do papel da escola indígena, a resposta de Carmim é positiva: “Está, porque têm muitos alunos formados, fazendo sua faculdade, seu diploma e têm uns que já quer fazer seus cursos né, para conseguir outros trabalhos, melhorou bastante” (Carmim, §26).

Ao refletir sobre o cotidiano atual da escola, no sentido de envolvimento com a comunidade, Carmim também faz uma autocrítica relatando que os filhos costumam faltar às aulas, mas que, em contrapartida, os professores convocam reunião para saber o que está acontecendo. Não acha bom passar por isso, mas interpreta que esta ação dos professores realmente precisa ser feita. Quando o assunto era elementos culturais Bororo dentro do ensino escolarizado, Carmim diz:

Precisa, porque agora é muito difícil, porque às vezes a gente sai, assim né, tipo eu, sai na cidade, às vezes eu vejo uns dos meus colegas lá né e aí às vezes eu quero conversar com eles na minha língua né, ele entende, eu entendo ele, aí nós conversamos um com o outro, assim, quando chega outros brancos a gente conversa também né, agora outras línguas não conheço, eu não sei, nós tínhamos que aprender mais. (Carmim, §36)

A fala de Carmim traz uma avaliação fazendo referências às fronteiras interétnicas, à medida em que entende a necessidade dos Boe em se comunicar entre

si, em seus próprios termos, quando estão no espaço urbano, de maioria não indígena. No entanto, o conhecimento da língua portuguesa propicia a comunicação quando necessita dialogar com um não indígena; Carmim vai além e traz a possibilidade da aprendizagem de outras línguas, sendo a escola o meio para adquirir estes conhecimentos.

Comparando a escola com a época em que cursou o ensino fundamental na mesma, Carmim sente que antes havia mais presença da *boe ewadaru*, língua Boe, na escola. Ela entende que os mais novos continuam aprendendo a língua originária por meio da escuta e convivência com as mães, evidenciando a relevância do papel da mulher Boe, como mostraram Adugoenau (2015), Kogue (2014) e Campos (2021). Foi destacado que os mais jovens têm interesse em conhecer a língua, no entanto têm vergonha: “Eles acham diferente. Na cidade eles falam português e aqui eles falam bororo também, porque os avós pega no pé, né, e falam que tem que conversar bororo aqui” (Carmim, §49).

Quanto ao *Bakaru*, conhecimento das pinturas e artes Boe, afirma que a escola tem ensinado às crianças, citando os próprios filhos como exemplo de uma situação satisfatória: “Meus filhos mesmo vieram para cá e às vezes coisas que eles nem conhecia na nossa cultura e quando chega em casa eles falam ‘mãe, eu aprendi isso na escola que o professor ensinou da nossa cultura’” (Carmim, §51). Apesar de ressaltar a importância do papel dos professores na articulação entre a educação escolar e saberes ancestrais, o fato não exclui, na sua concepção, a necessidade do conhecimento “do branco” na escola:

A escola é importante porque a gente aprende muitas coisas que às vezes a gente nem sabe, mas a gente aprende e ainda mais agora que essas coisas assim, de computador, celular e eu mesma não sei, não entendo nada, mas na semana passada eu aprendi um pouco. Eu não tenho, eu não uso, mas aprendi. Acho que é muito importante pros alunos, para nós, né. (Carmim, §61)

Para Carmim, a dificuldade material em relação aos bens tecnológicos não pode ser um obstáculo para acesso ao conhecimento propiciado pela globalização; inclusive, a escola sonhada por Carmim ofereceria uma sala de informática com condições para os alunos aprenderem a usar o computador, já que ela também possui esse sonho de aprender. Haveria, na sua escola dos sonhos, uma outra salinha, afirma Carmim (§69): “Poderia ter uma salinha só para guardar material de nossa

cultura, para os alunos ver e aprender mais, estudar mais sobre o que nós temos em nossa aldeia, acho que precisa”. Sua reflexão me faz lembrar imediatamente do Museu Comunitário criando na Aldeia Meruri, também do povo Boe.

É ressaltada a necessidade de expansão das salas na escola, pois avalia que o número de estudantes só aumenta; se pudesse, Carmim faria melhorias também no parquinho das crianças. Ao ser perguntada sobre como avaliava a relação entre escola e comunidade, Carmim (§26) diz que a escola sempre convocou os pais para as reuniões, mas, quanto aos projetos envolvendo a comunidade, pontua: “Que eu vejo é só dia dos índios, quando tem”.

Em dois momentos, chama atenção para o desejo de ter mais estrutura educacional na própria aldeia, para que a comunidade não precisasse se deslocar até a cidade a fim de dar continuidade aos estudos:

Só falta uma faculdade aqui na escola né, pros alunos não poder ir lá, não ter que sair [da aldeia]. (Carmim, §26)

Eu acharia que a gente está precisando muito de fazer um curso. Eu gostaria de fazer um curso aqui na aldeia né, para nós ir para fora é muito difícil né. (Carmim, §99)

Afirma que ela e a filha têm o desejo de fazer cursos; no entanto, a distância e o custo das viagens até a cidade trazem uma descrença na possibilidade de concretizar este desejo, o que leva Carmim à estratégia de apresentar para um possível aliado não indígena, como eu, já que demonstro preocupação com o tema, a vontade de ter acesso ao sistema de Ensino Superior e técnico, na própria aldeia.

Encerramos o diálogo, mas, antes disso, pedi para que a mãe não desista de incentivar a filha no processo do Enem. Expliquei algumas possibilidades de bolsa que existem na universidade pública que poderiam ajudar na permanência dentro do curso, caso consiga vaga. A seguir, temos uma síntese das recomendações feitas nas falas da participante:

**Quadro 7: Eixo Trajetória – Carmim**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Escola está melhor em relação a época em que era mais jovem	Dificuldade com a língua portuguesa
	Dificuldade em ir para a cidade ter uma

	qualificação
--	--------------

**Quadro 8: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Carmim**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Alunos conseguindo fazer faculdade	Os filhos costumam faltar
Professores chamam os pais para saber o que está acontecendo	Projeto com a comunidade concentrado apenas no Dia do Índio
As crianças aprendem a língua escutando as mães	Antes havia mais presença da língua materna na escola
Estão interessados na língua	As crianças têm vergonha de falar na língua materna
Os avós cobram que as crianças falem na língua materna	
Os filhos têm descoberto elementos da tradição Boe dentro da escola	
Escola como meio de aprender sobre as tecnologias modernas (celular, computador)	
A escola costuma fazer reuniões	

**Quadro 9: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Carmim**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Sala de informática e aula de informática	Professores procurarem saber o porquê das faltas
Salinha só para guardar material de nossa cultura	
Mais salas e reforma no parquinho	
Necessidade de faculdade e cursos oferecidos na aldeia	
Ensino da língua materna na escola	

## 2. Pai – Verde

Morador da Aldeia Central, Verde tem 34 anos; dois de seus filhos – um com 12 e outro com 13 anos – estudam na rede estadual; tem também uma filha de 10 anos, que estuda pela manhã na rede municipal. Possui ainda uma enteada que já

concluiu o ensino médio estudando na cidade. Sua família é da aldeia Korogedo Paru-T.I. Teresa Cristina, migrou para a aldeia Meruri e posteriormente se mudou para Tadarimana, trajetória que a fez o conhecer várias escolas. Além das que estão localizadas nestas aldeias citadas, ele também estudou na Vila Paulista e sua última escola foi a Arão Gomes, na região da Vila Operária em Rondonópolis, não chegando a completar o Ensino Médio.

Verde conta que desejava que a enteada tivesse uma educação de maior qualidade quando esta foi fazer o Ensino Médio na cidade; no entanto, conta que “quando ela saiu daqui para ir para o Elizabeth, ela teve uma dificuldade... para acompanhar os alunos que era de lá” (Verde, §1). Ao chegar no terceiro ano, a enteada passou a estudar remotamente devido à pandemia de covid-19, o que desagradou o participante: “Eu acho que via internet você não aprende quase nada, né. Agora quando você está presencial é outra coisa” (Verde, §9). Neste assunto, cita sua experiência como exemplo de estudar via internet:

[...] eu estou fazendo aula de violão e não estou gostando [...] Quando eu Morava em Meruri, eu tinha aula de violão, tinha o professor na escola, e aula de cantoria na escola, da nossa tradição. Era um cantor indígena que dava aula na escola. (Verde, §9-15).

Verde contou que tem feito aulas de violão pelo YouTube, mas nota a diferença de quando a pessoa tem aulas presencialmente. Grande parte do conhecimento com o instrumento, ele aprendeu na escola da aldeia Meruri, que, na ocasião, ainda tinha o corpo docente composto por não indígenas salesianos. Narrou com muito interesse as aulas de violão, que foi um tema que sempre citou com muito entusiasmo.

Encara a prática do instrumento também como uma função terapêutica, já que ajuda a manter o equilíbrio na vida pessoal e trabalho. Sendo assim, quando perguntei sobre boas recordações dos tempos de escola, primeiramente afirmou: “Na verdade, teve vários momentos bons. Tinha alguns professores que realmente ensinava mesmo” (Verde, §36). Pergunto sobre a relação com o violão: “Veio da escola, isso aí foi uma coisa que parece que foi na cabeça e não saiu mais” (Verde, §36); sua resposta mostra como atividades que fogem do currículo padronizado nacionalmente têm o poder de despertar interesses nos estudantes em conhecer novos campos do conhecimento.

Refletindo sobre as recordações negativas, compara as dificuldades dos estudantes atuais com as que passou:

Hoje em dia que eu vejo é que todo o aluno tem, o aluno tem lápis, tem borracha, o aluno ganha a mochila, e na nossa época não tinha isso não, era muito mais difícil. Independente da escola. Tinha escola assim, por exemplo no Meruri, nós tinha que fazer um brinquinho de pena, pra dar pra escola pra gente ganhar um lápis. (Verde, §42)

Era tipo uma troca, isso aí que eu falo para os meus filhos, o dia que vocês aprenderem a comprar as coisas vão saber quanto custa um trem desse aí. Um lápis nós segurava o máximo que pudesse para segurar o lápis, hoje a criançada vive perdendo lápis. (Verde, §48)

As dificuldades relatadas por Verde são direcionadas ao acesso a materiais, e me surpreendendo quanto à política de troca de artesanatos por lápis que havia na escola salesiana. A facilidade em ter os materiais escolares, de acordo com a gestão da escola Leosídio Fermou, deve-se à prefeitura vigente, que sempre enviou materiais, os quais, por vezes, supriram inclusive a demanda das salas anexas da rede estadual, fato que não aconteceu em 2022, fazendo com que os professores buscassem parceiros para pedir doações. Com alguns meses de aulas já iniciadas, o governo estadual investiu na distribuição de kits de materiais escolares.

Eu penso assim, na minha cabeça, não adianta ter o melhor professor se o aluno é péssimo, na minha cabeça é, os meus filhos não têm muita dificuldade porque eu já tento puxar as cordinhas deles, assim com os meus guris não tenho dificuldade nenhuma. (Verde, §58)

O pai dá bastante atenção à conduta dos estudantes, julgando que isso é fruto de um acompanhamento de perto dos pais; na perspectiva de Verde, a escola tem buscado contribuir com essa aproximação: “está tendo as reuniões com os pais, responsáveis” (Verde, §68). A proximidade entre a escola e família o tem deixado satisfeito: “Aqui por enquanto está bom, está quase transparente aqui na escola, para mim está bom assim” (Verde, §72), mas ressalta as novas configurações de relações entre as crianças e os professores:

Assim, eles têm interesse [...], agora, muitas coisas que sempre falo para eles é que na minha época quando a gente chegava na escola a gente tomava benção para o professor, assim, por educação. [...] Na minha época quando nós íamos para cidade tinha que tomar benção para todo mundo mais velho. Agora hoje está tão diferente que você passa na frente de qualquer criança

você vê ele só de cabeça baixa, às vezes nem te dá satisfação. (Verde, §60-62)

Perguntado sobre a formação atual dos jovens, Verde diz que está um pouco complicado. Peço então para comentar sobre a escola atual:

Eu na minha colocação já penso diferente sim, nesse caso, eu acho que se for a questão da escola e se nós realmente estamos estudando para aprender as coisas do branco, eu penso na minha cabeça, tinha que ser só aquilo ali. Se acontece alguma coisa errada dentro de uma comunidade, mas não tem nada a ver com a escola, assim o que eu penso. Agora misturar uma coisa com outra eu vejo que confunde muito a cabeça do aluno, porque está aprendendo uma coisa depois chega outra, aí já começa assim mais ou menos esse tipo aí né. (Verde, §78)

A princípio, o participante entende a escola como uma esfera autônoma, de processos independentes em relação ao funcionamento da vida na comunidade. Ele entende que há conhecimentos destes dois ambientes que podem se chocar. Neste caso, tem receio de misturar conteúdos originários e escolares, e prejudicar o estudante que precisa ter bom rendimento na vida escolar.

Eu acho assim, pra mim né, que essa questão de aprendizado de Bororo tinha que ser na casa, porque isso aí é uma cultura, você tem que viver essa cultura e não querer estudar ela. Igual eu sempre falo para meus filhos vocês têm que aprender a falar aqui em casa as coisas que é de vocês aprender, lá na escola você chega pensando em outras coisas. (Verde, §80)

O pai faz uma interessante análise da diferença entre os saberes tradicionais, enquanto aspectos culturais, e o conhecimento escolar, baseado em conteúdo, de modo que aquilo que remete à ancestralidade Boe não pode ser resumido a um conteúdo de matéria escolar, mas sim ser vivido. Reforçando a importância do papel dos pais na educação que se inicia em casa, neste aspecto de os jovens viverem tal cultura, relata:

Eu penso assim que tá muito fraco, mas não é por parte dos alunos ou que seja do próprio jovem, é por pai e mãe porque se eles colocassem na corda e falasse é assim, assim e assim, ou que seja, querendo não, hoje o mundo nosso que nós estamos vivendo, a cada dia na verdade a nossa cultura está começando a ficar para trás. [...] A língua também, eu vejo tudo, estamos perdendo muitas coisas. (Verde, §82-84)

Estávamos em um momento de luto quando conversávamos, e eu pergunto como está o envolvimento das gerações mais novas no funeral, ao que o participante logo responde: “Na verdade mesmo parece que eles não estão com boa vontade daquilo ali não” (Verde, §82-84). Questiono se o envolvimento no funeral deveria ter algum estímulo por parte da escola, e a resposta é imediata: “Aí eu acho que tinha que ser é obrigado né, porque senão não né, não tem condição” (Verde, §88), e continua sobre a educação escolar ajudar a fortalecer também na língua materna: “Eu acho que tinha que cobrar e cobrar bem, um pouquinho mais rígido”. (Verde, §92)

Durante o diálogo, Verde demonstra que a atual escola da aldeia tem tido progresso rumo à escola que deseja para a comunidade; ele espera que ainda avance no ensino e também faz uma colocação quanto ao envolvimento com a comunidade: “Eu penso assim, que a escola deve ser sempre transparente com os pais né, eu acho que ter mais participação dos pais com seus filhos seria muito bom, fortalecer mais a escola” (Verde, §75). Quando está refletindo sobre a escola que deseja, Verde retoma a experiência da enteada na escola urbana:

Assim, eu penso, eu tirei ela daqui para ela ir para cidade, para mim, assim na minha opinião, ela melhorou mais um pouco porque ela, aqui ela era muito tímida, ela passou a começar a se abrir mais, conversar mais, aprender mais as coisas central de computação. (Verde, §102)

A timidez dos estudantes para se expressarem, até dentro da sala de aula, parece ser uma característica muito comum na escola da Tadarimana. Uma melhora nesse aspecto trouxe bastante satisfação para o participante, que continua o pensamento se referindo ao ensino de computação: “Eu colocaria [na escola dos sonhos], porque o mundo que nós vivemos hoje em dia é por aí. Porque hoje em dia caneta e papel está começando ficar para trás” (Verde, §92). Deste modo, o participante mostra sua preocupação com uma educação escolar vinculada às demandas ligadas aos conhecimentos tecnológicos presentes no mundo contemporâneo. A seguir são apresentados os quadros-síntese do relato:

**Quadro 10: Eixo Trajetória – Verde**

Elementos transformadores	Elementos dificultadores
Tocar instrumento	Enteada teve dificuldade de acompanhar os estudos na cidade



Professor de violão na escola	Via internet você não aprende
Influência da escola no interesse pela música	Dificuldade para se ter material quando estudava
Alguns professores que realmente ensinavam	
Governo oferece material escolar	
Acompanha de perto o estudo dos filhos	
Está quase transparente aqui na escola	
Viu a enteada ficar menos tímida ao estudar na cidade	

**Quadro 11: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Verde**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Está tendo as reuniões com os pais	Crianças não cumprimentam mais os mais velhos
	Pais não estão ensinando os jovens em casa quanto ao modo de vida Boe
	Língua está se enfraquecendo
	Jovens sem interesse em se envolver no funeral

**Quadro 12: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Verde**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Escola deve ser transparente com os pais	Viver a cultura e não deixar virar só um conteúdo
Ter mais participação dos pais com os filhos	
Ter cuidado ao misturar saber ancestral com o conteúdo escolar, para não confundir o aluno	
A escola deve ajudar estimular os jovens a participarem das cerimônias de funeral	
A escola deve cobrar sendo um pouco mais rígida com a língua	
Melhorar o ensino	
Ensino de informática	

### 3. Pai – Marfim

Marfim tem 52 anos e é morador da aldeia central. Além de pai de alunos, é também estudante da EJA na rede estadual, e havia iniciado na escola três meses antes de nos conhecermos. Marfim ressalta, ao longo do nosso diálogo, que sua trajetória é sofrida: nasceu em Korogedo Paru, foi criado apenas pela mãe, que veio a falecer em Tadarimana, quando ele tinha apenas 7 anos:

[...] na época tinha uma escolinha aqui, a educação a Funai que tomava conta, mas só que como o índio é diferente e sempre vai ser diferente do não índio, a minha mãe não falava português, não tinha documentação, ela não sabia nem da idade dela, ela mal se falava arroz e feijão em português aí então, por isso também ela não deixava estudar. (Marfim, §16)

Passou a viver com o tio e depois foi para Meruri morar com uma irmã mais velha:

[...] outras estruturas diferentes que aqui não tinha, lá já tinha os padres que estavam catequizando os bororos, tinha missa, oração e tudo isso era uma coisa diferente para mim, aqui não tinha, e também já estava na parte de educação na escola, tinha um colégio bem grande, então aí que eu fui frequentar os estudos, comecei lá. (Marfim, §20)

Por sua vida escolar ter começado aos 12 anos, a direção da escola já o coloca na 1ª série. Após seis meses, o avançaram para a 2ª série, e seguiu até a 5ª série, pois as condições de vida eram uma pressão a mais que dificultavam sua vida escolar:

Era minha irmã que cuidava de mim, ela era casada, mas o marido tinha uma dependência muito forte do alcoolismo, né, então ele ficava um tempo com nós e depois sai né, ia beber as cachaça e ficava dois a três meses fora e aí nós sem condição foi uma das questões que atrasou bastante nos estudos, a gente não tinha condição financeira. (Marfim, §23)

Marfim iniciou a 6ª série já com 24 anos; nessa altura, só a esposa tinha um emprego e já tinham um filho, situação que fez com que interrompesse os estudos para se dedicar à agricultura. Após 28 anos, ele está de volta à escola, com muito compromisso: “Comecei o estudo agora e ainda consigo fazer algo que os outros estão fazendo já os que estão estudando na minha mesma sala, né. Porque lá [em Meruri] era totalmente diferente” (Marfim, §39). O pai diz isso devido à sua vivência

escolar na aldeia Meruri, ainda na educação religiosa da escola administrada por padres, que tinha um maior grau de rigurosidade:

[...] a gente era penalizado, né. De certa forma não fisicamente, mas assim, com alguns castigos né. A gente ficava sem a merenda, a gente ficava sem o recreio [...], então as crianças, que eram nós, era o que nós mais gostava, mais queria, era o recreio. Então isso era tirado de nós, isso era a pena nossa. (Marfim, §46)

Relata comparando com a escola que frequenta atualmente, e ressalta também: “Nós temos a facilidade aqui no Colégio por termos os professores indígenas” (Marfim, §48), pois viveu um choque cultural muito grande na juventude, de precisar se adaptar de maneira brusca aos costumes ocidentais levados pelos salesianos. Durante sua fala, faz importantes reflexões sobre a educação escolar:

Mas eu estou agora hoje, não só hoje como sempre, a gente vê este lado né, está pensando sempre em ter a sequência nos estudos, mas eu, meu ponto de vista, a educação escolar, eu vejo que ela tem uma grande importância, são coisas fundamentais na vida do ser humano; porque você estudando, acaba chegando a algo que nunca foi da imaginação sua, só chega através dos estudos, do conhecimento, dentro do processo escolar. Ela é um significado muito grande na vida do ser humano né, então ele consegue chegar a várias coisas, fazer várias coisas, conhecer várias coisas aí, porque hoje está, antigamente não tinha nada disso, quem trabalhava na agricultura jogava a semente na terra, e já estava plantado, e já ia colher. Hoje já não é mais assim, nós precisamos de uma adubação, precisamos de um calcário, de um inseticida né, então tudo isso tem que está dentro de um controle, mas se a gente não tem o básico do conhecimento, a gente não tem esse controle porque a adubação pode ser alterada, agora quando a gente tem esse conhecimento básico, a gente consegue controlar não como o técnico mesmo, mas a gente consegue manter o controle. (Marfim, §29-31)

As duras experiências de não ter tido os pais para instruí-lo durante a juventude, afirma o participante, o fizeram “caminhar sozinho” por uma vida muito dura. A partir disso, observa que o conhecimento escolar abre novas possibilidades de aprendizado não só para fins de contato com o branco ou acesso ao trabalho, na cidade, mas que contribuem na própria terra indígena. Para Marfim, a educação escolarizada não deve ser exclusivamente indígena ou exclusivamente não indígena, pois entende que acompanhar ambas as partes seria a melhor forma de avançar com os conhecimentos que podem ser oferecidos dentro da escola:

Porque só a pessoa branca não vai resolver meu problema... do conhecimento... E só o índio também não vai dar conta. Porque eu digo isso,

hoje o índio não fica só na aldeia mais, o índio tem, a vida dele é compartilhada com as duas situações: do índio e do não índio, porque se nós ficássemos aqui só na aldeia tudo bem, falaria só a língua materna, isso é uma coisa que é do índio né, mas como nós temos a cidade, nós temos o estudo lá fora, porque aqui na aldeia não tem como fazer nada só com o professor índio, nós temos que ter o professor não índio também. Porque eles trazem os conhecimentos diferentes, porque nós temos que ir lá fora para estudar, nós temos que ir lá fora fazer nossas coisas lá fora na cidade, né. E lá na cidade não tem ninguém que fala a língua materna, nós vamos falar com quem lá? (Marfim, §52)

Procuro saber se, em sua visão, a questão não é necessariamente ter o professor não indígena, ou se poderia ser alguém que tenha obtido o conhecimento do não indígena e traga para a aldeia, e Marfim confirma “Excelente, é isso”. Marfim aponta inclusive a importância dos indígenas que, além de aprenderem para aplicar o conhecimento para trazer melhorias na vida da aldeia, podem inspirar as gerações mais novas com o exemplo:

Então o que acontece com uma pessoa dessa, se ele chegar [em uma formação universitária], nós vamos ver que nosso irmão está lá, “por que não vamos chegar lá também?” Talvez ele acaba sendo uma atração para seu irmão indígena, é claro que se ele não chegou lá, mas ele pelo menos sai de onde está, ele tenta sair, ainda que não chegando no seu objetivo. (Marfim, §56)

Ao refletir sobre os êxitos da educação escolar entre os Boe, o participante acredita que ela tem conseguido formar os jovens para os desafios da atualidade, lembrando dos professores que conseguiram se formar na universidade, mas ressalta: “O índio começa a ser lapidado na sua própria casa, né” (Marfim, §58). No caso específico de Tadarimana, diz que:

Hoje o foco do aluno indígena é formar, porque hoje a situação que nós nos encontramos traz para nós um grande interesse de uma formação visando o emprego pela necessidade, né, então não é nem tanto o nome, nem tanto o certificado” (Marfim, §62)

Quando o diálogo envolve o tema da influência do modo de ser Ocidental na vida dentro da aldeia, Marfim menciona o individualismo que vem notando se expandir lentamente: “É muito fraquinho, mas já se aparece, porque a gente já vê aqui que tem família que uns pega mais pro lado da sua família, uns têm um grupo, né” (Marfim, §79). Ele observa que o favorecimento para si ou para seu pequeno grupo é algo estranho à cosmologia Boe, e afirma que:

O índio ele não tem esse lado, o índio é coletivo desde que nasce, né. Na época, um pouco mais pra trás, não tinha tanto esse tipo de formação, de estrutura na aldeia indígena, só tinha o círculo mesmo, a aldeia circular né, a Central, hoje falamos Central, então só tinha ali. Não era uma casa pra lá outra pra cá, isso já começa onde nós estamos falando, isso já começa o individualismo, né, cada um no seu lugar, “ah eu não quero ficar lá porque o pessoal canta lá e eu não entendo nada, então prefiro ficar mais longe”, então isso vai indo, né, é nesse sentido. (Marfim, §81)

Marfim foi uma das poucas pessoas a mencionar como a alteração na disposição das casas na aldeia tem relação com uma nova forma de pensar, mais avessa ao modo de viver comunitário, que distingue das residências compartilhadas com mais de uma família e com as casas mais dispersas fora do formato tradicional, o que reduziria o envolvimento com as atividades no centro da aldeia circular. No entanto, o próprio participante mostra um fenômeno que ressalta a coletividade e a cosmologia ancestral Boe, o Funeral:

Mas aí tem uma coisa que une muito o Bororo ainda são as questões funerárias. né, porque o Bororo tem isso muito forte dentro da sua própria aldeia e também na outra aldeia, desde que seja Bororo a aldeia. Porque quando é funeral, os Bororo se junta todos. Então o Bororo não tem individualismo nesse momento, ele é um índio só, nesse momento, porque vêm todos ali por um índio. [...] Então, nesse sentido o índio era assim, nesse sentido o índio não tem essas coisas individual, então quando tem um funeral lá nós vamos, quando tem aqui eles vêm. (Marfim, §83-85)

Esta cerimônia, que tem perpassado o século e as pressões para ser abandonada em substituição às práticas colonizadoras/cristãs, mostra-se até hoje resistindo enquanto um pilar espiritual, social e educativo na sociedade Boe, como já demonstrado anteriormente. Ao pensar sobre a escola que sonha para a comunidade, o participante se recorda de uma dificuldade que havia acabado de passar em uma atividade em grupo. Necessitavam desenvolver uma atividade na língua materna, mas nenhum dos companheiros de grupo, que eram adolescentes, tinha fluência, apenas ele:

Eu quero professores indígenas que só fala a língua mesmo, só coisas tradicionais, porque nós não temos esse conhecimento. [...] porque hoje muitas mães que estuda não fala, não consegue falar a língua materna. Então eu queria que tivesse um projeto nesse sentido. [...] nós estamos tendo mais dificuldade de falar nossa própria língua do que falar português. (Marfim, §68-70)

O participante, que demonstra já ter feito reflexões neste sentido antes da pesquisa, traz a sua hipótese do enfraquecimento da prática da língua materna e também apresenta seu desejo por um projeto amplo neste campo que envolva a língua e as práticas cosmológicas:

Eu entendo que tem que ser assim, quando vem de lá pra cá já não está dando certo, então tem que começar aqui [da escola]. Eu até já há tempos tenho falado nisso aí, eu queria que fosse feito um projeto pra cultura aqui dentro do colégio, dentro da escola. Porque aqui temos uma estrutura que dá para fazer esse projeto, tem como fazer as oficinas, fazer todos os trabalhos através dos vídeos, nós temos os celulares, temos aí o pen drive, temos os CDs.

Isso, porque nos procede, porque muitos aqui fazem os enfeites ainda, faz um enfeite, se pintam, mas tem gente que tem o pai ou mãe que sabe qual é aquela pintura facial que tá nele, mas ele chega lá no meio, perguntei lá "o que é isso aí, o que significa isso?", "Não sei, mamãe que fez", então nós precisamos disso. (Marfim, §87-89)

Pergunto o que ele pensa, enquanto pai, deste envolvimento na atualidade entre escola e comunidade, ao que ele responde, dando continuidade às propostas:

Tá muito pouco, né, no meu ponto de vista, né, esse é meu grande interesse. Porque quando vai se fazer um trabalho como os enfeites, poucos sabem, e quando faz vai precisar de um nome, que clã que é. Fazer faz, mas não sabe fazer como, de quem que é, muitas vezes não sabe nem o nome do que está fazendo, então é uma dificuldade nesse momento no meu ponto de vista, então o meu sonho era esse de implantar um projeto de formação dentro do conhecimento do Bororo.

Porque aqui o que acontece e o que eu vejo, é mais fácil fazer aqui do que fazer em casa, porque aqui pode ser adotado um sistema junto à direção da escola, o Cacique né, que é o atual agora é o Marcelo, mas ele vai sair daqui um tempo, vai ser outro, mas eles têm que ficar sempre juntos dentro do projeto, e aí continua. O que acontece, nós poderia estar adotando um sistema de organização para que eu invés de estar escutando um Zezé Di Camargo no fone, poderia estar escutando um ancião cantar, invés de um show do Roberto Carlos, eu tô vendo o Ancião tocar o chocalho, dançar, tudo tem o seu jeito né, não é assim tocar um chocalho eu sou bom, não é isso, porque o chocalho do índio com o ancião que toca bem, sabe bem o que está fazendo mesmo, é como fosse um Tião Carreiro ponteando na viola. (Marfim, §92-94)

É interessante notar a visão sistêmica de Marfim para a articulação entre escola e comunidade, de modo que visualiza como deveria ser o envolvimento entre educadores e lideranças para haver uma continuidade de um projeto coletivo que extrapole as atividades atuais da escola. A seguir são apresentados os quadros-síntese:

**Quadro 13: Eixo Trajetória – Marfim**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Primeira grande diferença é a língua	A mãe não falava português e não deixava estudar
Rápido desenvolvimento na escola	Perdeu os pais ainda criança
Ainda consegue acompanhar os colegas mais novos	Iniciou na escola aos 12 anos
Nunca foi reprovado	Estranhamento da realidade religiosa de Meruri
Planeja cursar a faculdade de agronomia	Sem instrução dos pais na juventude
	Alcoolismo na família e necessidade de trabalhar atrapalharam os estudos
	Os padres só usavam a língua portuguesa em Meruri
	Na escola religiosa usavam a privação da merenda e recreio como penalização

**Quadro 14: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Marfim**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Escola faz alcançar saberes que vão além do que imaginamos	Não estão tendo o conhecimento básico para se beneficiar no dia a dia
Traz possibilidades de melhorar a atuação na agricultura	Não estão tendo os conhecimentos tradicionais
Ter professores indígenas	Os jovens não estão sabendo falar a língua materna
Indígenas formados podem inspirar os mais jovens	Muitas mães não conseguem falar a língua materna
O indígena começa a ser educado na própria casa	Começa a aparecer a influência do individualismo
O indígena busca a formação visando o emprego	As novas disposições das casas têm perspectiva individualista
A coletividade indígena	Não está dando certo esperar a educação vinda de casa
As cerimônias de funeral reforçam a coletividade	Poucas sabem fazer enfeites
	Falta compreensão dos significados e sentidos quanto a elementos culturais
	Fraco envolvimento entre escola e comunidade
	Poucos compreendem bem as técnicas envolvidas nos momentos de canto

**Quadro 15: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Marfim**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Professores indígenas que falem só a língua materna	Precisa tanto do conhecimento do professor indígena quanto do professor não indígena
Ter projeto para fortalecer a prática da língua materna	
A iniciativa de fortalecer a cultura como projeto da escola articulado com cacique	
Usar as tecnologias para aprender sobre elementos tradicionais Boe	

#### 4. Pai – Ciano

Pai e avô de estudantes das redes municipal e estadual, Ciano tem 43 anos e mora atualmente na aldeia Central. É uma pessoa muito reservada, mais do que os Boe normalmente aparentam ser, mora em Tadarimana há apenas três anos, nasceu em Korogedo Paru e morou também em Meruri. É pai de alguns alunos que estudam à tarde e avô de alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, totalizando então seis jovens de sua família que estão estudando na escola de Tadarimana. Sobre a trajetória escolar, Ciano diz:

Foi um pouco de cada aldeia, que meu pessoal não parava muito, né, quando era mais novo. Estudei lá no Gomes [Korogedo Paru], depois daí foi pra Meruri, de lá fomos pra Gomes de novo, de lá veio pra cá. (Ciano, §12)

Além de relatar que passou por diferentes escolas, Ciano justifica com um fator comum aos antigos costumes de seu povo: a constante mobilidade entre os diferentes Territórios Boe. Enquanto morava em Tadarimana, afirma que não chegou a estudar na escola indígena, mas sim em escola na área urbana: “Estudei só nessa vilinha daqui... na [Nova] Galileia. Estudei um pouquinho lá, depois fui embora” (Ciano, §16). Assim, Ciano estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Acerca das lembranças da época de escola, relata:

- Foi um pouco difícil. Era muito tímido. Não tem dado quase certo.
- Tinha dificuldade pra acostumar com o ritmo da escola?



– É. (Ciano, §18-20)

Mesmo em poucas palavras, recebo com muita estima a confiança e abertura para o diálogo comigo, bem como a reflexão que fez sobre sua trajetória, na qual identifica a timidez como um fator que acabou sendo um obstáculo em sua formação escolar. Diz que tal dificuldade se deu em todas as três escolas pelas quais passou. Pergunto se havia muita diferença entre elas: “Não, não era muito diferente uma da outra não. Era quase a mesma coisa. Era só professor indígena” (Ciano, §24).

Quando o tema passa a ser a escola atual da aldeia e atividades que envolvam a comunidade, diz: “Tem pouca. Têm várias atividades que têm que melhorar mais, né. [...] Tinha que ter mais reunião, com os pais, com os alunos. [...] Acho que é bom trazer os pais pra escola, pra reunião” (Ciano, §30-36). O participante julga que esta aproximação é boa para os estudantes. Apesar desta crítica, em sua percepção, a escola tem tido êxito em sua função, pois vê que há jovens terminando a escola e fazendo faculdade: “[...] já tem gente formada aí, que tá dando aula, virando professor aí” (Ciano, §38).

Ao pensar na educação escolar, entende que a escola não pode se limitar às mesmas propostas dos tempos antigos: “Tem que aprender mais porque tá tendo no mundo muitas outras coisas diferente, né, então tem que estudar mais, tem que aprender mais, né (Ciano, §42).

Pergunto se, em sua visão, também deve estar inserido o aprendizado dos conhecimentos Bororo dentro da escola:

Tudo junto, né. Tem muito menino aí que tá usando cultura deles [não indígena] né, que mostram... nós já não tem muita assim. Então tem que ter, né, tudo junto. o jovem agora tá mais fraco na parte tradicional. Da nossa cultura tá. Tá mais pro lado do branco, né. (Ciano, §44-46).

De maneira breve, e sem muita articulação complexa para explicar em português, Ciano me indica a diferença de influência que o modo de vida Ocidental chega para os Boe, e, por outro lado, a cultura ancestral não dispõe de tantos meios de influência para as crianças, o que torna a escola uma possível aliada neste quesito. Quando pergunto para confirmar se considera que a escola conseguiria ajudar neste ponto, Ciano reflete e comenta sobre a dificuldade por parte dos educadores: “Acho que... têm professores que não falam nossa língua também” (Ciano, §48). Me conta

que atualmente o uso do idioma autóctone está enfraquecendo, e já não falam como os antepassados.

Teria que ter mais a língua, e acompanhando o português. Depois que aprendeu falar português, tá enfraquecendo nossa língua Bororo. Esses alunos mais novo também não tá mais na lida com isso, com a língua. Têm uns aí tentando dar, mas os alunos não tá querendo. Os de lá de casa mesmo até reclama. (Ciano, §52)

Mais uma vez, Ciano aponta o desejo de uma situação de equilíbrio entre as dimensões indígenas e não indígena, afirma que o declínio da prática da língua materna está diretamente ligado ao aumento da fluência na língua portuguesa entre os Boe. Um obstáculo importante que aponta é a falta de interesse das crianças:

Tenho um neto lá que reclama. Que não tá dando conta de tal palavra, das tarefas que eles passam, na nossa língua, né. Pra fazer tarefa de traduzir, não tão dando conta. De língua portuguesa pra Bororo, não tão dando conta de traduzir. Tá ruim pra fazer, eu não falo quase nossa língua, falo mais português. (Ciano, §54)

Sua fala está baseada no dia a dia da própria família, quando observa chegar tarefas de Língua Materna, na qual os professores esperam que o aluno conte com a ajuda da família para fazer a atividade. De um lado o estudante insatisfeito, do outro o avô já com pouca prática:

- Eu falo pouco.
- Pouco? E os filhos?
- Hum hum. (Expressão de negação).
- E os netos?
- Neto, aí piorou. (Risos)

Neste caso da família de Ciano, percebe-se o contínuo afastamento do uso da língua Boe ao passar das gerações, o que leva o avô dizer: “Acho que a escola também tem que ensinar essa parte. Escola pra ensinar tudo” (Ciano §62). Desta forma, a escola atuaria como um auxiliar diante da situação da língua Boe, que tem se enfraquecido. Pergunto se ele teria algo que mudaria na escola, e responde com um breve: “Tá bom, né” (Ciano §64). Na sequência, temos os quadros-síntese do relato de Ciano:

**Quadro 16: Eixo Trajetória – Ciano**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
	Dificuldade devido à timidez
	Dificuldade para acompanhar o ritmo da escola
	Atualmente fala pouco a língua Boe

**Quadro 17: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Ciano**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
A escola tem conseguido preparar os jovens	Tem pouca atividade com a comunidade
A escola está boa	Muitos jovens vivendo mais na cultura do não indígena
	Enfraquecimento das tradições Boe
	Alguns professores também que teriam dificuldade com a língua materna
	Participante não fala a língua materna
	Alguns alunos não querem aprender a língua na escola
	Alguns alunos não conseguem fazer tarefas de tradução

**Quadro 18: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Ciano**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Tinha que ter mais reuniões com pais e alunos	
Trazer mais os pais para a escola	
A escola tem que trabalhar tanto Língua Boe quanto a portuguesa	

## ANCIÃ

### 1. Anciã – Grená

Grená é uma anciã que mora na aldeia Central, tem 70 anos e atualmente trabalha no posto de saúde da mesma aldeia. Sua experiência escolar se iniciou a partir da educação oferecida pelo Posto da Funai, que lhe traz boas lembranças. Mesmo após a inundação da antiga aldeia, em 1975, continuou frequentando a escola apesar da distância. Quando se remete às lembranças conta que

Era bom né. Todo dia a gente estudava e levava tarefa pra casa, a gente fazia ditado, lia tabuada. Coisa que hoje às vezes eu não vejo né. Eu não sei se porque eles falam que é a escola diferenciada, talvez por causa disso né. (Grená, §8)

Seu referencial de educação escolar, como já indica logo no início do relato, aponta um estranhamento em relação ao modelo de escola atual, na qual percebe fundamentos diferentes das décadas passadas. É importante ressaltar que a família da participante teve grande influência na luta pela construção da escola na aldeia Central durante o início dos anos 90. Em alguns momentos, Grená explica que os conhecimentos ligados ao mundo Boe devem vir de casa, como, por exemplo, a língua autóctone:

Língua materna se leva pra escola. Aprende em casa e leva pra escola. (Grená, §12)

Eu vejo assim, que essa parte é que a nossa cultura sempre tem que ser valorizada, nunca pode ser esquecida. Porque na verdade a gente entrando em coisa do branco, entrando na escola, só que não podemos negar nossa cultura. E nós temos que fazer que o povo branco respeite, né. [...] Eu vejo que as crianças não canta mais a língua, né, e canta errado. Eles têm que aprender também a língua, né. Porque a língua já não é a escola que ensina, já é materna, né, a língua já sai de casa. E é o que eles não tão levando, né, eles quase não sabe falar a língua. (Grená, §18)

Estes trechos demonstram bem a visão de Grená, a qual reconhece que a escola é uma instituição externa implantada na vida da aldeia, mesmo tendo professores indígenas. Ao compreender o contraste entre o mundo Ocidental e o mundo Boe, defende que deve haver uma atenção para que não se enfraqueça a cosmologia ancestral e ressalta a necessidade dos Boe, por eles mesmos, se

imporem diante dos não indígenas, para que lhes respeitem da forma que são. Ou seja, sem precisar se passar por “branco” para ser respeitado.

Desta forma, a responsabilidade da educação Boe continua a vir de casa, pois são esferas totalmente distintas. É o jovem que deve chegar na escola com o conhecimento da cosmologia e língua Boe, porém, Grená percebe a falha nesta continuidade da prática do idioma. Grená comenta que, enquanto os adultos sabem, os pequenos preferem se comunicar em português. Já sobre os adolescentes, relata haver “Uns que falam bem, outros quase não usa a língua” (Grená, §18).

A anciã dá mais detalhes sobre sua visão acerca da situação atual da escola:

Eu acho assim, a nossa cultura, a nossa tradição, costume, ela vem de casa, né. [...] Mas eles [professores] estão ali pra dar aula de branco, né, porque quando nossos filhos forem entrar pra faculdade lá fora, não vai ser diferenciada e também não vai cair coisa de indígena; vai, claro né, mas vai ser matéria pesada, né, que às vezes eles não estudaram aqui e pode precisar lá, né. Então tem que especializar mesmo pra ser um bom professor, pra fazer o aluno mudar, e é especializando, indo além. (Grená, §30)

A razão de se envolver com a escola é, então, buscar os conhecimentos do não indígena, na percepção da participante. Principalmente, ao levar em conta a preparação para a continuidade dos estudos dos Boe na cidade, pois deverão chegar com uma base de conhecimentos que os permita acompanhar os demais alunos não indígenas. Para que esta educação escolar tenha êxito, torna-se necessário que os professores se mantenham também estudando. Grená dá mais detalhes sobre este posicionamento quando pergunto se a escola tem conseguido formar os jovens para os desafios atuais:

Eu acho que precisa ser ajustado. Até porque a educação e saúde é muita evoluções. Cada tempo muda as coisas da saúde, por exemplo a pandemia, né. Era uma coisa que ninguém sabia. Até então morreu muito profissional. Então a escola também precisava mudar, não dá pra ficar só naquilo que era de antigamente. E pra mudar, os professores também têm que qualificar, têm que ir além. (Grená, §28)

A contínua formação dos educadores é um ponto que a participante ressalta bastante em seu relato, demonstrando a preocupação em adquirir com êxito a proposta de educação escolarizada pela qual era a razão de sua implementação na aldeia: “Eles têm um salário bom, têm que melhorar, têm que qualificar” (Grená, §58). A difícil experiência da pandemia de covid-19 fortalece as convicções da participante

quanto à atualização do conhecimento, ainda mais pela educação ser vista como um caminho de beneficiar a comunidade Boe:

Mas eu falo pra ela [filha] assim, que Bororo antigamente, a arma dele contra branco era flecha né, era arco. Hoje não é assim mais. Eu falo que hoje a arma do índio contra branco é caneta e papel, né. Aí hoje eu digo que tem que estudar, tem que estudar. Nunca vai ser branco, né, não é porque tem um celular, tem internet, um notebook que vai ser um branco, ele nunca vai ser. Igual o branco, ele pode se pintar, mas ele nunca vai ser um índio. Mas hoje a arma maior dos indígenas com o branco, né, tem de ser o papel e a caneta, tem que estudar. (Grená, §48)

A participante, mais uma vez, retoma o pensamento de diferenciação entre o não indígena e o Boe, entendendo que não é a aquisição de bens ou conhecimentos que lhes tirou o que eles são. Ter acesso aos saberes não indígenas oferecidos pela instituição escolar torna-se, deste modo, um instrumento para se proteger de possíveis ofensivas da sociedade envolvente. Grená traz alguns pontos de preocupação quanto ao futuro da comunidade:

[...] a gente vê que Rondonópolis está chegando perto, daqui um dia tá bem aí. E nós só vai fazer a divisão o rio, né. Então preocupa bastante. Tem outras coisas, acho que pode atrapalhar o índio ficando com a branca, a branca ficando com o índio... (Grená, §48)

Porque antes os indígena era indígena, e hoje já tem indígena casado com branco, e aquele branco que mora na aldeia, ele tem amigos né, que vêm chegando... (Grená, §60)

Em dois momentos de nossa conversa, a anciã ressalta desafios que a comunidade Boe precisa se alertar para o futuro: a expansão territorial da cidade – e com ela a maior possibilidade de problemas – e os casamentos de Boe com não indígenas, que poderiam facilitar o maior estabelecimento e fluxo de não indígenas dentro da aldeia. Este é um tema delicado ao se conversar em Tadarimana, sempre as palavras são ditas com cuidado, para evitar soar como críticas direcionadas a famílias específicas. Quando pergunto como seria a sua escola dos sonhos para a comunidade, Grená responde de imediato:

Primeira coisa que tem que fazer é cumprir horário né, e levar a sério. Por parte dos funcionários. [...] Às vezes dá aula até tal hora e depois já libera. Eu não sei se é a regra ou regimento que eles têm que cumprir... às vezes eu estou errada também. [...] Alguns [pais] reclamam, aí parece que vai dar certo, aí depois faz tudo de novo. Nessa parte é ruim. Primeira regra né,

cumprir horário. Porque nós temos uma estrutura boa, né, temos escola, temos livros. Tá melhor que muita escola na cidade. Mas tem isso que precisa ser revisto. Do município não, é de manhã, eles deixa até 11 horas, mas à tarde não. (Grená, §34-38)

Um ponto crítico, na visão da anciã, é a falta de cumprimento dos horários por parte dos funcionários da rede estadual, mas se coloca como leiga quanto ao funcionamento desta rede: “Sistema diferente, a gente não sabe. Quem sabe eles estão certo, né” (Grená, §40). As mudanças organizacionais e as formas de atuação da escola ao longo do tempo causam estranhamento em Grená. Como a anciã já teve a experiência de ter filhos estudando na cidade, pergunto sobre sua preferência:

Então né, é complicado. Eu acho que se tivesse um professor branco aqui, eu acho que seria melhor, né, do que nossos filhos ir pra lá. Mas nossos filhos indo pra lá não é legal, né. Mas o professor [branco] vindo, ele também não quer vir todo dia. (Grená, §42)

Como a razão do indígena ao acessar a escola é adquirir o chamado “conhecimento do branco”, no entendimento da anciã, garantir que o ensino fosse passado pelo próprio “branco” seria um atalho mais eficiente para adquirir estes novos instrumentos de defesa e sobrevivência das comunidades indígenas. Percebemos então que o dilema estaria no receio dos longos trajetos que as crianças precisam fazer até a cidade, por um lado, e de outro a dificuldade de se ter professor não indígena disposto a lecionar na Terra Indígena. Apresentamos, em seguida, uma síntese do relato:

**Quadro 19: Eixo Trajetória – Grená**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Todo dia estudava e levava tarefa para casa	A escola era longe
Fazia ditado e lia a tabuada	

**Quadro 20: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Grená**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>

As famílias conseguem passar os conhecimentos para as crianças	Hoje não vê estudo da tabuada nem ditados
Alguns adolescentes falam a língua materna	Crianças não cantam na língua materna ou cantam errado
	A escola deve focar em um bom ensino do “conhecimento do branco”
	A cidade crescendo vai se aproximando da TI
	A proximidade com a cidade pode aumentar os casamentos com não indígenas
	O casamento com não indígenas traz insegurança, porque trazem mais amigos da cidade para TI

**Quadro 21: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Grená**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Precisam mostrar que a cultura Boe é viva e fazer o não indígena respeitá-la	A escola deve focar nas disciplinas que serão cobradas na faculdade
As crianças têm que aprender a língua materna em casa	Acesso ao ensino oferecido pelo não-indígena
A educação tem que estar em atualização	Ter uma aprendizagem que se torne instrumento de defesa para a comunidade futuramente
Os professores têm que se qualificar	
Professores devem cumprir o horário	

### **Moradores da Terra Indígena**

#### 1. Moradora – Lilás

Moradora da aldeia Central, Lilás tem 20 anos e concluiu o Ensino Médio há pouco tempo, ainda em meio à pandemia. Havia sido minha aluna quando fez os



últimos anos de escola na cidade. Um dia antes de participar da pesquisa, havia me procurado enquanto eu estava na escola da aldeia preparando o grupo de discussão, a fim de pedir orientações sobre a continuidade de seus estudos em uma universidade pública, pois atualmente cursava em uma faculdade privada.

Lilás iniciou seus estudos na escola da própria aldeia, até que no 7º ano foi estudar na escola do campo, no distrito de Nova Galileia. Quando chegou ao 9º ano, foi transferida para a Escola Estadual Elizabeth de Freitas Magalhães, localizada no bairro Jardim Atlântico. É a escola localizada dentro da cidade, que oferece Ensino Médio, mais próxima para quem vem da Terra Indígena via estrada. Lá a jovem concluiu os estudos.

Quando pergunto o que ela notou de características marcantes entre as escolas, a primeira resposta foi: “Na verdade, eu acho que todas são iguais, os profissionais que são diferentes” (Lilás, §14). Afirma ter tido uma infância legal na escola da aldeia, e que quando foi para a escola do campo, era tudo igual: “As matérias também e os conteúdos” (Lilás, §18). Ao contar sobre a mudança para a terceira escola, relata de maneira mais afetiva:

Pra mim a melhor escola, que me inspirou e que foi uma motivação, não só pela escola mas pelo percurso que foi indo né, que era de deslocar da aldeia até no Atlântico, e as dificuldades também né, mas minha maior motivação de aprofundar os meus conhecimentos foi a escola Elizabeth que eu vi que lá realmente tem professores qualificados, professores atenciosos que dão atenção não só para um, mas para todos, não para uma, duas ou três pessoas, mas geral, e a educação de lá eu achei muito boa. A minha melhor recordação dos estudos da minha juventude foi lá na escola Elizabeth. (Lilás, §20)

Lilás tinha que enfrentar um longo trajeto de ônibus para conseguir chegar até a escola, mas isto não tomava frente da motivação, o que ela costuma enfatizar. O destaque para professores que não são seletivos na hora de dar atenção aos alunos parece sinalizar um contraste com outras escolas.

[...] Na hora de brincadeira era hora de brincadeira, mas não era assim direto né, durante a explicação da professora, pelo menos para minha turma, ficava ouvindo prestando atenção. Já quando eu estudava na [escola] Sete de Setembro, não era assim, né, enquanto a professora explicava os alunos faziam desordem e a professora falava, eles não obedeciam e ela continuava a explicação. (Lilás, §22)

Ela destaca a situação de maior sintonia entre professores e alunos na escola da cidade, e afirma que na escola do campo se sentiu prejudicada pelas bagunças dos colegas durante as aulas. Perguntei, se ao chegar na escola urbana, ela não se sentia excluída, mas Lilás afirmou não ter passado por problemas quanto ao ambiente de maioria não indígena: “No início a gente demora interagir, aí depois com o passar do tempo a gente interagiu muito bem mesmo” (Lilás, §27).

Lilás estudou no último ano em que a escola Elizabeth recebeu grupos de alunos Boe que chegavam pelo ônibus da prefeitura municipal, cerca de dez estudantes. Com o retorno das aulas após as restrições da pandemia, a decisão foi de que os ônibus circulassem apenas dentro da TI, para levar os alunos para a escola da própria aldeia. Dependendo da aldeia em que moravam, era comum estes alunos acordarem antes das 5 horas para pegar o ônibus e estarem na cidade para a aula das 7 da manhã. A participante continua a reflexão sobre sua relação com a escola envolvida naquele período:

[A interação] Não foi difícil, eu achei interessante, eu não me via ali, eu achava impossível estudar ali na escola Elizabeth, a escola mais falada de Rondonópolis, na região. Quando eu estava lá eu achei que era um sonho, só que depois eu vi que não era um sonho, era real né, quando fui conhecer meus professores, quando fui vendo as matérias, quando eu fui vendo os novos colegas e assim fui. (Lilás, §29)

Ao contrário da percepção de muitos estudantes não indígenas daquela escola, que visualizavam uma escola periférica estereotipada, pois costumavam ter como referenciais as escolas da região central, Lilás demonstrava em sua fala muito orgulho e carinho pela escola, principalmente por ter sido um sonho que conseguiu realizar. Perguntei se havia mais lembranças marcantes entre as três escolas em que passou:

Quando fala em escola eu lembro, daqui [escola Leosídio Fermou], aconteceu muitas coisas, das negativas primeiro... um professor que, essa foi a diferença que eu vi também, ele tinha um membro da família como aluno, né, o membro da família tinha como preferência os demais fica para depois, a mesma coisa era lá na Galileia também, tinha isso e eu via. (Lilás, §34)

Ela enfatiza, entre as recordações negativas da vida escolar, a desigualdade no tratamento, dentro de sala de aula, quando alunos que possuíam parentes com professores tinham uma atenção privilegiada. Quanto às memórias positivas, Lilás se lembra do dia 19 de abril:

As mais interessantes que eu achava é quando chegava o dia 19, né, para as pessoas que não entendem o significado do dia 19 de abril, quer dizer o Dia do Índio, né, assim, hoje eu vejo que não é uma festa, não coisa de se comemorar, né, só que por outro lado é de se comemorar pela resistência, existência e persistência dos povos indígenas, né, assim em geral mesmo. Era interessante quando chegava a Semana Indígena que a professora, os colegas se enturmavam para fazer os trabalhos, a gente fazia e era divertido. (Lilás, §40)

A jovem ressalta o momento de interação entre os alunos, durante sua infância na escola Leosídio Fermau, em um momento em que a rotina da escola se alterava, com os projetos voltados à Semana Indígena. É notável a consciência de Lilás da importância do momento, e da reflexão durante nosso diálogo, em que ela aponta que não é apenas uma data festiva, mas um momento de exaltar a “resistência, existência e persistência dos povos indígenas”. Por outro lado,

Já na [escola] Sete de Setembro não era assim, quando fala de Dia 19 era tipo uma comédia pra eles, então era assim não coisa normal, não era coisa social de compreender, eu achava meio estranho isso. (Lilás, §44)

Pergunto se nessa escola fizeram alguma atividade específica, como na escola indígena, e ela responde: “Praticamente não” (Lilás, §44). Recordamos que na terceira escola houve um passeio nesta data para os alunos conhecerem a Tadarimana, porém não era acessível a todos, havia transporte apenas para dois de cada turma.

Lilás relata, então, alguns desafios para os quais acredita que as gerações mais jovens de Boe devem se preparar:

[...] a arma do Bororo era arco e flecha e hoje é a caneta e o papel, né. Assim, porque hoje o não indígena vê o indígena como ninguém, o índio está ali, sem direito a nada e ‘teu é meu né’, sendo que não é assim. Hoje a gente enfrenta, só que não aqui no povo Bororo ainda, só que quando fala de indígena, o índio fala inclui todas as etnias e para mim o maior desafio são os preconceitos, seja lá como for. Hoje para mim o maior desafio para o indígena é o preconceito. (Lilás, §52)

As falas que apontam o preconceito e a falta de reconhecimento e aceitação do Outro, por parte do não indígena, trazem consigo o indicativo, na visão de Lilás, de como reagir, se apropriando dos instrumentos dos colonizadores: “caneta e papel”.

Hoje não é mais como antes, [...] não tinha aparelhos eletrônicos, não tinha computadores, não tinha aparelhos eletrônicos, celulares, só tinha mesmo

era só o rádio, né, naquele tempo, aí hoje não. E não tinha como eles se defenderem do preconceito do não indígena, né, do racismo. Hoje tem, porque hoje nós falamos bem em português, hoje nós entendemos. Porque os nossos antepassados não entendia, não sabia, hoje nós tá aqui para bater de frente com tudo que for de ruim contra nós, agora praticamente a gente sabe se defender. Não brigando, assim em questão de baixaria, hoje nós temos como falar, de responder de uma forma bem legível. A gente não tem como falar como os outros indígenas do antepassado falava, né, eles não sabia falar bem o português, tinha uns que nem falava mesmo, hoje não é mais assim, hoje tem a escola, aí tem os professores, depois tem os celulares, eu mesmo acompanho a página das associações de outros povos indígenas e de lá eu fico vendo os Yanomami serem torturados de tal forma foram os outros indígenas, pela mineração. Aqui não tem minério, mas nós estamos nessa terra, né, e essa terra é como um porto seguro para a gente. (Lilás, §52)

De acordo com a participante, a situação atualmente se mostra mais propícia para uma defesa em relação aos ataques dos colonizadores, já que o acesso à informação está mais amplo, tanto devido ao conhecimento escolar, quanto ao maior domínio da língua portuguesa, que lhes possibilita ter novos recursos e estratégias de defesa de seus direitos. Importante ressaltar como Lilás se utiliza do acesso à internet para acompanhar a realidade de outros povos, se mantendo atenta aos conflitos entre não indígenas e outras etnias quanto às invasões de terras para exploração econômica. Sobre a situação da escola atual, enquanto moradora da comunidade, a participante relata que:

Para mim tá sendo um pouco estranho, porque para preparar um aluno para seguir adiante, eu acho que daí já vem dos professores puxar as rédeas, né, do seu papel, do seu horário, se qualificar mais, porque eu já ouvi um ditado que uma pessoa pode saber tudo, mas se não botar a sabedoria para fora ela não sabe nada, e é isso que eu vejo, daí não adianta nada um professor saber de tudo e não estar qualificado para educar um aluno, para instruir um aluno. (Lilás, §56)

Na avaliação de Lilás, os professores possuem grande possibilidade de atuarem para impulsionar a educação das gerações mais novas, mas sente que falta qualificação para melhorar o processo de ensino-aprendizagem com os estudantes. E continua a fala fazendo uma crítica ao posicionamento de professores que foram a favor das salas anexas nas aldeinhas:

[...] essa escola tá bonita e era para estar mais bonita ainda, só que teve algumas lideranças, alguns caciques, alguns representantes das aldeinhas que não quiseram, votaram contra, né, e essa escola está assim, era para ser uma escola padrão. Naquele tempo, todas as aldeinhas estudavam aqui, mas teve uns professores que não queria. Cada uma queria, era um projeto que

as escolas fossem nas aldeinhas, né, e essa escola era para o pessoal daqui. Aí centralizou aqui. [...] Eu penso que eles não deveriam ter feito aquilo no passado. (Lilás, §56)

No entendimento da participante, os investimentos realizados nas salas anexas, durante os anos anteriores, poderiam estar sendo feitos na escola da aldeia Central, que resultariam em uma escola ainda mais estruturada do que a atual.

Acho que o melhor seria aqui, por ser aldeia central o ponto de referência de todas aldeinhas é aqui. Então eu acho correto a escola ser aqui mesmo. É porque o ponto maior de referência, né. É longe, entre a distância e como eu tenho experiência já entre as distância, para mim não importa se é longe ou perto, né, o importante é a gente percorrer o caminho, né, porque se a gente não estudar, não se educar não vai conseguir um diploma digno nas mãos, né, então é isso. (Lilás, §64)

Devido à experiência em ter que se deslocar todos os dias até a escola da cidade, percorrer os trajetos entre as aldeinhas dentro da Terra Indígena a fim de estudar não é, para Lilás, um problema plausível. Ela vê, na continuidade dos estudos, um valor que deve ser prioritário para os jovens. Atualmente, seu contato com a escola da aldeia se dá através de sobrinhas que estudam na rede municipal, que se queixam apenas de algumas refeições: “Nem é um problema, é que as meninas sempre falam que às vezes na hora da refeição a comida é sem sal, só que elas são crianças, né, e o senhor sabe, criança tem língua afiada” (Lilás, §68). Quando questionada sobre o envolvimento com a comunidade, Lilás diz:

É difícil ter reunião com os pais, têm alunos que não vão para escolas, mas não têm professores, não tem diretor que vai atrás, não tem ninguém fiscalizando aquele aluno, não tem ninguém buscando ajuda para eles, ninguém vai nas casas para falar com o aluno, perguntar para mãe o pai ou responsável do porquê do aluno não ter mais ido à escola, assim, estas reuniões não está tendo mais, antigamente era pouco, mas tinha, aí hoje já vejo que não tem mais. (Lilás, §70)

Lilás faz uma crítica à falta de reuniões entre educadores e pais, principalmente pelo contexto da escola no momento, que era de muitos alunos abandonando as aulas. A participante acredita que falta a busca e acompanhamento dos educadores para compreender e ajudar os alunos que têm deixado de ir para a escola. Outro ponto que Lilás expõe é a situação da língua originária: ela costuma utilizar mais com a mãe, mas vê que, em termos gerais, há um problema:

É um problema né, porque para mim a única coisa que segura o indígena Bororo é a língua. Imagina se o branco vier para cá para tomar as terras indígenas, porque nós somos indígenas, mas não fala a língua, quer dizer, cadê a identidade de ser indígena né. A língua tá ligada à identidade no meu ponto de vista. Ah, isso é meio intrigante. (Lilás, §74)

A língua foi o elemento que fez a participante relacionar o que seria prioritário na constituição de uma identidade Boe, pensando inclusive em uma possível narrativa de interesse em deslegitimar a posse das terras de seu povo. Ao refletir sobre o uso da língua Boe entre os jovens, ela diz:

Para mim tá fraco, porque tem jovem que fala a língua e quando fala, fala tudo errado, quando vai contar o significado disso ou daquilo, sai o significado, mas não é de acordo com o que está para fazer. Os adultos falam. Os adolescentes, eles entendem, mas não falam. [...] Os mais novos, aí está difícil né, os pequenininhos não sabem, mas eles entendem, só que é bem difícil deles entender e para entender tem que traduzir também. (Lilás, §76)

A análise da participante mostra alguns obstáculos quanto à continuidade da influência da língua materna na comunidade e, conseqüentemente, na compreensão da cosmologia Boe; isto porque não basta saber o sentido, mas o sentido está entrelaçado com o modo de ser e fazer autóctone. Lilás considera que a transmissão dos saberes ancestrais entre as famílias poderia estar mais forte, mas, quando perguntada se a escola tem uma parte desta responsabilidade, diz:

Eu vejo que não, né. Porque isso já vem de casa, a gente já nasce ouvindo pai e mãe falar na língua, mas os pais desses jovens de hoje já não falam a língua pra eles, na frente deles, não ensinam como é e como tem que ser, e aí fala mais o português. Aí vai acostumando só com português. (Lilás, §88)

Ela entende que a responsabilidade não recai sobre a escola, por isto não se tratar de uma educação escolarizada, mas sim, de uma educação autóctone específica. E localiza um dos problemas: a falta de comunicação na língua materna entre os pais e mães mais jovens e seus filhos. Sobre a possibilidade de a escola contribuir nesta questão, Lilás diz que vai depender “do interesse dos professores” (§90) e complementa:

Bom nas ideias, seria bom, se for para ter [iniciativa da escola], seria bom chamar um ancião, né, tipo alguém que entende, alguém mais velho, né. Pedir ajuda para essa pessoa seria mais concordável do que os próprios professores ensinarem, porque tem alguns professores também que eu não vejo os mais adequados para fazer isso. (Lilás, §91)

A fala de Lilás demonstra um posicionamento de clara divisão entre a educação Boe e a educação escolarizada, principalmente no que se refere às competências para se transmitir os ensinamentos ancestrais.

Acho que escola Bororo mesmo é a escola de casa, né, de casa mesmo. [...] Mas minha vontade era de ver esses jovens inspirar, né, com o senhor mesmo que está vindo pra cá para fazer estudo, para fazer as palestras, as pesquisas, ensinando os alunos. Assim, eu gostaria que eles se espelhassem no senhor que está vindo para cá, que é formado, é formado, que é professor, está atuando na escola. Minha vontade é ver eles querer ser alguém, né, já é alguém na vida, né... mas seria bom ele levar a sério escola, pensar não só no hoje mas no amanhã, um desafio amanhã só Deus pertence, mas é bom verem estudando para que no futuro eles possam fazer uma faculdade, algum curso, para eles poderem estar na escola dando aula, para que ele possam adquirir os conhecimentos deles, passar os conhecimento, tudo que eles passaram, estudaram, para que eles possam motivar as criança que estão lá atrás também estudando, né. A minha vontade era essa. (Lilás, §97-98)

Lilás delimita o que seria “Escola Bororo”, o sentido real do termo, segundo ela é: uma esfera à parte da educação escolarizada dos moldes ocidentais, dando a entender que utiliza a palavra “escola” como sinônimo de “educação”. Assim, fica nítido como a instituição escolar em sua visão está intimamente vinculada à ligação com o saber do não indígena. Dito isto, expõe seu sonho de ver os jovens buscando inspiração em dar continuidade nos estudos, pois enxerga que este é o caminho para continuar a influenciar positivamente os mais jovens.

Ao ser questionada se mudaria algo na escola da aldeia, diz que mudaria alguns professores, pois “as matérias que era dada no 8º ano, era passado no 5º ano, a matéria do 5º ano era passada para a primeira fase. [...] Eram matérias repetidas, atividades repetidas” (Lilás, §102). Quanto à estrutura, diz que “o corredor tem que ser mais aberto, eu acho ela um pouco fechada” (Lilás, §104).

No decorrer do diálogo, comentou que nas escolas da cidade não dá para esperar que os professores mostrem interesse em aspectos do universo Boe. Pergunto o que ela acha de isso ser abordado dentro da escola indígena: “Se botasse isso como matéria, acho que despertaria interesses nos alunos, aqui” (Lilás, §114). Ao longo de todo o seu relato, a jovem manteve uma postura crítica em relação ao andamento da escola indígena, dando bastante atenção aos fatores da inspiração aos

alunos e à proatividade individual para caminhar através das dificuldades encontradas.

Ao revisar o relato, fico em dúvida se a longa distância para estudar na cidade era encarada como um obstáculo na trajetória da participante. Entrei em contato para pedir conferir se interpretei corretamente, mas não, Lilás me corrige:

Não, não era um obstáculo, até porque quando se tem uma força de vontade a gente é capaz de ultrapassar qualquer obstáculo, até então que terminei meus estudos de forma online por conta da pandemia, se não fosse a pandemia eu teria terminado aí em Rondonópolis mesmo o ensino médio.

A seguir, são apresentados os quadros-síntese:

**Quadro 22: Eixo Trajetória – Lilás**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Motivação	Desordem enquanto a professora tentava ensinar o conteúdo
Professores qualificados	Professores que priorizavam os alunos da própria família
Professores que dão atenção para todos os alunos	Dia 19 de abril não era bem trabalhado na escola do campo
Respeito no momento da aula	
Boa interação com alunos	
Sonho de estudar na cidade	
Interação entre os alunos para os projetos do dia 19 de abril	

**Quadro 23: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Lilás**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Caneta e papel hoje são as armas	Preconceito contra indígenas
Hoje tem como se defender dos abusos do não indígena	O não indígena vê o indígena como ninguém
O amplo conhecimento da língua portuguesa como um instrumento de defesa	Necessidade de mais qualificação dos professores
Acesso à escola e aos professores	Poucas reuniões com os pais
Acesso aos celulares/internet	Poucas buscas para entender por que os alunos faltam



Terra Indígena como um porto seguro	Pouca utilização da língua materna
Centralização da escola	Os pais mais jovem não falam a língua materna
A distância da escola não importa	
Língua materna como identidade Boe	
Ainda há pessoas que falam a língua materna	
Educação Bororo está em casa	

**Quadro 24: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Lilás**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Pedir ajuda aos anciãos em caso de iniciativa da escola	Fazer os jovens se inspirarem em continuar os estudos
Matéria sobre aspectos da cultura Boe	
Teria corredores mais largos	

## 2. Moradora – Rosa

Após minha estadia na aldeia, realizei este que foi o último relato comunicativo já na cidade, devido ao interesse de escutar alguém que vive mais afastado da rotina da escola de Tadarimana. Sendo assim, convidei Rosa para participar deste diálogo, que é moradora de uma aldeia distante da Central, pertencente à mesma T.I., e não possui vínculo empregatício ligado à escola, abrindo possibilidades de novas interpretações sobre a questão educacional.

Esta participante tem 30 anos e sempre frequentou a escola desde a pré-escola. Ela pertence a uma família de anciãos muito respeitados e influentes; devido às mudanças de casa, estudou em escolas de diferentes aldeias e também na cidade. Fez o “prezinho” na escola da aldeia Central, depois continuou em uma sala anexa na antiga aldeia chamada Paulista, e regressou para a escola da Central estudando até a 4ª série; a partir daí, quem quisesse dar continuidade precisava estudar na cidade. Foi o que a participante fez: “Naquele tempo tinha três escolas que recebia os Bororos da nossa reserva, que era a escola Vila Paulista, Elizabeth e Arão Gomes Bezerra, eram essas três instituições que recebia a gente” (Rosa, §6).

Na escola Vila Paulista, Rosa iniciou a 5ª série, até que na 8ª série se matriculou na escola Arão Gomes Bezerra à noite. Depois de algum tempo, a família se muda para a T.I. Meruri, no município de General Carneiro, onde Rosa iniciou o Ensino Médio. Em seguida, a família se muda para Korogedo Paru, já em outra T.I. Rosa também passa pela escola Sete de Setembro, localizada na Nova Galileia (distrito de Rondonópolis) e, quando há a criação da sala anexa da mesma na escola de Tadarimana, a participante volta para concluir os estudos. Ela afirma que a realidade de cada escola era muito diferente uma da outra, mas ressalta a experiência dolorosa do racismo:

Então, uns fatos que é assim, é difícil falar, mas assim, eu vou citar. Uma vez que começamos a estudar na rede na escola lá da cidade a gente recebia muito preconceito, mas em algumas das escolas, e uma das escolas que a gente foi bem recebida foi a Arão Gomes Bezerra, fomos bem recebidos, ela não tinha esse tal de preconceito. Se tem, mas o pessoal não demonstrava esse preconceito contra o indígena. [...] e na Vila Paulista eu recebi muito preconceito, porque até inclusive tinha uns alunos que fazia umas brincadeiras de jogar culpa né, 'os indígenas que fizeram', estão aprontando, né. (Rosa, §6)

Ela traz boas recordações de uma das escolas localizadas mais distantes da terra indígena, na qual havia um ambiente de acolhimento por parte dos não indígenas. Em contrapartida, na escola urbana mais próxima da aldeia, situada em uma das primeiras vilas de colonizadores, os jovens estudantes já mantinham uma demarcação hostil em relação ao “outro”, no caso, aos alunos Boe. Uma situação delicada, tendo em vista que o contato entre a comunidade indígena e a população da Vila Paulista é constante, devido ao comércio ser mais próximo do que os demais bairros de Rondonópolis, para quem vem das aldeias pela estrada.

Rosa faz questão de destacar a afinidade que criou com a escola indígena da aldeia Meruri, que havia sido fundada muito tempo atrás através da missão salesiana e recentemente teve a administração entregue para os Boe. Afirma que lá conseguiu ter uma boa educação da língua Boe, da cultura e também das disciplinas comuns dos não indígenas:

Eram todos indígenas, então assim, eu me sentia bem no meio do povo e também me sentia preocupado porque a educação que eu recebi aqui na escola, lá era bem totalmente diferente, bem mais puxada, era uma coisa bem difícil. (Rosa, §6)

Ter um quadro de professores em que todos são indígenas, pertencentes à mesma comunidade, trouxe para Rosa uma maior confiança e sentimento de acolhimento por parte da escola; a participante se recordou também da dificuldade com o nível dos conteúdos escolares, em comparação com as demais escolas pelas quais havia passado. O contato atual de Rosa com a escola da aldeia Tadarimana se dá por meio da sobrinha que estuda na rede estadual, e como também acompanha seus estudos, afirmou que:

Geralmente os pais está tendo pouca participativa dentro da escola e assim, a comunidade participa quando é chamada, quando não é chamada fica na dela. [...] Assim, eu tiro exemplo da minha comunidade, porque a gente não tem condição de ir na escola todas as vezes, toda hora nessas reuniões. (Rosa, §28)

Importante notar que, da parte da comunidade da participante, afirma haver interesse em acompanhar as questões relativas à educação escolar; no entanto, há o contexto de recente fechamento das salas anexas, nas chamadas aldeinhas, e centralização das turmas na escola da Aldeia Central. Isto foi alvo de polêmica na Terra Indígena e, a princípio, deixou Rosa com uma posição contrária ao fim das salas anexas, devido à distância que estudantes e pais têm de percorrer até chegar na aldeia Central. A participante diz que, da maneira como está, sente que acabam acontecendo práticas em que há tratamento diferente conforme sua aldeia:

As pessoas que estão dentro, eles não vê a realidade que está acontecendo ali dentro, então nós que estamos de fora, a gente vê o que está acontecendo lá dentro da escola. (Rosa, §30)

Rosa faz esta fala ressaltando a dificuldade de alguém vivendo na rotina do trabalho na escola perceber ações que podem estar desgastando as relações com a comunidade, apontando sua perspectiva enquanto alguém de outra aldeia. Quando perguntada se avalia que a escola de Tadarimana está conseguindo formar os jovens para os desafios da Terra Indígena, diz que é uma questão complexa e que sua resposta é realista, acha que não:

Acho que a escola está preparando os alunos só para a aldeia, essa é a minha visão, porque teve vários alunos que terminaram o ensino médio não estão fazendo faculdade, não têm interesse, não têm incentivo dos pais ou talvez dos parentes, da comunidade e dos professores. Um aluno para ser

incentivado começa dentro da escola, desde o prezinho, conversar mais, ter mais palestras, tem muito aluno que, na verdade, em geral entra em depressão, fica meio deprimido, às vezes não vai para escola, não vai estudar, e também tem uma grande interferência do lado tecnológico. (Rosa, §36)

A reflexão de Rosa leva em conta a continuação dos estudos por parte dos que terminaram a escola, poucos dando continuidade nas Instituições de Ensino Superior, levando-a a questionar o êxito no papel da escola. Paralelamente, divide com os educadores escolares a falha da comunidade não estar conseguindo incentivar desde cedo os jovens a terem um estímulo para darem continuidade nos estudos. Na sequência, volto ao tema do papel da escola, pergunto se podemos afirmar, então, que a escola está conseguindo formar os jovens para o mundo Boe: “Não, não está não. Está bem disperso, agora que você fez eu pensar, nem lá nem pra cá acho que estão preparados, acho que estão neutros, sabe” (Rosa, §44).

Após esta oportunidade de refletir, Rosa volta a dizer que isso é um problema tanto da escola quanto da comunidade, que juntas têm deixado a educação como um todo se enfraquecer. A participante não tem uma postura conservadora quanto à tecnologia, apesar de dizer que “A tecnologia veio com tudo dentro da aldeia, tem aluno que não consegue ir na escola devido isso, esse fator tão grande. Ficar mexendo no celular, nos jogos né” (Rosa, §38). Ela acredita ser possível conciliar o uso do celular, inclusive para estudo, mas com controle e instrução sobre o uso.

Comentei algumas dificuldades de outras terras indígenas pelo Brasil e perguntei quais seriam os desafios da comunidade Boe de sua T.I. hoje. Rosa afirma que, primeiramente, os casamentos entre Boe e não indígenas:

Aqui o grande desafio eu acho que é esse negócio de casar com o não indígena né, que não tem uma boa conduta né, assim até mesmo ser uma boa pessoa né, e também, assim, esse envolvimento com drogas, bebida alcoólica [...] minha preocupação mais é com as meninas, porque os meninos não, os meninos não vão ter filhos, mas também tem um lado que a gente preocupa também, então do lado das meninas se vão engravidar ou vão sofrer por aí né, no mundo. Agora os guri tem essa parte né, de se envolver com coisa que não deve dentro da cidade né. (Rosa, §51)

Rosa expressa o desconforto nos casamentos com não indígena apontando dificuldades de criar confiança nos rapazes de fora. Ela conta que, mesmo alguns morando na aldeia e conhecendo suas famílias da cidade, não possuíam uma forma de conduta que transmitisse confiança quanto ao “papel de ser uma boa pessoa”

(Rosa). A participante relata o exemplo de uma familiar que passou por isso e aproveita para me contar como o álcool e outras drogas também afetaram sua família, trazendo preocupações para ela quando estava fora de casa, devido às notícias de agressividade de parentes alcoolizados. A fala de Rosa se refere aos riscos vindos, em ambos casos, da interação com os moradores da cidade.

É porque eles não aceitavam nenhuma visita dentro da aldeia. A gente que estudava fora para cá, para levar um amigo lá, algum colega quando queria, não dava para levar, só o cacique para autorizar né, mas agora hoje não, o pessoal deixou né. Então agora o pessoal quer tirar, mas agora está bem difícil.

Eu acho que não deveria ser restrito, mas ter um limite sabe, assim para deixar restrito o mesmo acho que a gente não consegue, tem que ter um limite. (Rosa, §53)

A participante conta que viveu tempos em que o fluxo de não indígenas dentro da Terra Indígena era mais restrito, não crê que voltar esta restrição total seja uma solução, mas acredita que deveria ter um controle maior da entrada em terras Boe. Ao ser perguntada sobre o que mudaria na escola da T.I., a primeira sugestão que vem à cabeça de Rosa tem o referencial no mundo fora da aldeia: ela explica que gostaria de ter mais recursos para a preparação dos alunos e destaca novamente a importância do acompanhamento dos pais. O envio das crianças para a aldeia Central, com o fim das salas anexas, volta a ser uma pauta.

Então assim, se for na minha direção eu acho que muita coisa iria mudar sabe, ia ter mais recursos para preparação dos alunos para estudar para fora ou até mesmo dentro da aldeia, né, e ter acompanhamento de pais também, né, dentro da escola e também tem uma preocupação que a gente tem é de mandar os alunos para a Aldeia Central porque a gente não sabe o que vai acontecer dentro dos ônibus, né. (Rosa, §54)

Quando perguntada sobre o que achou desta centralização das salas, afirma: “Aí eu achei uma ideia bem absurda, porque para mim não mudou nada, sabe, para mim piorou bastante” (Rosa, §61). Na visão da participante, fechar as salas anexas foi uma decisão absurda, que não trouxe mudanças, mas trouxe mais dificuldades para as famílias.

Ah eu acho, eu achava melhor que assim a demanda é bem grande né, dentro da reserva Tadarimana referente a essa escola aí, eu acho que voltaria o normal né, cada aldeinha devia ter uma escolinha anexa, né, nem que seja da Tadarimana para que os pais e os alunos ficassem mais concentrado, né,

mais próximo. Ouvi dizer numa reunião que teve aqui em Rondonópolis que tem que centralizar a escola em Tadarimana para os alunos ficar mais concentrado. Eu não vi essa modificação não, eu vi mais o lado da piora, né, piorou bastante. (Rosa, §65)

Seguindo a coerência da defesa de proximidade entre os pais e os estudantes, das falas anteriores, Rosa defende explicitamente o sonho de ter os jovens de sua aldeia estudando próximo de casa. A partir daí, o assunto caminhou para a educação autóctone e seu envolvimento com a escola:

[...] a educação Boe deveria vim da família, [...] e também tem que ter algum acompanhamento dentro da escola né, eu digo na cultura Boe. E ter acompanhamento normal do português, das matérias, a diferença é essa. Porque segundo meu pai, a educação do menino ela vem do pai, o pai ensina a pescar, caçar, fazer flecha, arco, ser um bom homem, preparar ele para cultura que envolve homem, e para o lado da mulher fica a filha menina, né, aí a mãe ensina a fazer esteira, banico, cozinhar, para que a mãe tá preparando ela para ser uma boa nora, né, quando tiver um casamento, aí a sogra não fala mal, né, porque, assim, educação é mais ou menos nessa parte, né, desse jeito. (Rosa, §67)

Rosa entende que a educação Boe não pode ser delegada à escola; se referindo ao pai, um respeitado ancião, reafirma que a educação originária com seus aprendizados específicos deve vir da família, mas indica que a escola tem que fazer o acompanhamento, entendendo que são coisas que não estão segregadas, mas sim, que a educação Boe perpassa as demais esferas da vida de um membro da comunidade. Sobre a continuidade desta educação originária, afirma:

Está devagar, não está do jeito que era antigamente, antigamente era bem mais rígida, agora está bem disperso, está bem afastado essa educação, mas assim pelo que eu estou vendo a gente perdeu e está perdendo bastante, sabe. Assim, se envolver mais com a cultura, tem jovem que não gosta quando tem um momento fúnebre e eles não gostam quando a aldeia fica de luto porque “ah atrapalhar eles a jogar bola, atrapalhar a gente fazer um movimento ali, outro movimento aqui”, então aí fica nesse aí, né. Então vejo bastante jovem reclamando, né. Porque o pessoal pratica bastante futebol, então a gente está perdendo muito, né. (Rosa, §69)

A participante percebe uma queda no interesse das novas gerações, no envolvimento das práticas originárias, em uma situação em que os jovens já se incomodam com a concorrência entre o luto e suas práticas de conduta dentro da aldeia e os jogos de futebol. Isto porque, em tempos de funeral, ficam suspensas as comemorações, festas e jogos de futebol na aldeia. Pergunto se teria mais alguma

sugestão a acrescentar quanto à escola sonhada, e Rosa (§71) diz: “Acho que referente à cultura Boe deveria ter um professor que saiba a língua Boe, as histórias”. E então explica citando um caso de sua própria experiência:

[...] minha educação cultural boe bororo foi bem acompanhada pelos meus pais, meus pais sempre falava histórias contadas, falava as línguas como que é falada, como também tem que falar bem, tem que expressar bem. Então quando chegou na época e na hora da professora contar histórias, ela não estava contando uma história, assim, do que ela ouviu né, está contando história que está escrito no papel. Tem muitas das coisas que vem no papel que não está certo, não está correto, muitas coisas são baseadas na, vamos dizer na mentira. Eu acho que devia ter um foco maior nessa parte, ter um professor Boe né, mas que saiba esses termos aí. (Rosa, §71)

Neste relato fica claro o choque epistêmico entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento originário do povo Boe, no que se refere à maneira de aprender, e a superioridade da validação que ocorre por meio da oralidade das narrativas que atravessaram gerações – o que nos ajuda a compreender a importância do acompanhamento da vida escolar pelos pais, o que foi enfatizado ao longo do diálogo. Pergunto se seria o caso de ter ancião na escola, mas a participante me diz que, neste caso, é questão de maior preparo dos professores. Contou que já houve experiência na escola em que contaram com a presença de anciões e que deu certo. Quando perguntado se esta seria uma ação que, se pudesse, faria na escola, Rosa responde:

Ah, eu acho que faria sim, para aproximar mais as pessoas, para uma pessoa gostar de uma tal coisa, tal lugar, que tem que ter iniciativa de uma pessoa bem ativa né, tem que animar ali né e também não pode ter aquela indiferença né. Porque assim, têm pessoas que eu vejo que jogam mais para o lado da indiferença, “você é de tal aldeia então você não pode misturar muito, não pode nem falar muito”, né, também têm essas limitações dentro da aldeia. Então assim, eu fico observando. Porque segundo meu pai, também com a minha visão, né, que tudo que é limitado na aldeia não faz parte da nossa cultura, faz parte da cultura do branco, tudo que tem limite, né. (Rosa, §83)

A participante destaca a importância de pessoas engajadas com uma proposta, que queiram incentivar as atividades escolares, mas isso tem como obstáculo, de acordo com Rosa, a prática de diferenciação ligada à sua origem, prática que a participante afirma ser comum entre os Boe. Ela traz uma análise muito interessante, com um olhar de descolonização, a partir dos ensinamentos do pai, afirmando que a lógica de controle por meio dessas demarcações/limitações são estranhas ao universo Boe: “então isso que meu pai falou, que a gente não vive do lado do limite né”. Estas

práticas, as quais chamam de limite, foram inseridas pelo colonizador não indígena, e Rosa observa, então, como a localidade de residência poderia comprometer a ampla participação em prol da escola. Em um último exemplo que demonstra um choque entre o modo de ser Boe e as práticas escolares, a participante relata:

Por exemplo, alguma coisa pros pais fazerem os alunos irem pra escola, né, eles [gestão escolar] pegam com pressão, eles deviam falar mais tranquilo, tentar conversar com o pessoal né, mas não conversa direito. (Rosa, §85)

A seguir são apresentados os quadros-síntese com as respostas da participante.

**Quadro 25: Eixo Trajetória – Rosa**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Estudou sobre a língua e cultura Boe, além das disciplinas comuns	Educação na escola de Meruri mais difícil
Professores indígenas na escola	Preconceito em escola da cidade

**Quadro 26: Eixo Avaliação da escola da aldeia – Rosa**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Comunidade vai à escola quando é chamada	Pouca participação dos pais na escola
	Comunidade não tem condição de ir na escola todas as vezes que é chamada
	Tratamento diferenciado entre alunos da central e das aldeinhas
	Falta incentivo da comunidade e de professores para os alunos continuarem os estudos na faculdade
	Depressão que vai afastando aluno da escola
	Escola e comunidade não estão formando nem para o mundo de fora, nem para o mundo da aldeia
	Celulares e jogos tirando o foco dos alunos da escola
	Casamentos com não indígenas que não têm boa conduta
	Envolvimento com bebida alcoólica e drogas



	Centralização da escola
	Preocupação em mandar os alunos para a Aldeia Central de ônibus
	Afastamento da geração atual da educação Boe

**Quadro 27: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Rosa**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Ter mais comodidade para aproximar mais as famílias da escola	Instrução de cuidados com as meninas quanto aos assédios de não indígenas
Limites quanto ao acesso de não indígena na aldeia	Incentivo desde a pré-escola, com mais conversas e palestras de orientação para dar continuidade nos estudos
Ter acompanhamento de pais também dentro da escola	Instrução no uso de celular
Cada aldeinha devia ter sua própria escola	
Educação Boe vem da família, mas com acompanhamento da escola	
Ter um professor que saiba a língua Boe, as histórias via oralidade	
Envolver anciãos com a escola	
Ter conversa mais tranquila com pais e alunos, para incentivar não faltarem	

### 3. Morador – Salmão

Outro participante dos relatos foi Salmão, uma pessoa muitas vezes sugerida pelos professores para participar desta pesquisa e em todo o período que estive na aldeia se mostrou muito interessado na atividade. Durante minha estadia, também demonstrou muito interesse pelo projeto, se mobilizando para sugerir possíveis participantes e se oferecendo para convidá-los, caso estivessem dentro do perfil que eu necessitava. Salmão já foi cacique da Tadarimana e atualmente é um iniciante a chefe cultural; sempre acompanha reuniões com as lideranças tradicionais, mesmo ainda não sendo um ancião.

Nasceu na T.I. Meruri, onde teve sua primeira experiência escolar, morou na aldeia Garças e, com cerca de 10 anos de idade, se mudou para Tadarimana (central), que na época contava com menos de 50 pessoas, de acordo com sua memória. Por

volta de 1992, alternou os estudos entre a escola do Posto da Funai e a escola da vila Paulista; sobre a experiência na última, conta:

Contato na época foi meio difícil, porque a gente não era acostumado a lidar com outras pessoas estranhas né, mas foi só no começo. Aí a gente começou a enturmar e foi tranquilo. Por parte dos professores, lá eu tive um professor, na 3ª série e comecei a 4ª série, mas não terminei (Salmão, §94)

Ao longo do nosso diálogo, o participante traz boas lembranças de professores que marcaram sua trajetória e o fator das migrações entre aldeias:

O professor que tive na 2ª série era um gaúcho, eu lembro do nome dele até hoje, professor José Carlos, ele foi um professor excelente. Daí a agente voltou aqui para a central, de novo da Tadarimana, na época o pessoal quase não falava com nós, era aqui, ali, aqui, mudando de casa de aldeia, então a gente não teve parada né. [...] Às vezes não era tanto a necessidade, eu vejo que era costume mesmo porque fazia parte da cultura e hoje ainda tem um pouco, diminuiu bastante mais ainda tem, tem família ainda que não consegue ficar só num lugar, fica aqui, daqui vai para outra aldeia, ainda tem um pouquinho ainda, mais diminuiu bastante. (Salmão, §94-96)

A fala do participante mostra que, mesmo com bastante influência do modo de vida Ocidental, ainda há famílias que mantêm o hábito de não permanecer morando apenas em uma aldeia durante toda a vida. Salmão comenta que muitos indígenas já relataram situações de preconceito estudando na cidade, mas não foi o caso dele:

Até então, o professor era bem rígido nessa parte, na época dele ele queria colocar todos iguais [...] Não sei se era porque na época a gente era rapazinho, até então o branco na época tinha mais respeito também. (Salmão, §126)

Quando estava estudando na Vila Paulista, fazendo a 3ª série, Salmão já era um adolescente, o que o leva a pensar que talvez fosse por isso não sofreu tanto preconceito por ser indígena. Pergunto das diferenças entre as escolas em que passou, e ele afirma:

Na época para mim não teve diferença, porque era tudo branco que dava aula, né. [...] Era a mesma educação, tanto aqui como lá fora. Até então, até nesse momento para mim não existia as aulas de cultura, né, falava de cultura, mas era a de branco. (Salmão, §104)

Destaca que mudança notável acontece depois do projeto Tucum e início dos anos 2000, se referindo ao currículo que dá mais espaço para elementos da cultura Boe, e pergunto sua visão sobre isto:

Olha, para mim eu acho ótimo, porque eu já vi muitos colegas branco falar, se fosse por eles estudavam na escola aqui, se ele tivesse condição ele ia estudar aqui, porque aqui ele ia aprender português e aprender a língua bororo, a língua indígena. (Salmão, §112)

O participante me explica então a percepção que havia na comunidade em relação à escola:

De primeiro, de primeiro mesmo, a maioria pensava mais na escola do branco mesmo, porque quando se falava da escola indígena, de cultura e na língua materna, diz que já existia né, essa educação disse que vinha de casa e não precisava estudar mais aqui na escola, teria que aprender as coisas de fora né, queria aprender as coisas do branco. Só que hoje, eu mesmo vejo, particularmente, eu vejo diferente, vejo que tinha que fortalecer a cultura mesmo na escola. [...] eu vejo que mudou bastante, porque até então a escola, os aprendiz, as crianças já vem de casa, já cresce com as coisas do branco. Muitos já não falam mais a língua, quando falam, mas é pouco, né. Acho que a escola é uma arma potencial para fortalecer a cultura e a língua. (Salmão, §114-116)

Salmão interpreta que hoje muitos já entendem que a escola não deve ser espaço de aprendizagem exclusiva de conteúdos da sociedade não-indígena, citando como exemplo o caso de muitas crianças já trazerem de casa referenciais da cultura Ocidental em vez da cosmologia Boe, o que o faz afirmar: “Querendo ou não, hoje precisa da escola” (Salmão, §118). No médio do diálogo, comento com o participante algumas dificuldades que estamos tendo em minha escola e, na sequência, ele apresenta sobre sua percepção da educação escolar atual:

Hoje mesmo está faltando muitas coisas. Bom, não sei porque não estou dentro da educação, não sei como funciona muito nessa parte, mas assim, como comunidade, como liderança, eu vejo que falta muita coisa a melhorar, falo assim quando o aluno termina o ensino médio para o superior, eu falo daí pra frente. [...] acabou a escola, para por ali mesmo, já terminou, já encerrou, mas não dá continuidade, eu vejo que é nessa área, nessa parte. (Salmão, §141- 143).

No primeiro momento, Salmão aponta a dificuldade posterior à formação do Ensino Médio, pois compreende que há uma quantidade extremamente baixa de Boe cursando o Ensino Superior, mesmo havendo jovens da aldeia com interesse. Aqueles

que tentam não olham a dificuldade do caminho a ser feito e param e grande parte, afirma, está sem orientação:

Na verdade nós estamos perdidos, como é que a gente vai conseguir entrar lá dentro? (Salmão, §153)

Eu vejo aí que está o problema, só que eu vejo que está precisando de alguém para nos orientar, nós precisamos de alguém para nos conduzir. Falar “olha, nós vamos com tal pessoa, vamos conversar, abrir as portas e vamos encaixar pelo menos 10 alunos lá”. (Salmão, §165)

Ele reconhece os pequenos avanços que estão sendo feitos com o surgimento do Enem e dos programas da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tem levado muitos indígenas para a graduação, mas esperava uma maior inserção de jovens no Ensino Superior público no próprio município de Rondonópolis. Ao refletir sobre a escola atual, considera que ela tem conseguido ter êxito na formação dos jovens, ressaltando que:

Quando se fala de aula de branco, branco mesmo, tem muitos alunos ainda enrosca um pouquinho quando vai estudar na universidade, né. Isso não estou falando só aqui, estou falando em geral. O aluno termina os estudos na aldeia, aí quando vai para cidade e sente aquele peso né, que não consegue acompanhar os alunos da cidade. (Salmão, §173)

Por alguns anos, famílias Boe buscavam nas escolas não indígenas a possibilidade de continuidade nos estudos ou mesmo a possibilidade de obter um ensino de maior qualidade. Analisando esta situação, o participante avalia como sendo positivo o fim da estratégia de enviar estudantes para a cidade devido à evasão escolar que ocorria:

[...] por exemplo, lá na [escola] Elizabeth, começava com 20 alunos daqui da aldeia, quando chegar o primeiro bimestre, terminava com 10 alunos e lá para terminar o segundo bimestre às vezes terminava com um ou dois alunos, você vê que já enfraquecia né... [...] Aqui não, aqui os alunos são mais presencial, ainda tem alguns que não está vindo, mas aqui não, aqui os professores estão vendo está conversando com a mãe, com a pessoa responsável. (Salmão, §298-304)

Cita a política de centralização da educação escolar como outra medida acertada, mas desta vez no sentido de ter um maior acompanhamento e menor disparidade entre a escola da aldeia central e as salas anexas das aldeinhas.

Situação, que de acordo com Salmão, se parecia com o desnível existente entre a escola da Central e a escola urbana:

De primeiro tinha uma escola anexo do Pobore e tinha uma no Praião, e até então ouvi falar muito que não tinha aquele acompanhamento dos professores pros alunos, até então quando acabou as escolinhas de lá. Quando veio tudo para cá, os professores falaram que os alunos das aldeinhas no começo tiveram muitas dificuldades, não estava acompanhando os alunos daqui, não estava tendo aquele acompanhamento. Às vezes não é preconceito, mas é acompanhamento dos alunos daqui com os alunos de lá, igualzinho quando o aluno daqui vai para a cidade, não está no mesmo nível, na mesma série, na mesma idade e às vezes até mais velho e na hora de acompanhar no estudo já não tinha aquele mesmo nível de ensinamento de pensamento.

Às vezes as aldeinha pode colocar que “mas está difícil, tem dia que o ônibus quebra”. Perdeu o dia, mas não é tantos dias assim. Eu vejo que assim está melhor, ainda precisa melhorar muitas coisas. [...] Como diz o ditado, enquanto tiver vida, vai ter problema né. (Salmão, §310-318)

Ao fazer uma avaliação sobre a situação da língua materna na comunidade, Salmão aponta que a maioria já não fala mais a língua Boe, enquanto em Piebaga, na T.I. Tereza Cristina, “o pessoal está cultivando bastante a língua” (Salmão, §181), e em Meruri “estão em uma luta lá, os professores, as lideranças, eles estão batendo muito para voltar a língua e principalmente a cultura” (Salmão, §189). Em Tadarimana, o participante percebe a seguinte situação:

[Adultos] A maioria consegue falar, só não fala mesmo, mas fala e entende. (Salmão, §189)

As crianças pequeninha de hoje muito pouco, quando os mais velhos, a mãe e o pai vão falando na língua já não entende, muito pouco entende. (Salmão, §193)

Adolescente também é muito pouco que entende também. [...] Os adolescentes, se fosse para acabar com a língua pra eles estaria em uma mil maravilha. [...] Tem uns que acha ruim, mas outros que procura saber. Ainda estamos em uma fase crítica na parte da língua, mas assim a cultura e quando tem um movimento de cultura eles se envolve, se interessa, então isso faz com que fortalece os mais velhos, mas a língua mesmo está fraca. Muito fraca. (Salmão, §195-201)

Pela fala do participante, temos uma noção da situação linguística na aldeia, a prática da língua Boe tem sido considerada baixa, embora também possamos interpretar que adultos que compreendem a língua materna podem ser vistos como elementos de grande potencial para ajudar no engajamento das gerações mais novas. Acerca do envolvimento entre escola e comunidade, Salmão avalia que:

Envolvimento eu acho que ainda tem, tem também aquela divisão aqui, o que é educação é da educação o que é da comunidade é da comunidade, tem essa separação, e sempre foi assim, mas é para conviver com ela, mas quando a escola envolve a comunidade e a comunidade envolve, e a comunidade quer que a escola envolva com a comunidade, a escola envolve. (Salmão, §203)

Pergunto se há muitos momentos assim:

- Tem, mas é muito pouco né.
- E de atividades de conviver com a família, também com os avós, com o ancião?
- É difícil, é muito pouco também. [...] Eu acho que algo podia ter uma melhora. (Salmão, §208)

Salmão faz uma reflexão importante sobre as mudanças ocorridas na própria rotina da comunidade, enquanto pensa no envolvimento com a escola, recorda os encontros de fim de tarde que todos os dias aconteciam no *baito*:

Hoje também eu vejo que, assim, deu uma enfraquecida de modo geral, a própria comunidade mudou bastante. Porque eu lembro que na minha época as lideranças, os anciões, todo dia à tarde tinha aquele grupo né, a gente se reunia e todos os dias fazia aquilo. [...] chegava um, chegava outro, um chamava o outro, fazia aquele grupo ali e se sentava, às vezes começava com uma brincadeira aqui e de repente virava em uma coisa séria. (Salmão, §211-215)

Pergunto se era um costume exclusivo dos anciões e lideranças, ou se havia jovens também:

Os jovens mais interessados, né, eu sempre fui um adolescente que gostava muito de prestar atenção, né, nos mais velho falando. Quando eles se juntavam ali para conversar, discutir o que tem que fazer no dia de amanhã, o que temos que fazer e como vamos fazer. Então ali eu ficava prestando atenção e eu gostava de escutar porque ali, sem ser a escola, ali já era uma educação. Ali tinha coisas que o ancião ensinava o seu próximo, aí os que estava lá, tava só escutando. Para ele também servia, não tava ensinando pra ele, mas como estava ensinando para outro lá e estava aberto para todo mundo escutar, ele se tocava “o que ele tá falando está servindo para mim também”, então eu achava muito bom, achava muito interessante isso. Hoje não tem mais isso, essa parte enfraqueceu, como tanto, mais ainda na comunidade. (Salmão, §217-2019)

Salmão indica em sua fala muito da pedagogia própria dos Boe, os ensinamentos durante as atividades cotidianas, de maneira sutil e em forma de aconselhamentos. No entanto, não havia uma coerção para todos os jovens

vivenciarem esses encontros, mas esses momentos estavam abertos para aqueles interessados na convivência e no aprendizado com os mais velhos, como foi o caso desse participante. Salmão conta que, na época em que aconteciam esses encontros de fim de tarde, as casas eram todas na aldeia circular, “hoje elas são mais separadas”. E me conta como se dava o aumento da aldeia em épocas passadas:

Igual na [antiga] Pobore que acabamos de falar, lá tinha a aldeia, a casa cerimonial, tinha as casas em volta, disse que era três, quem viu falou que era três voltas de casas, tinha outra atrás e tinha outra atrás, de tanta gente que tinha na época. [...] O meu avô sempre contava que ali sempre teve uma aldeia muito grande. (Salmão, §217-2019)

Pergunto se ele acha que agora, com a aldeia crescendo com as casas separadas, pode ter influenciado na redução dos encontros no fim da tarde:

Eu acho que sim, hoje também eu acho que depois que veio essa tecnologia para a comunidade também atrapalhou muito, derrubou bastante essa convivência né. Então assim em uma parte ela prejudicou e em outra ela está ajudando também, hoje assim, falando pro lado do branco, a maioria consegue conversar com qualquer branco né, diferente de antigamente. Antigamente era um ou dois que conseguia conversar com autoridades, com pessoas responsáveis. (Salmão, §239)

Salmão faz uma leitura interessante da situação, problematizando a chegada da tecnologia e seu impacto na socialização entre a comunidade, mas, por outro lado, o maior acesso ao conhecimento da língua portuguesa, facilitado pelas tecnologias Ocidentais, ajudou mais Boe a poderem se comunicar com as autoridades da sociedade envolvente. Este fato, na visão do participante, pode ter contribuído para dar um passo para a autonomia dos Boe, que por muitas décadas viveram tutelados:

Hoje, praticamente, cada um sabe andar com seus próprios pés, procurar seus objetivos com própria perna, própria boca. Quando vai fazer um documento, cada um consegue fazer o seu, procurando um documento já sabe onde ele vai, onde vai correr, e antes não era assim, dependia muito, era dependente na época e hoje já é menos. (Salmão, §247)

Nosso diálogo caminha para o tema dos desafios enfrentados atualmente pela T.I. como um todo:

[...] a dificuldade que nós temos com o jovem é a bebida, bebida alcóolica. Eu falo que piorou. [...] Com 18 anos comecei a beber e hoje tem criança com 10

e 11 anos que já estão ficando bêbado, já sabe o que é ressaca já. [...] Tem umas aldeias que está entrando até drogas no meio. (Salmão, §249- 257)

Salmão toca em temas delicados para os Boe, que tanto sofreram com estes problemas. Todavia, expõe o problema de maneira direta, sem receio de julgamentos, pois entende que seu relato é também um pedido de socorro para os não indígenas que dão atenção para a realidade indígena:

Tem muita gente que tem vergonha de falar a realidade daqui dentro, mas a gente tem que falar porque às vezes tentando desabafar, você pode estar falando com alguém que pode te orientar, né, o que vai fazer, como vai lidar com essa situação. (Salmão, §268)

É uma coisa que a gente tem que jogar para fora, e tentar achar alguém que pode nos ajudar nessa parte. (Salmão, §279)

Tendo em vista todo este panorama da comunidade de Tadarimana e da educação escolar, pergunto como seria então a escola de seus sonhos para a aldeia:

O meu sonho é uma escola diferenciada mesmo pela comunidade, porque os professores, mesmo sendo indígena, mas formado em sua área que ele dá aula, se ele for de português é português, se for de matemática é de matemática, mas pelo indígena mesmo, formado. Este é meu sonho. (Salmão, §284)

Salmão toca em um ponto importante, que são as disciplinas sendo ofertadas por professores com formação correspondente em tal área. Esta é uma dificuldade que vem das próprias políticas públicas, devido à falta de políticas de assistência para possibilitar a entrada e permanência de indígenas nas próprias universidades públicas da cidade (UFR e UNEMAT), acarretando, por exemplo, na atuação de professores sem formação acadêmica na educação infantil, uma medida emergencial adotada há anos pelas secretarias de educação pelo Brasil e também em Tadarimana pela rede municipal.

Para mim, eu acharia que tinha que aumentar a escola porque hoje está crescendo, como tem [turmas] do Município e do Estado, está na hora do Estado, eu acho, que está na hora do Estado, eu não sei como a gente vai fazer isso, se nós vamos brigar com o Estado fazer a escola dela ou separar a escola, porque a escola do Estado é aqui, mas ainda é subordinada ainda, do campo da Nova Galileia. Não sei como é que a gente vai fazer porque eu já vi os professores comentando, né, que tem fazer umas aulas de reforço e não tem espaço, então é uma coisa que a gente vai lutar ainda, se conseguir



ter esse espaço, né. Porque eu vejo que tem que ter uma sala específica para aulas de informática e não tem, está na hora de ter e não tem. (Salmão, §288)

Diante do crescimento populacional na T.I., todas as salas disponíveis para se tornar salas de aula já recebem turmas. Salmão, ao acompanhar a situação da escola, julga que o aumento do espaço físico é essencial, pois entende que a escola não deve ter apenas as salas para aulas convencionais, mas também espaço para atividades de reforço e sala de informática.

[...] ainda precisa de mais espaço para nossos alunos e também pros professores, e assim, eu não sei como pode fazer para conseguir um projeto para os professores para qualificar os professores mais ainda, porque além dele estar dando aula tem que praticar os estudos mais ainda, né, eu não sei como é que a gente vai fazer sobre isso e é uma coisa que também tem que estar no papel, ela tem que ser feita, isso é meu sonho, meu pensamento. A gente gritar a vitória ainda, a gente falar "lutou tanto e conseguiu". (Salmão, §288)

Salmão traz a interessante proposta de ter mais espaço também para os professores, que devem estar em constante qualificação para melhor atender os alunos. Mostra-se angustiado por não saber onde e como buscar essas mudanças, mas sempre indica, em suas falas, que elas só virão com a luta. Em seguida, temos os quadros-síntese do relato:

**Quadro 28: Eixo Trajetória – Salmão**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Professor da escola não indígena não aceitava discriminações entre os alunos	Contato inicial difícil com os alunos da escola não indígena
Antigo costume de sentar para conversar com lideranças no <i>baito</i>	

**Quadro 29: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Salmão**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Acha ótimo a escola indígena, hoje, ter ensino da língua e da cultura maternas	Os alunos não estão dando continuidade nos estudos após o ensino médio
Os jovens estão querendo fazer ensino superior	Falta alguém para orientar os estudantes para ingressar nas universidades públicas
A maioria dos adultos entende a língua Boe	Estudantes sentem dificuldades nas disciplinas do currículo nacional, quando vão fazer faculdade na cidade

Quando tem um movimento voltado para cultura, os jovens se envolvem	A maioria dos adultos não fala a língua Boe
Quando querem, há envolvimento mútuo entre comunidade e escola	Poucas jovens entendem a língua Boe
Hoje a maioria já consegue conversar em português com o não indígena	Já está faltando sala de aula na escola
Hoje já são menos dependentes para resolverem seus problemas do que antes	Os jovens achariam bom se não tivesse mais a língua Boe
A educação escolar na aldeia reduz a evasão, em relação a ir estudar na cidade	Há pouco momento de envolvimento entre comunidade e escola
Os professores estão conversando com os pais dos alunos que têm faltado as aulas	Não há mais encontros diários de lideranças nos fins de tarde, como antigamente
Centralização da escola ajuda a nivelar o ensino	A chegada da tecnologia ocidental atrapalhou a convivência
	Pessoas tendo contato com bebida alcoólica ainda jovens
	Entrada de droga em algumas aldeias

**Quadro 30: Eixo Comunidade e Escola sonhada – Salmão**

<b>Recomendações explícitas</b>	<b>Recomendações implícitas</b>
Devia ter mais envolvimento entre família e comunidade	Articulação para inserir alguns estudantes na universidade pública
Professores com formação específica na área de atuação	
Aumentar a escola e espaços específicos para os educadores	
Sala de informática	
Ter projeto para qualificar os professores mais ainda	

## **Grupos de Discussões de Educadores**

Os grupos de discussões comunicativos críticos haviam sido marcados previamente para acontecerem durante o horário de planejamento dos professores, um dia para os educadores da sala anexa estadual, outro para os educadores que trabalham para o município, de modo que o convite foi para envolver também todos

os funcionários das redes que não fossem professores, em funções como zelador, merendeira, faxineira, os quais chamaremos aqui de Apoio Educacional.

Ao observar a dinâmica da escola e em conversas com os gestores e cacique, combinei com os Apoio de fazermos um encontro separado, para que não fossem prejudicados quanto à hora de trabalho. Uma decisão extremamente importante, já que havia ainda o risco de não se sentirem à vontade para dialogar diante dos professores.

Todos os grupos seguiram o mesmo procedimento, tendo antes da discussão uma apresentação de sensibilização do tema, na qual mostro minha trajetória e o debate acerca da educação escolar dos não indígenas. Esta temática teve o intuito de, além de mostrar um debate acadêmico para os envolvidos, fazer uma troca de experiências com alguém que está inserido em uma escola urbana da periferia.

Nesse momento, levei problematizações como a dificuldade que a escola tem tido de alcançar aquilo que promete: formar o jovem para disputar espaços no mercado de trabalho, conseguir acessar a universidade, ter uma formação humana que seja crítica e que consiga analisar o mundo ao seu redor, entre outras proposições. Foi apresentado aos participantes como os valores ocidentais – tal qual a meritocracia, o individualismo, a competitividade – têm ligação com os problemas sociais que enfrentamos na cidade, e que têm sido temas de reflexão de alguns professores dentro das próprias escolas. Dito isto, a ideia é compreender quais são os desafios que a aldeia tem enfrentado e como é a educação escolar que os Boe sonham.

As questões geradas na discussão foram sendo mostradas em slides e as respostas que surgiam do debate eram colocadas no mesmo slide para que todos pudessem ver, refletir e analisar se acrescentavam algo ao diálogo. Os grupos com as devidas quantidades de participantes podem ser conferidos na seguinte tabela:

**Tabela 2 – Quantidade de participantes dos Grupos de Discussão**

<b>Grupo</b>	<b>Participantes</b>
Apoio Educacional da rede Estadual	2
Professores da rede Estadual	10
Apoio Educacional da rede Município	6
Professores da rede Municipal	6

## Apoio Educacional da Rede Estadual

A equipe de Apoio Educacional vinculada à escola não indígena Sete de Setembro que atua na aldeia é bastante reduzida, de modo participaram desse encontro apenas uma merendeira e uma faxineira – Jasmin e Dália. Ambas as funcionárias são iniciantes nessa escola, já viveram em outras aldeias e também são mães de estudantes do Ensino Médio. Nos encontramos no contraturno em uma sala de aula que estava vazia, para que eu pudesse projetar os slides para debater.

A atividade se inicia com uma apresentação da minha trajetória e das problematizações da educação Ocidental, a qual já desperta bastante interesse nas participantes, que trazem, ainda durante minha fala inicial, suas próprias trajetórias de vida para exemplificar as situações dispostas nos slides. Houve um desabafo das funcionárias sobre a sensação de terem um tratamento diferente devido a seus cargos, um sentimento de serem uma “classe baixa” em relação aos demais educadores. Neste sentido, afirmam que não estão muito diferentes da escola da cidade.

Se perguntam por que tem tanta gente na comunidade que terminou o Ensino Médio, mas não segue estudando fazendo faculdade. Destacam que, mesmo aqueles que têm interesse, enfrentam um obstáculo, que é o transporte para a cidade. Refletem bastante sobre a importância que a comunidade deve ter em se esforçar para agarrar as oportunidades que surgem, sem desistir.

Após muito diálogo, coloco um questionamento: “Para que serve a escola? Por exemplo, como é o estudante que gostariam que se formasse aqui?” Peço para refletirem e pensarem em respostas que sejam de comum acordo, que eu iria registrando na tela. Depois de conversarem entre si, as participantes chegam à seguinte resposta: “É caminho para conseguir emprego”. Nesta linha de pensamento, é citado o exemplo da conclusão do terceiro ano do Ensino Médio, que se tornou tão necessário quanto a 4ª série em outros tempos. Além disso, as funcionárias enxergam a escola com a função de “Direcionar para a faculdade” e formar o aluno para “Representar a comunidade lá fora”, de modo que o destaque do aluno na cidade gera atenção também para sua aldeia, e até mesmo para os professores que fizeram parte da trajetória daquele aluno.

O debate seguinte envolvia o tema: *desafios que esta T.I. Tadarimana enfrenta atualmente?* O primeiro elemento que foi citado de imediato, porém reformulado com muita cautela, foi “Medo de entrada de drogas” na comunidade, tema sobre o qual, inclusive, afirmaram, estava prevista uma reunião de discussão na aldeia, na ocasião. A longa reflexão sobre este problema e o cuidado com as palavras se justificam pelo risco de uma interpretação errônea que pudesse relacionar esse desafio como falha de alguma liderança ou até mesmo repercutir negativamente na sociedade não indígena, pois a comunidade Boe já sofre bastante com os estereótipos e discriminações na cidade.

Outro desafio que identificaram nesse debate foi o “Aumento de bebidas durante o funeral”. As participantes notaram um grande consumo de bebida alcoólica, devido à comunidade viver dois funerais seguidos; como eram pessoas muito queridas, o falecimento repentino de ambos fez o sentimento de tristeza se intensificar em Tadarimana.

Quando o tema da discussão foi *O que o estudante precisa aprender dentro da escola para lidar com esses desafios?*, a primeira referência positiva que lembraram foi o Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), projeto da Polícia Militar que havia acontecido na escola pouco tempo antes de minha visita. Outra medida que as funcionárias pensaram foi ter mais aulas que não fiquem apenas nas metodologias tradicionais, para que os alunos se sintam atraídos e “não fiquem pensando em bebidas” ou coisas que vão trazer prejuízos futuros. Como exemplo, foi citada “aulas envolvendo a produção de horta e pomar, para atrair os alunos”.

Outra proposta interessante foi utilizar a produção, que os próprios alunos cuidarão e verão crescer, para ajudar na merenda da própria escola. A proposta de criação da horta, de acordo com este grupo, necessariamente deveria envolver a comunidade para o acompanhamento. Este vínculo é essencial, de acordo com elas, pois a presença dos alunos vinha caindo continuamente. Inclusive, no dia anterior, a gestão da sede da escola Estadual tinha ido até Tadarimana para discutir sobre a evasão e fazer uma busca pelos estudantes.

Ambas viam que estreitar os laços com a comunidade significava também fortalecer para os estudantes e para elas, um reforço aos conhecimentos ancestrais, o que exemplificaram com as técnicas de artesanato, prática que muitos já não sabem fazer:

Seria bom a família ensinar e seria bom a escola também, porque na escola eles têm mais tempo. E a comunidade pra ajudar, que sabe a cultura melhor. Que seja um ancião, que ajudasse. (Jasmin)<sup>14</sup>

Passamos para o tema seguinte: *A escola sonhada*. Após muito pensar, as ideias começam a tomar forma e o primeiro elemento dessa escola que as participantes pedem para registrar no slide é “ter uma sala de informática com computadores para todos”. Ao imaginar o cenário futuro, uma das participantes diz: “Até eu mesma tenho vontade de aprender” (Dália). Após esta fala, ambas concordam que a escola dos sonhos deve “Ensinar a comunidade usar os computadores”, e para isso deveria “Ter professor de informática” na escola.

Outro ponto de bastante discussão foi o desejo de uma escola “Onde os professores tenham boas relações afetivas com os alunos, saber falar com o aluno”. As participantes citam exemplos e relatam comparações com outras escolas sobre tais relações, apontando algumas recomendações:

Se eu sou uma professora, eu tenho que ter uma postura de professora, eu tenho que chamar o aluno pra mim, pra mim ter mais amizade dele, pra minha aula. (Jasmin)

Eu acho que às vezes o professor tem que fazer os alunos gostarem dele, né. (Dália)

Estas falas vêm em um contexto que, de acordo com as participantes, há uma resistência de estudantes em algumas aulas. Para evitarem uma aula ou professor que não gostam, alguns alunos têm se retirado da sala e ido embora. Há, durante este tema, uma reflexão acerca de se os alunos, ao ficarem entediados em sala de aula, não estariam aproveitando para fugir em momentos nos quais os professores ficam fora da sala.

A discussão prossegue e continua a se desenhar a escola sonhada: uma “escola maior” e “mais salas de aula”. Colocar como sugestão ter uma escola maior, automaticamente levou o grupo a pensar em uma cozinha maior com estrutura e quantidade de funcionários suficiente para atender o público maior.

---

<sup>14</sup> Registro em Relatório – Grupo de discussão Apoio – rede estadual, 21 de setembro de 2022, p. 2. Todas as menções deste grupo de discussão foram retiradas do mesmo relatório.

Além de ter um “bebedouro grande”, “ter refeitório para os alunos comerem juntos” foi um ponto lembrado neste grupo. Juntamente com a prática de fazerem as refeições juntos, as participantes acreditam que isto estimularia os estudantes a terem melhores comportamentos, como desenvolverem o costume de pedir licença ou pedir autorização para sair de sala, por exemplo. As mesas disponíveis no pátio da escola eram da escola municipal, insuficientes para todos. Poucos meses depois de nosso encontro, a sede da escola enviou mesas de refeitório para Tadarimana.

Ambas concordaram que “ensinar os alunos a pedirem licença” era um ponto importante que precisava constar no slide de sugestões. Ao finalizar o grupo de discussão, as participantes ainda contaram sobre a situação de a escola ser dependente de uma sede. Tornar esta sala anexa em uma Escola Estadual, na visão das participantes, significa maior possibilidade de ter mais funcionários para atuar na manutenção da escola, bem como ter uma gestão que dê conta das demandas materiais e administrativas diante das particularidades de uma aldeia. Os quadros 31 a 33 trazem a síntese das discussões:

**Quadro 31: Eixo Papel da Escola – Apoio Edu. Estadual**

<b>Papel da Escola</b>
Direcionar para a faculdade
Formar alunos que representem a comunidade na cidade
Oferecer meios para conseguir emprego

**Quadro 32: Eixo Comunidade e Escola na Atualidade – Apoio Edu. Estadual**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Proerd	Medo de entrada de drogas
Reunião de pais	Aumento no consumo de bebidas durante o funeral
Festas do milho, do couro da onça	Tratamento desigual entre os próprios funcionários da escola
A alimentação ligada aos costumes originários	
Funeral	

**Quadro 33: Comunidade e Escola Sonhada – Apoio Edu. Estadual**

<b>Recomendações</b>
Ter uma sala de informática na escola com computadores para todos
Ensinar a comunidade a usar os computadores
Ter professor de informática
Professores com boas relações afetivas com os alunos, que sabem falar com o aluno
Mais salas de aula
Cozinha maior
Refeitório para os alunos comerem juntos

Bebedouro grande
Que ensinam os alunos a pedirem licença
Ter ancião ajudando na prática do artesanato
Envolver a comunidade no projeto de horta da escola
Tornar sala anexa em escola estadual

### Professores da Rede Estadual

Durante o horário de planejamento dos professores da rede Estadual, nos reunimos para fazer o grupo de discussão. Estavam presentes nove professores e a professora articuladora, uma não indígena que há muito tempo realiza a função de coordenação nesta escola junto aos Boe. Início a apresentação da minha trajetória e um panorama da escola ocidental e seus valores, problematizando os desafios que têm ocorrido na educação da escola urbana e como os valores eurocentrados que permeiam a educação têm relações com problema sociais.

A partir daí, antes mesmo de eu colocar as questões problematizadoras, já se iniciam as reflexões. Muito foi falado a respeito do contraste entre os valores não indígenas e os valores da comunidade Boe, como, por exemplo, a grande estima das mulheres; em contraponto com a sociedade Ocidental, as mulheres Boe são valorizadas independentemente de sua posição na sociedade, pois isto parte de uma noção cosmológica própria. A rotina das práticas ancestrais é citada como exemplo de impactos do modo de vida não indígena; antes, estas não eram presas a um tempo e calendário, mas, presentemente, há eventos reagendados para melhor lidar com o mundo atual, conforme o professor Juazeiro explica:

Então, o ancião não vai fazer um ritual segunda-feira, em respeito à minha pessoa, às minhas responsabilidades e os princípios éticos dentro da minha cultura. Ele não tá parando de fazer ritual segunda-feira porque tem aula, muito pelo contrário. Ele não faz em respeito a você, que é parceiro dele, que teria que tá lá no ritual e você não vai poder estar. [...] Então tem essa empatia. Não está na escola esses valores, porque a escola não é nossa, é estranho à cultura indígena, tem um outro método de ensino. (Juazeiro, p. 4)<sup>15</sup>

Indiretamente, os compromissos de trabalho ou estudos alteraram a dinâmica da vida na aldeia, e uma forma de contornar um possível ambiente de disputa com as

---

<sup>15</sup> Registro em Relatório – Grupo de discussão professores – rede estadual, 22 de setembro de 2022. Todas as menções deste grupo de discussão foram retiradas do mesmo relatório.



cerimônias tradicionais foram os reajustes para ocasiões que pudessem contar com mais participantes, como as sextas-feiras e finais de semana. Na sequência, a fala do professor Juazeiro já traz uma diferença entre os modelos de educação: a empatia, comum na educação Boe, não é algo que vem nos currículos da escola Ocidental. O professor comenta essa diferença:

É estranho pra vocês ver uma criança indígena fazer uma arte, e sua cosmologia é outra, você vai falar “mas a mãe dele viu ele fazendo as coisas, e não falou nada”. Tem o porquê disso. Porque naquele momento, com certeza ela tá estressada, ela não ia fazer o que deveria ser feito, não ia fazer o corretivo correto. Vai passar daqui dois, ou três dias, ela vai ter um ato de catar piolho na cabeça [...] Na cosmologia do povo Boe, catar piolho é um ato educativo. Porque ali ela tá serena, ela tá normal, ela tá oxigenando o cérebro legal, então naquele momento que ele deve ter esquecido, a mãe fazendo de conta que tá catando piolho, ela vai falar nesse momento sereno, que os dois estão próximos, que “você errou”. (Juazeiro, p. 4)

Mais um exemplo da pedagogia Boe é dito em outro momento: “Quando eu falo alguma coisa errada perto do meu ancião, do meu professor, ele nunca fala ‘isso tá errado’, aí ele vai cantar e eu tenho que prestar atenção pra saber o que eu errei” (JUAZEIRO, p. 6). A brutalidade da forma de corrigir trazida pelo colonizador em muito difere da educação autóctone; como aponta o participante, há uma ética do modo de ser Boe que reforça o processo educativo em diferentes momentos e ambientes, não se limitando a um espaço específico como a escola. Esta atenção não generalista é citada em alguns momentos na discussão.

Um dos professores, Carvalho, conta a experiência de tentar realizar um projeto com todos os professores, envolvendo aspectos da educação ancestral, separando meninos e meninas, pois deveriam receber conhecimentos diferentes; no entanto, o funcionamento da escola não permitia tal modelo:

Eu recuei. Parei. Porque o que eu vou ensinar pra essa menina aqui? As coisas que o homem sabe lá no *baito*? Eu não podia falar. Na cultura Bororo não pode, não é discriminar, é da cultura, um tipo de educação. Aí nossa coordenadora chega “Isso não pode”, infelizmente, cortou meu barato. Eu não fiz meu projeto. Porque as menina tá comigo, os menino que não vê o *aije* tá comigo, você não pode falar. (Carvalho, p. 8)

O professor comenta que, além das diferenças de saberes conforme o gênero, há também turmas nas quais há alunos que fizeram o ritual de passagem para a fase adulta e outros ainda não, o que também é um obstáculo para os ensinamentos de

conhecimentos ancestrais no formato atual da escola. Ao avaliar a situação atual, o grupo de professores rememora dificuldades do passado e ressalta positivamente que hoje a comunidade conta com um cacique letrado, que pode repassar as informações para as demais lideranças e para os analfabetos, por mais que tenham dificuldades. O professor Carvalho, formado na primeira turma de professores da comunidade, traz seus apontamentos com viés otimista:

[...] a gente tem que ter autonomia, a gente ainda não tem autonomia, os alunos não têm, a maior parte dos professores não têm. Tem aquela “eu sei, mas não vou falar, eu sei, mas tenho medo de tá errado”. Isso é um problema ainda, mas nós vamos superar. Cultura e escola um dependente do outro hoje, então os dois estão caminhando junto. (Carvalho, p. 6)

O participante, que acompanhou a escola desde a criação da escola municipal e hoje trabalha com os alunos da sala anexa estadual, identifica a falha na falta de autonomia, e também interpreta que o medo de errar segura o avanço desse processo. Os professores chamam atenção para o grande obstáculo, que viria a ser mencionado em vários momentos durante o grupo de discussão:

Professor, aqui o grande problema nosso é que não somos uma escola indígena. Somos anexa. [...] a nossa educação está sendo em caixinhas aqui, por causa disso. Porque a gente tem as pessoas lá da escola que não sabem da nossa cultura, não sabem o que a gente tá vivendo, não sabem da nossa organização. (Cambucá, p. 10)

A professora articuladora dá mais detalhes da complexa situação: as turmas a partir do 6º ano, não estão em uma escola indígena, mas sim em uma sala anexa de escola do campo em prédio da escola indígena municipal; conseqüentemente, ela segue o regimento e Projeto Político Pedagógico (PPP) de escola não indígena. Apenas na matriz curricular consta a parte indígena, conforme o Orientativo para Diversidade da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com as disciplinas de Práticas Agroecológicas, Tecnologia Indígena e Práticas Culturais e Sustentabilidade. Dessa forma, os professores interpretam que há um desconhecimento da realidade na aldeia, e também que não têm interesse em conhecer. Uma iniciativa tomada pelos professores foi buscar participar da construção do PPP na escola sede para tentar deixá-lo mais aberto às especificidades da sala anexa indígena:

Teve até um professor que disse assim, “ah é porque ele está acostumado a dar aula só em escola indígena”. Eu balancei a cabeça e fiquei quieto. Poxa, você ouvir isso da direção tudo bem, mas ouvir do colega professor não indígena, sabe... O que eu quero simplesmente é que respeitem a identidade, o caráter da escola. Eu estou defendendo o ambiente onde eu vivo, como disseram, “eu não tô assistindo o baile, estou dentro dele”. (Faveiro, p. 11)

A participação nesta elaboração do PPP, relatam, foi um misto de sentir a importância de apresentar os anseios diante dos que poderiam mudar a situação e, ao mesmo tempo, um sentimento de tempo perdido, devido às limitações que colocavam quanto ao que iria constar no documento. A situação de dependência relatada pelo grupo envolve a falta de condição normativa que os assegurem com os direitos à educação diferenciada, falta de prédio próprio e também de transporte para os alunos.

Os ônibus utilizados são da rede municipal; logo, quando há algum evento dos alunos menores na cidade, os alunos da sala anexa ficam sem acesso ao transporte. Por outro lado, manter a condição de sala anexa garante para a escola sede um grande número de matrículas. Muitas foram as queixas sobre dificuldades na contratação dos professores indígenas, constantes atrasos para início do ano letivo, o que acarretava mais meses sem salário e perda da semana pedagógica. Em 2022, conseguiram ter êxito diante desta situação, entrando em contato com órgãos de Cuiabá para que interviessem, a fim de otimizarem o processo.

Fazendo uma avaliação da situação atual, a princípio foi colocado que a escola, devido ao contexto comentado anteriormente, apenas seguia os caminhos de uma escola não indígena. Mas o professor Araucária (p.15) faz uma ponderação: “Não deixa de ter um pouco do lado indígena, pelo simples fato dos professores serem indígena, né”. Na sequência, os professores ressaltam também a falta de espaço para os alunos, mas, mesmo assim, o ensino tem evoluído bastante nos últimos anos. A política de centralizar as aulas no prédio da aldeia central, pondo fim às salas anexas nas aldeinhas, foi vista como um avanço recente, pois foi pensando em padronização do ensino e facilitou o acompanhamento da gestão.

[...] Nós temos que aprender os dois lados, esses dois olhar têm que andar junto, “eu sou índio, tem que ser índio”, mas também esse índio ele vive no mundo do branco, e como ele vive no mundo do branco, ele tem que estar adaptado na escola do homem branco, então o professor vem aperfeiçoando com essas tecnologias com essa habilidade, sem esquecer que estamos

ainda caminhando para melhorar, ainda não está perfeito, estamos tentando melhorar cada dia mais, e vejo que os professores daqui leva a sério. (Carvalho, p. 16)

Como um referencial para que os estudantes que almejem avançar nos estudos na cidade, os professores entendem que devem oferecer condições para que os jovens consigam se adaptar à escola do não indígena, se necessário. sem esquecer da busca pelo equilíbrio entre estes dois mundos. Neste sentido, avaliam que, em sete anos de rede estadual na aldeia Central, já conseguiram grandes avanços. Uma demanda colocada foi a necessidade de formação continuada por parte da Secretaria de Estado de Educação, pois os professores precisam estar em constante aperfeiçoamento a fim de acompanhar as dinâmicas dos estudantes atuais. Por utilizar a estrutura da rede municipal, um ponto de desconforto entre os professores estaduais é a dificuldade em fazer acordos internos para ajustar alguma logística da escola, que pode ter a gestão da sede como obstáculo.

Um dos professores, que na ocasião atuava nas duas redes, aproveita para apontar a situação da rede municipal, e que também vai trazer impactos aos estudantes que um dia irão para a rede estadual: o desafio de o gestor conseguir fazer uma organização a longo prazo, já que não sabe qual vai ser a equipe do ano seguinte, pois são todos professores temporários. Outro ponto para comparação é que, mesmo com a autonomia de escola indígena, se tentarem pensar em um calendário diferenciado, por exemplo, geraria um choque no sistema burocrático:

[...] se você faz um calendário específico, tem um funeral, as aulas vão terminar no mês de fevereiro e o meu contrato em dezembro. Não importa quem morreu, "já acabou, se vira". Tem que passar no seletivo de novo para ser contratado. (Juazeiro, p. 19)

Como a rede municipal se dedica aos anos iniciais, essa dificuldade de planejamento a longo prazo afeta os adolescentes que estão no Ensino Médio da rede estadual. O contato dessas crianças com a Língua Boe nos anos iniciais também irá variar conforme o envolvimento e facilidade do professor com o idioma originário. A questão da língua foi elemento de muita reflexão durante os dois dias de grupo de discussão. Os professores buscaram, na análise da própria trajetória da escolarização dos anos 2000, as causas do enfraquecimento do uso da língua materna. O professor Carvalho conta que a comunidade deseja aprender a língua portuguesa,

principalmente para conseguir ter mais independência na cidade, quando iam fazer as compras. Era o idioma que tinha grande atratividade por abrir as portas na cidade. No ano de 2004, começam a contar com uma professora da cidade, no ensino de português, mas a dificuldade de locomoção da professora e o alto índice de desistência dos alunos levaram ao fim da iniciativa. Até que em 2005, a política da aldeia passou a ser enviar jovens para estudar em Rondonópolis:

Aí só que eu tinha essa visão de que não daria certo, de acontecer muita coisa ruim de afetar na cabeça dos meninos. Aí houve a mistura de colega aqui, com drogas, bebida alcoólica, houve mais de dez anos pra poder retornar de novo pra cá. E aí veio pra [Nova] Galileia, que foi um pouquinho mais perto. E aí a língua foi morrendo... onde se viu que a própria comunidade não queria mais a escola nossa, queria a escola do branco. E aí o tempo foi passando, houve mudança, aí veio tudo pra cá. Agora, hoje, o que eu vejo, o meu sonho é montar uma escola própria, de que o professor infantil deveria dar aula somente em língua materna. (Carvalho, p. 7)

O professor acreditava que aquela era uma medida precipitada, que poderia trazer riscos aos estudantes; no entanto, conta que naquele período, os professores não tinham o respaldo que possuem atualmente diante da comunidade, para terem tamanha influência nas decisões políticas.

Eu tentei entender esses pais pela seguinte forma: de querer que o filho estudasse, conseguisse uma faculdade, né, ou a ideia deles na época de colocar o filho lá, os filhos deles iam poder acompanhar a visão de não índio, teria mais chance de entrar na faculdade, mais chance de conseguir um emprego, mais chance de formar num curso profissionalizante. Eu tentei entender, mas a maioria dessa clientela que estudou na [escola] Elizabeth ou sei lá aonde está tudo aqui na aldeia. Foi quando veio a contrapartida, que a gente viu que o problema não era aqui na escola, não era o professor. (Juazeiro, p. 22)

O desejo da comunidade em trocar o filho de escola, buscando maior acesso ao ensino superior e facilidades para ingressar em uma carreira, tendo em vista as poucas opções de emprego disponíveis para os Boe, não foi resolvido com a mudança para a escola do *braedo*. Apesar de a escola urbana, por vezes, se mostrar interessada na alteridade, alguns Boe evitavam demonstrar sua origem étnica: “ele mesmo se recolhe, entendeu. Se fechando para o mundo” (Cambucá, p.9). Por outro lado, o ambiente não indígena trouxe novas demandas:

A gente não teve uma evolução desses jovens que estudaram na cidade pra faculdade. E além do mais, obrigavam a outras coisas, ao pai comprar coisas

que às vezes não tinha condição, porque queria um tênis da Nike, da Adidas... (Juazeiro, p. 9)

Além da influência gerada pelos 17 anos de jovens frequentando escolas não indígenas, os professores trouxeram outro fator que percebem contrastar com outras épocas: o papel dos familiares, tanto pais quanto avós, que têm reduzido a comunicação na língua Boe dentro do lar, contribuindo para um cenário em que “hoje os Bororinho, a grande maioria, estão aprendendo o Bororo na escola”. Isto aponta tanto uma redução do uso do idioma entre as gerações mais novas quanto sinaliza o potencial da escola em estar sendo o espaço de valorização da linguagem autóctone.

Durante a discussão, os diálogos geram uma análise dos participantes sobre motivos que levavam as famílias a sofrerem tamanha influência da linguagem e modo de ensino do não indígena, um complexo processo que já era lentamente construído décadas atrás:

Eu analisando nossa vida, lá do tempo do SPI... a voz sempre foi gente de fora, uma coisa que me impactou, assim na visão de Boe, 'O que tá falando, o que tá acontecendo?'. Aí tinha o intérprete, que sempre divulgava o que tava acontecendo... mas ficou na cabeça do nosso povo, tá entendendo? Que a palavra que valia era a do homem branco. O que eu falava não era importante. Então não tinha ninguém pra poder tá respondendo, tá chegando de frente... (Carvalho, p.1)

[...] Eu acho que esses anciãos mais velhos, de uma certa geração pra cá, falava português com o filho, [porque] na cabeça deles tem que sobreviver, ter um padrão de vida melhor. Sofrer menos [...] Eles não falam assim porque 'o nosso é feio, o nosso não presta, o nosso é menor, o nosso vale menos, o nosso é inferioridade, nós somos aberração, o atraso do país, do PIB brasileiro'. Aí o que que acontece, de tanto falarem isso, que você não presta, que é isso é feio, você vai querer que seu filho não seja assim. (Juazeiro, p. 8)

Os professores acreditam que, atualmente, a confiança da comunidade na escola da aldeia aumentou bastante e citam casos de jovens que têm saído de outras T.I. Boe para estudarem na Tadarimana. Muitos que chegaram a estudar na cidade voltaram a estudar na aldeia, tema que traz outros pontos relevantes. O primeiro é a questão burocrática: problemas da documentação e transferências dos alunos indígenas que foram para as escolas urbanas, situação que leva a coordenação, após não ter êxito nos trâmites com as secretarias das escolas da cidade, recorrer à reclassificação dos estudantes como última alternativa.

Dependendo da ótica que você acompanha esse cenário, é naquilo que te falei da gente, “dos índios” não serem uma “pessoa normal”, sempre como uma pessoa inferior “ah é índio? Tá vindo? Beleza”. Se fosse um não índio, dava um B.O. danado, dá processo, vira um rolo. (Juazeiro, p. 24)

O grupo de professores aponta que os problemas quanto à documentação de transferência de escola dos alunos só não foram maiores porque contaram com professoras articuladoras, na prática atuando como coordenadoras dentro da aldeia, que possuíam um olhar diferenciado quanto às especificidades da comunidade.

O segundo ponto analisado pelo grupo, positivamente, foi o fato de que aqueles que saíram buscando a educação da cidade, vivenciando outros estilos de vida, retornaram sem se afastar inteiramente de elementos que são pilares do modo de ser Boe, como a medicina ancestral, as normas de casamento ou rituais de iniciação de seus filhos, entendendo que, mesmo no centro urbano, a ligação com a natureza e a cosmologia estava presente, o que na leitura dos educadores é uma essência Boe que ainda se mantém presente mesmo fora da aldeia. Neste sentido, os professores sentem-se inspirados com a evolução da educação que tem sido realizada, mesmo em apenas sete anos de sala anexa, tendo como horizonte possuírem a própria escola estadual.

A questão geradora seguinte envolvia a percepção dos educadores acerca da função da escola. Entre as reflexões do grupo, muito se falou de “essência Boe”, na qual mesmo a escola oferecendo oportunidade de aprender sobre o universo do não indígena, almeja-se que os estudantes tenham uma base forte na cosmologia ancestral. Um dos interesses no conhecimento escolar envolve a necessidade de obter condições de vida em um mundo que trouxe necessidades do modo de vida Ocidental, que não havia nas gerações anteriores.

Vivemos dentro de dois mundos, que têm necessidade de viver e conviver com esses mundos, e para isso que nossa escola tem que nos preparar. (Araucária, p. 15)

A escola hoje é para conhecer o mundo em sua volta, sem sair do lugar, atrás do mapa, jornais, notícias, conhecer o seu direito e dever, as políticas do braedo, principalmente agora no tempo de eleição. [...] eu falo “você que vai ser eu amanhã, porque eu não estou aqui eterno, mas estou aqui passageiro, e outra, se você não tiver um tempo eu vou embora e você fica”. A visão o que a escola traz para você? A escola veio para poder modernizar você, para você tá esperto no mundo do branco, tá entendendo? Porque, sem querer, eu preciso trabalhar, eu preciso ganhar dinheiro, para poder comprar. Hoje nenhuma sociedade vive sem a economia, tudo gera dinheiro, mas pra gerar

dinheiro, você tem que estudar, para facilitar trabalhar você tem que estudar.  
(Carvalho, p. 27)

A fala de dois experientes professores expõe como a juventude precisa se apropriar dos saberes passados pela educação do não indígena, até mesmo para se conquistar o básico para se ter uma condição de vida digna no mundo atual; afinal, a comunidade tem perdido seus meios tradicionais de subsistência, possuindo uma grande parcela de moradores que se mantém economicamente apenas via programas sociais.

Uma das falas remete ao universo Boe, na qual o professor cita como costuma falar para seus alunos acerca de valorizarem o conhecimento que tem sido passado dentro da escola, pois eles serão os anciãos do futuro e precisam estar atentos na obtenção desse conhecimento com os mais velhos. A escola é vista pelo grupo como uma “arma de defesa”, e um exemplo da potencialidade é a busca de apoio em organizações da sociedade não indígena. Para isto, a comunidade precisa dominar tais formas de conhecimento.

A partir deste tema, a discussão gira em torno dos desafios da TI na atualidade e o primeiro ponto que o grupo concorda é a aproximação da cidade diante da terra indígena. Hoje é apenas um rio que separa, mas acreditam que em poucas décadas o rio não irá resistir e secará.

[...] muita coisa que para vocês lá é bom, para mim é um problema, vocês usam drogas lá, é bom pra vocês, para nós é um problema, porque nós não sabemos lidar com isso, não é nosso. Se vicia nesse trem aí, é um problema muito grande. (Juazeiro, p. 32)

A curta distância da cidade tem seus benefícios para os Boe, no entanto os riscos de impactos sociais com a aproximação dos não indígenas causam uma preocupação muito grande, principalmente influências de amizades que moram na cidade e que têm uma conduta duvidosa, podendo influenciar negativamente a juventude das aldeias. Outro ponto levantado é como lidar com as tecnologias de informação que agora são parte do dia a dia das novas gerações:

Dentro da nossa comunidade indígena, essa era [da informática] tem ponto positivo, mas também tem ponto negativo. Faz se tornar um escravo da publicidade. Isso desperta na gente ânsia de consumismo e aí chega perto de vocês. Isso que faz acontecer? Faz acontecer dentro da gente, e sofre



vários assédios, na verdade, de transformar nele, o meio ambiente de onde a gente vive em um cenário diferente. (Juazeiro, p. 33)

As tecnologias mais modernas de comunicação já estão presentes na T.I.; o smartphone está amplamente sendo utilizado pelas crianças e a escola se torna um ponto de internet para a comunidade. Fazer com que estes jovens consigam discernir e se apropriar positivamente de tais tecnologias é um ponto chave, na visão do grupo. O consumismo desenfreado propagado pelas redes sociais e televisão pode trazer o risco de assédio em tornar as terras indígenas um meio de exploração, a fim de saciar as necessidades do capitalismo.

Os educadores, além da ciência deste desafio, comentam sobre a importância de se pensar em meios sustentáveis de conseguir gerar renda para a comunidade.

[...] como existe ainda a agroecologia, estamos falando pros alunos de cuidar da natureza. Foi difícil a gente tirar e acabar com os madeireiros daqui, foi difícil, aos poucos foi tirando e hoje não tem mais ninguém. Foi conscientização através da escola, aos poucos com os pais dos alunos, porque não pode, um dia vai acabar, olha o que aconteceu. O grande desafio hoje, professor, que todo ano eu falo sempre, eu defendo o meio ambiente, eu sou do meio ambiente, eu vivo através do meio ambiente, é estas queimadas matando o homem. (Carvalho, p. 35)

O professor exemplifica como a escola pode contribuir para refletir como os alunos e comunidade sobre temas caros para o modo de vida Boe, como a questão ambiental. Com a base da perspectiva agroecológica, o exemplo de um problema crônico que havia na T.I., a questão da derrubada de árvores conseguiu ser revertida e haver uma educação ambiental exitosa. O alerta indicado agora está nas queimadas, as quais somam-se a outros prejuízos ambientais dentro das aldeias e às discriminações da população urbana.

Os professores se queixam da falta de investimento, como equipamentos e tratores para o combate ao fogo e também falta de vontade política do poder público em oferecer investimento para produção econômica dentro da aldeia: a gradeação da terra para plantação, feita com equipamentos do governo municipal, por exemplo, foi feita fora do período correto para plantio. Durante o período deste grupo de discussão, a demanda era a falta de maquinário para colheita do milho, que na ocasião só havia recebido auxílio dos maquinários via poder público nos primeiros momentos da plantação, outra demonstração de descaso quando se trata da população indígena.

As políticas para o desenvolvimento da reserva indígena que acabaram apenas gerando expectativas frustradas perpassam a história de contato com o não indígena, contam os professores, ocasionando uma desmotivação generalizada: “ninguém acredita, não tem alguém para motivar” (Carvalho, p. 35).

Ao longo da discussão, os educadores fizeram algumas colocações sobre como os estudantes precisam se preparar para lidar com tais desafios contemporâneos:

[...] meu sonho é que eles não esqueçam dessa essência de ser Boe. (Jacarandá, p. 29)

Eu vejo assim, André, que um dos primeiros desafios de alunos nossos indígenas, seja desta ou de outra etnia, o primeiro desafio que a gente tem de lidar é com a sua própria identidade. [...] é entender primeiro quem somos nós. (Faveiro, p. 36)

Os educadores apontaram que voltar o olhar sobre si, sobre de onde vieram, e aquilo que constitui a comunidade Boe pode ser um meio de contribuir com os desafios que os estudantes enfrentarão no futuro, pois grande parte dos problemas citados anteriormente é fruto do contato com o modo de vida não indígena. Após as falas sobre este tema cessaram, se estabelecendo um silêncio, uma colocação muito contundente chamou a atenção de todos:

Eu creio que o estudante precisa aprender a sonhar. Aprender acreditar no amanhã, com o amanhã a gente pode construir um futuro melhor dentro da escola. É o grande desafio do professor, de como lidar com esse desafio junto com o aluno, que ele aprende através do passado, ele vai se aperfeiçoando no presente, para acreditar no amanhã. Esse é o grande desafio, que aluno tem que acreditar nele mesmo, ter autonomia. (Carvalho, p. 38)

A falta de perspectiva por onde seguir, e em qual caminho trilhar, tem deixado o estudante de Tadarimana mais desanimado do que os professores esperam. É sabendo sonhar, como aponta o educador, ter esperança de mudança, que um futuro melhor pode ser construído. A escola, nesse sentido, terá que lidar com este desafio de ajudar a engajar a juventude.

Quando retorno para fazer a conferência dos dados, Carvalho me explica que o Boe passou a ter a necessidade de visualizar onde quer chegar no futuro, aprender esta estratégia com o branco, pois sem refletir sobre projetos futuros, vai ficar cada vez mais vulnerável nesse mundo.

Os professores afirmam que, atualmente, a escola se tornou um dos pilares da sustentabilidade na comunidade; mesmo sendo uma instituição de origem não indígena, conseguiu-se ter boa experiência na conscientização em relação a atitudes danosas que a própria comunidade realizava.

Ao refletir sobre este envolvimento entre escola e comunidade, recordam de um projeto que dizem estar tendo muito êxito, que é o de comidas típicas. Nestas atividades, os pais dos alunos participam diretamente e, inclusive, cobram a realização do projeto. Algum tempo antes do grupo de discussão, a escola havia convocado uma reunião, na qual avaliaram que tiveram avanços no estreitamento dos laços com a comunidade:

[...] em todas elas os pais bastante positivos, em relação à confiança dos professores, eles bastante participativos. Passaram então a responsabilidade para a escola, se propuseram contribuir naquilo que fosse preciso. (Faveiro, p. 40)

Finalizando o debate, pergunto como seria a escola sonhada por eles para Tadarimana. O desejo de tornar a sala anexa em uma escola independente perpassa as falas dos professores:

[...] eu acho a questão da autonomia né, em todos os quesitos de organização, de calendário, a gente passa também a ter uma participação em massa né da comunidade [...] a gente fica hoje como anexa e o nosso grande sofrimento é esse, a gente está aqui, discute ideias, sonha com nossos companheiros e acaba como a professora disse, a gente acaba talvez esbarrando em alguma coisa da sede. (Faveiro, p. 41)

Em um momento anterior da discussão, este aspecto surgia em meio a outros temas, como mostra a fala a seguir, quando um dos professores ressalta a importância pedagógica da escola indígena enquanto instituição capaz de trazer vozes não contempladas quando a sede é uma escola não indígena:

De modo geral, o povo indígena ele tem como foco na sua vida cotidiana o corpo e espírito interligado [...] se adquirirmos uma escola indígena intercultural bilíngue, todos os quesitos da tradição pode ser contemplado e respeitado, ganhar esse espaço trazendo os anciãos para dentro da escola [...] líderes espirituais, líderes políticos terão mais vozes e vamos poder também, professores, pelo simples fato de serem professores. (Araucária, p. 14)

Os professores contam que na rede municipal conseguem ter mais êxitos em projetos da parte específica do currículo; já na condição de sala anexa, há limitação quanto à organização do currículo, conteúdo ou horários, pois as propostas surgem conforme a realidade vivenciada na aldeia. No entanto, a “última palavra” vem de fora. O sonho de um calendário que esteja conectado com os eventos da aldeia também foi pauta:

[...] se tivesse o calendário aí né, pra acompanhar, tem a época da cultura, das práticas culturais, dos meses dos funerais, da pesca, da caça e a gente trabalharia tudo dentro desse contexto e não de fora da escola, da escola do branco. (Manacá, p. 42)

Além da limitação quanto à organização do calendário, uma escola estadual indígena facilitaria a realização de compras de alimentos condizentes com o contexto Boe: “É a valorização das comidas típicas dentro do seu povo, hoje por exemplo, arroz com carne poderia ser um arroz com carne de catete, carne de quati, abóbora com mexido” (Jacarandá, p. 42). Ou seja, a alimentação passar a ser vinculada também ao processo pedagógico, por meio das normativas específicas de uma nova instituição administrada pelos próprios indígenas.

Lembra aquela associação que recolhia os alimentos para merenda? Eu cheguei a trazer um peixe e não pode acrescentar o peixe porque não estava na lista do cardápio, olha para você vê. Sendo que é um alimento típico e o peixe veio daqui. (Manacá, p. 42)

Os professores têm ciência da dificuldade e do desinteresse da burocracia nas mãos dos não indígenas, que se tornam obstáculos para iniciativas que poderiam, até mesmo, contribuir com a renda de moradores da comunidade. Para além das ideias, uma das falas traz uma reflexão das possibilidades de concretização dos projetos:

Eu começaria pela formação, preparar a semana pedagógica todo ano, eu faria isso, e aqui não existe, não sei por quê. [...] a comunidade que vai fazer a escola, não é eu como diretor. Então como que vai ser nossa escola? A comunidade, ela é que vai se beneficiar, então eu posso sonhar N projetos, mas sem a comunidade não tem. (Juazeiro, p. 43)

A fala do professor retoma a necessidade de a escola não ser pensada exclusivamente a partir dos educadores, mas envolver a comunidade. O participante completa, ressaltando a necessidade de bons vínculos entre a equipe e entre escola

e comunidade, para que se consigam concretizar os projetos conforme as especificidades da aldeia, senão ficarão restritos às ideias.

Os participantes apontam o desejo de um prédio próprio, com laboratório para pesquisas, auditório, biblioteca e mais espaço para atender o público, que a cada ano aumenta, assim como espaços que possam receber cursos para aqueles que terminaram o Ensino Médio. Também citaram uma educação em que consigam dominar os conhecimentos do não indígena, mas sem se desvincular de sua cosmologia originária, um processo em que se ensinasse contextualizando. Em ocasiões em que citam as experiências de suas próprias famílias com os estudos, dão indícios da educação com a qual sonham:

[...] que aprenda as políticas do branco lá fora, que traga para dentro da comunidade, mas que não usa contra os Bororo, eu vejo muito em nossa realidade, nós pegamos a política lá e usamos contra outros aqui dentro e é uma coisa que não rende nada para nossa comunidade e faz enfraquecer alguns pontos, e oriento alguns alunos para que não cresçam com essa mentalidade, que cresçam com a mentalidade que aprenda a política lá, traz para cá, desenvolva e volta contra o branco em questão de nossos direitos. (Jacarandá, p. 30)

A escola como um instrumento a ser usado pelos Boe, diante de ameaças aos direitos conquistados, diversas vezes é citada, e para isso, afirmam que deve haver uma constante atualização e qualificação por parte dos docentes, a fim de acompanharem as dinâmicas contemporâneas:

[...] está precisando de alguém para vim e nos aperfeiçoar porque até hoje não houve um encontro pra estar fazendo essa formação, uma vez por mês, cada bimestre, tem que acontecer, não podemos ficar parado, os nossos alunos estão andando com um mundo moderno e a gente não pode ficar parado temos que acompanhar também, então acho que isso aí é nossa dificuldade, ainda usar essa nova tecnologia, essas habilidades para nós acompanhar. (Carvalho, p. 16)

Existe uma queixa diante da falta de formação continuada e coerente com a interculturalidade, por parte das políticas educacionais do Estado, de modo que os professores, sem esses estudos constantes, ficariam ainda mais distantes da qualidade de ensino em comparação com a escola da cidade, a qual eles vêm almejando. Nos últimos momentos da discussão, um dos participantes pede a palavra para ressaltar sua visão sobre a escola:

Professor, só para terminar minha fala, a gente viu, eu falei dos irmãos dos Estados Unidos, né, fizeram N filmes com o Gerônimo, famosíssimo cacique, e não tem um pedaço de chão para viver. Agora nós Boe, com a história que temos aqui no Brasil, Centro-Oeste aqui, Muguio Kuri, famoso cacique guerreiro, não fizeram nem um filme pra Muguio Kuri. Mas com a luta de Muguio Kuri você tem de Perigara a Meruri um pedacinho de chão para sobrevivermos e temos que zelar por isso. Por isso é importante a escola autônoma, a escola que fortalece a identidade, que abre o leque, não que nos tornemos ilha, mas abre o leque do mundo à nossa volta também. Obrigado. (Araucária, p. 45)

O professor busca, nas antigas lutas do povo Boe, a inspiração para mostrar ao grupo o valor da ancestralidade, da identidade e como não se deve deixar de lado aquilo que foi conquistado com duras lutas diante do colonizador, mostrando que hoje a escola pode ser mais uma arma para defender os interesses da comunidade, a partir do fortalecimento da identidade étnica. Tudo isto sem esquecer da interculturalidade, pois vivem em meio a dois universos, de visões de mundo contrastantes, mas que estão em constante contato.

Durante a validação dos dados, os professores se recordaram da experiência de levar todas as turmas para uma cerimônia aberta de funeral, que acontecia na aldeia circular. No entanto, não saiu como esperado, pois houve um pequeno incômodo de participantes do ritual em relação ao comportamento dos alunos, levando os professores a refletirem que deve haver uma preparação prévia com os alunos antes de atividades dessa natureza.

Abaixo temos uma síntese do grupo de discussão:

**Quadro 34: Eixo Papel da escola – Professores Estaduais**

<b>Papel da Escola</b>
Educar para os dois mundos
Preparar o Boe para a educação do não indígena
Conhecimento para ter autonomia
Conhecimento para conseguir buscar apoio para a comunidade

**Quadro 35: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Professores Estaduais**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Mantêm-se os princípios éticos, mesmo que reajustando cerimoniais	A comunidade se acostumou a ver o não indígena como detentor da palavra
Empatia é comum na educação Boe	Dificuldade de a burocracia permitir ensino diferenciado para meninos e meninas, conforme a educação Boe, dentro da escola
A pedagogia Boe não é punitivista	Ainda existe um medo de errar

Estão aprendendo a usar o sistema eletrônico, exigido pela Seduc	Falta autonomia de alunos e professores
Desejo de aprender mais sobre as diferentes linguagens Boe	Seguem o regimento da escola não indígena
	Falta de interesse da sede em incluir as especificidades no PPP
Conseguiram intervir na atribuição recorrendo aos órgãos superiores	Dependência do prédio e transporte municipal
Iniciativa de ir até a sede participar do PPP	A sede não quer perder as matrículas da sala anexa
Padronização do ensino na aldeia central	Atraso no início das contratações e das aulas
Houve muitos avanços em apenas sete anos	Costumam perder o período de semana pedagógica
Muitas crianças têm aprendido a língua Boe na escola	Falta de espaço para os alunos
Confiança da comunidade no professor aumentou	Necessidade de formação continuada
Os jovens que estudaram fora não negaram suas práticas ancestrais ao retornar	Muitos adultos não falam na língua Boe com os filhos
Acesso à internet na escola	Dificuldade e descaso com documentação das escolas urbanas
Tiveram sucesso na conscientização contra o desmatamento	Uso desenfreado dos smartphones e o assédio das propagandas
A escola se tornou um dos pilares da sustentabilidade na aldeia	Falta de investimento para políticas de desenvolvimento econômico na aldeia
Projeto das comidas típicas	Desmotivação generalizada
	A última palavra é da escola sede

**Quadro 36: Comunidade e Escola Sonhada – Professores Estaduais**

<b>Recomendações</b>
Professores da educação infantil dando aula em língua materna
Ser uma escola estadual indígena
Uma educação em que os professores ensinassem contextualizando
Ter formação continuada
Ter educação do não indígena, mas com base cosmológica ancestral forte
Saber conscientizar os jovens do uso apropriado da internet
Entender e fortalecer a identidade étnica
Estimular o estudante a sonhar
Ter uma escola Estadual
Ter mais vozes de lideranças e professores
Implantar calendário específico
Conseguir ter alimentação condizente com a gastronomia Boe
Escola que estimula a geração de renda na comunidade com a produção de alimentos
Prédio próprio com espaço com laboratório para pesquisas, auditório, biblioteca
Ter uma educação que utilize o conhecimento do não indígena como defesa, e não contra a própria comunidade
Ter Formação continuada

## Apoio Educacional da Rede Municipal

O encontro com a equipe de Apoio Educacional da rede municipal ocorreu no mesmo local onde foi feita a reunião com os professores. Marcamos em outro horário, no contraturno da equipe, fato que abriu mais possibilidade de participação desses funcionários, que poderiam acabar tendo menores oportunidades e tempo de fala se participassem junto aos professores. Sendo assim, o grupo de discussão ocorreu em duas tardes seguidas, com duração de duas horas cada encontro.

Os participantes, após minha apresentação, destacaram alguns elementos que diferenciam a vida dos Boe em relação ao não indígena, como: a união da família e da comunidade, maior companheirismo, enquanto o não indígena é mais individualista e ganancioso, que vê a natureza como meio de enriquecer. Apontaram também a liberdade das crianças Boe, que têm mais autonomia para andar livremente pela aldeia, para o rio, para a casa dos colegas, ao contrário da vida na cidade, onde impera o medo e a insegurança, que fazem os pais deixarem as crianças presas.

Fazendo uma avaliação do panorama atual, foi destacado que atualmente tem ocorrido um desconhecimento, por parte de algumas pessoas, quanto aos direitos sobre as pinturas clônicas; vai se perdendo o rigor para a utilização conforme regras ancestrais. Trazendo a discussão para o contexto da escola, pergunto se perceberam mudanças na escola ao longo dos anos; afirmam que não observaram muitas, porém, antigamente, havia maior envolvimento dos professores com a língua Boe:

[...] aqui, apesar de ter uma escola indígena, mas não é a língua que fala né, eu acho que agora misturou um pouco e agora a tendência é cada vez mais ficar mais difícil usar, até a linguagem na escola é difícil. (Agerato, p. 7)

Tendo em vista a questão da linguagem, e as falas do grupo demonstram que a escola “já foi mais indígena”, atualmente tem se ajustado bastante ao modelo de escola convencional, e citam o exemplo do funeral, quando a comunidade mantinha mais respeito durante o período de luto.

O professor e o aluno são obrigados a estar lá na central, então era tipo uma aula, ali contava como aluno estava presente, participando da dança, hoje é tirado mais final de semana, os alunos daqui e professores tinha que estar lá. Mas só que hoje é só conversa, os professores não vai, então como você vai exigir do aluno se ele era para estar fazendo a frente. (Agerato, p. 9)



Vou dizer um exemplo, acho que lá na minha adolescência [...] Nesses dias não tinha aula, a aula era lá, era todo mundo lá, aí então nos dias que tinha os rituais não tinha aula porque quem estava na escola teria que ir para lá, lá no barco, né, é participar da caça, da pesca, participar dos cantos e as crianças mais os meninos que já tinha feito a iniciação já ia pro barco também, ia para o rio pescar, acompanhava eles caçar e as meninas acompanha em casa, os avós, as mães na comida e buscar as frutas, o serviço de menina em casa, então isso dali era tido como aula, mas em casa. Então aí não sei, de pouco tempo para cá essas coisas foram diminuindo, porque dentro do tempo está havendo um ritual lá e nós estamos aqui na escola, estamos aqui na escola trabalhando. É porque se ele liberar também a gente para poder ir lá, a gente não vai, vai para casa. (Girassol, p. 10)

Dois educadores trazem uma reflexão acerca da mudança entre não fechamento da escola durante o período de funeral, com uma visão bastante crítica. Ressaltam o papel dos professores enquanto agentes que possuem condições de impulsionar os estudantes a se envolverem nas cerimônias e rituais fundamentais da vida comunitária Boe; e foi possível observar, ainda, uma autocrítica enquanto funcionários da escola, em situação de que muitos poderiam aproveitar a dispensa da hora de serviço na escola e ir para casa em vez de estarem acompanhando os rituais de funeral, que seria o propósito da dispensa de estar na escola.

[...] seria tão bonito se o professor, cada fim de semana tem uma dança no funeral, aí o professor levava cada aluno lá para dançar, já levava todo enfeitado com as tintas, como ele falou dos enfeites e valendo ponto para a escola. Como na escola, uma aula. No outro próximo fim de semana iria outro professor e outros alunos para dançar lá, eu acho que eles iam incentivando [...] têm horas que dá vontade de falar, porque eles fazem reunião, né, mas eu não falo porque nós não temos carro para vim para cá todo fim de semana participar, né, porque eu não moro aqui, eu moro lá na outra aldeia; mas às vezes lá tem parente da finada que quer vim para participar, mas não tem como vim. (Orquídea, p. 14)

Neste relato, uma das participantes reforça seus sonhos, mas também expõe que a mobilidade entre as aldeinhas é um obstáculo, considerando que muitas crianças conseguem fazer o deslocamento apenas com o ônibus escolar. O grupo ressalta que não são todas as crianças que têm condições de ter os adereços para os rituais e comparam com o Museu da aldeia Meruri, que empresta para aqueles que não têm.

Afirmam que, atualmente, têm faltado pessoas que cobrem mais envolvimento nestes momentos, que possuem grande significado para a vida do Boe, assim como a linguagem própria da etnia, que vai sendo substituída desde bebê pela língua portuguesa; e recordam o papel que tinham seus avós na insistência da prática do

idioma materno. Outro ponto destacado e comparado pelo grupo foi que a Festa Junina, ao contrário da polêmica divisão entre os que mantêm e os que dispensam o envolvimento no funeral, consegue mobilizar e atrair a maior parte da aldeia:

[...] a festa Junina não é nossa, mas quando não tem funeral e a gente organiza, a escola organiza. Vixi, aqui enche, toda aldeia de fora vem para cá, porque aí todo mundo quer, aí a gente não importa com valor, a gente compra o vestido mais caro que tiver, a roupa mais bonita que tiver. (Girassol, p. 11)

Um elemento também externo, mas que avaliam como sendo utilizado para reforçar valores estranhos ao universo Boe, são os aparelhos celulares. Estes estão acessíveis às crianças da aldeia e sem instruções ou controle de uso. Os participantes afirmam que, como consequência, os pais acabam sem saber o que as crianças andam assistindo, se tornando mais um desafio a se pensar. Um exemplo disto é a influência para o consumo de produtos ou estética ligados ao jogo *Free Fire*, o qual tem ganhado atenção das crianças e adolescentes, que jogam em rede por meio dos celulares.

Quando o grupo estava refletindo sobre a função da escola, houve um compartilhamento de experiências pessoais, em relação à trajetória escolar, ou falta dela, como mostra a fala a seguir:

[...] sempre falavam para mim “estuda para aprender seu nome”, aí eu falei “mas como? Meu pai não gosta, meu pai falou que se eu for dar nome pra Branco, aí ele vai me levar para bem longe”, sempre ele falava, né, aí eu tinha medo e por isso nunca gostei de estudar. [...] E eu falo para minhas crianças “vai estudar, né, vocês têm que aprender muita coisa para ficar na sombra e não ficar no sol quente, que é ruim”. E hoje tudo a gente para e pensa que escola dá muito valor, é muita coisa, tem que fazer curso pelo *braedo* [Branco], pelo Bororo, tem que aprender muito né, eu falo pra minhas crianças assim, “estudar, estudar, mas não é só de *braedo*, tem de Boe também, né”. (Ivy, p. 13)

Percebe-se a importância que o saber escolar vinha adquirindo para além da possibilidade de comunicação com o não indígena, enquanto um meio de adquirir um trabalho menos desgastante para os moradores da aldeia. No mesmo sentido, é feita a seguinte colocação:

[...] uma referência que eu queria no aluno para formar seria para auxiliar nós, Bororo. Seria qualquer um daqui, para auxiliar nós na lei [...] qualquer coisa que não deixasse nós também cada vez mais desamparados, porque nós não

temos defesa branca. O branco defende nós, mas está interessado em outras coisas, então o aluno ideal pra formar aqui seria um advogado, um promotor para poder está auxiliando nós nas leis. (Agerato, p. 17)

Agerato faz a colocação e compara com outras etnias, mostrando que o avanço na fluência do português entre os Boe não representou tanto acesso a uma variedade de profissões – “os mais bem formados são os professores” – enquanto outros povos, mesmo com dificuldade na língua portuguesa, estão conseguindo se inserir em outros setores que também contribuem com as lutas da comunidade. Somado a isso, surge a sugestão de que haja maior incentivo para os trabalhadores da escola, não apenas os professores, e também a comunidade em geral, continuar investindo em seus estudos e se qualificando.

Quando pergunto sobre o vínculo entre a escola e a comunidade, a referência de que se lembram são as reuniões que a escola convoca quando há algum problema com os alunos; descrevem que estas reuniões são “para poder a gente participar, para a gente falar o que sente e o que fazer para voltar ao normal, né, e o que fazer dali para frente” (Orquídea, p. 18). Naquela semana, havia acontecido uma, devido à alta evasão escolar, sendo apontado que entre os problemas relatados estavam a falta de respeito entre os alunos, o que contribui para a falta de estímulo daqueles que querem estudar:

No meu ponto de vista, eu achava que o professor tem que buscar o aluno, porque eles também têm que saber agradecer os alunos, porque se eles não souber agradecer os alunos, os alunos vai afastar deles. (Orquídea, p. 18)

Estudantes desinteressados com a escola e com sinais de depressão foram outros pontos para os quais o grupo chamou atenção:

O que está entrando nisso é a depressão, né. Nós temos muitos jovens com depressão por causa de problemas internos, problema de família e própria escola, né. Muita gente ainda não sabe lidar com esse problema. (Girassol, p. 22)

Além do problema da desistência dos alunos em frequentar as aulas, o grupo apontou alguns desafios que Tadarimana enfrenta atualmente: o alcoolismo e os riscos de chegada de outras drogas por meio das visitas mais constantes de não indígenas desconhecidos, ou que não têm a confiança da comunidade. A amizade

dos Boe adolescentes com os não indígenas é motivo de preocupação, principalmente pela vulnerabilidade da curiosidade dos adolescentes, que podem acabar se encantando com coisas que não são boas para si.

O desafio mais recente, que até aquele momento tinha sido a primeira vez citada com bastante preocupação, foi o agronegócio, pois se iniciava o arrendamento de uma fazenda vizinha para a monocultura:

[...] a fazenda vizinha aí vai começar a plantar soja, plantar milho e aí vai usar agrotóxico para matar a planta, né, mas vai a química ali, para poder fazer ela crescer. (Agerato, p. 19)

Os problemas ambientais podem estar chegando lentamente, mas não são de hoje, como aponta a Girassol:

Acho que todas as fazendas em torno da nossa T.I. Tadarimana coloca nossa T.I. em risco. Porque nossa terra é pequena e o entorno todo ocupado. Eu gosto de pescar, a gente vai no Pobore pescar, quando a gente pega peixe lá e traz, o peixe de lá não é bom mais. Já percebe, o gosto é diferente, tem o mau cheiro por causa do esgoto que tem lá perto, está ali colado. [...] Nosso rio [Tadarimana] mesmo quando chega a época do mês de agosto você anda no meio dele com a água bate no joelho. (Girassol, p. 20)

Ao pensar no que o estudante precisa aprender na escola para lidar com os desafios atuais, o primeiro ponto que surge é não ter professores não indígenas na escola. Para a realidade da comunidade, o professor não pode pensar apenas no salário, deve ir além e “vestir a camisa” da escola. Outra sugestão está em aproveitar para valorizar o conhecimento dos anciãos que ainda vivem na comunidade; a importância disso é exemplificada com uma situação cotidiana:

Assim, meu filho mesmo, “mãe eu vi um homem lá na aldeia e ele falou que ele é meu parente e eu não sabia que ele era nosso parente, era um homem idoso”, aí fiquei pensando quem que era. Aí eu falei “mas parente meu por quê?” Aí ele pegou e falou bem assim, “é porque ele é do mesmo clã da senhora”, aí que eu fui pensando, que coisas que eu nem sei que às vezes ele aprendeu aqui, né. Aí ele falou que era para considerar ele como uma tia porque ele é parente da senhora, porque sou filho da senhora, porque ele é Tugarege, eu também sou Tugarege. (Acácia, p. 22)

Esses saberes envolvem vários aspectos da vida cotidiana, que aos poucos podem ir se enfraquecendo, como é o caso das regras do casamento. Um outro âmbito citado pelo grupo foi o caso da alimentação. Existem regras ligadas aos clãs que

autorizam ou restringem a permissão para se alimentar de determinados peixes e carnes; fator que já chegou a gerar transtornos com o envio de peixes inadequados para a merenda, por exemplo. Outro fato ocorrido que mostra a relevância do conhecimento cosmológico Boe, foi narrado da seguinte maneira:

Têm muitas coisas que nós não pode fazer, né, eu tiro da minha menina, né. Foi um exemplo para mim, não podia comer uma carne e ela comeu, né, hoje ela não tem a menininha dela, porque ela perdeu, ela perdeu a menininha do nada. E por causa disso eu tenho medo e não duvido do que os mais velhos falam, eu não brinco com essas coisas que é sagrado nosso. (Girassol, p. 23)

Alguns desejos do grupo para a escola são mais parcerias com a área da saúde, para palestras sobre prevenção do uso de álcool e drogas, e que sejam criadas estratégias para que os estudantes tenham orgulho de ser Boe. Uma das funcionárias conta que, quando atuou como professora, tentou pôr em prática um projeto neste sentido, tentou fazer atividades e conscientizar da importância da origem dos alunos. No entanto, vários não davam atenção, principalmente entre os alunos maiores. O trabalho deveria, afirma, ser focado nos alunos menores, porque dão mais aberturas para os aspectos cosmológicos da educação.

Aqui na escola teve um acontecimento que fizeram isso com uma menina, ela veio, uma aluna da tarde, só porque ela tinha cortado o cabelinho na frente, né, e aqui do lado eles começaram a fazer chacota com ela. Ela chorou bastante. (Girassol, p. 23)

Durante o grupo de discussão, citaram e elogiaram professores que trouxeram para sala de aula explicações como a regra do casamento entre os clãs, algo que é fundamental na estrutura de parentesco da cosmologia Boe. O grupo apontou o dilema em torno da forma de ingresso dos funcionários na escola, pois apenas a prova do seletivo municipal pode não contabilizar a qualidade e empenho do profissional:

Acho que teria que ter que mudar na verdade é o nosso PPP da escola né. Ter a segurança da pessoa que tá ali que no ano seguinte mesmo fazendo prova, mesmo tendo competido, mas que ela vai ter esse retorno se ela foi um bom profissional, se teve avanços, né, ali, se fez um bom trabalho eu acho que deveria continuar. (Girassol, p. 24)

A rotatividade de professores atrapalharia a continuidade da formação dos alunos. Outra análise que surge do grupo é que um seletivo para contrato, apenas

baseado em prova, pode desfavorecer os professores que já têm mais habilidades com o trabalho docente ou que sejam mais comprometidos com a educação. Contam que um concurso público, apesar de trazer estabilidade, poderia trazer problemas caso o concursado não tivesse bom desempenho na escola, situação que já viveram na Leusídio Fermou. Dessa forma, quem acabaria sendo prejudicado seriam os alunos.

Pergunto diretamente como seria a escola dos sonhos, e a primeira sugestão apontada refere-se às condições para o ensino de informática dentro da escola:

Agora na estrutura também se pudesse mudar né porque aqui teve uns tempos acho que era o ano retrasado que chegaram uns sete ou nove computadores, estão todos parados e os alunos se tivessem como arranjar uma vaga para ter aula de computação aqui dentro, né, porque hoje na verdade se quiser computação pro seu filho, você é quase que é obrigado você procurar na cidade, com tanto computador aí parado porque é da escola, né, aí não sabe se funciona ainda, mas são novos, eu vi eles chegando, eu recebi eles. (Agerato, p. 27)

Desejam ter a ampliação para um espaço apropriado próprio para informática, assim como espaço para música, pois a escola já contou com flautas e violões, mas não conseguiram dar continuidade no uso. Outro espaço que sonham em ter é destinado aos adereços voltados para as cerimônias ancestrais, um museu, inspirado no que existe na aldeia Meruri. Veem que dentro da escola seria o local ideal para existir o museu, pois sentem que é onde seria melhor zelado; caso fosse em outro espaço da aldeia, que sempre houvesse lá um cuidador para preservar os trabalhos. Como atualmente já não se consegue vender tanto artesanato na cidade, eles teriam mais utilidade se fossem voltados para este museu, sendo disponibilizados para as crianças sem recursos.

Na verdade, nós queremos muitas coisas, mas não sabemos por onde começar e terminar, é como eu falei, sempre vem um com um projeto, vem outro, vem com a proposta e nós ficamos nesta escola, e nunca subimos e fica assim. (Girassol, p. 27)

Finalizamos a discussão e informo novamente que desejo registrar esses anseios da comunidade escolar, principalmente devido à importância de tirarem um momento para refletir sobre as coisas que desejam e ter mais claro o caminho que desejam tomar. Girassol diz que gostaria que ficasse registrado o sonho do museu e

da sala de informática, para que fique a lembrança e que um dia possa ser apontado como algo realizado. Em seguida são apresentados os quadros com todos os apontamentos do grupo:

**Quadro 37: Eixo Papel da escola – Apoio Edu. Municipal**

<b>Papel da Escola</b>
Caminho para um trabalho menos sofrido
Ensinar tanto o conhecimento do branco quanto do Boe
Formar jovens que possam defender a comunidade na lei (advogado, promotor)
Incentivar a comunidade escolar a continuar estudando

**Quadro 38: Eixo Comunidade e Escola na atualidade – Apoio Edu. Municipal**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Maior liberdade do que na cultura do não-indígena	Na escola, a língua se adaptou mais ao modelo branco
Valores ancestrais que não pregam o individualismo e a ganância	Enfraqueceu o respeito ao funeral
Reunião com os pais	Supervalorização da Festa Junina na escola
Há um desejo de se aprender a fazer os artesanatos de trançados	Uso do celular sem limites
Fazem reuniões com os pais quando há problemas com os alunos	Muitas pessoas não estão conhecendo as pinturas de seu clã
	Alguns alunos não têm condição de adquirir os materiais para enfeites clânicos
	Alcoolismo
	Risco de entrada de drogas
	Muito entrada de brancos estranhos
	Agronegócio em fazenda vizinha pode trazer poluição para o rio com os agrotóxicos
	Depressão

**Quadro 39: Comunidade e Escola Sonhada – Apoio Edu. Municipal**

<b>Recomendações</b>
Estudante precisa aprender a ter orgulho da origem Boe para defender seu povo
Os professores levarem as turmas para participar do funeral como atividade escolar
Ter incentivos para os educadores continuarem se qualificando
Conhecer e se conscientizar dos riscos do contato com álcool e drogas
Anciãos ajudando com o ensino específico dos clãs
Funcionários da saúde fazendo palestras sobre prevenção ao uso de álcool e drogas
Considerar o empenho do funcionário na seleção de contratação
Professores devem ser exemplo dentro e fora da escola
Ter aula de computação em sala apropriada
Ter aula de violão
Ter um museu com adereços Boe dentro da escola

## Professores da Rede Municipal

O grupo de discussão com os professores da rede municipal ocorreu em duas tardes seguidas, contando com cinco professores e com a presença do cacique, que também tem atuado como coordenador da escola Leosídio Fermou. Após minha apresentação inicial, o diálogo se encaminhou para contrastes que observam que diferenciam o modo de vida Boe da sociedade não indígena. Entre os destaques, além da sempre citada organização social, é interessante ressaltar a relação mais íntima com a natureza e a própria pedagogia Boe, esta última ligada diretamente aos *Bakaru*, as formas de educar e os segredos.

Os professores relatam experiências em que percebem esse contraste, reafirmando que os antigos não gostavam de passar seu conhecimento para todos; a relação de confiança precisava ser construída, que é o caso dos conhecimentos acerca dos remédios, por exemplo. No entanto, refletem que, ao mesmo tempo, existe a necessidade do segredo, assim como, por outro lado, percebem a atual falta de pessoas dotadas destes saberes para facilitar a continuidade da transmissão. Uma das professoras cita uma experiência importante que viveu, remetendo à forma de aprender do Boe: “Que nem uma vez no funeral passado, eu participei cantando no bororo. Eu falei ‘hoje eu aprendi um monte de coisa’. E se você prestar atenção, aquele é o momento de aprender” (Iolanda, p. 1)<sup>16</sup>. Ela afirma ter notado que um ancião, naquela ocasião, já buscava transmitir seus conhecimentos com maior facilidade, compreendendo estar chegando ao fim da vida e a necessidade de a comunidade ter mais pessoas envolvidas com a cosmologia ancestral.

Entre as mudanças feitas na escola ao longo dos anos, vista de forma positiva, está o fim da restrição das aulas em período de funeral, buscando conciliar dias letivos com os cerimoniais.

O que eu percebi muito, eu tenho umas turmas, que eu acho que foi uma mudança que talvez eu não praticava mais com eles. Eles perguntavam assim “por que que nós não reza mais antes de começar as aulas?” (Ipê, p. 2)

---

<sup>16</sup> Registro em Relatório – Grupo de discussão professores – rede municipal, 03 de novembro de 2022. Todas as menções deste grupo de discussão foram retiradas do mesmo relatório.



Os professores notam uma mudança de metodologias a qual os alunos já vêm percebendo; citam por exemplo os trabalhos com os valores em vez da oração diária ao iniciar a aula. Outros ajustes que houve na escola foi a maior valorização de atividades ligadas ao universo Boe:

Pra mim que nossa escola é nova ainda e por mais que a gente faça muita atividade no mês de abril, dia do índio, a gente faz muita coisa da nossa cultura assim. Agora a gente tava programando oficina de artesanato, ensinar as crianças sobre os tecidos que a gente usa, então isso acontece, mas acho que tem que aprofundar mais. A gente já tem a [atividade] das comidas típicas. A oficina seria com os baquités, banicos, essas coisas que as mulheres fazem, e o que os homens fazem também, arco, flechas. (Paineira, p. 2)

Amparados pela legislação e normativas que reconhecem as especificidades da escola indígena, os professores refletem que, aos poucos, têm ajustado a escola para o contexto da comunidade, ainda que julguem necessário avançar mais. Um desafio que avaliam ter superado foi o cumprimento da carga horária, fato que gerava mal-estar internamente e também em relação à comunidade. A recente centralização da escola foi outro ponto destacado pelos professores, padronizando o ensino oferecido, considerando ainda que há as dificuldades da distância que as crianças precisam enfrentar diariamente. Os professores das crianças menores notaram mais dificuldade nas tentativas de utilizar a língua Boe em sala de aula:

Tem a dificuldade de aceitação deles, com trabalhar a linguagem, mesmo que são alunos de 4 a 5 anos, não aceita trabalhar a linguagem deles. Mesmo o aluno que sabe, ele não aceita trabalhar a linguagem Bororo. Quando eu passei um texto, eles não deram a menor atenção, fingiram que nem tava ouvindo... (Paineira, p. 3)

Os participantes começam a refletir sobre possíveis causas e influências para estes comportamentos e entendem que o assunto não está relacionado apenas à escola, mas é um problema que envolve toda a comunidade, principalmente os pais mais jovens que não transmitem com tanta frequência os valores Boe e a importância de utilizar a língua indígena.

Ficou mais fácil de comunicar na língua portuguesa, virou a língua universal. [...] prefiro falar em português, porque muita gente aqui não sabe falar a língua materna. Eu penso neles, entenderem ali naquele momento. [...] Poderia ser discutido né, ampliar isso pras escolas. Por exemplo, Rondonópolis já deveria colocar isso no currículo da rede, saber pelo menos as palavras básicas do

Bororo. [...] E tem aquela coisa, a maioria do que a gente vê nas redes sociais está em português, então acaba sendo automático, tudo em português. (Marcelo, p. 4)

Ao refletirem sobre o enfraquecimento do uso da língua materna no cotidiano, encontram na ida dos jovens para a escola da cidade um momento chave para se entender a situação atual:

Eu acho que isso foi se agravando de 2010 pra cá. Quando Marcelo trabalhava em sala, eu tava falando pra ele que o pessoal já tem 20 anos, já tão adulto né. A comunidade fala na língua, mas aí os mais jovens agora, de 12, 14 anos, entendem, mas não fala entre eles. [...] A gente percebe depois que a gente entra numa universidade, que tem uma formação, encontros, aí que a gente foi vendo que isso foi se agravando. Só que os profe têm que ter uma conversa assim “como é que vai fazer”, da importância. (Brauninha, p. 4)

Entre estímulos para valorizar o uso da língua Boe, um dos professores citou uma proposta de Projeto chamado “Dia D”, no qual todos tirariam o dia para se comunicar apenas na língua Boe na escola. O projeto não chegou a acontecer com a equipe que participou do grupo de discussão; no entanto, algumas dificuldades seriam o envolvimento de alunos e professores que não falam a língua Boe.

O grupo me conta que hoje ainda existe uma resistência de parte da comunidade em tratar de conhecimentos do universo Boe e da língua materna dentro da instituição escolar que, a princípio, deveria ser exclusiva para adquirir saberes do não indígena, já que a cidade não cobraria isso dos filhos.

Notaram naquela ocasião, de recente retorno das atividades presenciais pós-pandemia, alguns desrespeitos entre alunos, falta de concentração e desrespeitos aos combinados de sala. Um dos professores ressalta que alguns fatores já aconteciam antes da pandemia:

Teve um período que alguns alunos saiam para fora, ia estudar fora, na época tinha alguns pais que reclamavam que tinha algumas manias e comportamentos que não era do convívio nosso, e aqui na escola já presenciei também o vandalismo com o patrimônio. Porta, até dentro do ônibus também. (Ipê, p.8)

Tais alterações de comportamento se mostram, afirmam os professores, divergentes com a educação Boe, mas também contradiz a ética ancestral daquele povo:

Antigamente não precisava chamar a atenção do adolescente, da criança em público. Por quê? Porque naquela época os pais já eram rígidos na transferência de valores, por exemplo, quando um ancião tava contando história, aí as crianças ficavam com a atenção só praquela momento, ele estava transferindo conhecimento. Se chegasse ao ponto de alguém chamasse minha atenção no pátio da aldeia, em público, era vergonhoso pra família. Então faziam de tudo pra que isso não acontecesse. Tinha mais respeito, hoje não, fica uma coisa muito mais solta. (Marcelo, p. 5)

Esta fala mostra a imensa importância da escuta entre os Boe, bem como a dificuldade do professor na escola atual em chamar atenção do aluno devido a algum problema em sala, já que pode gerar um mal-estar com a família da criança.

A discussão se encaminha para pensar como é o jovem que gostariam de ver formado na escola. Os professores apontam a instituição como uma aliada para trazer esperança e defesa para a comunidade, reconhecendo que apenas existir a legislação não basta. A escola, então, contribui para que o indígena tenha condições de debater de “igual para igual” com o não indígena. Os professores desejam que os estudantes estejam preparados para situações diversas que o ensino superior ou mercado de trabalho exigem, sem esquecer da educação diferenciada:

Queria que no futuro não existisse pessoas com mente fechada. Hoje em dia têm muitas pessoas que são machistas, que não aceita a diferença, a opinião das outras. Que tivesse mente aberta pra todas as opiniões. (Paineira, p. 7)

Após contar sua trajetória escolar, o cacique e coordenador comenta sua visão acerca da escola:

A escola é uma porta, né, que se abre pro mundo. Na família talvez não tenha essa visão mais ampla, e aqui com os professores vão ter essa oportunidade de trazer elementos diferentes, de olhar pro mundo de maneira diferente. Isso tudo vai influenciar na formação da criança, do adulto, e do profissional. [...] por isso eu luto aqui, por acreditar que a escola pode fazer a diferença na vida das pessoas. Porque o que a gente vê nas famílias, na aldeia, que muitas crianças não têm perspectiva. A gente vê jovens que crescem, casam, e não têm nenhum planejamento familiar. E se falar de futuro, de planejamento, pra nossa cultura acaba sendo, assim, crítico, por causa que a gente não tá acostumado com regra, com horário, com tempo. Por causa que nosso modo de vida Boe é viver o agora. No futuro, as coisas vão acontecendo. Então a gente não é de planejar e a escola é exatamente isso, ela planeja o ser humano que a gente quer pro futuro, sabe. (Marcelo, p. 7)

A fala do coordenador traz um bom panorama do contexto da T.I., em que muitos educadores se queixam do desinteresse e da falta de perspectivas de vida dos

jovens Boe contemporâneos. Jovens que vêm de uma base cultural em que a racionalização da vida futura é algo muito novo e, na visão dos educadores, passa a ser necessária, sendo a escola um meio para contribuir com esta ampliação das formas de pensar o mundo atual. Inclusive, o grupo concorda que nos últimos tempos cresceu o respaldo e a credibilidade dos professores diante dos pais, que têm se mostrado muito parceiros nas atividades escolares. Para além do projeto da Semana Indígena e reuniões, que acontecem com os pais sempre que a escola julga necessário, é citada uma experiência exitosa de vínculo com a família:

Eu tive bastante sucesso com uma atividade, com minha turma sobre números na linguagem indígena, pedi pra eles pesquisarem com os pais. A maioria deles trouxeram, de um a dez. Fizemos até um cartaz, tá exposto lá na minha sala... os alunos do estado também aproveita aquele trabalho que está elaborado, né. (Ipê, p. 9)

O cacique conta que, anos atrás, havia uma dificuldade de separação do espaço e tempo de trabalho de planejamento pedagógico devido à escola ser totalmente aberta e não ter muitas salas, e os moradores não compreendiam que os professores não estavam de tempo livre, e sim preparando aulas. Com o cercamento da escola, reduziu a quantidade de pessoas que iam conversar com os professores em seus momentos de planejamento de aula, se restringindo atualmente pela busca ao coordenador e cacique para resolver questões da aldeia. No entanto, ressalta que a escola mantém ainda um forte vínculo com a comunidade:

[...] eu percebi que, assim, a escola é referência para comunidade em tudo, né, na saúde quando tem o pessoal da Secretaria, tanto da saúde, da educação, no CRAS é na escola, a escola é o local onde centraliza tudo, os atendimentos. Então é assim a escola onde tudo acontece aqui, a divisão do seu trabalho é na escola e tudo acaba acontecendo no pátio da escola. Tipo assim, a escola se tornou um espaço bem público para comunidade mesmo, assim é referência para a comunidade. (Marcelo, p. 11)

Outro exemplo de vínculo entre escola e comunidade está no costume de algumas mães ou avós ficarem na sala de aula nos primeiros dias da vida escolar das crianças: “Fica na sala de aula um tempo bom, dois a três meses até criar autonomia” (Marcelo, p. 11). Ao pensar sobre a comunidade, o grupo começa a analisar os desafios atuais que têm enfrentado, que extrapolam os muros da escola, como é o caso do fim das salas anexas nas aldeinhas.

Tem o lado bom ter de vim para cá, para eles não ficar fechado no mundinho deles, o lado positivo, né, porque o lado negativo mesmo é o cansaço, não sei se isso vai afetar no aprendizado deles. (Ipê, p. 15)

O tema da centralização ainda era muito recente e muito controverso na T.I., as discussões costumavam a retornar esta pauta. O cacique expõe outro tema polêmico dentro da comunidade:

Tipo assim, os jovens, assim, estão tendo um contato muito cedo com o mundo lá fora, sabe, e uso excessivo de bebida alcóolica. [...] E outro desafio que eu vejo enquanto gestor é criar uma perspectiva para esses jovens, sabe? Alguma atividade de ocupação. (Marcelo, p. 15)

Outro professor complementa:

Nosso desafio hoje é mostrar, fazer com que eles tenham um objetivo de crescer, de se tornar um profissional indígena. (Guanandi, p. 16)

O mesmo professor expõe mais adiante a necessidade de a escola estar preparando emocionalmente a juventude para que esta consiga lidar com o mundo cotidiano e com pessoas de outras realidades.

A questão territorial não foi apontada como um desafio atual da T.I.; havia uma segurança nesse aspecto devido aos limites naturais da reserva, afirmavam os educadores. O transporte é um ponto crítico para toda a comunidade, principalmente para o deslocamento entre as aldeinhas e aldeia Central, o que impossibilita a participação de muitas pessoas em atividades ou cerimônias.

O cacique relata a situação e seu desejo de ter uma estrutura dentro da própria aldeia central para que a comunidade não tenha que se deslocar até a cidade para ter oportunidade de se qualificar. O deslocamento diário dos professores parceiros que poderiam oferecer oficinas e cursos acaba tendo a distância e a falta de local para hospedá-los como um obstáculo. Ele afirma que a T.I. tem uma localização estratégica e tem despertado a atenção de outros Boe que querem ir para Tadarimana justamente devido à escola que possuem.

Um desafio que enfrenta também é criar atividades que gerem renda familiar, talvez o pessoal aprende, mas aí para, não quer continuar, conscientizar que aquilo lá é importante para gente, gera uns extra né. (Ipê, p. 22)

Os professores levantam a questão econômica como algo que necessita ser pensado dentro da comunidade, inclusive para prevenir que as jovens gerações busquem outros meios de realizar seus desejos, devido à falta de renda. Observam que faltam pessoas que poderiam estar engajadas com o trabalho com artes, pensando como forma de gerar renda, assim como ocorre em outras etnias:

Uma das propostas nossa é um espaço para servir de museu. Todos os enfeites, adornos e objetos nosso da cultura vir para cá num espaço só para aquilo, e a gente não tem esse espaço, aliás a gente teria esse espaço, mas hoje está sendo usado como sala de aula, falta espaço, né. [...] Se tivesse algum visitante que tivesse visitando a aldeia tanto como poderia ver, como poderia adquirir também, ou seja, seria uma forma de gerar renda para as famílias, motivaria as pessoas produzir, deixaria aqui para vender e levaria a sua parte né. (Marcelo, p.25)

Recordam que há pessoas da comunidade que poderiam contribuir com a educação escolar, seja quanto ao artesanato tradicional, conhecimento tradicional ou quanto aos valores. Aproveito então para perguntar como é a escola que sonham para a comunidade. As propostas se iniciam com a sala única para a turma, pois atualmente dividem com as turmas do turno da tarde; sugerem também uma sala de informática com equipamentos suficientes – hoje a sala que seria para a informática também funciona como sala dos professores, coordenação e biblioteca. Ainda pensando na estrutura física, o grupo sugere um pátio que fosse circular, com referenciais clâmicos: “A estrutura da escola é ser moderna adaptada com a cultura, né, do nosso povo, está muito quadrado” (Ipê, p. 28). Outro sonho é um dia ver os alunos se comunicando facilmente tanto em português quanto na língua Boe.

No campo administrativo, avaliam que seria melhor se houvesse uma equipe de funcionários efetivos, que pudesse fazer um planejamento a longo prazo, pois a rotatividade de professores atrapalharia nos combinados que vão ensinando para os alunos ao longo da vida escolar. Uma melhor estrutura quanto às tecnologias de informação na escola parte de uma necessidade que vem da sala de aula, com as questões levantadas pelos alunos e a possibilidade de eles estarem pesquisando na própria sala de aula usando a internet. Mesmo que poucas crianças tenham seus aparelhos celulares ainda, várias têm contato com os aparelhos dos pais, o que leva os professores a pensarem também na necessidade de uma educação para fazerem uma utilização mais saudável dos celulares:

Tem que ensinar pra eles que hora pode usar e que horas pode liberar, aí desde pequenininho, já começa a acostumar até o ensino médio. [...] Ensinando a usar de maneira correta né, porque não adianta entregar um celular na mão do guri e não ensinar ele a mexer com celular. (Ipê, p. 31).

Outro ponto importante que foi citado, pensando em uma escola sonhada, foi a maior utilização de calendário diferenciado, de modo que, além de seguir conciliando com as datas de cerimônias ritualísticas, fosse pensadas maneiras de se evitar os contratempos causados pelas fortes chuvas que afetam as estradas:

Por exemplo, 7 de setembro acho que para nós não tem valor cultural nenhum, eu acho dava pra ter aula esse dia e talvez descontasse lá nas férias, contando com o diário aqui, mas lá nas férias adiantava mais ainda, mais um dia de férias. Acho que agora na nossa escola no final do ano vai ter um problema sério por causa da chuva. Se descontasse desses feriadinhos que não têm nada a ver, entrasse de férias dia 5. (Ipê, p. 32)

As últimas reflexões do grupo giram em torno do envolvimento dos anciãos com a educação escolar, sendo um desejo de que houvesse vínculos mais estreitos. O grupo cita experiências antigas das quais participaram em atividades na escola, mas apontam que a falta de contrapartidas da escola para os anciãos se torna uma dificuldade para essa aproximação:

Como é uma escola dos sonhos, podia criar recursos pelo menos pra pagar as pessoas. Por mais que você pagando pra eles, sai bem mais barato. (Ipê, p. 36)

Os educadores, por um lado, compreendem que deveria haver maior conscientização dos anciões sobre a importância de repassar o conhecimento, já que a comunidade enfrenta o problema de muitas pessoas não terem tanto interesse na preservação e continuidade da transmissão desses saberes ancestrais; por outro lado, percebem que é justa uma retribuição àqueles que dedicarem um pouco de seu tempo contribuindo com a aprendizagem das crianças na escola. Um dos professores da escola explica que isto está diretamente ligado aos valores da cosmologia Boe, na qual o importante não é essencialmente o valor financeiro dessa troca, mas sim o sentimento de reciprocidade, tão valorizado entre os anciãos. Nos quadros-síntese a seguir, estão todos os elementos que foram destacados pelos educadores durante a discussão:

**Quadro 40: Eixo Papel da Escola – Professores Municipais**

<b>Papel da Escola</b>
Trazer novas perspectivas e visões de mundo
Formar jovens para defender os interesses da comunidade
Alfabetizar
Formar o jovem crítico
Aprender a importância da cultura do branco e indígena
Formar jovens com a mente aberta

**Quadro 41: Eixo Comunidade e Escola na Atualidade – Professores Municipais**

<b>Elementos transformadores</b>	<b>Elementos dificultadores</b>
Relação com a natureza	Dificuldade entre os alunos da faixa de 5 anos na prática da língua Boe
Relação com o tempo	Falta de incentivo dos pais mais jovens para o filho aprender a língua Boe
Organização clânica	Dificuldade de organizar os combinados na sala
Língua materna	Valores das famílias mais jovens
Adaptação do calendário letivo para o funeral	Seletivo da rede municipal
Fim da rotina de rezar antes da aula	Famílias que acreditam que a escola não tem propriedade para tratar sobre questões culturais, por ser responsabilidade de casa
Produção de utensílios tradicionais e comida durante a Semana Indígena	Longa distância para estudar
Padronização do ensino com a centralização da escola	Consumo de álcool iniciando mais cedo
Melhora no cumprimento dos horários por parte dos professores	Falta de perspectiva/ocupação para o jovem
Participação dos pais fazendo comida para o evento da escola	Transporte para deslocamento entre as aldeias
Atividade de numeração com auxílio dos pais	
Conhecimento dos anciãos sobre história e os valores	
Conhecimento das mulheres da comunidade para fazer trançados	

**Quadro 42: Comunidade e Escola Sonhada – Professores Municipais**

<b>Recomendações</b>
Mostrar outros mundos e possibilidades
Tornar o aluno preparado para situações dentro e fora da aldeia
Preparar emocionalmente/psicologicamente os alunos
Preparar o aluno para ter autonomia através do conhecimento
Ter uma sala com uma única turma
Sala de informática e equipamentos
Pátio em formato circular com as divisões clânicas
Funcionários efetivos
Proposta do Projeto dia D da língua materna
Ensinar de maneira correta sobre as tecnologias/celular desde pequeno (porque em casa já tem acesso)



Calendário diferenciado, devido ao problema da chuva
Ter recurso financeiro para envolver anciões com a escola
Ter espaço para o Museu

## Dados Complementares

Além das técnicas de pesquisa previstas, ao conhecer o cotidiano de Tadarimana, que se encontrava em situação de luto, registrar as observações do ambiente foi de suma importância para buscar melhores compreensões sobre a realidade local que, como foi explicado anteriormente, se faz em via dupla na relação investigador-comunidade.

Durante minha chegada, acompanhado do professor Leonardo Zenha (UFPA), as lideranças da Terra Indígena estavam na escola em reunião online com outros caciques da etnia. Estavam envolvidos com a primeira Assembleia Boe que não contou com não indígenas na organização, que ocorreria em Tadarimana, fato que acabaria por também mobilizar a atuação dos educadores. A escola, à primeira vista, não se diferencia de uma escola comum do meio urbano, a não ser a pintura na parede do pátio de dois entes extremamente importantes na cosmologia Boe, *Bakororo* e *Itubore*.

Com o passar dos dias, notei que a presença da comunidade dentro da escola foi rara. Com os muros que foram colocados nas últimas grandes reformas do colégio, houve uma completa delimitação do espaço, o que não quer dizer que os moradores parecessem constrangidos em comparecerem à escola para me encontrar. Atualmente, a escola conta com rede de internet aberta, mas seu uso não é restrito às aulas, fazendo com que, nos finais de tarde e parte da noite, muitas crianças fiquem ao redor do muro para acessar as redes sociais e jogar online.

Lembrando que o coordenador da escola também era o cacique, o que muitas vezes fazia com que fosse procurado para resolver algum problema fora da escola. Convém destacar que, por parte de alguns grupos da comunidade, não há consenso sobre o pertencimento étnico do cacique que, apesar de ter sido criado por mãe Boe, é filho de pai Boe com mãe biológica Terena, e a etnia segue uma estrutura matrilinear.

A semana envolveria uma série de atividade do Professor Zenha, o qual convidei para fazer uma oficina na escola com os alunos do Ensino Médio. Havia uma

grande expectativa por parte dos professores da escola Leosídio Fermou e também dos estudantes do Ensino Médio. Acompanhando as atividades, notei como poucos alunos têm comportamento mais descontruído ou extrovertido; imaginei que fosse devido à nossa presença, mas, nos dias que se passaram, seus professores disseram que este é o padrão da escola: enfrentam a dificuldade de ter a participação dos alunos durante as aulas. Isso me faz pensar se não faz parte da expectativa que as famílias têm em relação ao estudo na escola: sentar e escutar o professor, figura de autoridade, ensinar.

Grande parte dos professores já tinha uma relação mais amigável em relação a mim, devido às atividades do projeto Saberes Indígenas na Escola, que fazíamos via chamada de vídeo. Com aqueles, tive o primeiro contato já durante a pesquisa, a abertura foi mais difícil, ocorreu lentamente durante o grupo de discussão. Todos os grupos tinham um ou dois integrantes que puxavam a discussão, colocando seu posicionamento e também expondo os problemas enfrentados, mas também incentivavam os colegas a participarem. Com um tempo em silêncio, sem pressioná-los, os funcionários mais tímidos iam ganhando confiança para falarem suas reflexões.

Entre os professores da rede estadual, houve pouquíssima participação das professoras, que iniciaram o grupo de discussão indicando que os professores antigos devessem começar a fala, enquanto entre os professores municipais, que aparentavam ser um grupo mais jovem naquela ocasião, homens e mulheres tiveram o mesmo grau de participação.

Um momento importante nesta pesquisa foram as reflexões de um dos professores da rede estadual, graduando da Educação Intercultural da UFG, que estabelecia bem os exemplos de diferenças culturais me colocando como exemplo de integrar o modo de vida do colonizador. O desconforto do momento de representar elementos negativos da sociedade envolvente foi, por outro lado, ótima experiência para se nivelar o debate e as reflexões que estávamos fazendo em grupo, já que a proposta era um diálogo igualitário.

Não há porteiro na escola e um fato que me chamou atenção naquela ocasião foi o fluxo dos adolescentes que às vezes saíam de sala ou da escola espontaneamente. Me explicaram que isso costumava acontecer quando os alunos não gostam de algum professor e não querem ficar na aula, escapam antes do professor chegar em sala. Por outro lado, ocorreram relatos sobre a dificuldade de

famílias que chegam para passar uma temporada na aldeia, devido a um feriado ou funerais, que gostariam de deixar os filhos na escola, porém não conseguem devido à falta de documentação necessária, pois o procedimento é entendido no sistema educacional como uma transferência de aluno, que se encontra matriculado em outra Terra Indígena.

No decorrer da semana, a rede estadual demonstrava a preocupação com o grande número de alunos infrequentes. Eram poucos meses de aulas retornando ao funcionamento após várias medidas preventivas em contexto de pandemia e a evasão estava grande, chegando ao ponto de a diretora da escola sede ir até a Terra Indígena, circular entre as diversas aldeias para saber o que se passava.

Nos momentos em que não estava envolvido com as atividades na escola, conversei com alguns moradores, que não participaram da pesquisa. Senti muito descontentamento nas falas a respeito do nível da educação escolar oferecida em Tadarimana desde que a escola chegou à aldeia. Comentavam que quando os alunos iam dar continuidade nos estudos nas escolas não indígenas, a comunidade ficava envergonhada com o baixo rendimento de suas crianças. Neste pensamento, não rechaçam a ideia de ter professores não indígenas trabalhando dentro da aldeia, pois seria uma medida que traria bons resultados mais rápidos para a escola da aldeia. Entre as conversas, citavam para mim a dificuldade dos Boe de falarem em público, que acontece até mesmo nas reuniões da aldeia. As pessoas que costumavam falar eram sempre as mesmas, que ganhavam experiência ao sair da aldeia para estudar com o não indígena, diziam alguns moradores.

Foi possível notar como a organização da parte estadual entra em pequenos desajustes com o contraturno, da rede municipal. Pequenos combinados que às vezes não conseguem se realizar por ter outra administração externa e também ter um número muito reduzido de servidores da rede estadual, fato que impulsiona o sonho de construção de um novo prédio escolar na comunidade. Um estranhamento que um visitante como eu pode ter é que não foi demonstrado tanto interesse por parte dos educadores em preparar secretários indígenas, já que atualmente o cargo é assumido por uma não indígena que também responde como direção da escola. Entre minhas idas à aldeia, cheguei a ouvir que é melhor assim, devido à garantia de o serviço conseguir cumprir as demandas burocráticas.

Também é de chamar atenção o fato de a escola municipal não conseguir extrapolar a estrutura de “escola não indígena com adaptações para a realidade Boe”, mesmo tendo garantias legais para avançar rumo a uma escola indígena. Esses temas necessitariam de pesquisas mais profundas para saber se é uma questão de lentos avanços, recente abertura para substituir a proposta de escola tradicional por escola indígena diferenciada, falta de conhecimento de outras possibilidades envolvendo escolas indígenas ou apenas falta de vontade política.

Algum tempo depois, ainda no primeiro semestre de 2022, retorno à escola para entregar livros produzidos pelos Boe via projeto Saberes Indígenas na Escola, e estava acontecendo a Assembleia Boe, a primeira auto-organizada. Representantes de todas as T.I. se esforçaram para comparecer. As palestras e discussões ocorreram na quadra poliesportiva da escola, inaugurada recentemente. Os temas envolvendo educação, associativismo e a questão econômica tiveram bastante atenção, sendo um momento de trocas de experiência interna, algo extremamente interessante naquele momento, em que os direitos dos povos originários se encontravam ameaçados de várias maneiras. Dessa forma, as aldeias com mais experiências em determinados temas instruíam as demais, assim como compartilhavam mutuamente suas dificuldades. Grande parte dos visitantes ficou alojada na escola, que parece ir aos poucos se tornando um novo centro político-administrativo da Terra Indígena de Tadarimana.

## Análise dos Dados

A partir das interpretações ocorridas nos relatos individuais e nos grupos de discussões, conseguimos fazer um quadro sintetizando os principais pensamentos que surgiram, separados em eixos: Papel da Escola, Comunidade e Escola na Atualidade, Comunidade e Escola Sonhada. Importante destacar que nem todos os relatos citam a importância ou função da escola durante o diálogo.

**Quadro 43: Eixo Papel da Escola – Comparação**

<b>Comunidade</b>	<b>Educadores Municipais</b>	<b>Educadores Estaduais</b>
Direcionar para a faculdade	Caminho para um trabalho menos sofrido	Direcionar para a faculdade
Formar alunos que representem a comunidade na cidade	Ensinar tanto o conhecimento do branco quanto do Boe	Formar alunos que representem a comunidade na cidade
Trazar novas perspectivas e visões de mundo	Formar os jovens para profissões que defendam a comunidade	Oferecer meios para conseguir emprego
Ensinar tanto o conhecimento do não indígena quanto do Boe	Incentivar a comunidade escolar a continuar estudando	Preparar o Boe para a educação do não indígena
	Trazar novas perspectivas e visões de mundo	Adquirir conhecimento para ter autonomia
	Formar o jovem crítico	Ter conhecimento para buscar apoio para a comunidade
		Ter educação do não indígena, mas com base cosmológica ancestral forte

Percebe-se que tanto a comunidade quanto os educadores das duas redes atribuem à escola o papel de ensinar o conhecimento do currículo não indígena e também dos saberes do povo Boe. Os educadores estaduais chegaram à conclusão de que a escola deve oferecer as disciplinas comuns do currículo nacional, assim como as escolas do não indígena, mas buscando ter uma base sempre sólida da formação cosmológica. Isto porque entendem que o jovem Boe não podem ficar sem o direito de usufruir todos os conhecimentos aos quais o jovem da cidade tem direito, já que há um sentimento de descaso pela condição de sala anexa que sempre inicia suas atividades letivas com atrasos de semanas.

É importante destacar que tanto nos grupos de discussão quanto em pesquisas anteriores como de Fernandes (2007) e Isaac e Bakorokarw (2021), já eram citadas dificuldades de compreensão da escola diferenciada e específica à realidade étnica em Tadarimana e em outras aldeias Boe, havendo constante reflexão dos educadores sobre como tornar esta instituição uma escola de fato diferenciada:

A reflexão sobre a escola diferenciada, com certeza, foi a que mais evidenciou a problemática que os cursistas enfrentaram consigo mesmos e com a comunidade. [...] E se por um lado a meta era a construção dessa escola diferenciada, por outro, era necessário que tivessem consciência da necessidade dessa mudança. [...] parecia que a comunidade não estava ou não está preparada para receber outra coisa que não seja aos moldes da escola colonialista, aquela que ao longo dos anos aprenderam a aceitar como a ideal. (FERNANDES, 2007, p. 117-118).

A análise anterior foi fruto do acompanhamento da formação dos professores Boe no início dos anos 2000; no entanto, ainda existe atualmente um choque de concepção em alguns núcleos familiares quanto a este caráter diferenciado de escola. Isto se deve a uma experiência do antigo formato de escola e as razões de se tal instituição chegar até a aldeia décadas atrás, o que não deixa de ser uma visão pragmática da função da escola diante das dificuldades que vivem os indígenas. O pensamento de Grená representa bem a linha de pensamento deste grupo: conhecimento ancestral vem de casa, escola é espaço para adquirir o saber do não indígena, pois isto é o que a trajetória para se conquistar qualificação e trabalho vai exigir.

Deve-se ressaltar também que o grupo de professores me explicou o dilema de ensinar os saberes relativos à cosmologia no espaço escolar, pois, para alguns membros da comunidade, isso foge da maneira como deve se dar o regime de transmissão de conhecimento, e principalmente que nem todos os professores, aos olhos da comunidade, possuíam o conhecimento e autoridade necessária para estar exercendo esta ação.

De acordo com os participantes, parte do caminho para buscar autonomia e ajuda para a comunidade passar pela formação do Ensino Superior, sendo a escola o grande meio para se chegar até ele e, conseqüentemente, aumentando as chances de ter um emprego. Lembrando que os serviços de saúde e educação concentram as melhores fontes de renda atualmente dentro da aldeia. Cabe destacar que os participantes das discussões da rede municipal, que majoritariamente eram mais

jovens do que os educadores estaduais, ressaltaram o papel da escola como responsável por trazer novas perspectivas para os jovens, levando em conta a criticidade, para que não cresçam com a “mente fechada”. Esta situação caminha com o entendimento de que não é suficiente um sistema de ensino limitado à reprodução do currículo tradicional, por perceber que a comunidade está inserida em um contexto de luta, de busca por superação do cenário de precarização das condições de vida, e a escola não está alheia a estes debates (GIROUX, 1997; FREIRE, 2009).

Por parte dos profissionais estaduais, é de grande importância quando visualizam a escola como formadora de representantes da comunidade em território urbano, marcado historicamente pela interação social desigual e hierarquizada entre o branco e o não indígena, interação esta que desqualificava o modo de ser ancestral, não dava voz nem tratamento digno, enquanto simultaneamente fazia a manutenção da dominação subjetiva (QUIJANO, 2015) desta população vitimada.

**Quadro 44: Comunidade e Escola na Atualidade: Elementos Dificultadores**

<b>Comunidade</b>	<b>Educadores Municipais</b>	<b>Elementos Estaduais</b>
Alunos com pouca base dos saberes ancestrais	Língua portuguesa prevalece na escola	Jogos de celulares tirando atenção dos estudantes
Estudantes com indícios de depressão	Enfraqueceu o respeito ao funeral	Consumo excessivo de álcool
Dificuldades no diálogo entre estudantes e professores	Supervalorização da Festa Junina na escola, em contraponto às festas tradicionais	Risco de os jovens se envolverem com outras drogas
Evasão escolar	Uso do celular sem limites	Desinteresse dos adolescentes pelo conhecimento ancestral
Projetos com a comunidade muito concentrados no dia 19 de abril	Muitas pessoas não estão conhecendo as pinturas de seu clã	Tratamento desigual entre os próprios funcionários da escola
Redução da presença da língua Boe na escola	Alguns alunos não têm condição de adquirir os materiais para enfeites clânicos	Burocracia não permite ensino diferenciado para meninos e meninas
Há crianças que não querem falar a língua Boe	Consumo excessivo de álcool	Seguem o regimento da escola não indígena (estadual)
Estudantes com dificuldade de acompanhar a educação escolar da cidade	Risco de entrada de drogas	Dependência do prédio e transporte municipal
Muitos pais já não falam a língua Boe	Muito entrada de brancos estranhos	Necessidade de formação continuada

Poucos projetos da escola com a participação da comunidade	Agronegócio em fazenda vizinha pode trazer poluição para o rio com os agrotóxicos	Desmotivação generalizada
Influência individualista do não indígena	Estudantes com indícios de depressão	
Nem todos os professores falam a língua Boe	Dificuldade de crianças na prática da língua Boe	
A aproximação da urbanização traz risco de mais não indígenas dentro da TI	Falta de incentivo dos pais mais jovens para os filhos aprenderem a língua Boe	
As crianças não conseguem cantar na língua Boe	Valores das famílias mais jovens	
Dificuldade de transporte para os pais irem à escola	Famílias que acreditam que a escola não tem propriedade para tratar sobre questões culturais, por ser responsabilidade de casa	
Necessidade de qualificação dos educadores	Falta de transporte para deslocamento entre as aldeias	
Jogos de celulares tirando atenção dos estudantes	Falta de perspectiva/ocupação para o jovem	
Consumo excessivo de álcool		
Risco de os jovens se envolverem com outras drogas		
Desinteresse dos adolescentes pelo conhecimento ancestral		
Poucos encontros diários nos fins de tarde entre jovens e lideranças		

Participantes que compunham a comunidade escolar apontaram que, entre os desafios que a comunidade de Tadarimana enfrenta, está a pouca base de referencial cosmológico que as crianças estão adquirindo em casa. Reconhecem que parte do problema é fruto do enfraquecimento da transmissão dos saberes ancestrais pelos pais, mas muito também se deve à falta de interesse dos jovens. Somado a isso, foi citada a aproximação da urbanização e, conseqüentemente, maior contato com a população não indígena.

O receio da comunidade com o aumento da presença de não indígenas dentro de Tadarimana em muito se deve às influências negativas que poderiam passar para os Boe. Isso diz respeito principalmente ao estilo de vida, que começaria a ser



inconscientemente inferiorizado, enquanto práticas ilícitas ou até mesmo o uso de drogas, comuns na cidade, possam ser naturalizadas entre os jovens dentro da aldeia. Reflexões deste tipo, sobre o futuro, inclusive, levaram vários participantes a dizerem que é de suma importância as próximas gerações se reconhecerem como Boe e terem orgulho disso, de modo que percebam quando a influência do não indígena lhes é prejudicial.

As reflexões da comunidade escolar e também dos educadores sobre o enfraquecimento da presença da língua Boe em Tadarimana têm nas gerações de pais mais novos o foco principal, por serem adultos que já utilizam o português como primeiro idioma dentro de casa. O grupo de educadores estaduais concluiu que a política de enviar os jovens para ter oportunidade de estudar na cidade acelerou absurdamente a queda na prática da língua materna; se por um lado o problema de comunicação com o branco foi resolvido, por outro, enfrentam o desafio de não deixarem a língua materna se perder.

Outro fator que calhou de ter uma funcionalidade ambígua foram as tecnologias de informação. Enquanto possibilitaram acesso a um amplo conhecimento e novas formas de interação social para os moradores da Terra Indígena, por meio dos aparelhos de celular e internet chegou um novo ambiente de interação em que as línguas indígenas são praticamente inexistentes, deixando os jovens imersos na língua portuguesa, seja via televisão, internet ou se comunicando com os parentes na própria aldeia. Em um contexto similar, na aldeia Boe de Korogedo Paru, na Terra Indígena Teresa Cristina, Isaac observou que:

Neste sentido, a hipótese inicial era de que as crianças estavam entrando mais novas na escola, permanecendo maior tempo naquele espaço do que nos educacionais tradicionais e acessavam tecnologias eletrônicas de comunicação, tais como televisão, rádios e telefones celulares. Assim, a língua portuguesa tornou-se cada vez mais presente nas interações dentro e fora da aldeia, em detrimento da materna. [...] Contudo, segundo a própria Comunidade, a educação escolar indígena não está sendo o fator desencadeante desse processo. Ao invés disso, a escola tem se revelado como a principal resistência ao apagamento, uma vez que é sua política estratégica fortalecer o uso da língua materna. (ISAAC, 2020 p. 29).

Os apontamentos do autor mostraram uma situação próxima ao que ocorre em Tadarimana, trazendo uma questão importante relativa ao papel da escolarização na influência da predominância da língua portuguesa; no entanto, em ambas as T.I., a

escola indígena não é citada pelos moradores como causadora desta situação. Pelo contrário, a escola é vista como potencial aliada para a preservação da língua originária.

O artifício da lógica colonizadora de hierarquizar linguisticamente trouxe uma consequente dominação das categorias de pensamento que ignora as línguas originárias enquanto produtoras de conhecimentos e teorias próprias. Adugoenau (2015) demonstra a importância da valorização da língua ancestral diante da limitação que existe na busca pela tradução para o português e equivalência de conceitos e nomes no idioma Boe, pois a composição das palavras traz com elas um sentido próprio dentro da cosmologia Boe, que, por vezes, não corresponde à lógica do pensamento colonizador. O autor demonstra a importância da língua originária com o seguinte exemplo:

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. (ADUGOENAU, 2015, p. 93).

A grande influência do modo de vida do branco é notada pela comunidade escolar ao citarem o desinteresse dos jovens na atualidade em se envolverem nos rituais ancestrais, se comparados a anos atrás. Citam como muitos da comunidade, mesmo tendo pouca condição financeira, conseguem se mobilizar para se envolver em festas de origem não indígena ou mesmo para se deslocarem para partidas de futebol, enquanto algumas famílias não conseguem a mesma mobilização para participarem das cerimônias de funeral de seus entes, situação que nos faz lembrar dos riscos do modo de vida não indígena nos tempos atuais, alertados por Krenak:

Estamos viciados em modernidade. A maior parte das invenções é uma tentativa de nós, humanos, nos projetarmos em matéria para além de nossos corpos. [...] Estamos a tal ponto dopados por essa realidade nefasta de consumo e entretenimento que nos desconectamos do organismo vivo da Terra. (KRENAK, 2019, p. 11).

A qualificação dos educadores, citada pela comunidade e também educadores, é uma dificuldade que se entrelaça às políticas públicas, pois, em um contexto de vulnerabilidade social, garantir uma formação de qualidade se torna um custo muito alto para quem vive na terra indígena. Houve queixas da comunidade quanto à falta

de professores com formação específica nas disciplinas escolares, pois, nos anos que enviavam os jovens para estudarem nas escolas não indígenas, existia um grande déficit de aprendizagem dos Boe quando comparados aos alunos da escola urbana. A atenção na qualificação também poderia impactar na formação dos alunos e, conseqüentemente, no ingresso dos jovens no ensino superior.

Simultaneamente à avaliação da comunidade, que acredita que a formação dos educadores pode ser melhor, afim de se equiparar a um professor da escola urbana, existe um dilema em algumas famílias a respeito da legitimidade dos educadores lecionarem a respeito dos saberes Boe dentro da escola, seja pela percepção de função da escola enquanto instituição voltada para os saberes do não indígena, seja pelo conhecimento necessário por parte do professor, pois, tradicionalmente, este papel compete à família e aos parentes do próprio clã do aluno.

Estas situações, aos poucos, vêm sendo remediadas com professores que estão cursando graduação nos programas de formação superior na modalidade intercultural e, conseqüentemente, trazendo novas perspectivas de escola para Tadarimana. Por parte das Secretarias de Educação, tanto municipal quanto estadual, os educadores se queixam da falta de formação continuada e, principalmente, voltada para a realidade indígena. Enquanto no contexto estadual a situação de sala anexa não recebe todo o suporte que uma escola sede teria, na rede municipal, as formações estavam ocorrendo centralizadas na cidade, o que dificulta a participação dos professores indígenas.

A condição de sala anexa de uma escola estadual rural é a principal queixa dos educadores dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio, pois não possuem um PPP próprio, dependem do transporte municipal e a gestão da escola acaba concentrada em servidores que não vivem a realidade da aldeia. Neste sentido, medidas muito radicais para adaptar algum procedimento para a realidade Boe não são feitas, pois a responsabilidade recairia sobre a professora integradora, não indígena que acompanha as atividades na aldeia, que já está em vias de se aposentar. Na visão de muitos educadores, a estabilidade de professores poderia dar condições de ter indígenas em funções de gestão, na rede estadual, ajudando a pressionar para a concretização de uma escola específica.

Entre as especificidades que não são abarcadas no modelo atual, podemos citar o caso dos alunos transferidos e o processo pedagógico. No primeiro caso, deve-

se lembrar que faz parte do modo de ser Boe o fluxo entre as Terras Indígenas, principalmente em períodos de funeral, quando algumas famílias chegam a passar uma temporada em outra T.I. e, conseqüentemente, procuram por seus filhos na escola da localidade em que se encontram. Porém, a exigência de documentação para transferir a matrícula neste período é um fator que se torna um transtorno para gestão e famílias.

Por ser baseada em uma escola não indígena, os professores não deixam de tentar adaptar suas aulas nas fissuras encontradas na rotina da escola (APPLE, 2001), mas, em algumas situações, as tentativas de utilizar uma metodologia diferenciada e com a lógica ancestral, como separar meninos e meninas para o ensinamento, não têm êxito, pois quebraria com os preceitos da educação generalista que propõe a escola ocidental contemporânea.

O período em que os jovens Boe iam para fora da Terra Indígena estudar trouxe, além da fluência no português, novos desejos de consumo, que até então não compunham a rotina da vida na aldeia. Foi notado por parte de integrantes da comunidade uma chegada de influência externa sobre o modo de vida Boe em que se sobressaem os anseios individuais em relação às práticas coletivas originárias, sendo citado como exemplo as moradias, que vêm sendo feitas ao longo do tempo fora da aldeia circular. Isto poderia ser um indício de afastamento no interesse da vida comunitária que era compartilhada com maior intensidade ao se viver nas casas clônicas. O que paralelamente pode ter relação com o enfraquecimento do hábito dos jovens sentarem no *baito* para escutar as antigas lideranças de clãs.

Estas pequenas alterações que vão ocorrendo com o passar das décadas não acontecem por acaso; possivelmente, os impactos do provável acesso aos bens oferecidos pelo mundo moderno que chegou às cidades e aldeias trouxe, em contrapartida, alterações na subjetividade, de modo que as instituições originárias passam a ter concorrentes no que se refere a novas percepções de mundo, a partir de uma ênfase na individualização:

[...] as novas práticas sociais implicadas no padrão de poder mundial, capitalista, a concentração do capital e dos assalariados, o novo mercado de capital, tudo isso associado à nova perspectiva sobre o tempo e sobre a história, [...] requerem, necessariamente, a dessacralização das hierarquias e das autoridades, tanto na dimensão material das relações sociais como em sua intersubjetividade; a dessacralização, a mudança ou o desmantelamento

das correspondentes estruturas e instituições. A individualização das pessoas só adquire seu sentido nesse contexto. (QUIJANO, 2015, p. 114).

A evasão escolar durante a realização desta pesquisa foi um grande desafio para a escola, enquanto a centralização trouxe maior acompanhamento pedagógico. Os participantes avaliam que a distância entre as aldeinhas e escola da aldeia central pode ter facilitado a infrequência dos alunos. Esta questão soma-se à desmotivação e falta de perspectiva que os educadores observaram estar ocorrendo entre os adolescentes. Uma observação importante, vinda de uma estudante e de uma funcionária do apoio educacional, foi associar essa desmotivação a possíveis casos de depressão que têm afetado os estudantes; a adolescente chegou a esta conclusão a partir de palestra que envolveu tema de saúde mental, ocorrida na própria escola, alertando sobre os sintomas da depressão. Sobre este tema, podemos especular o quanto pode estar relacionado com o estilo de vida ocidental concorrendo com o modo de vida autóctone.

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. (ADUGOENAU, 2015, p. 71).

Os referenciais das instituições autóctones e sua cosmologia, quando enfraquecidos, conforme aponta Adugoenau (2015), vão deixando um vazio que, na tentativa de ser preenchido por lógicas de pensamentos tão antagônicas ao pensamento Boe, pode causar uma frustração e deslocamento do indivíduo em relação às expectativas geradas pelas promessas da modernidade. Afinal, a sutil colonização do ser e do saber passa pelo efeito do espelho que distorce a imagem que reflete (QUIJANO, 2005); a perspectiva daqueles que vinham subjugando seu próprio grupo vai sendo naturalizada como o referencial legítimo (FANON, 2008; FREIRE, 2009), dando continuidade à manutenção do *status quo*:

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela

recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido. (KRENAK, 2017, p. 54).

A situação se agrava quando os impactos ambientais vão afunilando a possibilidade de uma vida mais autônoma dentro da aldeia, trazendo a necessidade do salário para suprir as necessidades mais básicas das famílias. O problema maior, por conseguinte, é a falta de perspectiva de geração de renda dentro da T.I.

Outro desafio que constou em grande parte das falas da comunidade escolar foi o consumo excessivo de álcool, o que merecia um estudo à parte para identificar os fatores que têm contribuído para agravar este problema, que acompanha as relações entre os Boe e a sociedade colonizadora de Rondonópolis. É importante destacar que, durante a pesquisa, muitas pessoas perceberam avanços no controle de problemas envolvendo o álcool durante o mandato do cacique Marcelo Kogueipa.

Os educadores municipais fizeram a importante análise de que o início da produção de soja na aldeia vizinha poderia ser um foco de problemas ambientais futuramente. Isto porque o uso de agrotóxico, comum na monocultura em larga escala, pode cair nos rios que demarcam a Terra Indígena, afetando a principal atividade produtiva da etnia, a pesca.

A prática cotidiana dos jovens se reúnem no *baito*, com os mais velhos e lideranças, para dialogar no final do dia sobre a vida coletiva na aldeia, a compreensão das diferentes linguagens existentes dentro do grupo étnico ou mesmo o enfraquecimento da organização espacial da aldeia, em que as moradias já se encontram dispersas fora do círculo tradicional, nos fazem lembrar do conceito de ruínas-sementes:

Representam tudo o que os grupos sociais reconhecem como concepções, filosofias e práticas originais e autênticas que, apesar de historicamente derrotadas pelo capitalismo e colonialismo moderno, continuam vivas não só na memória como nos interstícios do cotidiano alienado, e são fonte de dignidade e de esperança num futuro pós-capitalista e pós-colonial. (SANTOS, B. 2020, p. 55).

Apesar de na aldeia Central de Tadarimana não haver uma destruição total destes aspectos da vida Boe, percebe-se que há uma memória intensa, nostálgica, desta vida anterior aos momentos de sofrimento do contato com o não indígena, ao mesmo tempo em que estes elementos que se enfraqueceram são ainda possibilidade de projetar um futuro alternativo, e não um retorno ao passado, que escapa dos

assédios que a sociedade colonizadora trouxe à Terra Indígena. Estes elementos da vida cotidiana, mesmo se estivessem a ponto de se considerar ruínas, seriam ainda vivos dentro dos Boe.

Para ilustrar, temos o exemplo clássico daqueles que moram ou já moraram em aldeias que não possuem mais o *baito* (casa central), nem a disposição das casas em formato circular, algo central na cosmologia desta etnia; mas que afirmam que os referenciais clânicos foram internalizados, não deixaram de compreender os valores e de se mobilizar rumo às aldeias que realizam os funerais, quando possuem condições. Desta forma, podemos afirmar que, apesar de um menor envolvimento das gerações mais novas, estas e outras práticas são sementes, impulsionam o modo de ser Boe que é ameaçado constantemente pelos valores da modernidade.

**Quadro 45: Eixo Comunidade e Escola na Atualidade: Elementos Transformadores**

<b>Comunidade</b>	<b>Educadores Municipais</b>	<b>Elementos Estaduais</b>
Educação escolar contribui para o ensino superior	Maior liberdade do que na cultura do não indígena	Há crianças conhecendo elementos da cosmologia Boe por meio da escola
A escola é mais ampla do que o conteúdo voltado para o ingresso no ensino superior (seja percepções de mundo, seja de tecnologias)	Valores ancestrais que não pregam o individualismo e a ganância	Acesso às novas tecnologias
Há adesão da comunidade nas reuniões	Há reuniões com os pais quando há problemas com os alunos	Festas do milho, do couro da onça
Há crianças influenciadas pela língua materna por parte dos avós	Relação com a natureza e com o tempo	A alimentação que respeita os costumes originários
Há crianças interessadas na língua Boe	Organização clânica	Realização do funeral tradicional
Há crianças conhecendo elementos da cosmologia Boe por meio da escola	Adaptação do calendário letivo para o funeral	Ainda existem princípios da ética Bororo
O conhecimento escolar contribui com o emprego e trabalho cotidiano	Fim da rotina de rezar antes da aula	Empatia é comum na educação Boe
Ter professores indígenas	Produção de utensílios tradicionais e comidas típicas durante a Semana Indígena	A pedagogia Boe não é punitivista
Ter indígenas inspirando os mais jovens	Padronização do ensino com a centralização da escola	Confiança da comunidade no professor aumentou
A educação deve começar em casa	Melhora no cumprimento dos horários por parte dos professores	Tiveram sucesso na conscientização contra o desmatamento

Coletividade indígena	Bom envolvimento dos pais em atividades da escola	A escola se tornou um dos pilares da sustentabilidade na aldeia
Acesso à tecnologia	Conhecimento dos anciãos e das mulheres da comunidade	Produção de utensílios tradicionais e comidas típicas durante a Semana Indígena
Centralização da escola		
Antigo costume de sentar para conversar com lideranças no <i>baito</i>		

A antiga desconfiança que havia nos professores indígenas (FERNANDES, 2007) vai se reduzindo entre o público participante desta pesquisa, que confia na instituição escolar que existe na aldeia, e observam que ter professores Boe graduados atuando na escola é um sinal de êxito da educação escolar; ainda que sejam poucos e que não tiveram, até então, ninguém da comunidade formando na Universidade Federal de Rondonópolis, muitos necessitaram fazer um grande esforço para pagar faculdades particulares, pois o fluxo de ingresso na faculdade intercultural da UNEMAT não é anual. A confiança da comunidade na escola é demonstrada pela adesão dos pais quando são convocados para as reuniões ou projetos de iniciativa da escola, como todas as instâncias da pesquisa mostraram, inclusive com relatos de que, naquela ocasião, alguns sentiam falta de os educadores chamarem mais os pais para a escola.

Este é um grande potencial que existe na escola Leosídio Fermou, pois, através do diálogo constante entre educadores e comunidade, é que as trocas de conhecimento, conscientização e apoio mútuo para os desafios poderão se concretizar (FREIRE, 2009). Compartilhar o andamento dos processos escolares com as famílias significa caminhar no sentido de democratizar a escola; é também ir de encontro com a educação autoritária que o sistema não indígena estipula e uma oportunidade de os profissionais da educação também aprenderem com o não escolar (CANÁRIO, 2008), já que existe um engessamento das estruturas da educação pública, principalmente para dar conta das especificidades de cada etnia do estado de Mato Grosso.

O caráter de uma educação que impulsiona transformações na própria aldeia pôde ser lembrada pelos professores estaduais ao trabalharem com a conscientização



dos jovens quanto ao desmatamento, quando a comunidade vivia um contexto de constante venda de madeiras da Terra Indígena. Esta iniciativa, que levou a escola a ser protagonista nos debates sobre sustentabilidade, conforme apontam os educadores estaduais, seria um exemplo de tornar o político mais pedagógico, ao conciliar o trabalho pedagógico com temas de interesse da comunidade que tenham um potencial emancipador (GIROUX, 1997), de modo que o educador tenha como ponto de partida uma comunidade com suas particularidades, problemas e sonhos, e não indivíduos isolados.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. (GIROUX, 1997, p. 163).

Neste caso, seria mais adequado inclusive chamar de potencial decolonizador (SANTOS, B. 2020; WALSH, 2013), já que se tratava de superação de uma prática levada pelo pensamento do branco até a Terra Indígena, prática esta que naturalizava a relação de objetificação dos entes da natureza, banalizando a mata ao reduzi-la a mercadoria.

Outras demonstrações de êxito são mencionadas quando, por exemplo, as crianças aprendem além do currículo eurocentrado, ao chegar em casa com um conhecimento provindo do próprio grupo étnico, adquirido durante as aulas. Isso foi apontado como extremamente relevante para as crianças que migraram de aldeias em que a influência do modo de vida não indígena era maior do que em Tadarimana. Alguns participantes ressaltaram que, por vezes, estas situações ocorriam com saberes ou lógicas de pensamento que os próprios pais já vinham deixando cair no esquecimento, demonstrando ser um processo de ensino-aprendizagem em que os educadores se esforçaram em pensar a partir da condição ontológica de povo que resiste ao caráter de inferiorização do ser e do saber ancestral via ocidentalização. Iniciativas que caminham junto das propostas de Walsh:

Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer. (WALSH, 2013, p. 64).

Esta atuação na escola não descarta a importância, conforme trazem os dados obtidos, da educação cosmológica partindo da própria casa que, mesmo estando longe do que esperam, ainda se veem presentes os valores e a ética Boe, que incluem a empatia, a prioridade do coletivo sobre o individualismo, as boas práticas para se conversar respeitosamente com outro Boe, inclusive a repulsa pelo autoritarismo e ao punitivismo na relação entre professor e aluno, já que a pedagogia ancestral não é baseada na lógica da penalização (TUBAIKARE, 2016), como na educação eurocentrada.

Atualmente, não são todas as aldeias Boe que ainda possuem as casas em disposições clônicas no formato circular, o que está diretamente ligado à continuidade das cerimônias e rituais de funeral, um momento de fundamental importância na manutenção do modo de vida Boe. Tendo a escola a poucos metros da aldeia circular, este contexto torna-se um elemento com grande potencial educativo. Paralelamente, a escola também é um ponto de acesso às inovações vindas do mundo urbano, como por exemplo, a possibilidade de acessar o computador e ser um ponto de rede *wi-fi* da qual os moradores fazem uso.

A partir do cenário relatado, temos uma avaliação na qual o problema do grande desnível no ritmo da aprendizagem dos alunos de diferentes aldeias é visto como sendo remediado a partir da centralização da educação escolar na aldeia Central. A perspectiva é que, apesar de alguns terem de percorrer maior distância, ter todos os estudantes Boe recebendo o mesmo ensino configura ganho coletivo, porque aumenta a possibilidade de mais estudantes terem condições de acompanhar os estudos futuramente em suas graduações e, como resultado, trazer retornos para a aldeia. No entanto, com a escola fora das aldeinhas, um contraponto analisado pelos participantes foi a grande quantidade de alunos infrequentes.

Ainda há uma baixa expectativa de êxito no ingresso dos jovens no Ensino Superior Público, mesmo sendo interesse de muitos. A dificuldade de condições para se alcançar esta continuidade nos estudos acaba sendo interrompida, gerando uma

frustração que se alimenta ainda mais pela falta de orientação. Foi citado como exemplo, durante minha ida para conferência dos dados, a falta de mobilização para pedir isenção de taxa para a realização do Enem 2022. Assim, os jovens que já vêm desde cedo sendo alvos de novos estilos de vida que são apresentados pela mídia, estipulados pela chamada modernidade, se veem seduzidos e ao mesmo tempo desiludidos na tentativa de desfrutar das promessas de reconhecimento oferecidas pela sociedade Ocidental, sociedade esta que, a partir da própria educação escolarizada, já planta sementes de novos valores para os jovens indígenas, ao buscar praticar processos de funcionamento e de ensino equivalentes aos da educação do não indígena:

Meu entendimento é de que a compartimentação do saber pela escola gerou ou pelo menos contribuiu para a consolidação da alienação e do individualismo nas sociedades modernas, no sentido de que as pessoas perderam a visão e, portanto, o controle sobre a totalidade de questões que envolvem sua vida, sua comunidade, e forçou que os indivíduos passassem a se interessar focadamente nos seus interesses particulares. (BANIWA, 2011).

O desafio para os professores Boe é grande, já que o modelo em que estão assentadas as próprias políticas educacionais é voltado para a continuidade desta perspectiva moderna-colonizadora. A situação torna-se mais crítica ao pensarmos que das próprias casas, ambiente do início da educação cosmológica (ADUGOENAU, 2015; BORORO, 2016; EKUREU, 2021; TUBAIKARE, 2016), vem a influência da sociedade colonizadora: a língua portuguesa se tornando a primeira língua das gerações mais novas, seja por escutar os pais, seja pelo contato constante com tecnologias em língua portuguesa.

Obviamente este acontecimento não é recente, ainda mais devido ao longo período de contato entre estes indígenas e a sociedade envolvente, mas cabe destacar que este processo também é um dos nós histórico-estruturais que compõem e operam a matriz colonial, conforme explica Mignolo (2017). Isto quer dizer que a colonialidade privilegia determinadas línguas de origem europeia, enquanto subalterniza outras (como as línguas Boe, Guarani, Tupi etc.), relegando-as para a folclorização.

Destaco aqui alguns elementos citados pela comunidade escolar que, além de serem potenciais transformadores que podem contribuir para impulsionar uma escola

mais próxima do modo de ser Boe, são elementos de enorme importância, por terem suas raízes na própria ancestralidade: maior liberdade do que na cultura do não indígena; a valorização da coletividade e da empatia com o próximo; o antigo costume de sentar para conversar com lideranças no *baito*; relação com a natureza e com o tempo muito distinta da população urbana; o conhecimento guardado com os anciãos e as mulheres da comunidade; além do estímulo por merendas escolares que não sejam estranhas ao mundo Boe, mas que sejam coerentes com a vida na aldeia e que, inclusive, possam vir dos produtores da própria comunidade.

A insegurança, desesperança, paranoia que atinge os subalternizados tem, na articulação da ciência com o mercado, dado continuidade em fazer girar a roda da modernidade; no entanto, este mecanismo não se permite abrir para outros horizontes, onde se viva com prazer e sem culpa (KRENAK, 2019). O olhar para estes elementos não coloniais, que ainda estão vivos enquanto possibilidades de atuação citadas pela comunidade escolar, dão pistas de sobre onde direcionar a atenção para o processo educativo, que seja crítico e ao mesmo tempo construtivo em relação às propostas preestabelecidas da educação escolar. Tais elementos citados vão de encontro com a lógica que opera, ao longo do tempo, descaracterizando as comunidades que têm potencial de serem regidas ou se auto-organizarem com uma autonomia cosmológica em relação às concepções da sociedade ocidental (SANTOS, A. 2015).

Seja enquanto concepção de escola ou na construção de metodologias com temas geradores, os elementos transformadores, de raízes ancestrais, podem conter os caminhos para tornar a atual escola Leosídio Fermau, e as futuras escolas, cada vez mais comunitárias. A escola, suas propostas e o sentido de formação dos estudantes não fiquem restritos à equipe gestora e aos docentes, mas ter no diálogo com a comunidade escolar um meio de *pronunciar* o mundo como avaliam e como esperam que seja, é uma maneira atuar para a criação, uma não conformação com a resignação política de tutela do branco.

Contar com a comunidade escolar é balizar-se na ideia de que não há ignorantes absolutos, bem como também não há sábios absolutos. É partir do princípio de que há uma confiança mútua para melhorar uma instituição que está sendo apropriada e pertence a todos. Desta forma, reconhecer as especificidades dos Boe em relação ao não indígena é o primeiro passo para valer-se dessa diferença

como uma potência para tornar a escola cada vez mais condizente com as necessidades da comunidade. Isto nos remete à dialogicidade de Freire (2005, p. 94), que afirma haver uma conexão entre palavra, confiança e ação, de modo que:

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão.

Esta ação pode envolver a própria dinâmica pedagógica ao relacionar elementos não coloniais nos conteúdos programáticos, de modo que os estudantes sejam instigados a refletir sobre as condições em que vive a comunidade, bem como as contradições que os desafiam e possibilidades de transformação que possam trazer-lhes esperança e novas perspectivas de vida. Educadores e comunidade escolar começaram a esboçar sonhos de algumas transformações que gostariam de ver no futuro, como mostra o quadro 46:

**Quadro 46: Eixo Comunidade e Escola Sonhada – Comparativo**

<b>Recomendações explícitas da comunidade</b>	<b>Recomendações implícitas da comunidade</b>	<b>Recomendações dos educadores municipais</b>	<b>Recomendações dos educadores estaduais</b>
Melhorias na estrutura física da escola	Aulas diferenciadas	Estudante precisa aprender ter orgulho da origem Boe para defender seu povo	Melhorias na estrutura física da escola
Medidas para melhorar o respeito entre os alunos	Maior atenção com os sinais de depressão entre os alunos	Os professores levarem as turmas para participar do funeral como atividade escolar	Estrutura para aprender informática
Estrutura para aprender informática	A "cultura Boe" ser vivida	Ter incentivos para os educadores continuarem se qualificando	Ter mais envolvimento com anciãos em atividades da escola
Ter museu voltado para o universo Boe	Apropriação do conhecimento do não indígena e do indígena	Conhecer e se conscientizar dos riscos do contato com álcool e drogas	Envolver a comunidade no projeto de horta da escola
Trazer cursos para dentro da TI	A escola deve dar atenção nos conhecimentos que facilitam o acesso ao Ensino Superior	Ter anciãos ajudando com o ensino específico dos clãs	Tornar a sala anexa em Escola Estadual

Ter mais envolvimento com a comunidade	Obter um conhecimento que seja utilizado em prol dos indígenas	Considerar o empenho do funcionário na seleção de contratação	Professores da educação infantil dando aula em língua materna
A escola deve estimular os jovens a participarem dos rituais	Inspirar os jovens a continuarem estudando	Professores serem exemplo dentro e fora da escola	Ter educação do não indígena, mas com base cosmológica ancestral forte
Ter maior presença da língua Boe na escola	Instrução para melhor uso do celular	Ter aula de violão e informática em espaço com estrutura adequada	Entender e fortalecer a identidade étnica
Continuar buscando melhor qualidade para o ensino	Instrução de cuidados com as meninas quanto aos assédios de não indígenas	Ter um museu com adereços Boe dentro da escola	Escola que estimule a sonhar
Fortalecimento da "cultura Boe" via protagonismo da escola	Melhorar o diálogo entre professores e alunos	Mostrar outros mundos e possibilidades	Escola com calendário específico
Uso das tecnologias para contribuir com o ensino da cosmologia Boe		Preparar emocionalmente/psicologicamente os alunos	Escola com alimentação que respeite os costumes Boe
Cumprimento dos horários na escola		Ter uma sala com uma única turma	Escola em que o saber do não indígena sirva para impulsionar a comunidade
Constante qualificação para os professores		Pátio em formato circular com as divisões clônicas	
Ter mais envolvimento com anciãos em atividades da escola		Proposta do Projeto dia D da língua materna	
Cada aldeinha ter sua própria escola		Dar instruções de boas práticas no uso do celular/internet	
Ter educadores que conheçam as histórias Boe conforme contadas oralmente		Calendário diferenciado em relação ao período de chuva	
Ter uma escola em que o saber do não indígena sirva para impulsionar a comunidade		Ter recurso financeiro para envolver anciões com a escola	

A estrutura física de qualidade, podendo oferecer tudo o que uma escola urbana dispõe para seus estudantes, foi o ponto mais lembrado ao se parar para refletir sobre uma escola dos sonhos. Isso inclui melhores brinquedos para as crianças mais novas e também boa estrutura ligada à computação. Os participantes da pesquisa ressaltaram diversas vezes que a educação, e o mundo como um todo, estão cada vez mais informatizados e que por isso a escola deve acompanhar estas mudanças que vêm ocorrendo. Neste sentido, enxergam a escola também como a porta de entrada para o conhecimento ligado às tecnologias de informação. Ter computadores novos em uma sala apropriada é um desejo de muitos, já que atualmente os computadores dividem espaço com a biblioteca e a sala dos professores municipais. Inclusive, houve participante que se colocou como exemplo ao dizer que foi na escola, através de cursos, que teve a oportunidade de ter o primeiro contato com o computador.

Computadores e smartphones são ferramentas que têm levado a uma grande reflexão. Os educadores municipais sugeriram que a escola precisa dar conta de instruir melhor as crianças quanto ao uso desses aparelhos e da internet, tendo em vista as influências negativas a que podem estar tendo acesso. Por outro lado, também faz parte dos anseios uma apropriação destas ferramentas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem inclusive sobre o conhecimento indígena, além de utilizar tais tecnologias para impulsionar projetos na aldeia, conforme mostraram os relatos.

Membros da comunidade citaram ao longo das falas o apreço em ver a escola fazendo atividades diferenciadas que fogem do tradicional, em que o aluno apenas acompanha passivamente o professor. Isto poderia envolver, por exemplo, o uso de computadores, horta coletiva e demais projetos interdisciplinares que envolvam elementos do universo Boe. Por parte da comunidade, ter o envolvimento das famílias em atividades da escola é algo muito valorizado e esperam ter mais convites para participar da vida escolar das crianças.

A escola sonhada pela grande maioria dos participantes da pesquisa é aquela em que se ensina tanto o conhecimento do não indígena, quanto conhecimentos produzidos historicamente pela própria etnia, porém, de modo que a escola também não tome para si a responsabilidade única de oferecer a educação originária Boe, que é de competência de outros agentes e instituições tradicionais, nem que este ensino

se torne concorrência da proposta da instituição escolar: de ser uma ponte com o conhecimento do não indígena (BANIWA, 2011). Desejam que haja condições de oferecer uma base para que os jovens possam dar sequências aos estudos com as mesmas competências que as crianças brancas estão tendo nas escolas urbanas.

Ressaltam ainda que esperam que os educadores estimulem os estudantes e a comunidade a continuarem estudando também após a vida escolar, pois percebem, por exemplo, que a falta de indígenas na universidade pública da cidade poderia ser resolvida se houvesse mais informação e incentivos. Um dos grandes objetivos seria formar profissionais que tragam conhecimentos para contribuir e proteger a comunidade, mas, para isso, tais estudantes precisam ter orgulho de suas origens. Um dos professores, de origem Terena, que na ocasião atuava na rede estadual, contribuiu para o debate com a seguinte reflexão:

O grande desafio é esse, é nossa identidade. Eu acredito que a gente vai conseguir revitalizar tudo aquilo que é nosso e não é só questão dos Boe, é questão de muitas etnias do Brasil, que sofreu essa opressão devido à colonização, enfim, o histórico todo, né. Mas ainda têm muitos, né, o povo Boe é um exemplo, bastante resistente na luta. A gente vê incansavelmente, jovem que a gente vê como atua. Eu estava olhando, tem muito jovem, jovem mesmo, na luta para revitalização daquilo que tem, eu diria que é bastante consistente. (Faveiro, p. 23<sup>17</sup>)

Compreender quem se é, a si mesmo e de onde se vem, seria uma chave crucial para dar continuidade neste projeto de escola, o que também seria uma competência que a escola ajudaria a fomentar. Formar jovens que sejam representantes legítimos do povo Boe em território dominado pelo colonizador é, primeiramente, propiciar ao estudante possibilidades de autorreflexão acerca de sua condição de vida e como ela pode estar sob circunstâncias alienantes, nas quais o referencial de humanidade exige uma descaracterização de seu modo de vida, para se submeter ao modo de ser eurocentrado (FANON, 1968; FREIRE, 2009). Quando não, é filtrado pela sociedade envolvente *o que e até que ponto* serão aceitos os vínculos com a ancestralidade do indivíduo, pois, em uma sociedade fechada à alteridade, que vive em uma “monocultura de ideias” (KRENAK, 2017), a interculturalidade facilmente pode virar ferramenta para fomentar a lógica mercadológica (WALSH, 2009; CANDAU, 2012). Assim, o que a comunidade escolar

---

<sup>17</sup> Retirado do Relatório – Grupo de discussão professores – rede estadual.



de Tadarimana quer é que os futuros formandos tenham uma boa base cosmológica para conseguir desviar destas seduções da mentalidade colonial, e não esquecer de sua comunidade.

A educação da mente, como explica Munduruku (2015), realizada com os conhecedores dos saberes ancestrais contribui para que as gerações mais jovens não caiam nas desilusões oferecidas pelo modo de ser do não indígena. O autor mostra que esta educação não se dissocia da educação do corpo, pois é na mente que vem se criar o sentido de mundo. Com isso, há uma conscientização da noção de temporalidade linear comum na visão Ocidental, que entra em conflito com a perspectiva holística dos povos indígenas; é através da memória ancestral que o passado vai propiciando uma comunicação com o presente e dando elementos para responder aos desafios futuros:

O corpo que vive tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal, como queriam os colonizadores de antigamente. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto para a compreensão do mundo, tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. (MUNDURUKU, 2012, p. 71).

A proposta de ensinar também conhecimentos de origem Boe é tida pela maioria dos participantes que compuseram a pesquisa como uma medida paliativa, devido à falta de referenciais do conhecimento autóctone que algumas crianças deixaram de receber em casa. À escola também é creditado o potencial de se tornar protagonista de projetos que, juntamente com as lideranças, puxem iniciativas, mobilizações e projetos para estimular a conexão entre os jovens e o modo de vida Boe, principalmente a respeito da língua materna. Entre as propostas que surgiram, por exemplo, está a de os professores levarem suas turmas para o *baito* e participarem juntos dos rituais funerários, sendo contado como dia letivo, pois ali os estudantes estariam aprendendo através da própria vivência. Existe na comunidade uma crítica da baixa participação dos educadores nestes momentos de grande importância da vida espiritual na aldeia, e esta proposta que surgiu por parte dos funcionários do apoio pedagógico seria uma solução para este caso, ao mesmo tempo em que também firmaria a imagem dos educadores como exemplos a serem seguidos pelos mais novos.

Quanto aos chamados “Saberes indígenas” dentro da escola, os professores alertam que deve haver um filtro para aquilo que diz respeito aos saberes ancestrais que podem ou não ser ensinados na escola. Todos os grupos de participantes enfatizaram o desejo de ter uma escola com maior envolvimento dos grandes conhecedores da cosmologia Boe, o que levou o grupo de educadores municipais a pensar na questão de haver disponibilização de recursos financeiros para viabilizar a ida de anciãos em atividades pontuais na escola. É uma ideia que ainda precisaria ser amadurecida para ser viável na realidade clânica dos Boe, mas nota-se a importância e o respeito da oralidade na transmissão do conhecimento, inclusive dentro da escola.

Usando os termos de Boaventura Santos (2020), esses conhecimentos artesanais próprios do povo Boe se dão, por exemplo, na sociabilidade do lar, nas convivências clânicas e com os anciãos, atravessam gerações por meio da oralidade. Esta forma de expressão e aprendizagem foi desprezada pelos valores da ciência moderna, já que a escrita se tornou um protocolo daquilo que é legítimo para se expressar, acarretando na tentativa de silenciamento das sociedades subalternizadas. O impacto é fortíssimo, pois as narrativas orais possuem um grau superior de importância, já que a educação cosmológica é um regime de conhecimentos diferenciados que se envolve de restrições e segredos conforme o posicionamento social do indivíduo. No caso Boe, ainda há um agravante atualmente, que é a inexistência do *bari* (xamã), em nenhuma das aldeias, uma descontinuidade irreparável na fonte de conhecimento, pois havia uma série de atividades que apenas o *bari* tinha o entendimento e a autoridade para realizar.

A ética autóctone também foi lembrada em relação ao papel da escola. Membros da comunidade apontaram para a importância de se educar as crianças para manterem relações de respeito entre si, bem como ter uma comunicação que, aos olhos do modo de ser da etnia, não seja ofensiva e não afaste os jovens da escola. Ter empatia e cuidado com o próximo foi um aspecto muito valorizado, o que leva ao anseio por uma escola que dê atenção à situação emocional dos alunos, preparando-lhes para os desafios da atualidade e também que os educadores se mantenham alertas para notar sinais de depressão entre os jovens.

Na rede municipal, expressou-se o desejo de um calendário diferenciado, que se ajuste não só aos dias de rituais de funeral, mas também aos períodos de chuva, devido às dificuldades de transporte, algo possibilitado pela legislação nacional.

Durante a conferência dos dados, os educadores ressaltaram que muito do que diz respeito à organização já chega a eles predeterminado, tendo inclusive muito referencial de escolas do campo.

Alguns participantes incluíram em sua escola dos sonhos um espaço dentro da própria instituição para ser destinado a um museu do povo Boe, possivelmente inspirados pelo projeto que já existe na Terra Indígena de Meruri, da mesma etnia. Este museu teria, além da função pedagógica, uma função de emprestar utensílios clâmicos aos alunos cujas famílias não tiverem recursos para confeccionar e assim estimular o envolvimento das crianças com as atividades cosmológicas. O vínculo com a ancestralidade, de acordo com os educadores estaduais, deve estar presente desde a alimentação na merenda escolar, valorizando alimentos comuns dos Boe e de disponibilidade da própria T.I., o que não quer dizer um abandono total dos alimentos que vieram dos costumes do não indígena.

Este e tantos outros desejos dos educadores estaduais passam antes por um sonho maior, que é a criação de uma escola estadual, para que não tenham mais a condição de sala anexa de uma escola do campo não indígena. Esta mudança possibilitaria uma administração feita na própria aldeia e condizente com a realidade local, pois seria um pré-requisito para se tornar uma escola indígena, não ficando presa aos regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos da escola do campo. Com uma nova escola, visam primeiramente adaptar o calendário para as atividades funerárias na aldeia, que atualmente acaba deixando os horários de aula como concorrentes dos momentos rituais.

Ver a escola oferecendo aulas em *Boe ewadaru* é um sonho comum de todos; entretanto, parece haver um longo trajeto para chegar lá, pois nem todas as crianças têm domínio da língua indígena, nem a totalidade dos professores. Vale lembrar que, em determinados anos, a escola chegou a contar com professores de duas outras etnias e também com professor não indígena, o que dificultaria que esta transformação ocorresse de maneira imediata. A comunidade escolar tem noção de que a língua ancestral tem estreita relação com a identidade étnica e por isso tem esta pauta entre as mais importantes. Mais do que um meio de se comunicar dentro da aldeia, o idioma ancestral diz respeito à comunicação com outros seres e entes, em uma ordem espiritual, ontológica e valorativa própria deste grupo étnico. No caso Boe,

existem, além da linguagem falada no cotidiano, outras linguagens ritualísticas, cujo conhecimento e compreensão de sentido veio sendo limitada a um grupo menor ainda.

Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sócio-cósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e seres não humanos da natureza. Nesse sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação desse povo com a natureza e com o cosmo, resultando em quebra ou redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo. (BANIWA, 2017, p. 299).

Neste sentido, a preocupação em preservar e dar vitalidade à língua materna é uma atividade que vai além do processo de ensino-aprendizagem escolar, e deve estar em consonância com os demais agentes da comunidade. Como foi relatado no caso Boe, a atuação das avós sempre se mostrou extremamente importante para a fluência dos netos no *Boe ewadaru*. Seria um erro delegar esta responsabilidade exclusivamente aos professores, principalmente em um contexto em que há na mesma sala de aula crianças bilíngues e crianças que só falam português, tendo em vista inclusive a dificuldade de formação e qualificação dos professores para tal atividade.

Seguindo o pensamento de Baniwa (2017), este projeto precisaria envolver um pacto em que familiares e lideranças estejam envolvidos, pois as crianças se espelham pelo exemplo, de modo que não seria tão efetivo cobrar o uso de uma linguagem quando observam que as pessoas que são seus referenciais na comunidade utilizam no cotidiano a língua portuguesa. Promover a língua não seria tratar de seu isolamento para preservação, mas sim lhe dar vitalidade no dia a dia, mesmo com o empréstimo de palavras, pois esta interação linguística é parte de sua própria existência e relevância na rotina da comunidade.

Por outro lado, como há um avançado uso comum da língua portuguesa, as lideranças, ao passarem uma mensagem pública em português, entendem que estão sendo entendidas por um maior número de moradores, sem excluir ninguém da informação a ser passada. O cuidado que deve ser tomado então é para conter o avanço da substituição linguística, processo em que vai se abandonando parte ou a totalidade da língua. A relação entre dois sistemas linguísticos deixa de ser saudável quando a interação se apresenta de maneira assimétrica, como foi o caso do idioma português em relação ao *Boe ewadaru*. Sempre a língua portuguesa foi colocada para

os Boe como o parâmetro de meio de comunicação legítimo, se tornando um eficiente instrumento de continuidade das relações coloniais.

Este processo é intensificado quando se torna uma condição para a relação intercultural, mesmo quando se trata do sistema de educação básico e superior, pois, indiretamente, estimula colocar a língua materna subalternizada em relação ao português. Isto ocorre principalmente ao prometer uma autonomia sem qualquer instrução, o que, no fim das contas, torna mais viável seguir os modelos predeterminados da educação padronizada, dando uma continuidade ao antigo paradigma integracionista.

Com um baixíssimo número de linguistas no país especialistas em línguas indígenas, temos um problema a nível nacional da política educacional, quando pensamos sobre a produção de material didático de qualidade para as crianças indígenas que atenda as demandas de alfabetização bilíngue. Atualmente, estes materiais, quando possível, são produzidos por organizações religiosas, estudantes das faculdades interculturais ou projetos de extensão que envolvem os professores indígenas, como o ASIE, normalmente de maneira voluntarista e ainda longe da qualidade técnica disponibilizada nas políticas públicas de material didático para crianças não indígenas. A valorização das línguas autóctones, além de ser de suma importância para a autoestima e o sentimento de pertencimento étnico, também é uma premissa para haver avanços em epistemologias que possuem teorias limitadas ao olhar eurocentrado, que não se propõem a extrapolar para outras perspectivas não coloniais. Isto seria além de uma reação por relações menos assimétricas, e um novo horizonte para viver com a alteridade.

De uma visão macro, o Estado brasileiro (que sempre foi conivente e/ou responsável por grande parte das mazelas sociais que acometem aos indígenas) buscou enquadrar todos em uma ideia de cidadania sem respeitar a alteridade. Na prática, com a promessa de que todos terão sua dignidade ao seguir os parâmetros da soberania nacional, passa a ter maior poder de controle sobre seus modos de vida e, conforme aponta Viveiros de Castro (2017), isso acaba sendo uma continuidade ao projeto de desconstrução do indivíduo indígena para torná-lo apenas mais um cidadão pobre, desvinculado da terra e de sua cosmologia. Um caminho para reduzi-lo à mão-de-obra do sistema produtivo do colonizador, que lhe é inculcado como única possibilidade de viver dignamente. Este sufocamento da obrigação de ter uma

utilidade constante, de ser produtivo para ter uma dignidade, torna insalubre a vida das gerações que vivem esse choque de valores (KRENAK, 2017).

A compreensão desta lógica de atuação dos mecanismos do Estado Moderno, que é também espaço de disputas de concepções de mundo, mostra a necessidade de constante atuação propositiva por parte dos subalternizados a fim de apontar novos paradigmas. Todos precisamos de novos olhares onde caibam vários mundos, em que as relações não sejam de supressão do modo de ser do outro, mas sim que consigam o diálogo em vez do isolamento. Afinal, também não seria digno negar os benefícios construídos historicamente, apesar dos impactos negativos do contato com a sociedade colonizadora:

Quem compra o celular do meu filho? Sou eu mesmo, quem compra a televisão? Sou eu mesmo... Então são esses impactos sociais. O progresso que é o caminho, só que vou ter que achar um meio, um caminho, um equilíbrio, né, para você pegar essa carona porque nós também queremos viajar, não podemos ficar parados no tempo, a gente também quer pegar essa viagem, mas temos que achar o equilíbrio, achar o melhor jeito de conduzir. (Juazeiro, p. 10)<sup>18</sup>

A fim de dar novo curso a essa onda que afeta a todos, o desafio é pensar sobre um projeto de uma outra modernidade que seja solidária com aqueles que foram vítimas de toda esta suposta razão emancipadora (DUSSEL, 2005). No entanto, precisamos nos atentar que estamos falando de epistemologias, ontologias e cosmologias que fogem do escopo eurocêntrico. A cosmopolítica traz grandes contribuições neste debate, principalmente para chamar atenção aos aspectos que podem ser menosprezados ou marginalizados pelos detentores do poder político contemporâneos.

Para ilustrar de maneira bastante simplificada, imaginemos a proposta para os órgãos governamentais de um novo formato do prédio escolar, que valorize a circularidade, muito presente dentro da cosmologia Boe; há a pressuposição de que o ponto de partida para o diálogo é seguir o que for mais prático para o não indígena, quanto ao ganho político e baixo custo dentro dos trâmites jurídico-administrativos. Podemos pensar ainda no caso hipotético de interesse em um novo reordenamento dos estudantes dentro do ensino ciclado, de modo que os procedimentos educacionais autóctones ou o ensino da língua materna tivessem outra atenção. As

---

<sup>18</sup> Retirado do Relatório – Grupo de discussão professores – rede estadual

propostas que extrapolam para campos desconhecidos (para o não indígena) seriam facilmente jogadas ao esquecimento por serem “fora da realidade”; em contrapartida, pensar sob o olhar da ecologia política e da cosmopolítica é ter a identidade Boe como condição para este exercício diplomático entre partes que vivem sob concepções tão distintas.

A partir da ecologia política, Stengers lança mão de dificuldades que precisamos levar em conta ao propor romper com os desníveis políticos que vivemos hoje, o que envolve uma

produção pública, coletiva, de saberes em torno de situações que nenhuma expertise particular pode ser suficiente para definir, e que requerem a presença legítima ativa, objetora e propositiva, de todos que estão ‘implicados’. (STENGERS, 2018, p. 451).

Isto porque não basta a boa intenção das ações, pois os desastres em nome de terceiros são mais comuns do que podemos imaginar. Todo este trabalho conceitual, enquanto utopia que olha para este mundo e problematiza as supostas resoluções fáceis, ganha atenção na cosmopolítica, de modo a se prevenir de armadilhas dos agentes e discursos da política “empreendedora”.

Diante da influência dos valores da sociedade envolvente, apesar de trazer alteração na rotina da comunidade Tadarimana, podemos notar a partir desta pesquisa, como um olhar para a ancestralidade pode trazer caminhos para práticas educativas decolonizadoras, como propõe Walsh (2018), e principalmente práticas anticoloniais próprias dos Boe, que resistiram, de uma forma ou de outra, conscientemente ou não, durante todas as décadas de contato com a sociedade nacional.

O antigo hábito de se reunir na aldeia circular nos fins de tarde, por exemplo, mostra um processo que reforçava os valores comunitários e educativos dos Boe, na medida em que o momento de convivência rotineiro poderia se tornar uma discussão para refletir com os pares sobre os problemas que afetam a comunidade, prática que possui fundamentos totalmente adversos à tradição do saber escolarizado, trazido pelos europeus e com bastante resquício na atualidade.

A questão não é negar a escola, mas pensar como as práticas da educação ancestral podem inspirar novas relações no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, buscando também botar em prática uma educação em cujo

horizonte direcione a cosmopolítica, indo além da interculturalidade, de modo que não haja uma supervalorização dos conhecimentos e valores da sociedade não indígena em detrimento da cosmologia Boe. Principalmente quando outro elemento transformador é identificado: a disposição das famílias em se envolverem quando convocadas pela escola, o que pode ser entendido, usando a perspectiva de Apple (2001), como uma fissura dentro da lógica do próprio sistema escolar, já que traz em sua prática cotidiana uma estrutura de organização estritamente técnica e burocratizada, que gera afastamento entre comunidade e escola.

Isto porque o funcionamento padrão da escola pública brasileira tem sido ocupado pelos moldes gerencialistas/empresariais, em que se deixam para segundo plano as condições para os educadores se qualificarem, exercerem o papel intelectual e proporem maiores inovações com a comunidade escolar. A rotatividade de funcionários e a falta de indígenas como servidores efetivos, para que possam atuar na gestão da escola, foram apontadas como fatores que contribuem para a continuidade dos padrões de uma escola urbana, fazendo com que as iniciativas venham surgindo lentamente. Por mais que já conste nos parâmetros normativos, fazer desta aproximação uma prática de dialogicidade comum ao dia a dia da escola é uma subversão diante da própria lógica institucional. Sendo assim, estimular o olhar dos educadores para trazer a comunidade escolar para dialogar sobre os processos educativos também é um passo que pode ser dado para uma decolonização da escolarização feita na aldeia.

Ainda que tenham dificuldades de aplicar as recomendações que desejam, como a maior utilização da língua Boe, o envolvimento da escola em mais atividades cosmológicas ou mais atividades escolares envolvendo a comunidade escolar, podemos perceber desejos por uma apropriação contra-hegemônica da instituição escolar (SANTOS B., p. 2019). Em oposição à escola da sociedade envolvente, que tem supervalorizado índices e resultados individuais, o desejo da comunidade escolar de Tadarimana ao propor as sugestões relatadas mostram uma concepção de escola mais comunitária, com bases ancestrais que se fundamentam inclusive por valores antagônicos aos praticados na educação escolar do não indígena.

O desafio que enfrentam é grande, pois, em mais de 100 anos de contato com o colonizador e intensificação da colonização do saber potencializado pela expansão da língua portuguesa, a comunidade de Tadarimana fica dependente dos poucos



meios de sobrevivência disponíveis para sustentar as famílias, normalmente via contatos interétnicos que exigem adequações para se ajustar às determinações do modo de ser da branquitude. Em vez de ceder, sonham com os jovens Boe se formando não só para garantirem condições materiais de prover a família, mas de também atuar em prol da comunidade sem perder sua base cosmológica.

A comunidade escolar tem consciência da importância de sua singularidade e demonstra ter ciência de que reduzir a cosmologia Boe a um conteúdo escolar não resolve seus dilemas; isto inclusive cairia em uma banalização dos saberes ancestrais. Tendo em vista a crescente influência que a instituição e seus agentes vêm ganhando, também não abrem mão de confiarem nos educadores escolares para que atuem como impulsionadores das instituições ancestrais que dão continuidade aos modos de ser e fazer Boe.

As novas lideranças que vão surgindo, funcionários da saúde, educação, caciques, que se destacam por terem maior protagonismo nas relações interétnicas (ISAAC, 2020), se encontram nesse desafio de dialogarem juntamente às lideranças tradicionais, que têm sua autoridade baseada nos ensinamentos do *bakaru*, a fim de encontrarem possibilidades para os desafios contemporâneos. Afinal, o conhecimento ancestral tem uma dimensão performativa; implica imaginar um passado que se afirma como projeto (SANTOS, B., 2019, p. 197), tendo como base um tempo distante em que havia vida digna e harmonia espiritual. Neste olhar para as raízes, que a modernidade tenta apagar, pode estar o caminho para o desafio de fazer os jovens voltarem a sonhar, ter novas perspectivas, como esperam os participantes da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sugestões de escola sonhada foram feitas pensando tanto na atual escola municipal, quanto em caso de haver uma nova escola futuramente, da rede estadual, de modo que os participantes pudessem refletir e criar um horizonte para onde esperam um dia alcançar, tendo uma escola alinhada com os seus desejos e atuarem para que esta escola tome forma.

As discussões levantadas reforçam o pensamento de que novas formas de relações interétnicas, maneiras de produzir conhecimento e superações de crises passam pela ecologia de saberes. Ela valoriza a narrativa do sofrimento, de modo a contribuir para tornar o sofrimento presença intolerável, apontando como desumaniza oprimidos e opressores, e enquanto ciência moderna pode facilmente despersonalizar e reduzir o sofrimento a estatísticas. A atenção dada ao sofrimento mira inclusive os que não estão envolvidos diretamente com a comunidade, mas que observam o cenário e se esforçam para ignorar, já que não se trata de algo que atinge a si mesmo. A ecologia de saberes tem como critério de confiança o avanço de suas lutas; no caso Boe, são os avanços ligados à manutenção da harmonia da vida conforme a cosmologia ancestral. Ou seja, a harmonia entre Boe e demais seres e entidades, além de condições de vida digna para toda a comunidade.

A proposta metodológica com este público contou com um dificultador a mais: a falta de costume de momentos dedicados para projetar o futuro. Ao contrário da tradição europeia que nos coloca em situação de constante sofrimento para viver em função de algo que ainda está por vir, muitas tradições indígenas dão mais atenção ao tempo presente, o que fez da pesquisa um momento extremamente inusitado para muitos participantes. Muitos expressaram espontaneamente a satisfação de ter um momento de reflexão deste modo, tendo em vista as possíveis ameaças ao modo de vida da comunidade. Neste sentido, diante do avanço da urbanização e do agronegócio, o exercício da reflexão dialógica para imaginar cenários futuros passou a ser uma necessidade.

O desafio em se realizar esta proposta de pesquisa trouxe, inerentemente, um maior contato com a rotina de lutas na qual a etnia está inserida, e também grande envolvimento no que diz respeito às questões da educação escolar. Assim, pude compreender a dificuldade que enfrentam, diante do grande impacto gerado pelo

longo período de relações assimétricas com a sociedade colonizadora, gerando uma dificuldade de estabelecer a sonhada autonomia, o que deixa muito visível as contradições nas quais a comunidade está inserida. A partir daí, enquanto estudante e pesquisador, que neste momento representa para a comunidade envolvida a Universidade Federal de Rondonópolis, guiada pelos princípios de Ensino, Pesquisa e Extensão, é constante o pensamento sobre como se deu a relação entre esta instituição e a comunidade indígena vizinha ao longo das décadas. Temos de nos perguntar o que poderia ser feito e não foi, o que se pretende fazer e não encontra apoio, em relação ao diálogo com uma comunidade que anseia por apoio e espaço dentro da universidade pública, que está geograficamente ao seu lado. Acredito que só após essa reflexão podemos ousar fazer qualquer avaliação acerca do processo de desenvolvimento que vem passando a escola indígena. Isto nos remete à velha questão: a quem está servindo nossa pesquisa de pós-graduação?

O maior contato com as questões indígenas do cenário nacional tem sinalizado boas referências para os Boe; os educadores têm, pouco a pouco, aumentado o engajamento nas atividades de formação e mobilizações conjuntas com outras etnias de Mato Grosso, como, por exemplo, a participação de representantes da etnia no Encontro dos Educadores e Educadoras Indígenas de Mato Grosso, organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e também no 1º Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, organizado pela Seduc-MT. Ver o envolvimento da comunidade na primeira Assembleia do Povo Boe, ocorrida em Tadarimana, ver presença de jovens participando dos acampamentos em Brasília, em tempos de um governo explicitamente inimigo dos povos originários, é de inspirar os trabalhos para caminhar em direção à superação dos desafios atuais.

O ano de 2023 chegou com esperança de mudanças positivas com a troca do Governo Federal e a criação do Ministério dos Povos Originários, mas velhos problemas ainda persistem na educação indígena no âmbito estadual, como a falta de professores graduados e o risco de professores sem formação completa perderem o cargo para professores não indígenas. Estas questões foram levantadas por membros da comunidade durante a conferência dos dados, despertando interesse de reivindicar a escola como descreveram para a pesquisa, ao contrário do que estava se encaminhando no início de 2023. Com o contexto de remanejamento de turmas entre

as redes estadual e municipal, nas escolas urbanas, os professores da sala anexa viam um cenário favorável para avançar com a escrita de uma proposta de transformá-la em escola indígena estadual.

Os momentos dos relatos comunicativos críticos e dos grupos de discussão comunicativo crítico acabaram por gerar a prática da imaginação sociológica nos participantes. As perguntas incomuns, que criavam inclusive um estranhamento, propiciando um esforço por olhar de outra perspectiva o ambiente em que se vive, as relações interpessoais que ali se passam, e como elas podem se influenciar mutuamente, foram exercícios inteiramente sociológicos. Alguns partiam de experiências de estudos acadêmicos, outros da própria vivência, mas era comum a inquietação sobre a própria naturalização de referenciais externos, determinadas ações ou pensamentos que ocorriam dentro da aldeia e de si próprio.

Instigar o questionamento sobre a própria condição de vida, a fim de estimular a refletirem se vivem em relações assimétricas foi, sem dúvida, um dos maiores ganhos da pesquisa, também no que diz respeito à produção de conhecimento. Neste sentido, o trabalho que se propôs fazer uma sociologia das ausências, a fim de desvelar as relações de subalternizações mais veladas que têm ocorrido, vai abrindo espaços para que os próprios Boe deem continuidade fazendo sua própria sociologia da emergência, de caráter propositivo e transformador, a partir dos seus potenciais não coloniais.

## REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, A. C. D. O. **Educação escolar indígena como inovação educacional: escola e as aspirações de futuro das comunidades**. Tese (Doutorado em Educação) — São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

ADUGOENAU, F. R. **Saberes e fazeres autóctones Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação—Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

ALBISETTI, C.; VENTURELLI, A. L. **Enciclopédia Bororo- vocabulários e etnografia**. Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1962. v. 1

ALENCAR, A. V. S. DE. **Evolução histórica dos direitos indígenas**. jus.com.br, 5 jan. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/35348/evolucao-historica-dos-direitos-indigenas>>. Acesso em: 23 maio. 2022

ALMEIDA, M. A. DE. **Cibáe Modojobádo – a Rosa Bororo e a “pacificação” dos bororo coroados (1845 - 1887)**. Em: XXII Simpósio Nacional De História. João Pessoa, 2003.

AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EDUFSCar, 2020.

BANIWA, G. J. DOS S. L. **Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Doutorado em Antropologia—Brasília: Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BANIWA, G. J. DOS S. L. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, 13. v. 7, p. 345–357, 2013.

BANIWA, G. J. DOS S. L. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BLASER, M. Uma outra cosmopolítica é possível? **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 10, n. 2, p. 14–42, 29 mar. 2021.

BORORO, F. K. **O menino adolescente e seu compromisso com o segredo do funeral sagrado Boe- Bororo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Intercultural) — Barra do Bugres: Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, 2016.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio**. 1973. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/)>constituicao.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11/11/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Decreto Presidencial no 6.861-27 mai. 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. 2009.

BRASIL. **Portaria no 1.062-30 out. 2013**. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CAMPOS, N. DA S. **Educação da mulher Bororo - caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso**. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação—Cuiabá: 2021.

CAMPOS, N. DA S.; GRANDO, B. S. Narrativas sobre a centralidade da mulher numa sociedade atual: perspectivas Bororo. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 4, n. 3, p. 177–196, 14 set. 2018.

CANÁRIO, R. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73–81, 2008.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, abr. 2008.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235–250, mar. 2012.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogos Educacionais**, v. 10, n. 29, p. 151–169, abr. 2010.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. Em: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. DE N. (Eds.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 313–338.

COELHO, M. C. A construção de uma lei: o diretório dos índios -. **IHGB- Instituto Histórico E Geográfico Brasileiro**, v. 437, p. 29–48, 2007.

CROCKER, J. C. Reciprocidade e hierarquia entre os Borôro orientais. **Leituras de etnologia brasileira**, 1976.

CUNHA, M. C. DA. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. Em: CUNHA, M. C. DA; CESARINO, P. DE N. (Eds.). **Políticas culturais e povos indígenas**. SÃO PAULO: Cultura Acadêmica, 2014. p. 9–21.

DANNER, L. F.; DANNER, F.; DORRICO, J. Pacificando o branco: uma história da modernidade contada pelos indígenas. **Trans/Form/Ação**, v. 45, p. 379–414, 21 fev. 2022.

DELUCI, L. A. S. M. **Ti'a roptsimani'õ: os A'uwẽ Marãiwatsédé tecem saberes para a construção de uma proposta curricular intercultural**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) —Universidade de Brasília— Brasília: 2013.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. Em: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Argentina: CLACSO, 2005.

EKUREU, L. L. L. P. Educação Boe Bororo. **TELLUS**, v. 18, p. 207–220, 2018.

EKUREU, L. L. L. P. **Boe joruduwa Boe ero / A educação Bororo e o Bakaru**. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) — Universidade de São Paulo, 26 out. 2021.

ENAURÉU, M. B. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021.

FANON, F. **Os condenados da terra**. [s.l.] Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, D. R. **A formação dos professores indígenas de Tadarimana compreendida como um rito de passagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Cuiabá: Universidade Federal De Mato Grosso, 2007.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. Em: CARVALHO, F. L. DE (Ed.). **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. v. 1p. 11–32.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 16. ed. [s.l.] Paz e Terra, 2009.
- GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação) — São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. [s.l.] Artes Médicas, 1997.
- GRANDO, B. S. **As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação) — Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2004.
- GRANDO, B. S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, v. 8, n. 2, p. 163–180, 2005.
- GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) —São Paulo: Universidade de São Paulo, 23 abr. 2009.
- HENRIQUES, R. et al. (EDS.). **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.
- ISAAC, P. A. M. **Drama da educação escolar indígena Bóe- Bororo**. [s.l.] Ed UFMT, 2004.
- ISAAC, P. A. M. **Irmã Maria Cibaíbo Ossemer: uma missionária franciscana entre os índios Bóe-Bororo de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT-Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.
- ISAAC, P. A. M.; BAKOROKARW, B. P. J. Religião, educação tradicional Bóe-Bororo e educação escolar indígena – análise a partir do método transpermanência. **História Revista**, v. 26, n. 2, p. 300–321, 2021.
- ISAAC, P. A. M.; RODRIGUES, S. DE F. P. Educação escolar indígena: impactos e novas formas de colonização. **Revista COCAR**, v. 11, n. 22, p. 60–86, dez. 2017.
- ISAAC, P. A. M.; RODRIGUES, S. DE F. P.; BOKODORE, a. Escola bilíngue e o processo de apagamento da língua materna. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, p. 14–30, 2020.
- KOGUE, MARILENE. **Lideranças (in)visíveis: mulheres da etnia Boé- Bororo e suas lideranças, mt,1980 a 2014**. Anais. II Congreso De Estudios Poscoloniales | Iii Jornadas De Feminismo Poscolonial. 2014. Disponível em:



<[http://www.idaes.edu.ar/pdf\\_papeles/M1%20-%205%20-%20%20KOGUE%20TEXTO%20COMPLETO.pdf](http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/M1%20-%205%20-%20%20KOGUE%20TEXTO%20COMPLETO.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2022

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A Queda do Céu: Palavras de Um Xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. Em: LANDER, E (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Argentina: CLACSO, 2005.

LATORRE, A.; GÓMEZ, A.; ENGEL, L. Metodologia comunicativa crítica, transformació i inclusió social. **Temps d'Educació**, n. 38, p. 14, 2010.

LEVY-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Anhembi Limitada, 1957.

LINS, A. M. **Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LITTLE, Paul E. Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista. **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa p. 39–47, 2002.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em: CASTRO-GÓMEZ, S.; RAMÓN GROSFOGUE (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127–167.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MELLO, R. DE. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. **29a. Reunião da ANPED**, p. 1–17, 2006.

MICHAEL W. APPLE. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, 22 jun. 2017.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MUBARAC SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D. DE; BETIOL, C. A. A educação escolar indígena no brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de

LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 19, p. 58–75, 31 jul. 2017.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOVAES, S. C. **Mulheres, homens e heróis: dinâmica e permanência através do cotidiano da vida Bororo**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 1987.

OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

PACHECO, L. DOS S. **Currículo intercultural, bilíngue e diferenciado: trançados entre o RCNEI e educação escolar indígenas**. Anais. Em: IX ENPEH - Encontro Nacional De Pesquisadores Do Ensino De História - América Latina Em Perspectivas: Culturas, Memórias E Saberes. 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0302.pdf>>. Acesso em: 22 maio. 2022

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Argentina: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global Ed., 1986.  
RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. [s.l.] Global Editora e Distribuidora Ltda, 2017.

RODRIGUES, E. S. P. **Grupos Interativos: uma proposta educativa**. Tese (Doutorado em Educação) — São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

RYOO, J.; MCLAREN, P. Revolucionando a educação multicultural. **Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 34, p. 207–225, dez. 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. [s.l.] Artmed, 1998.

SANTOS, A. B. DOS. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, B. DE S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do su**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOBRINHO, R. S. M.; SOUZA, A. S. D. DE; BETTIOL, C. A. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **POIÉSIS**, v. 11, p. 58–75, 2017.

SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. **Políticas Educativas – PoEd**, v. 10, n. 1, 2016.

STENGERS, I. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 69, p. 442–464, 27 abr. 2018.

TONIAZZO, S. L. L. **PROJETO TUCUM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES BORORO EM MERURI**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Campo Grande: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, 2002.

TUBAIKARE, S. **Reflexões sobre o menino de tadarimana dentro da cultura Bororo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Intercultural) — Barra do Bugres: [s.n.].

VIERTLER, R. B. A formação da sociedade Bororo: mitologia e considerações etno-históricas. **Revista de Antropologia**, v. 29, p. 1–39, 1986.

VIERTLER, R. B. **As duras penas: um histórico das relações entre civilizações e índios Bororo de Mato Grosso**. São Paulo: USP, 1990.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. Em: CATHERINE WALSH (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I**. Pensamiento Decolonial. Quito- Equador: Abya-Yala, 2013.

WALSH, C.; CANDAU, V. M. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. Em: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. [s.l.: s.n.]. p. 12–42.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, 2018.