



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Évy Thaynne dos Anjos Souza

A criança e a natureza na cosmopercepção Boe Bororo: diálogos da educação ambiental crítica na Escola Leosídio Fermau, Terra Indígena Tadarimana - Mato Grosso

Rondonópolis-MT

2026

ÉVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA

A criança e a natureza na cosmopercepção Boe Bororo: diálogos da educação ambiental crítica na Escola Leosídio Fermau, Terra Indígena Tadarimana - Mato Grosso

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diferenças, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva

Rondonópolis-MT

2026

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.

S719c

Souza, Évy Thayne dos Anjos.

A criança e a natureza na cosmopercepção Boe Bororo [recurso eletrônico] : diálogos da educação ambiental crítica na Escola Leosídio Fermou, Terra Indígena Tadarimana - Mato Grosso / Évy Thayne dos Anjos Souza. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 94 f., il. color., pdf). – 2026.

Orientador(a): Regina Aparecida da Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Indígena. 3. Natureza. 4. Cosmopercepção Boe Bororo. 5. Território. I. Silva, Regina Aparecida da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM educação

folha de aprovação

TÍTULO: "A CRIANÇA E A NATUREZA NA COSMOPERCEÇÃO BOE BORORO: DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA ESCOLA LEOSÍDIO FERMAU, TERRA INDÍGENA TADARIMANA - MATOGROSSO"

AUTORA: MESTRANDA ÉVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA

Dissertação defendida e aprovada em 27 de FEVEREIRO de 2026.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. REGINA APARECIDA DA SILVA (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. EGLENE SILVIA PIPI RODRIGUES (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS


3. CÁSSIA FABIANE DOS SANTOS SOUZA (Examinadora Externa)




INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

4. KENIA ADRIANA DE AQUINO (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 27/02/2026.

	Documento assinado eletronicamente por Regina Aparecida da Silva, Docente - UFR , em 27/02/2026, às 17:25, 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 09/03/2026, às 11:15, 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 Cássia Fabiane dos Santos Souza, Usuário Externo , em 10/03/2026, às 03:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .
	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 , informando o código verificador 0649367 e o código CRC 3AEE8A65 .

Dedico este trabalho ao povo Boe Bororo que com tanta sabedoria guia seus parentes; e também à minha família que sempre me apoiou.

Agradecimentos

Expresso minha profunda gratidão ao povo indígena Boe, que me acolheu em suas casas com generosidade, afeto e respeito, compartilhando saberes, vivências e experiências que transcendem o campo acadêmico e constituem a base ética e humana desta pesquisa. O convívio com a comunidade Boe representou um aprendizado singular, marcado pelo cuidado, pela escuta e pela construção de vínculos fundamentados na confiança mútua. Agradeço também ao fotógrafo César Augusto que me auxiliou com sua experiência e lindas fotos.

Agradeço, de modo especial, à minha orientadora Regina, cuja sensibilidade intelectual e compromisso acadêmico me presentearam com a ideia que originou esta pesquisa. Sua orientação, marcada pela generosidade, rigor teórico e incentivo constante, foi determinante para a consolidação deste trabalho.

Manifesto também minha gratidão aos amigos Jacqueson Dias, Rony Kelly, Silbeny, Anielle Carvalho, Marcos Ribas, Karyna Aoyama, Bridha Moura, Daiane Ferreira, Luciana Santana, Sônia Pinheiro, Rosenir, Camila e Makolyn que cada um à sua maneira, ofereceram apoio, escuta e colaboração sempre que possível, tornando os dias mais leves em meio às exigências e à intensidade da vida acadêmica.

À minha família, registro meu reconhecimento mais profundo pelo apoio incondicional ao longo de toda a trajetória formativa. À minha mãe, Luzia, que desde a infância despertou em mim o amor pelos livros e pelo conhecimento, por meio de gestos simples e cheios de significado. À minha irmã Karen, inspiração constante nos estudos e na vida pessoal, pelo exemplo de dedicação e perseverança. Ao meu pai, Sebastião, cuja presença e cuidado se materializaram em inúmeros gestos de apoio, como as idas à escola de bicicleta sob o sol intenso, marcas afetivas que permanecem como fundamento da minha formação humana e acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, registro meus sinceros agradecimentos pela leitura atenta, pelo tempo dedicado e pelas contribuições oferecidas ao longo do processo de avaliação. As considerações, questionamentos e sugestões apresentadas ampliaram o rigor teórico-metodológico deste trabalho e contribuíram de forma significativa para o seu aprimoramento acadêmico. A postura ética, o diálogo respeitoso e o compromisso com a produção do conhecimento tornaram este momento formativo e enriquecedor, reafirmando a importância da banca como espaço de interlocução crítica e construção coletiva do saber. Este trabalho é, portanto, resultado de uma construção coletiva, tecida por relações de afeto, compromisso e solidariedade, sem as quais esta pesquisa não teria sido possível.

RESUMO

Diante das crescentes mudanças ambientais e do progressivo afastamento das crianças da natureza, este estudo parte da premissa de que as cosmopercepções indígenas oferecem caminhos essenciais para refletir sobre os processos de educação ambiental e sobre as relações humanas com a natureza. Nesse contexto, a pesquisa propõe-se a compreender a relação entre criança e natureza a partir da cosmopercepção do povo Boe Bororo, investigando como essa compreensão pode oferecer caminhos para uma educação ambiental crítica, sensível e transformadora. O objetivo geral foi compreender o que significa ser criança para os povos indígenas Boe, identificando as percepções, práticas e ensinamentos promovidos pelas famílias, pela comunidade e pela escola. Busca-se, assim, evidenciar como esses elementos revelam uma conexão indissociável com a natureza, concebida não como mero recurso, mas como ser vivo, relacional e integrante da existência. A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com enfoque fenomenológico e etnográfico. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Escola Municipal Leosídio Fermau, situada na Aldeia Tadarimana, Terra Indígena Tadarimana, a aproximadamente 45 km de Rondonópolis, Mato Grosso. A pesquisa inspira-se na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty, que valoriza a experiência vivida e a corporeidade como fundamentos da compreensão do mundo, essa abordagem permitiu compreender como a criança Boe constrói sua identidade e sua cosmopercepção por meio da interação sensorial com a natureza. Complementarmente, a antropologia interpretativa de Clifford Geertz forneceu subsídios para a descrição das práticas culturais, possibilitando compreender os sentidos atribuídos pelas crianças, famílias e educadores às suas experiências cotidianas no território indígena. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para o fortalecimento de uma educação ambiental que reconheça e dialogue com os saberes originários e com o território e as escolas indígenas, reconhecendo a infância e suas formas próprias de conhecer, sentir e viver o mundo. Ao revelar as maneiras pelas quais o povo Boe compreende a infância e sua relação com a natureza, esta dissertação propõe uma reflexão aprofundada sobre a intrínseca relação entre a infância e o ambiente natural na cosmopercepção do povo indígena Boe Bororo, apontando caminhos para uma educação ambiental territorializada, sensível e comprometida com as diferenças culturais e ecológicas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Indígena; Natureza; Cosmopercepção; Boe Bororo; Território.

ABSTRACT

In light of increasing environmental changes and the progressive alienation of children from nature, this study starts from the premise that indigenous worldviews offer essential paths for reflecting on environmental education processes and on human relationships with nature. In this context, the research aims to understand the relationship between children and nature from the worldview of the Boe Bororo people, investigating how this understanding can offer paths to a critical, sensitive, and transformative environmental education. The general objective was to understand what it means to be a child for the Boe indigenous peoples, identifying the perceptions, practices, and teachings promoted by families, the community, and the school. Thus, it seeks to highlight how these elements reveal an inseparable connection with nature, conceived not as a mere resource, but as a living, relational being integral to existence. The methodology adopted is qualitative, with a phenomenological and ethnographic approach. Semi-structured interviews were conducted with teachers from the Leosídio Fermau Municipal School, located in the Tadarimana Village, Tadarimana Indigenous Territory, approximately 45 km from Rondonópolis, Mato Grosso. The research is inspired by Maurice Merleau-Ponty's phenomenology of perception, which values lived experience and corporeality as the foundations for understanding the world. This approach allowed us to investigate how Boe children construct their identity and cosmoperception through sensory interaction with nature. Complementarily, Clifford Geertz's interpretive anthropology provided support for the description of cultural practices, making it possible to understand the meanings attributed by children, families, and educators to their daily experiences in the indigenous territory. It is hoped that the research results will contribute to strengthening environmental education that recognizes and engages with original knowledge and with the territory and indigenous schools, acknowledging childhood and its unique ways of knowing, feeling, and experiencing the world. By revealing the ways in which the Boe people understand childhood and its relationship with nature, this dissertation proposes an in-depth reflection on the intrinsic relationship between childhood and the natural environment in the cosmoperception of the Boe Bororo indigenous people, pointing towards paths for a territorialized environmental education that is sensitive and committed to cultural and ecological differences.

Keywords: Environmental Education; Indigenous Education; Nature; Cosmoperception; Boe Bororo; Territory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DA TERRA INDÍGENA TADARIMANA, FEITO PELOS ALUNOS	7
FIGURA 2 – FUI CONVIDADA À INTEGRAÇÃO EM DANÇAS E RECEBI O EMPRÉSTIMO DE TRAJES.....	30
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DA TERRA INDÍGENA TADARIMANA, IMAGEM DE SATÉLITE.....	36
FIGURA 4 - ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA ALDEIA TADARIMANA, IMAGEM DE SATÉLITE.....	36
FIGURA 5 - PLANTA DA ALDEIA, A PARTIR DO REFERENCIAL DA COSMOLOGIA BOE.	37
FIGURA 6 - PÁTIO DA ESCOLA MUNICIPAL LEOSÍDIO FERMAU EM HORÁRIO DE AULA	39
FIGURA 7 - CRIANÇAS BRINCANDO NO PARQUINHO DA ESCOLA LEOSÍDIO FERMAU	51
FIGURA 8 - INÍCIO DE CERIMÔNIA NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA.	55
FIGURA 9 - CERIMÔNIA FÚNEBRE COM A DANÇA TORO NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA TADARIMANA	55
FIGURA 10 - CERIMÔNIA FÚNEBRE COM A DANÇA TORO NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA TADARIMANA	56
FIGURA 11 - FUNERAL BOE COM A DANÇA TORO NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA TADARIMANA	56
FIGURA 12 - FUNERAL BOE COM A DANÇA PARABARA NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA TADARIMANA.....	57
FIGURA 13 - FUNERAL BOE COM A DANÇA PARABARA NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA TADARIMANA.....	57
FIGURA 14 - PINTURA FACIAL EM PREPARAÇÃO AO RITUAL DO FUNERAL BOE NO PÁTIO CENTRAL DA ALDEIA TADARIMANA.....	75

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
EA	Educação Ambiental
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OPAN	Operação Anchieta
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PL	Projeto De Lei
SISNAAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TI	Terra Indígena

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	6
1 INFÂNCIAS, NATUREZA E CULTURA: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS	10
1.1 AS INFÂNCIAS E O EMPAREDAMENTO CONTEMPORÂNEO	10
1.2 A INFÂNCIA E A NATUREZA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	13
1.3 INFÂNCIAS INDÍGENAS: AUTONOMIA, PERTENCIMENTO E COLETIVIDADE	22
1.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL DECOLONIAL: DA DENÚNCIA À RECONEXÃO COM O TERRITÓRIO	25
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA ESCUTA SENSÍVEL À INFÂNCIA BOE	28
2.1 DESCRIÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA: OS BOE BORORO, A TERRA INDÍGENA TADARIMANA E A ESCOLA MUNICIPAL LEOSÍDIO FERMAU	31
2.1.1 <i>Os Boe Bororo: das raízes andarilhas aos dias atuais</i>	32
2.1.2 <i>Terra Indígena Tadarimana e a Escola Leosídio Fermau</i>	35
2.2 A PESQUISA COMO POSICIONAMENTO ÉTICO-POLÍTICO: ENTRE A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO (MERLEAU-PONTY) E A ETNOGRAFIA INTERPRETATIVA (GEERTZ)	39
2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL I	42
2.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	43
3 INFÂNCIA, TERRITÓRIOS E SABERES ANCESTRAIS: ENCONTROS COM A COSMOPERCEPÇÃO BOE.....	45
3.1 SER CRIANÇA BOE: O TERRITÓRIO/NATUREZA/CULTURA COMO PRIMEIRA ESCOLA	45
3.2 INFÂNCIA, TERRITÓRIO E COSMOPERCEPÇÃO: MODOS BOE DE APRENDER COM A NATUREZA	50
3.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NO DIÁLOGO COM A COSMOPERCEPÇÃO BOE BORORO.....	59
CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS	79
REFERÊNCIAS	82
ANEXO I - APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA	86
ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA, EMITIDA PELA FUNAI.....	88
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	90

PALAVRAS INICIAIS

A relação entre a criança e a natureza tem sido uma preocupação crescente em contextos educacionais e ambientais, especialmente diante das crises ecológicas e do afastamento progressivo das novas gerações dos ambientes naturais. Ao longo das últimas décadas, a busca incessante pelo desenvolvimento capitalista prioriza a racionalidade técnica, a urbanização e a instrumentalização da natureza, contribuindo para o rompimento das experiências sensíveis, simbólicas e espirituais com o mundo natural. Conforme aponta Tiriba e Profice (2023) as crianças têm vivenciado cada vez mais uma infância emparedada, restrita a espaços fechados, mediada por tecnologias e desvinculada das práticas de pertencimento ao território. Essa desconexão entre o humano e o ambiente repercute na formação das novas gerações, que passam a perceber a natureza de forma utilitarista, distanciando-se de uma compreensão ética, estética e ecológica da vida.

Entretanto, em diversas culturas indígenas, como a do povo Boe Bororo, que vive na Terra indígena Tadarimana a aproximadamente 45 quilômetros (Km) do município de Rondonópolis-MT, a natureza permanece como elemento fundamental da existência, da cultura e da infância. A cosmopercepção é a forma subjetiva de compreender o mundo, as relações humanas e os papéis dos indivíduos na sociedade. Dalla Rosa (2019) afirma que o termo cosmologia indígena remete à sabedoria tecida pelos povos originários, representando uma compreensão do universo em sua pluralidade. Para o autor, a cosmologia coloca o ser humano em uma inter-relação com os demais seres vivos e a natureza. É a partir dessa cosmopercepção que o conceito de “bem viver” ganha sentido, evidenciando a identidade coletiva e individual que é indissociável da terra e conexão com o ambiente natural.

O mapa da Terra Indígena Tadarimana (Figura 1), produzido pelos próprios alunos e exposto na parede da escola, expressa uma pedagogia do território, na qual o conhecimento se constrói a partir da vivência e da memória coletiva. O desenho traduz a percepção indígena do espaço, evidenciando rios, caminhos, aldeias e elementos simbólicos que compõem a cosmopercepção Boe Bororo, fortalecendo o pertencimento e a identidade territorial das crianças.

O objetivo geral da pesquisa é compreender o que significa ser criança para o povo Boe Bororo, identificando as práticas, os ensinamentos e as brincadeiras promovidos pelas famílias, pela comunidade e pela escola, e como esses elementos revelam uma conexão intrínseca com a natureza, não como recurso, mas como ser relacional e vivo. Os objetivos específicos compreendem em (1) registrar os elementos centrais da cosmopercepção, que relacionam a criança, a cultura e natureza, compreendendo quais aspectos culturais e filosóficos moldam as percepções nesta relação, e (2) compreender as práticas, ensinamentos e brincadeiras tradicionais Boe, que envolvem a interação criança e natureza, diante das práticas culturais e pedagógicas que promovem ou até mesmo ilustram esta conexão das crianças com o ambiente natural dentro da comunidade.

Com base em uma abordagem qualitativa, ancorada na fenomenologia e etnografia, buscou-se compreender os saberes e as vivências ancestrais do povo Boe Bororo sobre o ser criança e sua relação com a terra, os rios, os animais e os ciclos naturais. A fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (2018) orienta a olhar para a experiência vivida, para a corporeidade e para as dimensões sensoriais da aprendizagem, permitindo compreender o modo como a criança Boe percebe e interpreta o mundo. Já a antropologia interpretativa de Clifford Geertz (2013) oferece instrumentos para a leitura das práticas culturais como textos simbólicos, nos quais a vida social e espiritual se entrelaça. Essas perspectivas dialogam ainda com autores e autoras da Educação Ambiental crítica e dos saberes indígenas, como Mauro Guimarães, Michéle Sato, Léa Tiriba, Christiana Cabicieriz Profice, Ailton Krenak, Gersem Baniwa e Daniel Munduruku que defendem uma educação comprometida com o território, a justiça ecológica e a pluralidade dos modos de existência.

Refletir sobre as formas pelas quais a infância Boe Bororo ensina, por meio da convivência valores de respeito, reciprocidade e cuidado com todos os seres se relaciona diretamente com a educação ambiental. Dessa forma, este texto constitui um convite ao diálogo intercultural e à escuta sensível dos saberes indígenas, especialmente no campo da Educação Ambiental (EA). Reconhecer as cosmopercepções Boe Bororo é também reconhecer a urgência de reencantar nossa relação com o mundo natural, repensando práticas educativas que, em vez de fragmentar, possam religar, acolher e transformar. Trata-se, portanto, de um esforço ético, político e poético para reconstruir pontes entre infância, natureza e cultura, caminhos fundamentais para a construção de uma Educação Ambiental crítica, territorializada e transformadora.



1

INFÂNCIAS, NATUREZA E CULTURA:

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

1 INFÂNCIAS, NATUREZA E CULTURA: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS

A discussão sobre as relações entre infâncias, natureza e cultura exige um retorno crítico aos fundamentos teórico-conceituais que sustentam as formas contemporâneas de compreender e experienciar a infância. Ao longo da modernidade, diferentes discursos científicos, pedagógicos e institucionais passaram a definir o que é ser criança, quais espaços lhe são destinados e quais práticas são consideradas legítimas para sua formação. Essas concepções não apenas organizam modos de cuidado e educação, mas também produzem limites simbólicos e materiais que incidem diretamente sobre as experiências infantis, especialmente no que se refere ao contato com a natureza, ao tempo do brincar e às formas de pertencimento cultural. É nesse horizonte analítico que se insere o debate sobre as infâncias no mundo contemporâneo, permitindo problematizar os processos históricos que resultaram no progressivo afastamento das crianças de experiências livres, sensoriais e relacionais com o ambiente natural.

1.1 As infâncias e o emparedamento contemporâneo

A concepção moderna de infância é uma invenção relativamente recente. Em seu texto, Ariés (1981), descreve que a ideia de uma infância separada do mundo adulto surgiu na Europa a partir dos séculos XVII e XVIII, com o fortalecimento da família burguesa, da escolarização e da pedagogização da vida. A infância passou a ser vista como uma etapa de preparação para a vida adulta, marcada pela incompletude, pela dependência e pela necessidade constante de tutela.

Atualmente essa concepção segue fortalecida, transformando a infância em objeto de intervenção pedagógica e psicológica. A criança é o futuro da nação, alvo de políticas públicas, currículos escolares e discursos voltados para o seu desenvolvimento, muitas vezes, em detrimento de sua forma de ser, sentir e viver o mundo. Ao mesmo tempo, o contato com a natureza vai sendo progressivamente mediado por dispositivos tecnológicos, distanciando a infância da experiência direta com o mundo natural.

A compreensão de Ariés (1981) revela uma mudança na percepção social da criança. Antes do século XVII, a criança era frequentemente retratada e tratada como um “mini-adulto”, sem categoria social e sentimental para a infância que percebe-se na atualidade. Ela era

integrada precocemente nas atividades laborais, ou seja ao mundo do trabalho, e sociais onde não havia espaços e atividades exclusivamente infantis. Não havia uma distinção clara de vestuário, onde as mesmas eram vestidas iguais aos adultos, apenas com tamanho menor.

A família burguesa, deu ênfase na privacidade e na educação dos filhos, foi a partir daí que começou a criação de espaços e períodos dedicados exclusivamente à infância. Este novo olhar, embora tenha trazido a proteção e o cuidado, também impôs uma série de restrições e expectativas, moldando a criança para se adequar em um ideal de adulto super produtivo e racional.

A pedagogização da vida infantil, não foi um processo neutro, esteve ligado aos valores da sociedade industrial e capitalista, que demanda de indivíduos disciplinados, adaptados e prontos para o trabalho. Neste sentido a escola tornou-se a principal instituição para moldar essa nova infância, com currículos padronizados e métodos que visavam a homogeneização do conhecimento e do comportamento, que por muitas vezes estava desvinculada da realidade do estudante.

Ao analisar como a sociedade constrói e percebe a diferença ao categorizar a infância como uma fase de incompletude ou dependência, Bianchetti (2002) aponta que a modernidade estabeleceu um olhar que, embora seja protetor, também é limitante e homogeneizador. Neste contexto, a criança é vista a partir de uma referência adulta, e suas particularidades são frequentemente interpretadas como estágios, erros ou fases a serem superadas. Essa perspectiva, enquadra a diversidade infantil em padrões predefinidos de desenvolvimento, e acaba ignorando as múltiplas formas de ser e aprender que não se encaixam no modelo dominante.

Nesta construção da infância Tiriba e Profice (2023), dialogam sobre o emparedamento das crianças, que se tornou comum nas sociedades modernas, elas apontam que a criança é cada vez mais confinada em espaços fechados como casas, escolas, shoppings, e seu contato com a natureza na maioria das vezes, é mediado por telas e brinquedos.

Essa desconexão com o mundo natural e com as experiências sensoriais prejudica a vivência infantil, e traz consequências profundas para o desenvolvimento integral da criança, limitando sua capacidade de explorar, criar e se relacionar com o ambiente. Esta ausência de contato direto com a natureza impacta o desenvolvimento sensorial, privando a criança de estímulos táteis, olfativos, auditivos e visuais, que o ambiente natural oferece. Conforme Tomás e Carvalho (2019) a motricidade também pode ser afetada, por ter menos oportunidades para

correr em terrenos irregulares, escalar, equilibrar-se e desenvolver a coordenação motora mais ampla.

O emparedamento da infância não é um acidente, afirma Tiriba e Profice (2023) mas uma consequência direta da urbanização acelerada, da industrialização, das preocupações com a segurança, de uma cultura de consumo e do avanço da tecnologia que priorizam experiências fabricadas e controladas em detrimento das interações espontâneas com o ambiente natural. A natureza também tem sido fortemente devastada com o avanço da urbanização e industrialização, uma vez que a mesma tem sido dizimada com a finalidade de promover mais espaços para expansão agrícola no cultivo de milho, soja, algodão entre outros.

Numa perspectiva onde a natureza é vista como algo externo ou um “recurso natural” que pode ser explorado e controlado, em vez de um sistema vivo do qual os humanos fazem parte; as pessoas em geral e sobretudo as crianças, que estão em processo de formação, correm o risco de não se sensibilizar com as questões ecológicas e de não compreender a interdependência entre os seres vivos.

Existem várias formas de perceber a natureza, e compreender esta multiplicidade é importante, pois estas concepções moldam nossa relação com o ambiente, nossas abordagens pedagógicas e também as políticas públicas. Conforme discorre Sato (1997) dentre as mais diversas concepções de ambiente destaca-se a visão de “ambiente como recurso”, onde ele é percebido como algo que precisa ser gerenciado e que pode ser explorado, “justificando” o gerenciamento e exploração para fins econômicos; com isso, a ideia de desemparedar infâncias surge como um chamado para resgatar a liberdade e a conexão com a natureza.

Contudo, essa visão da infância como um período a ser controlado e moldado, distante da natureza e de suas próprias formas de expressão, não contrasta com a concepção de infância presente nas culturas indígenas. Nas aldeias a criança é vista como parte integrante de um todo maior e seu aprendizado se dá em profunda conexão com o ambiente e a comunidade. Na cosmopercepção indígena, conforme aponta Adugoenau (2015, p. 83) os elementos da natureza fazem parte de seus clãs, onde cada metade da aldeia tem direitos e deveres acerca dos elementos vivos. Além do emparedamento contemporâneo e desta visão fragmentada da infância a cosmopercepção indígena, onde a criança e a natureza coexistem em laços clânicos e de responsabilidade mútua, impõe-nos uma reflexão acerca da ontologia que é fundamental para a construção de uma educação ambiental crítica e transformadora

1.2 A infância e a natureza na perspectiva da educação ambiental crítica

Para compreender a cosmopercepção indígena, é essencial compreender o conceito de ontologia. A ontologia refere-se ao estudo do ser, daquilo que existe, da realidade. Cada cultura, consciente ou inconscientemente, opera a partir de uma ontologia: de uma forma de compreender o que é o mundo, o que existe nele e como os seres se relacionam.

A educação ambiental, de acordo com Sato e Senra (2009, p. 142) se baseia em três dimensões inseparáveis da filosofia: A Epistemologia, focada na dimensão conceitual e científica; a Praxiologia com alicerce na aplicabilidade reflexiva; e o Axioma cujo foco é voltado para a ética, os valores e a moral. Ultrapassando a mera abordagem pedagógica, a educação ambiental age como um campo de atuação filosófico e político, onde a epistemologia nos permite compreender as construções de conhecimento que “legitimam e validam” a exploração ambiental e o distanciamento do ser humano da natureza. O axioma configura-se no alicerce ético que nos impulsiona a questionar os modelos de desenvolvimento e defender o cuidado e respeito à vida em suas múltiplas manifestações. Já a praxiologia é a área da ação transformadora, onde a reflexão crítica (epistemologia) e o posicionamento ético (axioma) se materializam em práticas educativas.

Neste sentido, Viveiros de Castro (2002) faz uma crítica à ontologia moderna que está caracterizada precocemente na dualidade entre natureza e cultura, entre humanos e objetos não humanos. De acordo com o autor, essa separação estabelece a ideia de que os humanos são agentes racionais e autônomos, enquanto a natureza é um “recurso” que está disponível para exploração, controle e domínio. Essa visão foi fundamental para a consolidação do desenvolvimento capitalista, e também gerou uma relação instrumental com o mundo natural, que é marcada pelo extrativismo e pela ruptura dos vínculos com o ambiente.

A cosmopercepção indígena é o ponto de partida indispensável para a compreensão da relação entre os povos originários e o ambiente, que está longe de ser um mero conjunto de crenças, pois representa uma estrutura complexa, que molda a percepção da realidade, as interações sociais e a própria identidade de um povo.

Para as crianças indígenas, a cosmopercepção é o alicerce de formação que lhes ensina que os componentes da natureza não são apenas elementos, mas seres com personalidade, e que possuem um papel importante. Elas aprendem que o rio, a montanha, a floresta não são apenas elementos estáticos, mas seres com personalidade. O Rio Doce, para o povo Krenak, é “Watu, nosso avô” (Krenak, 2022, p. 21), e a montanha Takukrak tem personalidade, indicando se o

dia será bom ou não (Krenak, 2022, p. 10). Essa personificação do ambiente natural traz uma relação de respeito e cuidado, onde a criança aprende a dialogar com a natureza, a interpretar seus sinais e a viver em consonância com seus ciclos.

Na cosmopercepção Kaiowá e Guarani, conforme Guimarães e Medeiros (2016), o mundo é percebido como uma conexão entre o físico e o espiritual. Para eles a natureza, nas suas diversas manifestações como florestas, terra, ventos, rios, sol, lua, estrelas e relâmpagos possuem linguagens e vozes próprias que demandam sensibilidade e visões específicas para serem compreendidas e interpretadas. Essa diversidade na linguagem natural forma, também, as suas próprias linguagens que se mantêm em constante ligação nessa rede de equilíbrio natural. Essa conexão entre o natural e o espiritual faz com que a criança desenvolva o sentimento de pertencimento e de interdependência e não de dominação. A natureza é vista como um parente que deve ser protegido, pois sua saúde está ligada à saúde da comunidade.

Os povos indígenas não veem a natureza como um “recurso a ser explorado”, ela é um bem natural pois é a própria fonte e sustento da vida, e essa compreensão ocorre de forma clara na organização social das aldeias. De acordo com Makuda (2025) a complexa rede de parentesco indígena se estende para além dos laços biológicos e abrange a natureza, onde é ensinado para a criança que cada rio, cada animal, cada planta possui um lugar dentro da estrutura familiar, onde a criança desde cedo, é inserida em um universo onde a floresta é um espaço vivo de aprendizado e interação com seres que compartilham a mesma existência.

A fusão entre humanidade e natureza, promovida pelo projeto de civilização, é uma crítica de Krenak (2020), onde ele propõe o reconhecimento da Terra como um organismo vivo e o ser humano como parte integrante de uma grande comunidade de seres que estão conectados. Kopenawa (2015) e Baniwa (2010), enfatizam que a floresta, os rios e os animais não são objetos de contemplação ou exploração econômica, mas entes dotados de sabedorias que merecem respeito e consideração.

A cosmopercepção indígena traz uma visão de como a vida de um povo pode ser tecida com o ambiente natural e espiritual. Para eles a realidade não se fragmenta em categorias, mas sim como um conjunto de relações interdependentes, o que constitui um sistema complexo onde cada elemento seja ele um animal, uma planta, um rio, uma montanha, um espírito ou um ser humano, possuem um lugar e uma função específica.

O rio extrapola a sua função utilitária como fonte de água ou alimento, ele é visto como um ser vivo, um ancestral, um caminho para o mundo dos espíritos, de acordo com Makuda (2025) a criança aprende desde cedo a respeitá-lo, a compreender seus fluxos, seus perigos e

suas dádivas; não por imposição, mas por respeito, porque sua própria existência está vinculada à saúde do rio. Esta relação se estende também a todos os elementos da natureza, os animais não são apenas caça; são seres com os quais se estabelece uma relação de respeito, e sua morte na caça frequentemente é acompanhada de rituais que visam restabelecer o equilíbrio ecológico e espiritual; as plantas também, oferecem alimento, remédio e abrigo.

A visão da natureza como um “recurso natural” para uso humano está enraizada na “lógica” capitalista e colonial. Esta visão faz com que os bens naturais sejam tratados como instrumentos, cujo valor está apenas na sua exploração e comercialização. Esta perspectiva tem sido criticada no campo da educação ambiental por Sato, Silva e Jaber (2018) que alerta sobre os modelos de consumo e a relação dominadora do ser humano com a natureza, onde a educação ambiental não deve se limitar a campanhas de reciclagem ou plantio de árvores, embora sejam ações muitíssimo importantes, mas também buscar a transformação da sociedade desafiando os estilos de vida impostos pela economia capitalista predatória.

A própria noção de desenvolvimento pode implicar no não envolvimento com as questões sociais e ecológicas dialogam Sato e Meira (2005), revelando uma proposta econômica perversa que desconsidera a diversidade e a interdependência. A falácia de um desenvolvimento sustentável que homogeneiza discursos e ignora as diferenças ideológicas constitui um ponto central na sua crítica, que busca uma nova relação entre ser humano e natureza, onde a economia não seja o eixo central do pensamento.

A partir disso discutir a compreensão do conceito de ambiente é fundamental para uma prática educativa transformadora. O ambiente não deve ser visto como natureza externa ao ser, mas sim como uma totalidade, que integra dimensões naturais e culturais. Esta visão é importante para superar abordagens reducionistas que fragmentam a realidade. Loureiro (2006) afirma que o eixo ambiental transcende a condição de adjetivo da educação, pois ele é sujeito político que expressa as lutas construídas no campo da ecologia, demandando uma educação mais enfática nas suas propostas de mudanças.

A necessidade de uma pedagogia que valorize o território e as experiências locais, abordadas por Sato et al. (2003), se contrapõe aos modelos educacionais hegemônicos. Os autores aprofundam esta discussão ao analisarem a perspectiva do ambiente como “recurso” e do ambiente como um “problema”. Estas abordagens frequentemente instrumentalizam a natureza e a educação ambiental, reduzindo-as à gestão de recursos ou a resolução de problemas pontuais, sem confrontar as causas estruturais da degradação ambiental.

Uma educação ambiental libertadora é a proposta de Sato e Passos (2009), que se contrapõe à educação tradicional e busca a ampliação do conhecimento através de uma abordagem dialética que considera a natureza e a cultura em suas múltiplas interações, esta perspectiva tem enfoque na dignidade humana, que é importante para pensar sobre as relações socioambientais na contemporaneidade.

[...] o Brasil marcou sua identidade na contracultura da década de 60, levantando a bandeira de que o termo 'ambiental' não fosse meramente um adjetivo neutro, mas que ressignificasse a educação à luz da proteção ecológica e da inclusão social. Sob um olhar mais complexo, a educação ambiental é orientada num diálogo intrínseco entre cultura e natureza. Criticando a orientação material encerrada na palavra DESENVOLVIMENTO, o cenário brasileiro de hoje reveste-se solidariamente pela construção de SOCIEDADES sustentáveis, atuando em territórios com conflitos e injustiças ambientais, compreendendo de que os danos ambientais sempre afetam as classes economicamente desfavorecidas, além dos tradicionais povos indígenas (Sato; Passos, 2009, p. 44).

Se pensarmos em dignidade e natureza, é importante refletir sobre um teto máximo para o consumo predatório e exploração ambiental, bem como nos direitos socioambientais que garantem condições dignas de sobrevivência aos menos favorecidos. Conforme Sato et al. (2003) o desenvolvimento sustentável configura-se como ferramenta instrumental a serviço da modernidade que privilegia o controle, sem promover uma verdadeira transformação de paradigmas éticos e epistemológicos. Sato, Silva e Jaber (2018) argumentam que isto pode ser prejudicial às lutas ambientalistas e diluir a identidade dos movimentos que buscam transformações mais profundas, visto que a educação ambiental deve constituir-se como processo permanente de reflexão crítica e ação transformadora, transcendendo datas comemorativas ou ações pontuais desprovidas de engajamento político.

Esta concepção de natureza não contrasta com as cosmopercepções indígenas, para eles os bens naturais formam uma mesma teia de relações interdependentes. A natureza não é concebida como exterioridade, nem como “fonte de recursos” ela é entidade viva, sujeito de direitos, com o qual se estabelece uma relação ética, espiritual e comunitária. O respeito às águas, às árvores e aos animais não se fundamenta em formas de utilidade, mas sim, em princípios, onde a cosmopercepção propõe que a sustentabilidade emerge da própria interdependência e do reconhecimento de todos os seres.

Nesse sentido, conforme Gudynas (2019) os direitos da natureza representam uma profunda ruptura com a visão antropocêntrica dominante, onde ecossistemas e seres não-humanos possuem valores igualitários, devendo ser reconhecidos como sujeitos de direito com autonomia existencial. Essa perspectiva radicalmente biocêntrica desafia frontalmente a lógica instrumental que reduziu a natureza a um mero “acervo de bens e serviços” a serem gerenciados

em função dos interesses humanos. O autor defende a inserção de direitos em marcos jurídicos, visando transpor a natureza da esfera de objeto passível de exploração para um ente dotado de prerrogativas legais, cuja integridade e capacidade de regeneração devem ser garantidas. Contudo, é precisamente essa lógica instrumental que ainda se revela profundamente enraizada na estrutura da proteção ambiental no Brasil.

A proteção ambiental no Brasil, tem sido debatida nas últimas décadas com a criação de diversas leis e diretrizes, como a Política Nacional do Meio Ambiente ([PNMA] Lei nº 6.938/1981)¹ e o próprio capítulo do meio ambiente na Constituição Federal de 1988 ([CF/88] Brasil, 1988) que por ora reflete uma visão instrumental da natureza. A legislação ambiental brasileira, apesar de reconhecer o valor do meio ambiente, frequentemente o faz de recurso dentro de uma “lógica” de gestão e de mitigação de impactos, sem questionar profundamente os modelos de desenvolvimento que geram a degradação ambiental.

A CF/88 em seu artigo 225 (Brasil, 1988), estabelece que todos têm direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, de uso comum ao povo e essencial à qualidade de vida, sendo dever do poder público e da coletividade: defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Este marco constitucional representa um avanço importantíssimo para a proteção ambiental, a fim de garantir o direito fundamental, criando as bases para um sistema normativo ambiental robusto no país.

A importância das leis ambientais derivadas da Constituição Federal é inestimável, pois elas estabelecem instrumentos concretos de prevenção, controle e reparação de danos ambientais, além de mecanismos de gestão dos recursos naturais. Leis como a PNMA (Lei nº 6.938/1981), a Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605/1998) e o Código Florestal (Lei nº 12.651/2012) auxiliam na tentativa de conter o avanço da degradação ambiental, regulando as atividades econômicas, garantindo a conservação da biodiversidade.

O Projeto de Lei (PL) nº 2159/2021 estabelece regras para o licenciamento de atividades e empreendimentos utilizando-se de “recursos” naturais, onde as mesmas possuem um potencial poluidor e capaz de degradar o meio ambiente. A PL da Devastação, como é popularmente conhecida, faz parte de um conjunto de legislações que buscam de forma

¹ A PNMA instituída pela Lei nº 6.938/1981, organiza o sistema brasileiro de gestão ambiental ao definir objetivos, princípios e instrumentos para a proteção e melhoria da qualidade ambiental; cria o Sistema Nacional do Meio Ambiente [SISNAMA] e o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA); conceitua “meio ambiente”, “poluição” e “poluidor” (art. 3º); consagra o princípio do poluidor-pagador (art. 4º) e a responsabilidade civil objetiva por danos ambientais (art. 14, § 1º); e estabelece instrumentos como padrões de qualidade, zoneamento ambiental, licenciamento e avaliação de impactos ambientais, entre outros. Lei posteriormente alterada pelas Leis nº 7.804/1989 e nº 10.165/2000 e regulamentada, no âmbito federal, pelo Decreto nº 99.274/1990.

orquestrada, flexibilizar e desmantelar as leis de proteção ambiental, trazendo a ideia de que a natureza é um mero recurso que pode ser explorado sem limites.

Esse projeto de lei se justifica a partir de uma visão de “desenvolvimento” econômico, ignorando a complexidade ecológica e epistemológica do Brasil, ancorado em uma perspectiva utilitarista e instrumental do ambiente, desconsiderando a realidade socioambiental que se vive. Ao propor tais desregulamentações, o PL da Devastação não considera que o ambiente é um sujeito político, como aponta Loureiro (2006), ignorando as lutas socioambientais e os direitos dos ecossistemas e dos povos que deles dependem, essas leis surgem a partir de uma lógica que prioriza o lucro e a acumulação de capital.

O impacto maior ocorre desproporcionalmente sobre populações tradicionais e povos indígenas, cujas vidas e culturas estão intrinsecamente ligadas à saúde dos territórios. Para eles, a aprovação de tais projetos não significa apenas a perda do ambiente natural, mas a destruição de seus parentes e, conseqüentemente, a aniquilação de suas cosmopercepções e de suas formas de existência, impactando drasticamente as infâncias Boe. Essas crianças, imersas desde o nascimento em uma educação que as conecta diretamente à natureza, elas aprendem o mundo através da relação com o ambiente, o que é vital para a formação da sua identidade. A desregulamentação ambiental não só compromete o ambiente físico onde se desenvolvem, mas também inviabiliza a aprendizagem de saberes ancestrais que sustentam sua educação, que pode resultar em um apagamento cultural e aumentar a vulnerabilidade de toda a comunidade Boe Bororo.

O artigo 231 da CF/88 versa sobre os povos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos sobre as terras que ocupam” (Brasil, 1988) trazendo uma abertura normativa transformadora, que reconhece explicitamente a legitimidade de outras formas de organização sociocultural e territorial, instituindo um pluralismo jurídico que desafia a hegemonia colonial. Nesse contexto, a Lei nº 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), representa um avanço ao definir a educação ambiental como:

[...] o conjunto de processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente. Deve estar presente na educação formal e não-formal. Trata-se de um compromisso com a justiça social, a proteção da biodiversidade e o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza (Brasil, 1999 p. 11).

A implementação desta política ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à incorporação efetiva das cosmopercepções indígenas e de outras comunidades

tradicionais nos processos educativos. A Lei nº 14.926/2024 é uma atualização da Lei nº 9.795/1999 que tem como objetivo principal fortalecer a PNEA inserindo elementos cruciais como a atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais.

Isto nos obriga a revisar profundamente os fundamentos da educação ambiental escolar, que ainda reproduz concepções baseadas na conservação para o consumo futuro, na economia dos “recursos naturais” para usufruir no futuro. A incorporação da cosmopercepção indígena nos currículos escolares deve promover o deslocamento dessas noções, colocando no centro a convivência, o cuidado, a escuta e o reconhecimento da terra como ente sagrado. De acordo com Tiriba (2010) isso implica uma mudança radical na pedagogia, que precisa transcender a mera transmissão de informações sobre problemas ambientais para fomentar uma profunda conexão afetiva e espiritual com o mundo natural.

Pensando a partir disto, como parte da mitologia indígena está o Bakaru, que de acordo com Ekureu (2021 p. 34) é “[...] uma forma viva de resgatar a nossa sociedade, a nossa cultura, seja ela religiosa ou puramente sociocultural”, é através dele que os mais velhos contam histórias sobre a criação, animais, plantas, e até mesmo a sobre a história dos rituais. O Bakaru é como um guia para a vida, que ensina os indígenas a conviver com o ambiente e a sociedade. Eles são transmitidos oralmente através de narrativas, rituais e cantos. Podem ser representados também em desenhos, textos, pinturas e outras formas de arte.

A pedagogia inspirada na cosmopercepção indígena deve reconhecer práticas como os rituais que conectam as crianças ao mundo dos espíritos da floresta, as narrativas orais, as caminhadas no ambiente como forma de aprendizado sensível e experiencial, e as relações de respeito entre os mais velhos, os jovens e os seres não humanos. Tais práticas podem inspirar propostas curriculares que coloquem o corpo, a emoção, o espírito e a ancestralidade no centro do processo educativo. O que significa, por exemplo, que a aula de ciências não se limitaria a classificar espécies, mas a compreender suas histórias, seus espíritos e suas relações com os humanos, como é ensinado através do Bakaru. A educação física poderia incorporar jogos e movimentos que imitam animais ou celebram os ciclos da natureza, como parte de rituais de passagem. A história e a geografia podem ser inspiradas a partir da perspectiva do território ancestral, com seus rios, montanhas e florestas como protagonistas.

Neste contexto de interconexão e aprendizado, a proposta da ComVivência Pedagógica proposta por Granier (2017) surge como uma estratégia na formação de educadores, distanciando-se de abordagens conteudistas ou tecnicistas. A ComVivência se constitui como

um espaço educativo na própria experiência coletiva, na ação concreta e na amorosidade. Ela oferece a oportunidade de vivenciar a ruptura com a armadilha hegemônica, que separa o ser humano da natureza e fragmenta o conhecimento. Ao promover o reencontro com o natural onde a interdependência é fundamental à existência, a amorosidade torna-se a força capaz de intermediar as relações, com o acolhimento do outro.

A aplicação da ComVivência Pedagógica prioriza o convívio em ambientes como as aldeias indígenas, que se opõe aos discursos que fundamentam projetos como a P.L da Devastação². Ao passo em que a legislação instrumentaliza o ambiente, a vivência junto às cosmopercepções permite ao educador em formação não apenas compreender teoricamente, mas vivenciar a ética do cuidado e da coletividade. Como destaca Krenak (2020) precisa-se suspender a ideia de que somos proprietários do Planeta e reencontrar modos de estar no mundo que respeitem a diversidade das existências. A contribuição dos povos originários para a educação ambiental não está apenas em conteúdos específicos, mas em sua filosofia de vida que nos convida a imaginar o futuro a partir de outros povos.

Uma abordagem decolonial na educação ambiental, como defende Delmondez e Pulino (2014), busca fortalecer a identidade cultural indígena, permitindo que os saberes ancestrais coexistem e dialoguem com outros conhecimentos, sem que isso signifique a perda das raízes culturais. É um convite a Contracolonialidade, termo definido por Tiriba e Profice (2023), como uma postura de resistência ativa contra as “lógicas” e estrutura do sistema capitalista-colonialista; que desafia a lógica dominante e explora uma forma de viver mais cuidadosa com o planeta.

Ferdinand (2022) traz em seu texto o conceito de dupla fratura, que é importante para compreender a perpetuação da crise ecológica e das injustiças ambientais na modernidade. A dupla fratura é definida como uma separação equivocada entre a história colonial e a história ambiental do mundo. Essa fratura impede que as pessoas percebam a destruição do meio ambiente e o legado colonial que se manifesta tanto em suas origens quanto em suas consequências. A dupla fratura da modernidade convenientemente separou a história colonial da história ambiental, criando uma falsa divisão entre as lutas sociais e as lutas ecológicas. Para o autor, o ambientalismo tradicional, tende a ignorar o legado da colonização, da escravidão e do racismo, ao mesmo tempo em que movimentos antirracistas e anticoloniais lutam. A ecologia decolonial propõe uma abordagem integrada que revela como a exploração humana e

² PL nº 2159/2021 é um projeto que busca reformar o licenciamento ambiental brasileiro, permitindo uma aprovação simples e rápida (Licen por Adesão e Compromisso [LAC]) para empreendimentos, flexibilizando regras e diminuindo o poder dos órgãos ambientais.

a degradação ambiental são “lados de uma mesma moeda”, enraizadas na mesma “lógica” que moldou o mundo moderno.

Essa lógica que Ferdinand (2002) chama de habitar colonial, caracteriza-se por uma forma violenta e instrumental de ocupação da Terra, que não a reconhece como um organismo vivo, mas como um mero “recurso” a ser explorado para o enriquecimento de poucos. A PL da Devastação, pode ser compreendida como uma manifestação desse habitar colonial, evidenciando a continuidade de uma política que prioriza a acumulação de capital sobre a dignidade da vida e a saúde dos ecossistemas. A ecologia decolonial que aborda Ferdinand (2002, p. 197) não se restringe à denúncia, ela é uma ecologia de luta, e um convite à construção de um navio-mundo no convés da justiça, que em vez da “política de embarque” da Arca de Noé, Ferdinand (2002, p. 99) onde seleciona quem será salvo, ou da “política de desembarque” do Navio Negreiro, que aliena e destrói, Ferdinand (2002, p. 153); a proposta é promover a coexistência entre humanos e não humanos, reconhecendo a pluralidade de saberes, e desafiando as lógicas de dominação que historicamente marginalizam vidas e devastam ecossistemas.

A infância indígena constitui um período de intensa imersão e aprendizado dessa cosmopercepção relacional. Desde o nascimento, a criança é integrada à vida comunitária e ao ambiente natural, aprendendo por observação, participação e convivência. A integração da cosmopercepção indígena na educação ambiental, formal e não formal apresenta tanto desafios quanto oportunidades significativas. O principal desafio, de acordo com Adugoenau (2015), reside na superação do modelo escolar eurocêntrico, que frequentemente ignora e desvaloriza as cosmopercepções e práticas e vivências indígenas. Onde a escola funciona por muitas vezes, como um instrumento de civilização, que deslegitima as culturas indígenas.

A escola precisa constituir um espaço de fortalecimento da identidade cultural, onde os saberes da comunidade possam coexistir com outros conhecimentos, permitindo às crianças indígenas o acesso a novas ferramentas sem que isso implique a perda de suas raízes culturais. E nisto reside a capacidade das cosmopercepções indígenas oferecerem uma vivência abrangente para a educação ambiental decolonial. Em um cenário de crises ecológicas globais Tiriba (2010) afirma que a sabedoria dos povos originários, que vivem em profunda conexão com a natureza, torna-se um referencial valioso.

A educação ambiental conforme Tiriba e Guimarães (2024), ao incorporar a cosmopercepção indígena pode transcender a mera preocupação com a conservação de “recursos” para o consumo futuro e abraçar a ética de cuidado, reciprocidade e pertencimento.

Isso implica uma educação que não apenas ensina sobre a natureza, mas ensina a ser natureza, a ComViver como aponta Granier (2019), e a proteger a vida em todas as suas manifestações.

1.3 Infâncias indígenas: autonomia, pertencimento e coletividade

Nas culturas indígenas, de acordo com Tiriba, Vollger e Pereira (2021) a infância é concebida de modo distinto, em muitas etnias ou povos, como gostam de ser chamados, não há uma separação tão rígida entre infância e vida adulta, nem uma visão de imaturidade que justifique a exclusão da criança da vida comunitária. A criança é reconhecida como um ser em formação sim, mas já dotada de capacidades, saberes e vínculos espirituais que lhe conferem um lugar significativo na comunidade desde seu nascimento.

O autor indígena Santos (2023) ressalta que as crianças indígenas aprendem por observação, participação e convivência, em um processo de imersão no cotidiano e nos rituais da comunidade. O brincar, o ouvir histórias e bakarus, o acompanhar os adultos nas atividades de caça, pesca e dança são modos de aprendizagem e inserção cultural. A natureza não é “cenário” ou “recurso”, mas é um agente educativo, com o qual a criança estabelece vínculos afetivos e espirituais desde cedo.

A criança no contexto indígena é compreendida como um ser integral, cujas capacidades não são apenas futuras, mas presentes e valorizadas, Triba, Vollger e Pereira (2021 p. 110) trazem essa visão ao afirmar que a criança é um indivíduo social pleno e produtor de cultura, onde nas terras indígenas isto se manifesta a partir da participação ativa das crianças na construção dos valores e das práticas diárias. Elas estão imersas em processos comunitários que integram o cotidiano à sua relação com a natureza, às brincadeiras e aos rituais.

A criança indígena não é vista como algo a ser preenchido, mas como um ser que já traz consigo um potencial, que será nutrido e direcionado pela comunidade, com a autonomia e a liberdade necessárias para o processo formativo da mesma. Tiriba e Guimarães (2023) destacam que o processo de formação corpóreo-subjetivo da criança indígena ocorre em uma condição de liberdade que permite a exploração e a interação com o mundo ao seu redor. A inclusão precoce dessa criança nas atividades comunitárias respeitando a sua autonomia são extremamente importantes.

Diferente do modelo educacional comumente observado em grandes centros urbanos, que impõe um ritmo e regras rígidas, a criança indígena é incentivada a explorar e a descobrir por si mesma, com o apoio e a orientação dos mais velhos como os pais, padrinhos, tios, entre

outros. O aprendizado é integrado à vida, às tarefas diárias e aos ciclos da natureza. Como aponta Baniwa (2010) a educação indígena se baseia na transmissão de conhecimentos intergeracionais, onde “ensinar a caçar, a construir uma cabana também é educação”. Educação esta que tem enfoque cultural na comunidade. A pedagogia indígena é intrinsecamente ligada à vida, o aprendizado se dá por meio da observação atenta, da imitação e da participação ativa nas atividades do dia a dia. A criança não é um mero espectador, mas um aprendiz engajado, que consegue absorver os conhecimentos ao vivenciá-los; o que permite que a criança compreenda o porquê das práticas e como elas acontecem.

Esse processo de ensinar as crianças se dá principalmente pela oralidade, onde os Bakarus, os cantos e rituais conectam as crianças à sua cultura, Krenak (2022) ilustra como a narrativa e a oralidade são um ato de resistência e de permanência cultural, onde as crianças indígenas estão imersas num universo que lhes oferece modelos de comportamento, explicações sobre o mundo e a natureza.

A convivência intergeracional é algo interessante dentro da comunidade, onde os mais velhos, detentores da memória e dos saberes culturais como danças, língua materna e cantos, são os principais educadores. No entanto, a responsabilidade pela educação é coletiva, estendendo-se a todos os membros da comunidade. No contexto indígena de acordo com Santos (2023) todos se chamam de “parentes”, o que significa que a educação das crianças é uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade, independentemente de laços de parentesco direto. Essa rede de apoio e ensino garante que a criança esteja em contato com diferentes perspectivas e habilidades, enriquecendo seu aprendizado e fortalecendo os laços sociais, nessa dinâmica de parentesco, o bem-estar individual está diretamente ligado ao bem-estar coletivo.

Os povos indígenas possuem uma estrutura social e familiar que influencia diretamente na educação. A organização matrilinear dos casamentos, onde o homem se muda para o clã da esposa, e a responsabilidade primária do irmão da mãe na educação da criança (sem excluir a responsabilidade do pai), mostram uma complexa rede de relações que molda o processo educativo. Conforme Campos e Grando (2018) essa dinâmica clânica não apenas distribui as responsabilidades, mas também enriquece a perspectiva da criança, colocando-a frente a diferentes modelos de masculinidade e feminilidade, e à diversas formas de interação e aprendizado. O irmão da mãe, como figura central na educação, pode oferecer uma perspectiva complementar à do pai, ampliando a rede de cuidado e ensino familiar.

Nesse contexto há também as brincadeiras, que não são meras atividades lúdicas, mas espaços pedagógicos fundamentais onde o aprendizado se liga a diversão e a expressão cultural. Pereira (2003) afirma que por meio das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades importantes para a vida em comunidade como: o trabalho em grupo, o respeito aos demais colegas, o respeito à natureza, dentre outros. Essas brincadeiras são um espaço de aprendizado onde as crianças experimentam e reproduzem os conhecimentos, que se relacionam com práticas comunitárias e culturais.

Grubits (2013) traz em seu texto como o brincar reflete e constrói a identidade infantil em diferentes etnias/povos indígenas. Ela observa que, para as crianças Guarani/Kaiowá, Kadiwéu e Terena que estão situadas no estado do Mato Grosso do Sul, brincar é um exercício de preparação para a vida adulta, que não exclui o sentido de lazer. A autora destaca que as crianças, ao brincarem, expressam sua criatividade e desenvolvem suas experiências de forma progressiva, utilizando aspectos físicos e emocionais. Os brinquedos indígenas, são dos mais diversos tipos, porém, os mais comuns são miniaturas de objetos do uso cotidiano, feitos com materiais encontrados no ambiente, como palha, cabaças, sementes, madeira ou barro, preparando as crianças para as tarefas adultas.

As brincadeiras são o espelho da cultura indígena que incorpora elementos de sua organização clânica e de sua relação com o ambiente, assim a influência da cultura material e das interações com o não-indígena é perceptível, visto que, a criança pode incorporar em suas brincadeiras elementos observados em outros locais, outras cidades e até mesmo em dispositivos eletrônicos como os celulares.

A importância do brincar, de acordo com Tiriba (2025) está na capacidade de integrar a criança à cultura de forma acessível e prazerosa. Através de jogos de imitação e representação, Santos (2023) afirma que as crianças aprendem sobre a fauna e a flora de seu território, as técnicas de caça e pesca, as propriedades das plantas medicinais e os ciclos da natureza, que são necessários à sua sobrevivência e espiritualidade. Os elementos da natureza também são vistos como parte integrante dos clãs, com direitos e deveres específicos para cada metade da aldeia, que vai além de uma mera recreação.

A compreensão da cosmopercepção indígena se revela como uma estrutura ontológica profunda que molda a percepção da realidade, as interações sociais e a própria identidade de um povo. Longe da separação moderna entre natureza e cultura, tão criticada por Viveiros de Castro (2002), que estabelece o humano como agente racional e autônomo e a natureza como

“recurso” disponível para exploração, a cosmopercepção indígena propõe uma relação de interdependência e responsabilidade.

1.4 Educação ambiental decolonial: da denúncia à reconexão com o território

A educação ambiental vai muito além de abordagens meramente técnicas de conservação ou gestão de recursos, ela se propõe a questionar profundamente os modelos de desenvolvimento que geram a degradação ambiental e a desafiar as estruturas hegemônicas que perpetuam a exploração da natureza e a desigualdade social. Nesse sentido, a urgência das crises ecológicas globais exige uma educação ambiental decolonial, que vá da denúncia à reconexão com o território. Essa perspectiva, conforme defendida por Delmondez e Pulino (2014) e Ferdinand (2002) busca fortalecer a identidade cultural indígena, permitindo que os saberes ancestrais coexistam e dialoguem com outros conhecimentos, sem que isso signifique a perda das raízes culturais.

A denúncia, nesse contexto, refere-se à crítica contundente à visão da natureza como um “recurso” a ser explorado, enraizada na lógica capitalista e colonial. Sato e Meira (2005) argumentam que a própria noção de desenvolvimento pode acarretar no não envolvimento com as questões sociais e ecológicas, revelando uma proposta econômica perversa que desconsidera a diversidade e a interdependência. A educação ambiental decolonial, portanto, não se restringe a campanhas de reciclagem ou plantio de árvores, mas busca a transformação das sociedades, desafiando os estilos de vida impostos por uma economia predatória. Ela reconhece que o ambiente não é apenas a natureza externa ao ser, mas uma totalidade que integra dimensões naturais e culturais, constituindo-se como um sujeito político que expressa as lutas construídas no campo da ecologia.

A reconexão com o território, por sua vez, é o caminho para a construção de uma educação ambiental verdadeiramente transformadora, que proporcione uma educação que não apenas ensine sobre a natureza, mas que seja natureza, que viva com ela, que proteja a vida em todas as suas manifestações.

A pedagogia inspirada na cosmopercepção Boe conforme Adugoenau (2015), deve valorizar práticas como os rituais que conectam as crianças aos dos espíritos da floresta, as narrativas orais, as caminhadas e caçadas no ambiente como forma de aprendizado sensível e experiencial, e as relações de respeito entre os mais velhos, os jovens e os seres não humanos. Isso implica uma mudança radical na pedagogia escolar, que precisa transcender a mera

transmissão de informações sobre problemas ambientais para fomentar uma profunda conexão afetiva e espiritual com o mundo natural.

A Lei nº 9.795/1999³, que institui a PNEA, embora seja um avanço, ainda enfrenta desafios significativos na incorporação efetiva das cosmopercepções indígenas. A sabedoria dos povos originários de acordo com Adugoenau (2015), que vivem em profunda conexão com o território, torna-se um referencial valioso para a educação ambiental crítica, oferecendo subsídios para a formulação de práticas educativas mais inclusivas e conectadas às realidades locais.

³ A Lei 9.795/1999 trata da PNEA, que tem o objetivo de promover a consciência crítica e participação nas atividades voltadas à conservação do meio ambiente.

2

CAMINHOS METODOLÓGICOS:

UMA ESCUTA SENSÍVEL À INFÂNCIA BOE



2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA ESCUTA SENSÍVEL À INFÂNCIA BOE

A presente pesquisa antecede a escolha metodológica e se inscreve em uma trajetória pessoal e profissional. Sou Bióloga e Pedagoga, com formação em universidades distintas, e encontrei na pesquisa acadêmica a possibilidade de articular interesses que me acompanham há anos: culturas, territórios, histórias de vida, ambientes naturais e espiritualidades. Esses elementos atravessam minha prática docente nas duas áreas em que atuo, o que confere a este estudo um caráter singular. Leciono na rede municipal como Pedagoga, e na rede estadual na área da Biologia.

Ao me candidatar ao mestrado, a intenção inicial era investigar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), entretanto, por sugestão de minha orientadora, caminhei rumo à temática dos povos indígenas, campo com o qual mantinha pouquíssimo contato. Essa mudança de foco despertou diversos sentimentos, como apreensão e entusiasmo. Ainda assim, aceitei o desafio, ciente das oportunidades de aprendizagem e das relações que emergiram desse percurso.

Os primeiros desafios tornaram-se evidentes nas leituras iniciais que foram recomendadas: percebi lacunas fundamentais, inclusive em relação à história do estado de Mato Grosso. A complexidade da cultura do povo Boe Bororo necessitava de aprofundamento sistemático. Mantive então, um regime contínuo de leitura de livros, artigos e teses, o que gradualmente favoreceu minha inserção no campo teórico. Após aproximadamente seis meses de ingresso na pós-graduação, iniciei a redação do pré-projeto, que foi uma etapa particularmente exigente em razão da familiaridade ainda iniciante com o tema. Aos poucos o receio inicial cedeu lugar à confiança à medida que, em reuniões com a orientadora, foi definido os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e roteiro de entrevistas; o que conferiu maior precisão e coerência ao estudo.

Na Semana de História de 2024, evento promovido pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), conheci uma liderança da Aldeia Tadarimana com quem estabeleci vínculo de amizade e colaboração. Essa liderança foi fundamental para o acesso ao campo: orientou-me quanto aos procedimentos documentais, apresentou-me à comunidade escolar e ao povo Boe, que me acolheu com generosidade e respeito. Esses encontros consolidaram o caminho desta investigação e ampliaram meu compromisso com a temática.

Com isto, a escolha do caminho metodológico nesta pesquisa não foi um exercício neutro, mas sim o resultado de um posicionamento ético e político, e para compreender as cosmopercepções Boe sobre a criança e sua relação com a natureza adotei uma abordagem que

respeitou os modos próprios de ser, saber e existir do povo Boe. A fim de adentrar em um território onde escutar o outro, neste caso, o outro indígena, exige sensibilidade, humildade e abertura para a diferença.

A delimitação da Terra Indígena Tadarimana como campo de pesquisa foi estrategicamente motivada, tanto por fatores logísticos quanto por questões metodológicas. A proximidade geográfica com Rondonópolis, onde resido, facilitou os deslocamentos e a conciliação com minhas responsabilidades docentes, o que inviabilizava a permanência em período integral. Contudo a escolha se fundamentou na oportunidade de observar a infância Boe em seu território, acessando-a a partir da experiência vivida e da imersão no cotidiano.

As idas iniciais ao campo foram desafiadoras. O desconhecimento do trajeto inicial exigiu familiarização, contando com a orientação de funcionários das fazendas próximas e de indígenas encontrados no percurso. Além disso, o período chuvoso na região, embora evitasse as visitas, não impediu a obtenção das documentações necessárias e a gradual inserção na rotina da comunidade. Nesse processo de aproximação, o trajeto à aldeia foi uma experiência singular. A prática de iniciar a jornada com um pedido de licença à Mãe Natureza materializou o comprometimento corpóreo-reflexivo com o território. Minha atenção aos elementos do caminho como animais, inclinações do terreno e o clima foi na prática, uma fusão entre o corpo e pesquisa do campo, tornando a experiência do deslocamento não apenas uma travessia física, mas uma imersão sensorial. Cada percepção, cada interação durante essa jornada, tornou-se um dado valioso.

Os retornos da aldeia, particularmente a noite, intensificaram essa dinâmica. As adversidades climáticas, como a chuva e a lama dificultavam a pilotagem da motocicleta, e a escuridão tornava o farol a única referência, o que se transformava em momentos de vivência com o ambiente. Essas experiências, que em um primeiro olhar poderiam ser consideradas apenas como desafios logísticos, na verdade, aprofundaram minha compreensão da relação entre o sujeito e o território, ilustrando como os “espaços da terra ensinam ativamente a constituição do olhar, do corpo e do sentir” (Merleau-Ponty, 2018, p. 13), onde o território modela e orienta os processos de aprendizagem e formação dos sujeitos. A sensação de segurança, mesmo diante das adversidades, era para mim, uma confirmação dessa permissão da Mãe Natureza.

A comunidade teve uma acolhida e uma disposição colaborativa, manifestadas em diversas ocasiões, a exemplo da participação da pesquisadora em funeral, onde fui convidada à integração em danças e recebi o empréstimo de trajes, adornos e pinturas (Figura 2). Tal

engajamento demonstrou a aceitação e imersão significativas no contexto cultural. Os convites para as entrevistas foram encaminhados por meio eletrônico e, sequencialmente, de forma presencial, em alinhamento com a dinâmica observada no ambiente escolar. A receptividade dos participantes de pesquisa foi imediata, sendo registrada apenas uma recusa, cujo desejo de não participação foi plenamente respeitado, em estrita conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Figura 2 – Fui convidada à integração em danças e recebi o empréstimo de trajes.



Fonte: Cesar Augusto (2025)

A presente pesquisa buscou compreender as cosmo percepções Boe que relacionam a criança e a natureza e como esta relação pode influenciar nos ensinamentos de educação ambiental. Pensando nisso, a base esteve ancorada em alguns questionamentos acerca de quais aspectos moldam a relação criança-natureza na comunidade, como se constrói o sentido de pertencimento e respeito, que molda a forma das crianças conviverem com o mundo e como se dão os ensinamentos, as práticas e as brincadeiras que envolvem a natureza.

Portanto, a adesão de uma abordagem decolonial não se configura como uma preferência metodológica, mas sim como uma inegociável convicção epistemológica⁴ e ontológica⁵. Essa postura está diretamente ligada às singularidades e percepções do povo Boe Bororo, que conforme Santos (2023), afirma-se uma compreensão de que a educação, que é historicamente ancorada na vertente eurocêntrica, é inadequada para apreender a riqueza e a complexidade da cosmopercepção Boe. A ineficácia deste modelo escolar está na própria estrutura de pensamento, que ao longo de séculos separa radicalmente o sujeito da natureza, a cultura da natureza, a mente do corpo e de forma profunda separa o humano do não humano. Essa fragmentação é contrária à totalidade da existência Boe.

Para a educação eurocêntrica, o conhecimento é universalizável e hierarquizado, que busca uma objetividade distante da experiência vivida. A tentativa de enquadrar a cosmopercepção Boe nas categorias da pedagogia eurocêntrica, de acordo com Santos (2023, p.42) é um ato de violência epistêmica, que resulta em uma aniquilação de conhecimentos. O paradigma decolonial, surge como a lente necessária para desconstruir essa hegemonia e permitir que a pesquisa se aproxime da cosmopercepção indígena em seus próprios termos. Ele não busca assimilar ou traduzir, mas legitimar e valorizar a pluralidade ontológica e epistemológica, reconhecendo que o conhecimento é situado e que existem diversas formas de compreender e interagir com o mundo. É um convite a abrir-se para uma escuta que permita à cosmopercepção Boe Bororo se manifestar sem as amarras de um sistema educacional, que foi concebido para a sua subordinação.

2.1 Descrição do campo da pesquisa: os Boe Bororo, a Terra Indígena Tadarimana e a Escola Municipal Leosídio Fermou

Entre a caracterização geral do campo da pesquisa e a abordagem histórica específica do povo Boe Bororo, faz-se necessário estabelecer um elo analítico que situe o território e a instituição escolar como expressões concretas de processos históricos, sociais e cosmológicos mais amplos. A Terra Indígena Tadarimana e a Escola Municipal Leosídio Fermou não se constituem apenas como recortes espaciais ou administrativos do estudo, mas como espaços atravessados por memórias coletivas, disputas territoriais, formas próprias de organização social e relações singulares com a natureza. Compreender esse campo empírico exige, portanto,

⁴ Área de estudo da filosofia do conhecimento que busca compreender o que se sabe, como justifica as crenças, sua origem, limites e fundamentos.

⁵ Área da filosofia que busca compreender a natureza do ser, da existência e da realidade.

um retorno às trajetórias históricas do povo Boe Bororo, às dinâmicas de ocupação de seus territórios e às transformações impostas pelo contato colonial, elementos que permitem interpretar, de modo mais profundo, as práticas educativas, culturais e ambientais observadas no presente. É nesse sentido que a discussão histórica sobre os Boe Bororo se torna fundamental para fundamentar a análise desenvolvida neste trabalho.

2.1.1 Os Boe Bororo: das raízes andarilhas aos dias atuais

A história do povo Boe que significa gente, tempo, coisa, em sua própria língua, remete a um passado cujas raízes, como sugere Enauréu (2021), podem ter se originado de fluxos migratórios oriundos da região dos Andes. Essa hipótese se sustenta não apenas em semelhanças culturais observadas com etnias bolivianas, mas também nos seus conhecimentos sobre metais como prata e ouro, elementos que ressoam em suas narrativas. Antes da chegada dos colonizadores europeus, os Boe tinham vastos domínios territoriais no que hoje corresponde à bacia do Alto Paraguai, estendendo-se por uma faixa que ia de Goiás até as fronteiras de Mato Grosso com a Bolívia, sempre com suas aldeias estrategicamente localizadas nas proximidades de rios, já que são fundamentais para seu modo de vida e subsistência. O autor destaca que essa ocupação abrangia distintas bacias hidrográficas, gerando agrupamentos como os Bororos Cabaçais da Campanha, Coroados, e aqueles situados entre os rios Itiquira, Rio das Mortes, Garças e Araguaia, cada um com suas particularidades regionais, mas unidos por uma mesma cosmologia.

O primeiro contato entre os Boe e a sociedade ocidental foi marcada por diversas denominações que os colonizadores lhes atribuíram como: Coroados, Cabaçais, Porrudos, entre outros; refletindo a fragmentação da percepção externa sobre um povo coeso. No entanto, Enauréu (2021) pontua que o registro mais antigo data de 1716, quando Antônio Pires de Campos iniciou a escravização de centenas de Boe na região do rio Coxipó em Cuiabá. A fundação de Cuiabá em 1719 ocorreu sobre terras Bororo e marcou o início de um período de intensos conflitos, conhecidos como “Guerras justas” pela coroa portuguesa. O século XVIII e boa parte do XIX foram marcados por uma violência brutal, massacres e a tentativa de subjugação dos indígenas, que resistiam fortemente à invasão de seus territórios e à desestruturação de seu modo de vida.

Os Boe Ocidentais conhecidos como Tugokúri, traduzido como Flechas Compridas, travaram batalhas contra os Guaikurus e, posteriormente, contra os colonizadores devido à corrida do ouro e à expansão pecuarista na região pantaneira. Os Bororo da Campanha, que

transitavam entre as planícies mato-grossenses e a Bolívia, foram os primeiros a se misturar com a população não indígena, enfrentando massacres e dispersão, o que resultou na ausência de aldeias Boe Ocidentais no século XX. Do outro lado do rio Cuiabá, os Boe Orientais, ou Coroados como eram chamados, também vivenciaram longos períodos de guerra, chegando a ter suas mulheres escravizadas.

Ao perceber a ineficácia da força bruta e o alto custo dos conflitos, a estratégia colonizadora começou a mudar. No final do século XIX, emerge uma nova política de “pacificação”, buscando converter os Boe em um povo “civilizado” a serviço da Coroa. Enauréu (2021) narra que em 1881 ocorreu a chegada da liderança Boe Muguio Kuri, chamado popularmente de Casa Grande, a Cuiabá acompanhado de 430 guerreiros em um gesto de busca pela paz. Essa “pacificação” trouxe uma série de males, incluindo a rápida disseminação do alcoolismo e de doenças infectocontagiosas que dizimaram a população indígena.

A figura de Rosa Bororo é emblemática nesse período. Folclorizada pela narrativa colonizadora como a “heroína pacificadora”, por ter convencido os irmãos indígenas a entregar seus arcos e flechas para viver em paz com os bandeirantes, sendo estes batizados na igreja católica do Rosário logo em seguida. O autor Enauréu (2021, p. 78) aponta que sua atuação foi complexa e vista com desconfiança pelos próprios agentes colonizadores que a usaram, a frase atribuída a ela pouco antes de sua morte foi: “Meu filho, nunca confies em brancos, estes só agradam quando precisam [...]”, revela uma das críticas Boe a esta “lógica” colonizadora, que massacrava vidas, relações e bens naturais.

As colônias militares de Teresa Cristina e Isabel, criadas em 1887 sob supervisão do exército, visavam agrupar e controlar os Boe, liberando suas terras para fazendeiros. No entanto, o convívio com soldados, a promiscuidade e o alcoolismo levaram a uma drástica redução populacional nessas colônias. A entrada dos salesianos em cena, em 1895, inicialmente com o padre Bázola, buscou uma nova abordagem de catequização. Embora a intenção governamental fosse a liberação de terras, os salesianos estavam focados na conversão religiosa. Contudo, Enauréu (2021) documenta que mesmo essas missões, como a de Tachos, reproduziam a lógica colonial ao tentar dismantlar a organização social Boe, com a demolição do Baito (casa central, de profundo valor cosmológico) para a construção de uma cruz em 1914. Essa ação simbolizava a tentativa de trocar a cosmo percepção indígena pela cristã, forçando a adaptação espacial e social. A Missão Salesiana, que posteriormente se fixou em Meruri em 1930 manteve uma dualidade, por um lado promoveu a catequização, e por outro realizou importantes estudos etnográficos e linguísticos sobre os indígenas Boe.

Em seguida ocorreu a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sob a liderança de Cândido Rondon, que trouxe uma nova perspectiva à política indigenista, embora ainda estivesse imersa na lógica de integração. Rondon teve um contato menos hostil com os Boe e até os empregou na construção das linhas telegráficas, afirmando que sem os mesmos não teria conseguido finalizar o seu trabalho. Enauréu (2021) revela a ambiguidade da atuação de Rondon, que, enquanto registrava terras indígenas, também possuía fazendas e facilitava a expansão de colonos, evidenciando as contradições do projeto integracionista.

O século XX para os Boe foi marcado pela continuidade da pressão sobre suas terras, especialmente com a expansão do agronegócio a partir da década de 1970, que levou ao aumento exponencial da população não indígena em Rondonópolis, enquanto a população Boe em Tadarimana caía para menos de 100 indivíduos. Epidemias e a desorganização social causadas pelo contato, forçaram novos deslocamentos das aldeias. A atuação do SPI fora revelada como corrupta e abusiva pelo Relatório Figueiredo em 2013, o que aprofundou a desconfiança e os problemas enfrentados pelos indígenas.

A partir de 1970 o movimento indígena, impulsionado por algumas organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Operação Anchieta (OPAN) começou a articular a luta por autodeterminação e pelo reconhecimento de seus direitos. Os Boe assim como outros povos indígenas, assumiram o termo “índio” como uma identidade política, reivindicando a diferença e a necessidade de uma educação escolar que respeitasse suas especificidades culturais e linguísticas. Enauréu (2021) alinha-se a essa perspectiva, ao discutir como a própria comunidade indígena passou a instrumentalizar a escola e as políticas indigenistas em seu favor, interpretando-as conforme suas necessidades e lógicas internas.

Atualmente, os Boe estão estabelecidos em cinco Terras Indígenas em Mato Grosso: Meruri, Teresa Cristina (ainda não homologada), Tadarimana, Perigara e Jarudore. A luta pela demarcação e proteção dessas terras é contínua, como exemplifica a retomada de parte da área de Jarudore nos anos 2000, liderada pela cacica Maria Aparecida Toro Ekureudo, diante da morosidade do Estado. A Terra Indígena (TI) Tadarimana cresceu significativamente, atraindo indígenas Boe de outras regiões, e suas aldeias, como Aldeia Central, Praião, Pobjare, Moto'Okwa, Jurigue, entre outras, somam hoje cerca de 670 habitantes Enauréu (2021).

A organização social Bororo é baseada em metades e clãs, com sua intrincada rede de parentesco matrilinear, Enauréu (2021) e Boe Ejerare Turugadu (2018) salientam a importância dos rituais como o funeral, que apesar das pressões do mundo ocidental e da conversão religiosa, continuam sendo pilares da identidade e coesão social. A escola, nesse contexto,

torna-se um espaço de lutas diárias, onde a língua Boe e os saberes culturais buscam coexistir e se fortalecer ao lado dos conhecimentos da sociedade envolvente, como preconiza Boe Ejerare Turugadu (2018) ao mostrar a importância da pintura corporal que é um ato de reafirmação de identidade e conhecimento.

A história Boe é como um grande rio de perdas que possui adaptações e reinvenções. A proximidade das cidades, o agronegócio, o alcoolismo e a influência das tecnologias de informação são desafios que Enauréu (2021) aponta como novas frentes de luta. No entanto, a capacidade de adaptação, a centralidade da família e da comunidade, e a incessante busca pela manutenção de sua cosmologia e modos de ser, mostram a vitalidade de um povo que, contra todas as adversidades, continua a tecer sua própria história. A luta dos Boe hoje, é pela autonomia plena, pela gestão de suas próprias escolas e territórios, e pela garantia de que suas futuras gerações possam habitar um mundo onde sua identidade seja não apenas reconhecida, mas celebrada e respeitada em toda a sua profundidade e complexidade.

2.1.2 Terra Indígena Tadarimana e a Escola Leosídio Fermou

Conforme o site Terras Indígenas do Brasil,⁶ a Terra Indígena Tadarimana, está situada a apenas 45 km do município de Rondonópolis (MT), conta com uma área de aproximadamente 10 mil hectares. Este local destaca-se como um território de complexa fonte histórica, simbólica e política para o povo Boe Bororo. Como descreve Enauréu (2021) a aldeia tem este nome em referência a um dos rios que cortam o seu território: O rio Tadarimana que é muito mais do que mera referência hidrográfica, ele é matéria vital e matriz de sentido, que acomoda memórias, narrativas e práticas cotidianas. O autor enfatiza que o território não pode ser apreendido apenas a partir de delimitações geográficas impostas pelo Estado, que está comprimida por fazendas no seu entorno; mas é formado a partir do vivido, do movimento dos corpos, da experiência social e ritual, nas relações e na cosmologia Boe (Figura 3).

⁶ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terra Indígena Tadarimana**. Terras Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3862>. Acesso em: 22 maio 2024.

Figura 3 - Localização da Terra Indígena Tadarimana, imagem de satélite



Fonte: Bing Mapas.

A aldeia possui uma organização espacial de formato circular, em que a disposição das habitações organizam-se a partir do Baito ou casa dos homens, está localizada no centro da mesma (Ver figura 3). Segundo Enauréu (2021), o Baito constitui o núcleo físico e simbólico da aldeia, sendo um espaço reservado à convivência, às decisões coletivas e ao resguardo dos artefatos e rituais, representando o coração político e espiritual da comunidade. Ao redor do Baito, as casas das famílias são alocadas em círculo, formando anéis de moradia.

Figura 4 - Organização espacial da aldeia Tadarimana, imagem de satélite.



Fonte: Bing Mapas.

Essa disposição circular não é aleatória: cada família ocupa uma posição específica ao redor da praça central, seguindo lógicas de filiação, clã e funções cerimoniais estabelecidas tradicionalmente. A praça livre, conforme o autor Adugoenau (2015), se estende entre o Baito e as habitações, é espaço de circulação e rituais, funcionando como território de experiências

cotidianas e eventos sagrados. A organização da aldeia reflete a cosmologia Boe, em que o espaço físico dialoga com o mundo espiritual, e cada elemento possui significado próprio na dinâmica existencial do grupo.

Adugoenau (2015) detalha que os Boe estão divididos em duas grandes metades, os Tugorege popularmente chamados Os Fortes, e os Ecerae popularmente Os Fracos (Ver figura 5), cujos nomes simbolizam o complemento para o equilíbrio social e espiritual da aldeia. Cada metade é composta por diversos clãs e subclãs, e a residência familiar segue a linhagem materna, de modo que uma mulher da metade Tugorege ao se casar com um homem da metade Ecerae, leva-o para morar em sua área, reforçando a união e a reciprocidade entre os grupos. Essa distribuição espacial é uma materialização da interdependência, do intercâmbio de bens, serviços e, sobretudo, de vidas, que garantem a perpetuação da sociedade Boe.

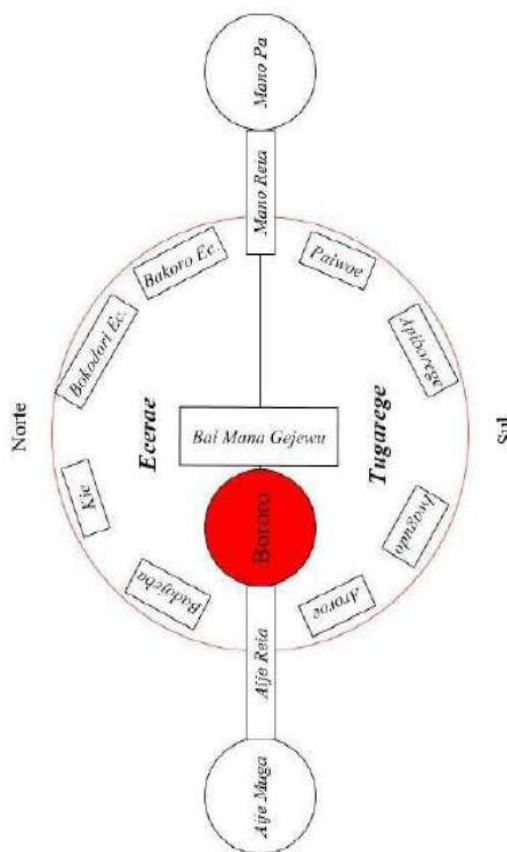


Figura 5 - Planta da aldeia, a partir do referencial da cosmologia Boe.

Fonte: SANTOS, 2023, p. 82.

Essa estrutura clânica determina não apenas a residência e as alianças matrimoniais, mas também as responsabilidades e papéis de cada indivíduo nas esferas ritualística, econômica e política. Conforme explicitado no livro *Boe Ejerare Turugadu* (2018), a pintura Boe e outros

objetos rituais são expressões visíveis dessa organização onde cada padrão, cor ou adorno remete a um clã reiterando a identidade do indivíduo dentro do coletivo. A praça central em particular, transcende sua funcionalidade como espaço livre: ela é o palco onde essas identidades e complementaridades acontecem, seja em rituais, jogos e assembleias. A vivência, o modo de ser Boe e suas histórias e saberes ocorrem fluidamente nesse arranjo, pois as crianças e jovens são imersos em um ambiente que, por si só, é uma aula viva de sua complexa e interligada cosmologia, onde o social, o físico e o espiritual estão juntos.

Como destaca Enauréu (2021), essa estrutura favorece não só a manutenção da ordem social, mas também o reconhecimento de valores culturais, pois a circularidade e a proximidade facilitam a oralidade, o cuidado coletivo e a participação de todos nos processos de aprendizagem nas diversas celebrações, que conforme Ejerare Turugadu (2018): A aldeia é o corpo do povo, sendo sua organização espacial expressão viva de identidade, memória e resistência.

A aldeia Tadarimana não é mero local de resistência passiva perante os processos de desterritorialização: ela é agente ativo na produção de saberes, identidades e resistências. O território age, participando do processo formativo dos sujeitos ao incidir diretamente sobre seus modos de aprender, conviver, celebrar e lutar.

Neste contexto de resistência surge a Escola Municipal Leosídio Fermou que foi criada em resposta ao movimento comunitário que exigia uma instituição escolar alinhada às especificidades linguísticas e culturais do povo Boe, mas que na verdade não atende às demandas da comunidade e tão pouco está adaptada para ser uma escola indígena. Enauréu (2021) destaca o papel protagonista da comunidade na defesa de uma educação verdadeiramente diferenciada, que incorpore saberes tradicionais, rituais e a língua Boe, além dos conteúdos convencionais. O nome da escola homenageia o senhor Leosídio Fermou liderança dentro da terra indígena e ex-funcionário da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), que viveu na Aldeia Tadarimana.

O pátio da Escola Municipal Leosídio Fermou (Figura 6), em horário de aula, configura-se como espaço educativo ampliado, no qual os processos de aprendizagem extrapolam os limites da sala fechada. O ambiente evidencia uma organização escolar que dialoga com o território, permitindo a circulação das crianças, o contato com o ar livre e a convivência coletiva. Esse espaço revela uma concepção de educação que reconhece o corpo, o movimento e a interação como dimensões constitutivas do aprender.

Figura 6 - Pátio da Escola Municipal Leosídio Fermau em horário de aula



Fonte: Acervo da autora (2025).

No entanto, para adensar a compreensão, é preciso pensar a escola como espaço-tempo de confluência de temporalidades, onde a ancestralidade projetada no futuro, se manifesta nos processos educativos, mesmo em meio às burocracias que o Estado impõe. Nesse ambiente a escola se reinventa, negocia com o presente e atua sobre o porvir dos sujeitos, criando pontes complexas entre o que foi vivido e o que está por vir, como observam Enauréu (2021) e Merleau-Ponty (2018).

2.2 A pesquisa como posicionamento ético-político: entre a fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty) e a etnografia interpretativa (Geertz)

Em seu texto Merleau-Ponty (2018) propõe a valorização da experiência vivida como fundamento da compreensão de mundo, contra as dicotomias entre sujeito e objeto, corpo e mente, razão e emoção, sua filosofia afirma que a percepção é o *modus operandi* e mais fundamental de estar no mundo. Não há um sujeito separado do mundo que o observa. Somos, desde sempre, seres corporificados e situados em constante relação com o ambiente que nos

cerca. Como afirma o autor “O mundo é aquilo que nós percebemos” (2018, p. 13), onde a percepção não é um ato passivo de registro de uma realidade externa e objetiva, mas uma construção ativa, onde o sujeito e o mundo se constituem na experiência vivida.

Essa perspectiva fenomenológica exige que a pesquisa se desloque de uma posição de exterioridade e objetivação para um lugar de presença, escuta e abertura, a fim de reconhecer que as crianças Boe e seus parentes vivem suas relações com a natureza de modo unificado, simbólico e sensível. Para compreendê-los foi preciso entrar em contato com suas experiências, seus gestos, suas narrativas, seus silêncios. A escuta fenomenológica foi, portanto, uma escuta que considerou os sentidos como vias legítimas de conhecimento e que valorizou o saber inscrito no corpo, na prática e no cotidiano da aldeia.

A fenomenologia de Merleau-Ponty (2018) é crucial para entender como as crianças Boe, desde os primeiros anos de vida, constroem sua identidade e cosmopercepção através de uma interação corporal e sensorial com o ambiente natural, onde o corpo não é um objeto biológico, mas um “sujeito encarnado”, o mediador primordial entre o ser humano e o mundo. Isso significa que a forma como a criança Boe percebe a floresta, o rio, os animais ou as plantas não é neutra, é uma percepção ativa moldada por sua corporeidade, por suas experiências vividas e pelo contexto cultural em que está inserida. A criança é uma espectadora passiva no mundo, mas está em constante interação com ele e essa interação é a base para o aprendizado e a construção de sentido.

Ao lado da fenomenologia, a etnografia interpretativa proposta por Geertz (2013) fornece ferramentas teóricas e metodológicas para a construção de um olhar atento ao simbolismo que compõe a vida cultural Boe. O autor propõe uma etnografia comprometida com a compreensão, com a busca por significados que se revelam nas práticas dos rituais, das falas e dos gestos. “Fazer etnografia é construir uma descrição” (Geertz, 2013, p. 7), é afirmar o caráter construtivo e não meramente reprodutivo da pesquisa etnográfica.

Nesse sentido, Geertz (2013, p. 4) alinha-se a Max Weber que reconhece o humano como um ser imerso em teias de significados que ele mesmo teceu. Assim, a cultura é compreendida como redes simbólicas, e a etnografia se consolida como uma ciência interpretativa, à procura do significado. A intenção da pesquisa de cunho etnográfico nesse contexto, é incorporar as expressões sociais enigmáticas que se manifestam na vida cultural, buscando conferir inteligibilidade ao comportamento humano.

Esta abordagem se alinha à proposta de descrição apontada, buscando ir além da superfície dos fenômenos, analisando as camadas de significado que fazem parte das ações e

aos símbolos culturais. Dentro dessa perspectiva, o olhar etnográfico buscou não apenas compreender o dito, mas as intenções, os contextos e as inter-relações que dão sentido ao dito sobre o dito, compreendendo as motivações e as estruturas significantes que operam em cada gesto e interação (Geertz, 2013). Trata-se de uma análise que não se detém na superfície dos fenômenos, mas que ultrapassa a complexa teia de significados que os torna inteligíveis. É nesse ponto que a etnografia se aproxima da fenomenologia: ambas partem da experiência vivida, rejeitam explicações generalistas e buscam a compreensão do particular em sua própria compreensão.

Assim a descrição se fez ao registrar e compreender os modos como as crianças Boe aprendem sobre a natureza, participam de atividades com os mais velhos, ouvem Bakarus, brincam e observam os ciclos da vida. É mais do que observar comportamentos, é compreender os sentidos que essas práticas assumem dentro do universo cultural. A interpretação reside, na capacidade de tornar acessível as formas expressivas de uma cultura, revelando como os indivíduos orientam a si mesmos num mundo que de outra forma seria obscuro por meio de seus padrões culturais (Geertz, 2013, p. 69).

Assim a etnografia requer uma postura ética de respeito e responsabilidade, onde compreender uma cultura é reconhecer sua complexidade e multiplicidade. Enquanto pesquisadora, reconheço o meu papel de mediadora, de alguém que tentou tornar acessível um mundo cultural a partir da minha própria linguagem, mas sem apagá-lo ou distorcê-lo, compreendendo-a como um sistema de significação.

Dessa forma Geertz (2013) afirma que a tarefa do pesquisador assemelha-se à de um leitor que tenta decifrar um manuscrito complexo, buscando o significado nas entrelinhas das ações sociais, que ao se debruçar sobre a cultura como um sistema de símbolos significantes, reconhece que o “pensamento humano é uma atividade pública que se manifesta no tráfico de símbolos significantes” (p. 150). Com isto os rituais, as narrativas, as brincadeiras e as interações cotidianas não são meros comportamentos, mas veículos materiais da percepção, da emoção e da compreensão que moldam a experiência e a cosmopercepção dos indivíduos.

Inspirada por essas duas metodologias, esta pesquisa se constrói como um processo de escuta e relação com os membros da comunidade indígena Boe Bororo. A escuta aqui, não se limitou ao campo da oralidade mas envolveu todo o modo de estar com o Outro, de acompanhar suas práticas e de aprender com elas. Observar as crianças Boe exigiu tempo, disponibilidade e presença. É também um aprendizado contínuo sobre os códigos culturais, as formas de expressão e as narrativas culturais.

A pesquisa de campo foi realizada em etapas, respeitou os ritmos da comunidade e envolveu o contato prévio das lideranças, professores indígenas e famílias. A escolha dos participantes se deu de forma intencional, buscando incluir pessoas reconhecidas pela comunidade. As entrevistas foram realizadas com autorização e sob os princípios do consentimento livre e esclarecido⁷.

A escrita do diário de campo foi uma ferramenta fundamental nesse processo, permitindo não apenas o registro das atividades, mas também a reflexão sobre o papel de pesquisadora, emoções, dúvidas, deslocamentos, visto que o diário foi um espaço de elaboração teórico-afetiva da pesquisa, em que a experiência vivida se transformou em material analítico.

2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa: docentes da Educação Infantil e Fundamental I

Os participantes da pesquisa foram docentes da Escola Municipal Leosídio Fermau, situada na aldeia Tadarimana que estavam em exercício na Educação Infantil e Fundamental I. A escolha desses participantes se justifica pela sua posição privilegiada de observadores e mediadores da relação criança-natureza no contexto escolar e comunitário.

Para a inclusão dos participantes de pesquisa foram adotados alguns critérios para o bem estar de todos, dentre eles o aceite em dialogar sobre as práticas culturais, cosmocepções e relações com a natureza, sendo no total quatro participantes entrevistados, sendo três mulheres e um homem, com idades entre 30 a 53 anos, que residem na Terra indígena Tadarimana e possuem formação em pedagogia e ciências naturais. Como critério de exclusão não participaram docentes que não manifestaram interesse ou que por motivos pessoais, não estiveram disponíveis para contribuir com a pesquisa.

A limitação do número de participantes foi coerente com a abordagem qualitativa, que priorizou a profundidade da informação em detrimento da quantidade, permitindo a realização de entrevistas semiestruturadas aprofundadas e a observação participante.

⁷ Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondonópolis: Aprovado sob número de processo 86455025.0.0000.0126 na data de 19 de set. 2025.

2.4 Observação participante e entrevistas semiestruturadas

A coleta de dados foi realizada por meio de uma combinação de técnicas qualitativas, com entrevistas semiestruturadas, diário de campo e observação nas imediações da escola e da Aldeia. A observação participante foi uma das técnicas de coleta de dados e, para isto, estive imersa no cotidiano da comunidade aos finais de semana e feriados, e na Escola Municipal Leosídio Fermau por meio período, durante dez dias aleatórios, conforme a minha rotina de trabalho me permitiu. Na escola, observei as crianças do pátio, onde saíam das salas de aula para ir ao banheiro, beber água, durante o intervalo e nas aulas de educação física onde aproveitavam o parquinho para se divertir.

A participação no ambiente de pesquisa permitiu vivenciar as situações, interações e práticas culturais de forma mais autêntica, capturando nuances que seriam inacessíveis por outras vias, mesmo que não seja possível observar as crianças em contato com o ambiente natural na escola.

As entrevistas foram presenciais e gravadas (Apêndice I) com a garantia de que, após a transcrição, as gravações fossem descartadas para preservar a privacidade dos participantes. O formato semiestruturado ofereceu a flexibilidade, que foi muito importante para aprofundar aspectos emergentes durante o diálogo, ao mesmo tempo em que garantiu a cobertura dos temas centrais da pesquisa.

As transcrições das entrevistas, as anotações do diário de campo e as descrições das observações foram tratadas como “textos” a serem compreendidos, diante das camadas de significado que se relacionam às falas e às práticas, o que envolveu a busca por temas recorrentes, contradições e particularidades que revelassem a teia de significados da cultura Boe. Portanto, foi garantido o anonimato dos participantes em todas as etapas da pesquisa e na divulgação dos resultados. Nomes, locais específicos além da TI. Tadarimana, da aldeia Tadarimana e da Escola Municipal Leosídio Fermau, que são públicos e relevantes para o contexto; quaisquer outras informações que poderiam identificar os indivíduos foram protegidas. As gravações das entrevistas foram descartadas após a transcrição, e os dados armazenados de forma segura.

A compreensão crítica conforme Santos (2023) considerou as dimensões de poder, desigualdades e resistências presentes nas práticas culturais observadas. Isso significa que a interpretação se deu de maneira atenta às influências externas. A compreensão das informações

buscou identificar como a relação criança-natureza e as brincadeiras atuam como formas de resistência e afirmação da identidade cultural Boe.



3

INFÂNCIAS, TERRITÓRIOS E SABERES ANCENTRAIS:

ENCONTROS COM A COSMOPERCEPÇÕES BOE

3 INFÂNCIA, TERRITÓRIOS E SABERES ANCESTRAIS: ENCONTROS COM A COSMOPERCEÇÃO BOE

Essa sessão se dedica à compreensão dos dados em um cenário global que está marcado por emergências ecológicas e pela hegemonia de modelos educacionais, que desconsidera as particularidades culturais e as conexões entre o ser humano e o ambiente, tornou-se essencial mergulhar nas epistemologias e ontologias de povos originários. Ao fazê-lo buscou-se enfatizar, não apenas as concepções de ser criança Boe, mas também a importância das brincadeiras como pedagogia e a forma como a cultura indígena em sua totalidade, manifesta e inspira a educação ambiental crítica e decolonial. Longe de uma visão instrumental da natureza, a cosmologia Boe oferece uma visão de criança, que é concebida como parte integrante de uma teia de vida complexa, na qual os seres humanos e não-humanos são parentes e agentes educativos. Este capítulo, portanto, não se limita a descrever práticas, mas a compreender a complexa teia de significados e sua importância na formação da criança Boe, revelando sua autonomia, pertencimento e saberes que se firma em um território vivo e sagrado.

A percepção que a comunidade da aldeia Tadarimana possui do ambiente é moldada por anos de práticas cotidianas de subsistência, de rituais e de narrativas que difundem cada elemento natural com significado espiritual, social e pedagógico. No contexto cultural Boe, a intersubjetividade constitui uma dimensão fundamental, onde a experiência humana é compartilhada, e o corpo do outro é percebido como o outro eu, abrindo caminhos para a empatia, a compreensão mútua e a comunicação genuína. A natureza para as crianças e para toda a comunidade Boe Bororo, extrapola a condição de “cenário” ou um conjunto de “recursos” a serem explorados, ela é, antes de tudo, uma entidade viva, pulsante e que está intrinsecamente conectada à sua própria existência, e apresentar a frente como fomos constatando isso por meio da pesquisa.

3.1 Ser criança Boe: o território/natureza/cultura como primeira escola

A concepção de infância entre os Boe Bororo se distancia significativamente da perspectiva ocidental contemporânea, que frequentemente empareda as crianças em um período de preparação e dependência, desconectado de vivências sensíveis e do ambiente natural (Ariès, 1981; Tiriba e Profice, 2023). Para a comunidade Boe, de acordo com Santos (2023), as crianças

são seres integrais, reconhecidas por suas capacidades inerentes, por seus saberes e vínculos espirituais que lhes conferem um lugar de pleno direito e atuação na coletividade desde o nascimento. Essa percepção alinha-se à premissa de que as crianças são indivíduos sociais plenos e produtores de cultura.

As entrevistas foram realizadas com *Adugo*, que significa Onça na língua Boe, *Kiudo*, que significa Arara, *Micege* que é a Formiga e *Kudobu* que é Quati, participantes da pesquisa que oferecem valiosas perspectivas sobre o que significa ser uma criança Boe. As narrativas desses participantes revelam a profundidade das relações entre infância, cultura e território. *Adugo* afirma que a identidade é indissociável da transmissão linguística e das práticas cotidianas: *“Essa é uma criança que já vem com a sua linguagem a partir dos pais, dos avós, que aprende essa língua, que é a língua materna, que até então os primeiros professores são os pais e as mães dessa criança para estar aprendendo a falar a língua”*.

A observação de *Adugo* reafirma que a família constitui a base fundamental de todo o processo de aprendizagem, estendendo-se às práticas do dia a dia, como a alimentação, a coleta de lenha e frutos, e a pesca no rio. Essas atividades não são meras tarefas, mas vivências que integram as crianças ao seu mundo e à sua cultura. A participação ativa das crianças nesses processos, acompanhando pais e avós, é central para a construção de seu pertencimento e identidade. *Adugo* exemplifica isso ao mencionar a realidade de seus próprios filhos: *“As minhas crianças não falam, mas, eles entendem, porque a avó e a bisa, eles só falam na língua. Que bacana! Tudo para eles é na língua”*.

A liberdade e o espaço para brincar também são elementos cruciais na infância Boe. *Kiudo* enfatiza que *“ser criança Boe é estar junto com os pais no seu dia a dia, aprendendo na sua convivência”*, complementando que *“ser criança Boe, acho que é a liberdade, né? É ser livre, é andar, ter espaço para brincar”*. Ela contrasta essa realidade com o ambiente urbano, conforme observado por *Adugo*, em que os filhos não gostam de ficar *“em um quadradinho só e não tem espaço”*, reforçando o valor intrínseco do território aberto da aldeia para o desenvolvimento infantil. Na cidade, de acordo com Santos (2023) os espaços de território são demarcados, limitados e claramente pequenos, o que restringe a relação corporal e sensível com o ambiente.

Os valores e características mais importantes para as crianças Boe, segundo *Adugo*, concentram-se no *“ensinamento cotidiano”*, que abrange a vivência diária, a participação com a família em atividades como o canto e a dança, e a compreensão dos ciclos de alegria, tristeza,

festa e batizado. Esses elementos são fundamentais para que as crianças se reconheçam como Boe:

Para eles se identificarem, que eles são Boe, né? Que eles têm sangue indígena. Já nasce, não tem igual eu falo para os meus alunos, né? Não tem como, tipo, ah, eu não gosto de ir no funeral, eu não gosto disso, nem daquilo. Mas eu falei para eles, mas não tem como você correr de você mesmo, porque isso está no seu sangue.

Essa fala ressalta a natureza da identidade Boe, percebida como uma essência inerente à origem dos indivíduos, desafiando a noção de escolha ou abandono cultural. A autonomia na infância indígena, conforme destacado por Tiriba e Guimarães (2023), ocorre em um ambiente de liberdade que permite a interação com o mundo ao redor. No contexto Boe, essa autonomia é cultivada pela imersão em uma rede de relações em que as crianças são ouvidas, observadas e auxiliadas com respeito.

A visão de Kudobu reforça que uma criança deve, de fato, “*viver aquela fase, aquele momento dela de ser criança*”, com brincadeiras e contato direto com a terra, a água e a mãe natureza, em oposição a uma infância engessada pelas obrigações e horários rígidos do mundo não indígena, apontado por Tiriba e Profice (2023). Ele observa que a infância na cultura dominante frequentemente impõe um ritmo artificial:

Hoje você pega... Ah, você tem que almoçar mais cedo, né? Você tem que tomar banho, você tem que ir pra escola. Chega da escola, tem tarefa, né? Tem que deitar mais cedo, porque amanhã você tem que ir pra escola. Tem que acordar cedo e fazer tarefa... Eu vejo que... Elas estão muito engessadas, né? Devia ter um pouco mais de ser criança, né?

Essa crítica enfatiza a necessidade de se resgatar uma infância mais livre e conectada, capaz de experimentar o mundo de forma plena. A partir disso, notei que as crianças na aldeia participam desde cedo das decisões e expressões comunitárias, como relata Adugo sobre seu filho, que expressou sua opinião em uma reunião, reforçando o reconhecimento das crianças como seres pensantes e com voz. O fortalecimento do espírito coletivo é um valor que Kudobu considera essencial e que tem sido afetado pelo processo de aculturação que enfraquece o senso de comunidade. Ele enfatiza que a própria identidade de um povo está intrinsecamente ligada à sua cultura e aos seus rituais: “*O povo, ele tem uma cultura, tem uma língua, tem uma espiritualidade [...] pra [...] principalmente o pessoal da divulgação, né? então, se eles tentassem apagar [...] tudo é um grupo de pessoas*”. Isso demonstra que a perda cultural é a perda da própria concepção de povo, afirma Adugoenau (2015) onde os rituais são os processos

que ensinam e integram a criança à sua raiz e às suas obrigações sociais, destacando a importância do pertencimento, do seu clã:

É muito importante de saber da raiz dele, né? E as obrigações que ele tem dentro, né? Da organização social dele... Ele vai ficar do lado dos meninos, não do lado das meninas. Cada um tem seu lugar lá dentro do Baito. Então, a gente trabalhando todas essas... Essas fases, né? Na criança Boe, né? De ele ter orgulho de ser Boe.

A experiência pessoal de Micege com uma criança que mora na cidade com a mãe não indígena ilustra o contraste nas formas de criação: ele “*vai ser uma criança diferente dos ensinamentos que eu criei os meus*”, ilustrando como a vivência urbana afasta a criança dos ensinamentos tradicionais. Micege também compartilha uma observação crucial sobre os efeitos da superproteção e da escola:

O meu caçula, é que ele é uma criança Boe, só que ele foi muito cuidado. Cuidado nisso, não vai no rio, você vai machucar. Não vai lá no fundo, não vai... Tipo, a raia vai ferrar. Então, com muito cuidado, muito cuidado mesmo. O pai dele, muito cuidado com ele. E esse cuidado, às vezes, tira ele um pouco da vivência... E quando a gente também, o que tira isso das crianças também, eu vejo que é a escola.

Essa reflexão de Micege questiona a própria dinâmica de cuidado que, ao tentar proteger retira a criança de vivências essenciais para a construção da identidade e do saber Boe. A partir disto, o pertencimento que é ampliado pela noção de parentesco, que transcende os laços de sangue, estendendo-se aos parentes de clã e à comunidade como um todo, garante uma rede de apoio e ensino contínuo (Campos; Grandó, 2018).

Essa teia de relações dá sustentação ao processo educativo, fazendo com que o aprender e o conviver sejam dimensões indissociáveis da vida comunitária. A linhagem matrilinear, onde a mulher é a “*dona do líquido vermelho que gera a vida*”, confere às mulheres um status de encantadas e assegura que a identidade clânica da criança siga a da mãe, independentemente do pai, o que para Kudobu é um modo de “*salvar alguns casamentos que não estavam muito mais certos*” e manter a coesão social.

A escarificação é um ritual de corte no corpo em momentos de luto, é descrita por Kudobu como um profundo ato de amor e de prova da importância do outro na vida, conectando o plano espiritual ao físico, e reforçando a solidariedade e a interdependência social:

Eu falo que o amor é algo espiritual... E, às vezes, a gente é muito... mal tratado, talvez... É a escarificação que a gente fala, né? A gente se corta... Eu vou ter que me cortar, né? Em prova de amor. Em prova de amor por nossa amizade... É um ato de amor. Não é ato diabólico. Nada disso.

A escarificação ilustra a profundidade dos laços afetivos e da cosmopercepção Boe, onde o corpo é um elo para expressar a espiritualidade, o sentimento de pertencimento e o amor pelo próximo. As cosmopercepções Boe revelam uma infância profundamente enraizada no coletivo, nos saberes ancestrais e no território. A linguagem materna, as práticas diárias, a liberdade de brincar no ambiente natural e a identificação com a ascendência indígena formam um complexo tecido que define o ser criança Boe, como seres dotados de autonomia, sensibilidade e um profundo senso de pertencimento. Essa vivência válida a proposição de que a infância indígena é um período de intensa imersão e aprendizado, em que se tece a relação entre o humano, o espiritual e o natural.

Aprofundando essa compreensão da infância Boe, torna-se evidente que a formação desses sujeitos, permeada por autonomia e por um forte vínculo de pertencimento, não se desvincula do espaço vivido. Pelo contrário, as cosmopercepções que definem o ser criança na cultura são continuamente moldadas e expressas no território da aldeia e em seus arredores. É nessa vivência, onde a natureza se manifesta como educadora e o cotidiano se revela como escola, que as brincadeiras e os saberes ancestrais adquirem seu significado mais profundo, configurando o território/natureza não como cenário, mas, como agente ativo na construção da identidade e do conhecimento infantil. Assim, as infâncias Boe se revelam como experiências de enraizamento e liberdade, nas quais aprender e viver são expressões inseparáveis da relação entre corpo, cultura e natureza.

As brincadeiras e os rituais conectam as crianças indígenas com a natureza ao transformarem o ambiente em um espaço pedagógico vivo, onde o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas através da convivência com a terra, os rios e os seres vivos, que são percebidos como parentes e mestres. Nessas culturas, como a do povo Boe Bororo, a natureza não é um cenário externo, mas uma entidade pulsante da qual a criança é parte integrante. Para a criança Boe, a família, o território e a natureza constituem a primeira e mais fundamental escola. É nesse espaço vivido, anterior a qualquer institucionalização do ensino, que se efetivam as aprendizagens que estruturam o ser, o sentir e o pertencer. O aprender não se organiza por conteúdos fragmentados ou por tempos rigidamente demarcados, mas se realiza na convivência cotidiana com os pais, avós, tios e demais parentes, na escuta atenta da língua materna, na participação nos rituais, nas narrativas orais, nas práticas culturais e espirituais que atravessam a vida comunitária. As brincadeiras no ambiente natural, o contato direto com a terra, a água, os animais e as plantas, bem como a observação dos gestos e ensinamentos dos mais velhos, constituem experiências formativas centrais, nas quais corpo, emoção, espiritualidade e

conhecimento se entrelaçam. Nesse sentido, a natureza não se apresenta como cenário externo ou suporte das práticas educativas, mas como agente ativo de ensino, que educa pela presença, pelo vínculo e pela relação. A infância Boe se constrói, portanto, em uma pedagogia do território, na qual aprender e viver são processos indissociáveis, e onde a escola da vida comunitária antecede, fundamenta e orienta qualquer outra forma de escolarização.

3.2 Infância, território e cosmopercepção: modos Boe de aprender com a natureza

O território para o povo Boe Bororo representa muito mais do que uma delimitação física, conforme destacado por Enauréu (2021), ele é uma complexa fonte histórica, simbólica e política, uma matéria vital e uma matriz de sentido que acomoda memórias, narrativas e práticas cotidianas. Essa compreensão torna-se essencial para compreender a maneira como as crianças Boe interagem com a natureza e como os saberes são experienciados.

A própria organização espacial da aldeia Tadarimana, com seu formato circular e o Baito no centro, reflete uma cosmologia em que o físico dialoga com o espiritual, e cada elemento possui um significado profundo na dinâmica existencial do grupo (Adugoenau, 2015). Nesse contexto, a natureza está constantemente presente na vida cotidiana das crianças, conforme observa Adugo:

No dia a dia, ali na escola... A natureza está sempre presente. Até então, porque a gente vive em meio à natureza, dentro da aldeia, que é tão rica, né? De natureza, recursos naturais, os rios, as frutas do nosso Cerrado, cada época tem um tipo de frutificação, né?

Essa imersão direta no ambiente natural traduz-se em brincadeiras e atividades que reforçam a conexão com o território. Adugo descreve algumas brincadeiras como “banho no rio”, “pego” (pega-pega na água), “peteca” e o uso de “arco”, na época de competição, na Semana Indígena, flecha também”. Essas brincadeiras não são meramente recreativas, constituem espaços pedagógicos onde o aprendizado sobre o território e suas dinâmicas ocorre de forma experiencial (Tiriba e Profice, 2023; Grubits, 2013). Mesmo brincadeiras mais universais, como esconde-esconde, pipa e futebol, são praticadas no vasto espaço da aldeia, integrando-se à vivência territorial. Adugo comenta sobre o futebol: “Futebol, né? O futebol que está mais dentro mesmo daqui é o futebol. Sim, meu filho é meio apaixonado”.

Além dessas, Kudobu destaca que todas as brincadeiras são pedagógicas, ou seja, com uma finalidade específica. A confecção de uma boneca de cabaça, por exemplo, ensina sobre o corte do cabelo tradicional, a pintura facial, e o tom que não pode ser em excesso, ou menos,

para pegar e dar um foco bom na pintura facial. A brincadeira com flechinha de palha desenvolve a coordenação motora refinada e a capacidade de caça, essencial para a sobrevivência: *“Eu vou brincar de flechinha, né? Fazer uma flechinha, né? Pra me flechar, né? Que é uma pedagogia também. Que já serve pra mim começar a flechar cedo. É sobrevivência, antigamente, né?”*.

A cena das crianças brincando no parquinho evidencia o brincar como prática central da infância e como forma legítima de aprendizagem (Figura 7). O jogo, o movimento e a interação corporal demonstram que a escola indígena reconhece o lúdico como dimensão formativa, articulada à liberdade, à convivência e ao contato com o ambiente, em contraposição ao emparedamento característico das infâncias urbanas contemporâneas.

Figura 7 - Crianças brincando no parquinho da escola Leosídio Fermau



Fonte: Acervo da autora (2025).

O brincar no rio, por sua vez, exige e desenvolve uma habilidade maior na água e o conhecimento dos perigos, preparando a criança para interagir com esse ambiente de forma segura. Mesmo a corrida, que hoje pode ser vista como esporte, para os Boe antigamente, era uma preparação para lutar com a onça e para a agilidade necessária no território: *“Correr. No espaço dentro da natureza. Seja... Hoje, tem estrada. Mas, a gente tinha as picadas, né? Pra correr, treinar, ficar veloz, pra lutar com a onça”*.

Além das brincadeiras, as histórias e crenças ancestrais, os Bakarus, conectam profundamente crianças e natureza. Adugo narra a história do Butiari (vagalume):

Antigamente, tem um Bakarú dele que falava que... O Bari falava que as crianças não podiam correr atrás do vagalume, né? Com o banico. Porque naquele tempo tinha. Não tinha energia. E chega um tempo do vagalume que ele fica lumeando, né? E as crianças ficam correndo atrás. E aí isso não podia, né? Por quê? Porque em forma dele o Bope vem, né? Que é o espírito do mal, né? Que se faz... Transforma em vagalume.

Conforme Caiuby Novaes (2006), o Bope é uma entidade de profundo significado na cosmologia Boe, atuando como um espírito a quem são atribuídas grandes transformações que permeiam o ciclo da vida. Ele está intrinsecamente ligado a eventos como a morte, sendo considerado o agente causador da mesma. A autora o caracteriza como um grande comedor de carne crua, cheia de sangue, que aprecia cheiros fortes e carniça, revelando sua natureza devoradora e associada aos processos de putrefação e desfiguração do corpo após o falecimento. O Bope inicia o processo de desfiguração do corpo, do qual apenas os ossos permanecem, sendo a presença do cheiro de podre, chamado Jerimaga, um indício de que o espírito está se saciando com o corpo do morto.

Esse Bakarú não é apenas uma história, mas um ensinamento de respeito e cautela com o ambiente, alertando sobre os perigos e a necessidade de obediência aos mais velhos, que são os guardiões desses saberes. Kiudo enfatiza que a credibilidade dessas histórias está atrelada à figura do ancião: *“Quando é contado por nós, mais novas, pra eles não tem. Entendeu? Mas com a pessoa de idade que teve uma vivência maior dos antepassados, que era na época desses bakarús, aí eles confiam, eles acreditam”*.

Essa hierarquia do conhecimento ancestral, em que a autoridade e a experiência dos anciãos são valorizadas, constitui um pilar da pedagogia indígena (Krenak, 2022). Micege também compartilha outras crenças, como a de que não se deve comer comida quente e com pressa, sob o risco de acabar queimando a língua ou, em uma narrativa ancestral, se transformar em um passarinho, reforçando a importância da paciência e do respeito nos atos cotidianos, mesmo na alimentação. A entrevista revela ainda a profunda conexão entre os elementos da natureza e os clãs, explicando, por exemplo, que o vento faz parte do seu próprio clã. Quando o vento destrói, é visto como ira, como algo que não gostou, e há uma crença de que se pode dispersar eventos naturais intensos, como chuvas e ventos fortes, por meio de fumaça ou jogando água. É uma relação ativa e ritualística com os fenômenos naturais, permeada por uma cosmologia de pertencimento e respeito: *“Então, o vento, quando ele vem e destrói, vocês vêem*

como? uma ira? é como uma ira com algo que ele não gostou... a gente tem o poder de dispersar a chuva, o vento, né? tudo que for muito, né? ”.

A natureza é um ser ativo e dotado de sentimentos e capaz de ira, reforça que a interação com o ambiente é sempre uma relação de parentesco como descrito por Krenak (2020). Enquanto pesquisadora também expressei minha própria prática de pedir licença ao me locomover pelo território, e compartilho isto com Micege: *“Eu, como bióloga, né? Sempre que tô vindo pra cá, eu peço licença pra ir, eu peço pra vir em segurança, pra voltar em segurança... Mas sempre pedi licença pra vir, sempre pedi licença pra voltar”.*

Isso demonstra como a cosmopercepção indígena se manifesta em gestos cotidianos e rituais, mesmo em indivíduos que transitam entre diferentes mundos de conhecimento. No entanto, as entrevistadas percebem mudanças na forma como as crianças interagem com a natureza atualmente, especialmente em virtude do avanço tecnológico. Kiudo expressa preocupação:

As crianças não... Eu não sei se é por motivo, assim, das tecnologias avançadas. Essas crianças não estão dando muito valor na nossa natureza, nos nossos recursos, né? Que é tão valoroso, que é da onde a gente vive, da onde a gente tira a nossa alimentação, né? Para os rituais, para a vivência do dia a dia. Então, eles se perderam, né? Por motivos de muita tecnologia, que é a televisão, celulares. E os pais estão deixando muito a desejar.

Kudobu aponta que as crianças Boe Bororo hoje conectam o mundo através das redes sociais, e que essa sinergia externa afeta sua espiritualidade e as torna mais vulneráveis a esquecer um pouco da sua essência, influenciados pela ideia de que a cultura do outro é mais bonita. Essa desconexão com a natureza em favor das telas impacta o desenvolvimento sensorial e a capacidade de explorar o ambiente, conforme a crítica ao emparedamento da infância (Tiriba e Profice, 2023).

Apesar disso, a comunidade ainda preserva e emprega práticas para ensinar sobre a natureza e manter os vínculos com o território. Adugo destaca a construção de casas e os rituais como momentos pedagógicos:

As práticas de... das técnicas de construção das casas, que as crianças veem seus pais ter que ir buscar no mato as madeiras, os brotos, as palhas. [...] Acho que o ritual do funeral ajuda bastante, porque tem as caças e tem as festas com os homens, com os rapazes. E tem aquelas dez danças de todos os ‘recursos naturais [que usam]’.

Os rituais, como a confecção de saias de palha, toros de taboca, nonogo e kidoguro, todos feitos com bens naturais, revelam a natureza como fonte de materialidade e espiritualidade. Os ensinamentos de saberes ocorrem por gênero, com os homens aprendendo

a construir objetos como o Ika e o Pana com os anciãos, e as meninas aprendendo com suas mães a preparar comidas típicas com castanhas e mandioca. Esses momentos específicos de aprendizado são permeados por um profundo respeito e espiritualidade, observando-se os ciclos naturais, como as fases da lua para a coleta de brotos ou para o plantio. Adugo explica: “*A gente observa muito a lua que diz que aquele broto está pronto para ser tirado. Tipo, para fazer uma esteira. Que é o broto de babaçu. [...] Tem que ter a lua que a gente põe fora de lua. Eles olham muito, observam muito a lua*”.

Essa observação atenta dos ciclos lunares, aplicada a diversas práticas, desde a agricultura até o corte de cabelo, exemplifica a cosmopercepção indígena de interconexão com o ambiente (Krenak, 2022). Outra prática de sustentabilidade é a valorização do artesanato, que foi crucial para o sustento familiar no passado e está sendo revitalizado, e a utilização de materiais de animais encontrados mortos, como a pena de coruja, transformando-os em arte, demonstrando o aproveitamento integral e o respeito por todos os elementos da natureza, Micege destaca que a preocupação com o ambiente é um tema que ela própria trabalha na escola: “*Já que eu trabalho com a questão de educação ambiental. Que é justamente focado nisso*”.

Kudobu ressalta que o aprendizado sobre o encantado e a natureza ocorre em todos os rituais, especialmente nos finais dos funerais e nas cerimônias de passagem para a vida adulta. Cada elemento da natureza tem sua primazia e está ligado a um sub-clã, como os Iedagas que são ancestrais ou protetores, que vieram antes preparar o mundo, a exemplo do bugio: “*Meus Iedagas são sapos, jabuti, sarará do peito amarelo... Então, o bugio, por exemplo, é meu Iedaga. Então, o bugio precisou preparar o mundo para que eu chegasse. Então, ele é meu Iedaga. Então, se não tivesse bugio, o meu clã não existiria*”.

O início da cerimônia no pátio central da aldeia evidencia o caráter coletivo e comunitário dos rituais Boe Bororo (Figura 8). O espaço central assume função pedagógica e simbólica, no qual as crianças aprendem sobre pertencimento, respeito aos ciclos da vida e conexão com os ancestrais, integrando cultura, espiritualidade e formação humana.

Figura 8 - Início de cerimônia no pátio central da aldeia.



Foto: Cesar Augusto

Fonte: Acervo da autora (2025).

A dança Toro, registrada durante a cerimônia fúnebre, expressa a dimensão ritual como linguagem educativa e cosmológica (Figura 9). Por meio da dança, o povo Boe Bororo reafirma vínculos com os mortos, com a comunidade e com a natureza, transmitindo às novas gerações valores, sentidos e modos próprios de compreender a existência.

Figura 9 - Cerimônia Fúnebre com a dança Toro no Pátio central da Aldeia Tadarimana



Fonte: Acervo da autora (2025).

O registro da Figura 10 reforça a centralidade do ritual como espaço de educação sensível, no qual gestos, sons e movimentos comunicam saberes que não se restringem à

oralidade. A dança Toro atua como prática formativa, integrando corpo, espiritualidade e memória coletiva.

Figura 10 - Cerimônia Fúnebre com a dança Toro no Pátio central da Aldeia Tadarimana



Fonte: Acervo da autora (2025).

A repetição ritual da dança Toro ao longo do funeral (Figura 11) evidencia a importância da continuidade simbólica e do tempo ritual na cosmologia Boe Bororo. Para as crianças, esse processo constitui uma aprendizagem prolongada, baseada na observação atenta e na convivência comunitária.

Figura 11 - Funeral Boe com a dança Toro no Pátio central da Aldeia Tadarimana



Fonte: Acervo da autora (2025).

A dança Parabara, registrada no pátio central da aldeia, revela outra expressão ritual fundamental da cultura Boe Bororo. Seus movimentos e organização coletiva reforçam valores

como cooperação, equilíbrio e respeito aos ancestrais, constituindo-se como prática educativa profundamente enraizada na cosmopercepção indígena.

Figura 12 - Funeral Boe com a dança Parabara no Pátio central da Aldeia Tadarimana



Fonte: Acervo da autora (2025).

Na Figura 13, a continuidade da dança Parabara evidencia a dimensão estética e espiritual do ritual, no qual o corpo coletivo atua como mediador entre o mundo dos vivos e dos mortos. A aprendizagem ocorre pela imersão no rito, fortalecendo a identidade cultural desde a infância.

Figura 13 - Funeral Boe com a dança Parabara no Pátio central da Aldeia Tadarimana



Fonte: Acervo da autora (2025).

A persistência do ritual ao longo do tempo evidencia a importância da repetição simbólica na formação das crianças. O aprendizado ocorre na duração, no acompanhamento e na presença, elementos fundamentais da educação indígena.

É indissociável a ligação entre a identidade do sub-clã e natureza, que transcende a representação simbólica e configura-se em ancestralidade. As danças, como o Jureco, são uma complexa pedagogia que ensinam a pintura facial, a linguagem, a organização social e até os benefícios de saúde do Urucum:

Ali você está ensinando a pintura facial, que é uma linguagem nossa, né?... Ali você está trabalhando a linguagem, né? A pintura facial, que você vai saber sua linhagem, quem que é seu pai, quem que é sua família, né?... Você está trabalhando a saúde, né? Que o Urucum faz muito bem pra pele. Então, assim, não é só uma dança. Você trabalha várias coisas. E por isso que eu falo que tudo ele trabalha junto, né? E, por outro lado, a gente fortalecer as comidas típicas, né? Servir na escola, né? Claro que a gente vai servindo aos poucos pra ir se adaptando (Kudobu).

Kudobu ainda descreve a pedagogia em gestos cotidianos dos mais velhos, como o ato da mãe Boe Bororo de catar piolho na criança. Este momento de intimidade e carinho é aproveitado para correções e ensinamentos de valores, de forma gentil, mas profunda:

A mãe, o ato de catar piolho da mãe Boe é pedagógico. Porque, às vezes, a criança fez algo que deixou ela muito triste... mas depois, no momento de carinho, pega ele, fala no pé do ouvido, não foi legal que você fez aquilo, a mãe não gostou... Não faz isso, porque pode, né, causar vergonha para a família.

O afeto onde os ensinamentos de valores se dão no acolhimento, e não na punição, fortalece os laços familiares e os conecta mais a comunidade e a cultura. Kudobu também aponta que eles utilizavam o sol para marcar o tempo e os horários, mostrando uma relação intrínseca com os ciclos naturais para a organização da vida: “*Tipo, os horários nossos, era o sol, então, vai ligado do outro tamanho, senta. Então, é um horário nosso. Se não tinha relógio, então, assim, e isso é aprendizagem*”.

Esse pertencimento à natureza demonstra o conhecimento e organização social que difere radicalmente dos padrões ocidentais. Foi observado e confirmado através de diálogos que o povo Boe compreende a natureza como algo inerente à existência, Kudobu afirma que quem trouxe a ideia de que a natureza é externa ao ser humano foi o não indígena, e que para o povo Boe isso causa estranheza porque eles são natureza.

Apesar dos desafios impostos pela modernidade, o território da Aldeia Tadarimana permanece como um espaço vital de aprendizagem e de afirmação da identidade Boe. As brincadeiras, a transmissão oral dos Bakarús e as práticas comunitárias de subsistência e rituais

são elementos essenciais, por meio dos quais as crianças são imersas em uma relação profunda e respeitosa com a natureza, solidificando os saberes ancestrais e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao território e à coletividade.

Assim, o território não é apenas o espaço físico em que vivem, mas o próprio chão de suas memórias, de seus ensinamentos e de sua existência. É nele que as crianças aprendem os valores da reciprocidade e do cuidado com o ambiente, e é através dele que perpetuam a cosmopercepção Boe Bororo, reafirmando a vida como um entrelaçamento inseparável entre natureza, espiritualidade e cultura.

As brincadeiras na infância Boe é um exercício de preparação para a vida adulta e de reconhecimento do território. As atividades como o banho no rio e o “pego” (pega-pega na água) desenvolvem habilidades de natação e o conhecimento dos fluxos e perigos das águas. A confecção de bonecas de cabaça ou palha ensina sobre os materiais disponíveis no ambiente, os ciclos lunares, desenvolve a coordenação motora e técnicas culturais, como o corte de cabelo e a pintura corporal. Muitas brincadeiras envolvem imitar animais ou correr pelo território, ao contrário do “emparedamento” das crianças urbanas, a criança Boe vive em liberdade no território, o que permite uma exploração sensorial direta - tato, olfato e visão - com o mundo natural.

Mas os entrevistados e entrevistadas relatam o desafio imposto pela presença crescente das tecnologias digitais, dos jogos virtuais e das redes sociais, que passam a disputar o tempo, a atenção e as experiências corporais das crianças. Esse deslocamento progressivo das vivências no território para as interações mediadas por telas tende a reduzir o contato direto com a natureza, enfraquecendo aprendizagens sensoriais, relacionais e espirituais fundamentais para a formação Boe. Ainda que essas tecnologias não sejam compreendidas como um mal em si, elas são percebidas como elementos que, quando não mediados pela família e pela comunidade, podem afastar as crianças dos saberes ancestrais, dos rituais e das brincadeiras no ambiente natural. Assim, a tensão entre tradição e contemporaneidade atravessa as infâncias Boe, exigindo da comunidade constantes táticas de cuidado e reafirmação do território como espaço primeiro de aprendizagem, pertencimento e continuidade da vida coletiva.

3.3 A educação ambiental crítica no diálogo com a cosmopercepção Boe Bororo

A educação ambiental sob a perspectiva decolonial vai muito além de abordagens técnicas de conservação, ela exige um questionamento profundo dos modelos de

desenvolvimento predatórios e das necropolíticas que perpetuam a exploração da natureza e a desigualdade social (Delmondez e Pulino, 2014; Ferdinand, 2022). A denúncia da visão da natureza como mero “recurso”, que está enraizada na “lógica” capitalista e colonial, é um ponto central, como Sato e Meira (2005) argumentam, a própria noção de desenvolvimento pode negligenciar questões sociais e ecológicas, revelando uma proposta econômica perversa, ocasionando o não envolvimento das pessoas.

Os entrevistados Adugo, Kiudo, Micege e Kudobu inseridos no contexto educacional e próximos à região urbana de Rondonópolis, oferecem reflexões importantíssimas sobre a forma com que as transformações na comunidade impactam a relação das crianças com a natureza. Adugo observa uma mudança significativa:

Houve muitas mudanças, né, na nossa comunidade. Porque a gente tá bem próximo da cidade e acabamos adquirindo outras experiências, outras vivências, né, que mudou muito em relação ao passado, né? Porque o passado, as coisas eram mais, como se diz, mais relacionadas à natureza, né? E agora não, tem muita... Você vê, tem muita coisa nas redes de televisão que a gente acaba adquirindo.

Essa proximidade com a cidade e a influência das tecnologias e da mídia são fatores que, embora tragam novas experiências, também criam tensões com as práticas ancestrais. A percepção de que a aldeia, por vezes é vista por visitantes externos como um “museu” ou “ponto turístico” revela a mercantilização da cultura e a tentativa de objetificação da vivência indígena, reflexo da dupla fratura que separa a história colonial da história ambiental (Ferdinand, 2022). Ainda assim, Adugo e Kiudo afirmam a evolução do povo indígena, ressaltando que “o indígena também tem o direito e também evoluiu”.

Kudobu detalha que a espiritualidade do povo Boe Bororo tem sido adormecida por séculos de impactos externos, incluindo o SPI, a FUNAI, os salesianos e os evangélicos, que com uma “lógica” colonizadora, buscavam ensinar a falar português e a “salvar” os indígenas, impondo uma visão que ele chama de “embranquecimento”. Essa observação é expressada abaixo, onde o participante relata um momento de apagamento dos próprios nomes Boe, que a partir da óptica do não indígena, deveria ser usado como sobrenome, e ser inseridos outros nomes como João, Maria, Cecília, José, dentre muitos outros:

Quando eu falo em sinergia, são efeitos de vários impactos. Entendeu? Então, eu vejo vários impactos. Que veio o impacto da SPI, veio o impacto da FUNAI, veio o impacto dos salesianos, dos evangélicos. Por que eu falo isso? Porque os salesianos, na verdade, eles não tinham ideia de me salvar. Eles queriam me ensinar a falar português, né? Fazer virar gente, do ponto de vista deles. E dar uma alma para mim cuidar. [...] Me dar um nome, né? Por exemplo, você não é de [...]. Você ainda é nome. Se você quiser, põe como sobrenome, mas o seu nome vai ser [...]. Então, esses órgãos, esses caras fizeram isso. E outra, você vai ter que rezar, né? Vai ter que ir na missa, ou ir no culto, ou outra coisa parecida.

Essa reflexão de Kudobu, ao expor ações de agentes externos, encontra-se com a crítica de Krenak (2022) sobre o caráter colonial da educação imposta aos povos indígenas. O autor traz a denúncia da narrativa bondosa da escolarização, pontuando que ela não surgiu como um gesto de amor ou desenvolvimento, mas sim como uma alternativa brutal à aniquilação. Para ele, a educação nesse contexto, constituiu-se como uma forma de crueldade, um instrumento estratégico do Estado Colonial que oferecia as seguintes opções ao colonizado: a domesticação ou o extermínio. A educação, portanto, surgiu como uma forma de enquadramento, uma estratégia para converter o indígena a um modo de ser aceitável pelo colonizador, evitando a matança física.

A imposição da língua portuguesa e dos nomes cristãos, conforme narrado por Kudobu, ressoa a violência etnocida denunciada por Krenak (2022). Para o autor, a limitação das línguas maternas na época, exemplificada pela coerção exercida pelos Salesianos sobre os indígenas Tukano do Rio Negro, sujeitando-os a abandonar seus idiomas, configura-se como um ataque direto à identidade, à memória e à cultura. Essa prática resultava, segundo a perspectiva do autor, na produção de indivíduos desapropriados de sua essência, meros corpos que continuavam existindo enquanto sua língua, memória e cultura eram aniquiladas, revelando a educação como forma de crueldade.

Krenak (2022) descreve esses indivíduos como aqueles que, não tendo passado pela escolarização missionária, viviam uma existência alienada, pensando na língua materna e falando latim, eternamente presos entre dois mundos, sem pertencer a nenhum. A expressão: “fazer virar gente”, mencionada por Kudobu, é a essência desse projeto colonial: desapropriando o indígena de sua cultura e espiritualidade para que se encaixe em um modelo predefinido. A escola operou historicamente como um mecanismo de desenraizamento, criando um abismo entre o indivíduo e a sua cosmopercepção.

Esses múltiplos impactos resultam na perda do olhar de amor pela natureza, que passa a ser vista como um objeto ou “recurso”, e não como um ser vivo e encantado. Kudobu ressalta que a espiritualidade cultural é um ato intencional para manipular e impor outros valores, levando os jovens a esquecer um pouco da sua essência. A consequência direta é o aumento de problemas como doenças mentais e a vulnerabilidade ao álcool e às drogas, pois a ausência de uma base espiritual forte enfraquece a capacidade de resistência da comunidade:

A perda da espiritualidade fica perigoso... E aí, com essas tantas coisas, né? Tecnologia que faz robô, faz clone, faz essas coisas. E isso vai causando um trem doido na cabeça do cara. E aí, ele já está com a espiritualidade abalada. Piora, né?

Fica mais frágil ao álcool, aos outros tipos de entorpecentes, sabe? Então, eu falo que é muito... Essa pergunta é muito forte, né? Ela abre o leque, né? Para várias situações. Para substituições, né? Para o uso de drogas.

Essa reflexão sobre o impacto da colonialidade e da modernidade é fundamental para a educação ambiental, porque a exploração da natureza está intrinsecamente ligada à colonização das mentes e à destruição das cosmopercepções indígenas.

Essa reflexão sobre os impactos da colonialidade e da modernidade é central para a educação ambiental, pois evidencia que a degradação da natureza não pode ser dissociada dos processos históricos de colonização dos corpos, dos territórios e das subjetividades. A exploração dos bens naturais caminha lado a lado com o apagamento das cosmopercepções indígenas, com a deslegitimação de seus saberes ancestrais e com a ruptura dos vínculos espirituais e éticos que sustentam relações de cuidado, reciprocidade e pertencimento. Ao desqualificar a natureza como ente vivo e reduzi-la à condição de objeto ou mercadoria, o projeto colonial também enfraquece as formas indígenas de existir e de educar, produzindo vulnerabilidades sociais, espirituais e ambientais. Nesse sentido, uma educação ambiental comprometida com a justiça socioambiental e com a superação das desigualdades precisa reconhecer que a crise ecológica é também uma crise civilizatória e epistemológica, exigindo o enfrentamento das heranças coloniais que continuam a moldar as práticas educativas, os modos de vida e as relações com a Terra.

Nesse contexto, a escola assume um papel essencial e, ao mesmo tempo, complexo. Ela se configura como um espaço em que se busca abordar os ensinamentos relacionados à natureza e à cultura Boe. Adugo explica:

A escola ensina muito sobre a natureza, com a cultura, né? Que tudo que a gente tira de recursos naturais já é diretamente direcionado à cultura, né? Que é a prática das culturas dos funerais, do batizado. Então, é... Os bakarus também, né? [...] A gente ensina bastante na escola. Não tem como não ensinar. É uma escola indígena, feita para indígenas.

Contudo, desafios significativos emergem na tentativa de integrar as práticas culturais ao currículo escolar. No início de sua trajetória docente, Adugo expressa as dificuldades em alinhar o conhecimento tradicional às diretrizes educacionais: “É difícil, mas depois você pega o jeito. Aí ele falou, para de se cobrar. Tá no início, você se cobra muito. [...] Eu entendo de uma forma, mas só que pra mim explicar pras crianças entenderem eu me bloqueei [bloqueio] um pouco”.

No contexto apresentado, o papel da escola e da educação indígena é profundamente ambíguo e, ao mesmo tempo, muito importante. Historicamente, como evidenciado nas falas dos entrevistados e no diálogo com Krenak, a escola foi utilizada como instrumento de colonização, atuando no apagamento das línguas maternas, na deslegitimação das espiritualidades indígenas e na ruptura das relações entre criança, território e natureza. Nesse sentido, a escolarização imposta operou como mecanismo de desenraizamento, afastando as crianças de suas cosmopercepções e contribuindo para a fragilização dos vínculos comunitários, espirituais e ambientais. A escola, ao adotar currículos homogêneos e referências eurocêntricas, reforçou a ideia de que o conhecimento válido é aquele produzido fora do território, transformando saberes ancestrais em conteúdos secundários.

Entretanto, a educação indígena, compreendida a partir das lutas dos próprios povos, pode e deve assumir outro papel. Quando construída a partir do território, da língua materna, da oralidade, dos rituais e das práticas comunitárias, a escola deixa de ser um espaço de negação para tornar-se um lugar de resistência, recomposição e fortalecimento cultural. Nessa perspectiva, a escola não substitui a educação que ocorre na família, na comunidade e na natureza, mas dialoga com ela, reconhecendo que o território é a primeira escola e que os saberes ancestrais são conhecimentos legítimos para um **currículo ancestral**.

No campo da educação ambiental, esse reposicionamento é decisivo. A escola indígena pode contribuir para a retomada do olhar relacional sobre a natureza, não como recurso, mas como ser vivo, ancestral e educador. Ao incorporar os Bakarus, os ciclos da lua, as brincadeiras no território, os rituais e as práticas de cuidado com os bens naturais ao currículo, a escola passa a atuar como mediadora entre mundos, sem romper com a cosmopercepção Boe. Assim, a educação ambiental deixa de ser uma prática técnica e passa a constituir-se como processo ético, espiritual e coletivo. Portanto, o papel da escola, no contexto Boe Bororo, é o de não romper com a educação do território, mas de se alinhar a ela, fortalecendo a identidade, a espiritualidade e o pertencimento das crianças. Trata-se de uma escola que reconhece os impactos da colonialidade, enfrenta suas heranças e se compromete com uma educação indígena que reafirma a vida, o território e a natureza como fundamentos inseparáveis da existência coletiva.

Nesse sentido, o currículo ancestral pode ser compreendido como aquele que emerge do território, da oralidade, dos rituais, da língua materna e das práticas cotidianas, reconhecendo os saberes ancestrais como fundamentos legítimos do processo educativo e orientando a escola a aprender com a vida comunitária, e não a substituí-la.

Adugo aponta outro desafio: **a ausência de materiais didáticos** que contemplem as especificidades linguísticas e culturais do povo Boe, visto que a escola Leosídio Fermau está inserida em um modelo educacional que desconsidera toda a realidade local. Realidade esta, que com urgência precisa de materiais adequados ao ensino da língua materna, do cotidiano da e cultura Boe, e isto é ignorado pelos órgãos públicos que ano após ano se dirigem à escola para entregar materiais apostilados, chamados de materiais “estruturados”, que não atendem às especificidades indígenas. E coloco o termo “estruturados” entre aspas porque se fosse realmente estruturado, chegaria às escolas atendendo a realidade local.

A gente não tinha habilidade própria, né? E agora, então, esse ano, houve um livro... Iniciou a tecnologia indígena, né? As habilidades que a gente trabalha, que a gente tem que pesquisar. Que não tem nesse livro, então a gente tem os livros, né? Eles não trazem de [de lá] atrás, pronto.

Essa fala deixa claro a condição de submissão que é imposta aos saberes originários. A imposição de materiais “estruturados” por parte dos órgãos públicos, é alheia às necessidades e lógicas culturais, perpetuando um sistema de negação de saberes. Micege dialoga sobre o autoritarismo, pensando a partir da necessidade de os próprios professores produzirem seus materiais para o ensino da língua materna, que por vezes acabam recorrendo a fontes desatualizadas, como livros Salesianos antigos. A desproporção entre a carga horária dedicada à língua materna e à língua portuguesa no currículo formal é um sintoma dessa assimetria, onde a própria linguagem é campo de disputa cultural.

Historicamente, a instituição escolar não ocupou a mesma centralidade para o povo Boe que hoje se observa. Kudobu fala que houve um tempo em que a comunidade operava sob um “*outro modelo nosso de aprendizagem*”, que estava profundamente enraizado na oralidade e na prática. Sua própria trajetória como estudante ilustra as dificuldades e, por vezes, a hostilidade desse encontro inicial: as caminhadas de dois quilômetros sob riscos de animais silvestres, a barreira linguística e a incompreensão de conteúdos eurocêntricos dos não indígenas. Esses elementos formaram uma experiência de aprendizado que, longe de ser acolhedora, era marcada pela assimilação e pela deslegitimação cultural.

Contudo, a percepção e o engajamento entre a escola e os Boe experimentaram um processo de despertar, era como uma reavaliação importante diante das pressões da sociedade que engole o território Boe. Conforme as fazendas cercavam a terra indígena, o mundo externo com suas demandas e lógicas avançava sobre o território, tornou-se evidente que não havia outra saída senão uma adaptação, afirma Kiudo:

A gente não tinha outra saída. É. Então, o que é que acontece? Eu vou ter que me adaptar ao sistema, ao ambiente. [...] Que a gente desperta, que a gente... A escola, de repente, é importante para nós. [...] Sempre foi na verdade. Mas a gente vem de um povo milenar. Que tem a sua espiritualidade, tem a sua cultura, tem a sua pedagogia própria. Que o Brasil não tem uma pedagogia. Eu vejo que é da Europa. Eu vejo a Europa, tão lutando... Fora da realidade. E o meu povo já tinha. O meu povo já tinha essa pedagogia da oralidade, da prática. Então, eu falo que a escola, a escola em si, sem ser essa escola estrutura física, a escola em si é a comunidade.

Essa narrativa revela que, embora a escolarização formal tenha sido incorporada como necessidade imposta pelo sistema dominante, o povo Boe reconhece a comunidade, o território e a oralidade como a verdadeira escola, afirmando a existência de uma pedagogia própria, anterior e autônoma, enraizada na prática, na espiritualidade e na vida coletiva. Essa transformação da escola, de uma instituição inicialmente secundária para um pilar de sustentação, de defesa dos direitos e da cultura do povo Boe é um testemunho da resiliência e da reinvenção dos povos Boe. Kudobu cunha o termo “guerreiros da caneta” para se referir a geração de intelectuais indígenas, que são capazes de navegar na burocracia do Estado, traduzindo as necessidades e as lógicas comunitárias para a linguagem formal e escrita dos não indígenas, que valorizam o papel em detrimento da oralidade e da vivência, conforme o mesmo relata. A escola, nesse contexto, transforma-se em um espaço de mediação e resistência, fundamental para enfrentar os impactos sociais que chegam na comunidade, violentamente. Líderes como o avô de Kiudo foram figuras fundamentais nessa luta pelo enraizamento da escola no território, deslocando-a de um local isolado para um elemento central da vida da aldeia.

A própria história da Escola Municipal Leosídio Fermou conta as profundas contradições e tensões coloniais. O nome da instituição é uma homenagem ao senhor Leosídio Fermou, um não indígena que atuou como chefe de posto da FUNAI no período em que as construções da escola foram finalizadas. Kudobu afirma que a nomeação foi uma iniciativa da própria FUNAI, pelo falecimento do mesmo, em território indígena. Naquele momento histórico, a comunidade, que ainda não atribuía a mesma centralidade à escola, aceitou a designação. Entretanto, com o passar do tempo e o crescente reconhecimento escolar como elemento central para a sobrevivência cultural, o nome Leosídio Fermou gerou um profundo descontentamento.

E aí, a FUNAI colocou em homenagem a ele [...]. Na época era da FUNAI, então não tinha escola municipal, do campo, educação. Não tinha nada disso. Era direto: Escola Leosídio Fermou. E eu estudei lá também. E aí, o pessoal, as crianças, saiam a pé daqui lá. Quase dois quilômetros. E aí, no frio, chuva, bicho, cobra, né? A gente saía de lá cinco e pouco, né? Chegava aqui quase à noite. Então, o risco era muito grande. E aí, a gente começa a envolver com a escola também, a mandar os filhos

pra escola. Minha avó mandava eu todo dia. E era uma escola muito difícil. Até porque a nossa língua era mais forte. Então, eu tinha muita dificuldade de português. Até hoje, eu acho que ainda tenho. Porque eu aprendi primeiro a língua Boe, a língua materna.

A comunidade, impulsionada por líderes e pelos próprios professores indígenas, engajou-se por anos na luta pela alteração do nome, propondo alternativas que espelhasse sua identidade e ancestralidade, como Escola Indígena Tadarimana. Contudo, a imponente burocracia estatal impediu qualquer mudança. Essa intransigência em alterar um nome imposto externamente, mesmo diante do desejo coletivo da comunidade, revela a persistência de uma estrutura de poder que nega a autodeterminação indígena.

Essa imposição de um modelo educacional eurocêntrico e a insistente negação da autonomia que leva Kudobu a afirmar que, “na prática, não existe escola indígena no Brasil”, o currículo padronizado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as avaliações externas e os materiais “estruturados” ao ignorarem os saberes locais e as habilidades próprias da comunidade Boe, atuam como mecanismos de epistemicídio, silenciando e deslegitimando as pedagogias territoriais que sustentam a cosmo percepção indígena. Esse cenário não apenas dificulta os ensinamentos da língua materna e dos Bakarus, mas também compromete a capacidade da escola de fortalecer a identidade cultural das crianças, colaborando para a crise identitária e espiritual que Kudobu tão lucidamente lamenta.

A necessidade de inserir a língua materna e os saberes culturais em uma matriz curricular que segue uma lógica não indígena, impõe barreiras à valorização plena da identidade Boe. A busca constante por apoio junto aos mais velhos da comunidade, para compreender e ensinar a língua e a cultura, evidencia a persistência desses desafios no cotidiano escolar. Adugo relata:

Eu corro muito no Vice-cacique mesmo, porque ele é mais entendido sobre a cultura. E também na irmã dele, que também tem um conhecimento muito grande sobre a cultura. [...] Palavras que eu não entendo, que as crianças também às vezes me cobram, né? Professora, o que significa isso aqui? Aí eu falo, eu também não sei criança, mas eu vou procurar saber e na próxima aula eu trago pra você o que significa.

Kudobu critica a falta de autonomia das escolas indígenas no Brasil. Ele afirma que, apesar de serem chamadas de Indígenas, essas escolas estão amarradas a uma “*burocracia que vem lá da secretaria de educação*” e a um calendário que é o mesmo das escolas urbanas; o conteúdo que deve ser seguido são os mesmos e os prazos de aplicação das milhares de avaliações externas também, ignorando as especificidades e os saberes locais do povo indígena

Boe. As avaliações são padronizadas com a BNCC e são vistas como um instrumento que desconsidera as particularidades do aprendizado e da cultura, penalizando as escolas que não se encaixam nesse modelo hegemônico:

O desafio é que o mundo, ele quer unificar algo, né? [...] Quando vem a avaliação das habilidades que está lá na BNCC, só isso que está certo. Então, você acaba escravizando uma sociedade... O saberes locais, como é que fica? Ele é totalmente ignorado pela BNCC. Então, e se você não atingir a meta, que até será um IDEB, se você não atingir essas metas, a sua escola, seus professores, seus profissionais, o município está achando que não deu aula direito, tem que aprender da aula, tem que aprender a ensinar, tem que aprender [fazer] formações, é reciclagem lá para eles, porque não conseguiu atingir.

Essa crítica desvela a padronização educacional que é uma ferramenta de apagamento cultural e um obstáculo à valorização das pedagogias territoriais e preservação da cultura Boe, na prática Kudobu revela que não existe escola indígena no Brasil, pois a diferença é apenas um nome fantasia, sem nenhuma autonomia real para moldar seu calendário, conteúdo ou métodos pedagógicos:

As escolas indígenas têm autonomia? Não tem. E não tem escola indígena, não existe escola indígena... O calendário é o mesmo, o conteúdo você tem que seguir é o mesmo... Não existe. No Brasil, não existe. Por exemplo, a língua materna, você não consegue trazer como precisava trazer. A gente acha algumas brechas, né? [...] Que existe uma escola indígena no Brasil, eu não conheço.

Essa fala revoltada de Kudobu revela a contradição estrutural que marca a educação indígena no Brasil, na qual o reconhecimento legal da diferença não se traduz em autonomia pedagógica efetiva. Ao denunciar a imposição da BNCC, das avaliações padronizadas e dos indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Kudoku explicita como a escola indígena permanece submetida a uma lógica homogeneizadora que desconsidera os saberes locais, os tempos do território e as pedagogias ancestrais. Trata-se de um processo que transforma a avaliação em mecanismo de controle e culpabilização, responsabilizando escolas e professores por não alcançarem metas construídas a partir de parâmetros externos à realidade indígena. Nesse cenário, a cultura Boe é tensionada pela exigência de adaptação constante a um modelo educacional que ignora a oralidade, a espiritualidade, a língua materna e as práticas comunitárias, evidenciando que a chamada “escola indígena” opera, muitas vezes, como um nome formal desprovido de autonomia real, reforçando o apagamento cultural e dificultando a construção de uma educação verdadeiramente ancestral enraizada no território.

Essa imposição e desvalorização dos saberes e das autonomias culturais, que já se manifesta no apagamento das pedagogias territoriais nas escolas, infelizmente não se limita apenas ao âmbito educacional, ela se estende, com consequências ainda mais devastadoras, ao próprio território e à saúde da comunidade. É nesse contexto que a contaminação do rio por agrotóxicos, provenientes das fazendas vizinhas, a observação de peixes mortos na Aldeia Pobore e a consequente necessidade da comunidade de evitar o banho surgem como exemplos vivos de como a necropolítica impacta diretamente na vida da comunidade e das crianças, revelando a ineficácia dos órgãos fiscalizadores em garantir a proteção ambiental:

A primeira chuva que deu, o pessoal falou mesmo que as crianças foram tomar um banho logo depois da primeira chuva. Aí que tinha dado febre, tinha dado, assim, dano de pele, né? Coceira e vômito... Eles estavam com suspeita que era água do rio porque tinha chovido um dia antes, né? E que pela fazenda aqui perto, né? Muito agrotóxico, veneno, né? E na mesma semana também teve um episódio lá, em Pobore, que disse que morreu muito peixe. Muito, muito, muito peixe. Diz que o rio estava fedido, tanto de peixe que tinha morrido. Meu tio mesmo falou que estava tudo assim, em cima da água, nas beiradas. Foi logo depois da chuva que deu. Da primeira chuva (Kudobu).

Para as crianças o impacto é devastador, porque não se trata apenas da febre, coceira e vômito após o banho no rio, mas da erosão de todo sistema pedagógico e espiritual. Este grave problema de contaminação do rio fez com que a comunidade passasse a evitar o banho nas águas do Tadarima e rio Vermelho, prática anteriormente relatada como central para as infâncias Boe, tanto no brincar quanto na aprendizagem e na construção do vínculo com o território. A interrupção desse contato revela como a degradação ambiental atinge diretamente as experiências cotidianas das crianças, limitando vivências fundamentais para o desenvolvimento corporal, sensorial e cultural. Mais do que um impacto ecológico, trata-se de uma violação do direito ao território saudável e à continuidade dos modos de vida tradicionais, uma vez que o rio deixa de cumprir sua função educativa, espiritual e relacional. A contaminação dos bens naturais, associada ao uso intensivo de agrotóxicos no entorno da Terra Indígena, evidencia a face concreta da injustiça ambiental, na qual os efeitos da degradação recaem de forma desproporcional sobre povos que historicamente mantêm relações de cuidado e reciprocidade com a natureza. Nesse contexto, as infâncias Boe tornam-se especialmente vulneráveis, pois são privados de experiências formativas essenciais, demonstrando que a crise ambiental é também uma crise social, cultural e educativa que desafia diretamente os fundamentos da educação ambiental e da proteção dos territórios indígenas.

Durante a entrevista também foi apontado mudanças climáticas extremas como secas, chuvas fora de época e ventos fortes, que afetam diretamente a comunidade:

O sol está muito mais quente do que antigamente. E o pessoal está sentindo hoje, na pele mesmo. A época de seca está muito extrema. A época de chuva está muito extrema, né? Esses dias deu um vento, um vento, um vento... Quem tinha casinha de lona aí, voou todas as lonas (Micege).

Na Terra Indígena Tadarimana, a expansão do agronegócio e a contaminação dos bens naturais por agrotóxicos expressam a permanência do legado colonial de exploração territorial e de negação da vida indígena, no qual a terra e a natureza são reduzidas à condição de objetos a serviço do acúmulo capitalista. Esse processo se materializa na degradação ecológica do território e incide diretamente sobre a saúde física, emocional e espiritual das crianças Boe, afetando práticas cotidianas, modos de brincar e formas de aprendizagem. O adoecimento provocado por águas contaminadas, assim como a crescente vulnerabilidade frente aos eventos climáticos extremos, não pode ser compreendido como ocorrência isolada ou acidental, mas como expressão de uma ontologia ocidental que fragmenta a relação entre humanidade e natureza e sustenta um modelo de desenvolvimento predatório, socialmente desigual e ambientalmente injusto.

Os Bakarus relacionados ao ambiente perdem seu referencial vivo quando o rio se encontra poluído e a floresta é desmatada, rompendo a ligação concreta entre narrativa, território e experiência. A pedagogia da oralidade e da prática, tão central à formação Boe, torna-se fragilizada quando as brincadeiras no rio passam a representar risco ou deixam de existir. Esse contexto impõe às crianças uma infância atravessada pela perda do território como espaço formativo, produzindo uma forma de emparedamento não por muros físicos, mas por um ambiente degradado e hostil, que limita a vivência plena de sua cosmo percepção e compromete a continuidade dos saberes ancestrais.

O papel das brincadeiras na preservação da cultura é outro ponto importante destacado pelas entrevistadas. Adugo afirma que “*essas brincadeiras tornam a preservar a própria cultura*”, evidenciando que elas funcionam como veículos de transmissão de conhecimentos e valores, integrando espiritualidade, coletividade e conexão com a natureza. A perda de anciãos, que eram os guardiões dos saberes, e a forte influência da tecnologia dificultam a transmissão dos saberes tradicionais, com a escola assumindo um papel crescente nessa responsabilidade. Micege observa:

A gente perdeu muito nossos anciões. Nossos anciões foram embora... E foi assim, um atrás do outro... A maioria das famílias não tem aquela estrutura de um ancião. De um vô, de uma avó, sabe? De idade que possa ensinar. E quando tem, né? O senhor, a senhorinha, assim, a gente conversa pra que eles possam ouvir. É importante. Porque muitas vezes não dá importância se não vier de um ancião, né?

E lutar também com na verdade a tecnologia que está dentro do meio nosso hoje que nos faz ficar mais mais tempo no celular na televisão do que conversando. Isso é difícil.

Essa narrativa aprofunda e tensiona os argumentos apresentados anteriormente ao evidenciar que a fragilização da transmissão dos saberes ancestrais não decorre apenas de processos externos de colonização, mas também de perdas internas provocadas pelo desaparecimento progressivo dos anciões, figuras centrais na pedagogia Boe. Ao afirmar que “a maioria das famílias não tem aquela estrutura de um ancião”, o relato explicita uma ruptura geracional que compromete a continuidade da oralidade, da memória e da autoridade simbólica necessária para a circulação dos Bakarus e dos ensinamentos ligados ao território e à natureza.

Nos textos anteriores, foi possível compreender que a pedagogia Boe se estrutura a partir da convivência intergeracional, do reconhecimento da experiência vivida e da escuta dos mais velhos como mediadores entre o mundo humano, espiritual e natural. Quando essa presença se enfraquece, a educação do território perde um de seus principais sustentáculos, pois, como apontado na própria narrativa, determinados ensinamentos só ganham legitimidade quando transmitidos por um ancião. A ausência dessas figuras não é apenas afetiva, mas epistemológica, pois compromete a autoridade do saber ancestral e sua capacidade de orientar a formação das crianças.

Esse cenário se agrava com a presença intensa das tecnologias digitais, que disputam o tempo, a atenção e os modos de relação no interior da comunidade. O deslocamento do diálogo comunitário para as telas, mencionado na fala, reforça o emparedamento simbólico da infância, já discutido anteriormente, agora ampliado pela redução dos espaços de escuta, conversa e transmissão oral. A tecnologia, nesse contexto, não aparece como elemento neutro, mas como força que acelera o afastamento das crianças dos anciões, do território e da pedagogia da convivência.

Assim, a narrativa dialoga diretamente com as discussões sobre colonialidade, escola e educação ambiental ao revelar que a crise da transmissão dos saberes ancestrais é resultado de um entrelaçamento de fatores históricos, ambientais e socioculturais. A perda dos anciões, associada à degradação do território e à padronização educacional, fragiliza a base espiritual e formativa da comunidade, afetando de modo particular as infâncias Boe. Reafirma-se, portanto, a urgência de fortalecer espaços de escuta, convivência e valorização dos mais velhos, reconhecendo-os como pilares vivos de uma educação enraizada no território, na oralidade e na relação ética com a natureza.

Micege aponta que muitos pais jovens, por não terem tido tempo ou condições de aprender plenamente os saberes tradicionais, encontram dificuldades em transmiti-los aos filhos, o que acaba por deslocar para a escola uma responsabilidade que, historicamente, era compartilhada pela família e pela comunidade. Ao afirmar que “*por algum motivo não consegue passar esse conhecimento*”, a narrativa evidencia uma ruptura nos processos intergeracionais de ensino, resultado de atravessamentos coloniais, sociais e ambientais que interromperam a continuidade da pedagogia ancestral. Esse deslocamento gera uma sobrecarga sobre a escola, que passa a ser vista como principal espaço de transmissão dos saberes, ainda que não disponha de autonomia nem de condições estruturais para assumir, sozinha, essa função.

Kudobu complementa essa reflexão ao reconhecer que, diante das transformações impostas pelo mundo contemporâneo, “*a gente despertou para a educação, de repente a escola é importante para nós*”. No entanto, essa importância não significa substituição da educação comunitária, mas revela uma tensão entre dois modos de educar. Muitos dos ensinamentos que hoje chegam à escola eram, no passado, aprendidos no cotidiano da vida comunitária, por meio da convivência, da observação e da escuta dos mais velhos. A escola, nesse sentido, passa a ocupar um espaço que não lhe era originalmente destinado, ao tentar suprir lacunas produzidas pela fragilização dos vínculos familiares e comunitários. Segundo Kudobu:

O meu povo já tinha essa pedagogia da oralidade, da prática. Então, eu falo que a escola, a escola em si, sem ser essa escola estrutura física, a escola em si é a comunidade. [...] São os materiais inertes. E a minha escola não é material inerte, é vivo. É vivo e conforme vai acontecendo, por exemplo, eu vou tomar um banho com o meu filho, eu vou estar ensinando ele a tomar um banho, mas dar as braçadas certas, mergulhar. Onde que tem os perigos, que a gente acredita, que na nossa cultura tem os espíritos das águas, que você não pode banhar, você tem que pedir licença, você vai para a mata, mas esses lugares são perigosos, esses lugares são sagrados. O que ele pode pegar, o que ele não pode. [...] Meia tarde, ir lá para o Bororo, ouvir os mais velhos contarem as histórias, se programar para o outro dia. E nas decisões, a gente acordava de madrugada, que as decisões de manhã, a gente acredita que é melhor, porque a sua cabeça está melhor de manhã. A sua cabeça está mais fresca, menos coisa do que você decidir algo no final do dia, que a sua cabeça está grande, com muita coisa dentro. Então, eles conversavam, mas amanhã cedo, a gente ia sentar na beira do fogo, e ali, eles aprendiam.

A narrativa de Kudobu aprofunda essa compreensão ao afirmar que o povo Boe já possuía uma pedagogia própria, fundamentada na oralidade e na prática, na qual a escola não se restringia a uma estrutura física, mas se manifestava na própria comunidade. Ao descrever situações cotidianas, como o banho no rio com o filho, o cuidado com os perigos, o pedido de licença aos espíritos das águas, o reconhecimento dos lugares sagrados, a escuta das histórias dos mais velhos e as decisões coletivas tomadas ao amanhecer, o interlocutor evidencia uma

educação viva, relacional e situada no território. Trata-se de uma pedagogia que ensina pelo corpo, pela experiência e pelo vínculo, na qual aprender e viver são processos indissociáveis.

Nesse contexto, a escola material, baseada em tempos rígidos, conteúdos fragmentados e espaços fechados, mostra-se insuficiente para abarcar a complexidade da educação Boe. A delegação exclusiva da responsabilidade educativa à escola formal não apenas sobrecarrega essa instituição, mas também enfraquece a centralidade da comunidade como espaço formativo. As narrativas revelam, portanto, que o desafio contemporâneo não está em escolher entre escola ou comunidade, mas em reconstruir uma educação que reconheça a comunidade, o território e os saberes ancestrais como fundamentos vivos do processo educativo, cabendo à escola o papel de mediar, fortalecer e dialogar com essa pedagogia ancestral, e não substituí-la.

Diante disto, as práticas para preservar os saberes são diversas e coletivas, envolvendo rituais como os funerais e a Corrida do Mano, uma disputa que envolve o transporte de feixes pesados de brotos e que reforça os laços entre os clãs Tungarege e Ecerae. A participação infantil nesses eventos é fundamental, como explica Kiudo *“As crianças não têm como fugir. Estão sempre dentro dessas brincadeiras. [...] E as crianças começam às três da tarde até seis horas da tarde, desse tamanzinho um aninho, dois aninhos, dançando, com grafismo. Com o rosto pintado, as pinturas do clã”*.

Essa imersão desde cedo, com o grafismo e as pinturas do clã, não apenas reafirma a identidade cultural, mas também solidifica o pertencimento dentro de uma teia social em que a responsabilidade pela criança é coletiva, indo além dos laços de sangue diretos. Kudobu acrescenta que a escola é como um pilar para a preservação cultural, realizando danças e atividades culturais durante a semana letiva e ensinando a confecção de adornos e pinturas. Táticas como desligar o Wi-Fi em momentos de ritual para focar a atenção dos jovens e o uso de redes sociais para filmar e divulgar as danças e ensinamentos mostram a adaptação e apropriação da tecnologia pela comunidade para seus próprios fins de preservação cultural:

Hoje eu vejo as táticas, a exploração muito do ambiente escolar, né?... É uma pedagogia muito rica durante o funeral... A gente usa a escola... E abrir mais para o jovem, né?... E as outras estratégias é a ferramenta, né? A internet, o celular, né? A gente filma, né? Mostra a dança [...] É! E a socialização disso, né? Disponho no Facebook, no Instagram.

A utilização estratégica das ferramentas digitais demonstra uma tática de resistência e revitalização cultural, onde o digital se torna um veículo para a visibilidade dos saberes ancestrais.

A relação das crianças Boe Bororo com a natureza, oferecem inspiração para práticas de Educação Ambiental orientadas pela sustentabilidade e pela ética do cuidado. Adugo enfatiza um princípio fundamental:

A gente só pode retirar aquilo que a gente vai usar. A gente não retira nada para destruir. Nada para jogar fora. Somente o que vai usar. Tipo, vai matar um bicho? Vai matar só para comer aquele dia e acabou. Não vou matar para vender. Não vou matar para jogar fora. [...] Comeu aquele momento. Por isso que é até chamado que temos o sinal de preguiçoso. Não é isso. Porque a gente tem o respeito da natureza. Porque sabe que amanhã a gente vai precisar dessa natureza.

Essa ética de consumo consciente e de respeito cíclico pela natureza, na qual tenta evitar o acúmulo e extrai apenas o necessário, orientam as práticas cotidianas, o que se choca fortemente com a “lógica” predatória capitalista (Sato; Meira, 2005). Kiudo reforça a importância de cuidar do ambiente, especialmente diante da poluição e do desmatamento das áreas próximas. A prática de gestão de resíduos, evitando o acúmulo de lixo trazido da cidade e realizando sua queima de forma cuidadosa, é um exemplo concreto de sustentabilidade já aplicada na aldeia. Kiudo conclui com uma poderosa afirmação sobre a natureza:

Que a natureza continua sendo mais importante, que ela é a nossa vida, que ela é a nossa mãe, que ela é o nosso alimento, porque se a gente não dá importância a essa natureza, porque existe muita gente que queria tanto ter um lugar como esse, se eles têm, eles não valorizam, quer desmatar, quer... Você entendeu? Então ela é tudo, é a nossa mãe, é a nossa vida, é o nosso lugar maravilhoso.

Kudobu complementa essa visão ao afirmar que a natureza para o povo Boe Bororo é o encantado, e que eles são natureza. A ideia de que o mundo é conectado e que o equilíbrio entre os seres é fundamental contraria a lógica do capital, que só busca o que tem peso e o lucro. Para ele, a “visão de mundo é o equilíbrio, o necessário para se viver bem”.

As narrativas de Kiudo e Adugo expressam de forma contundente uma ética relacional com a natureza que se distancia radicalmente da lógica utilitarista e acumulativa dominante. Ao afirmar que a natureza é “a nossa mãe, a nossa vida, o nosso alimento”, Kiudo revela uma compreensão ontológica na qual a natureza não é exterior ao ser humano, mas condição de existência, fonte de cuidado, pertencimento e continuidade da vida. Trata-se de uma relação marcada pelo afeto, pela gratidão e pela responsabilidade, na qual o território é reconhecido como espaço sagrado e insubstituível, cuja destruição representa não apenas perda ambiental, mas ruptura com a própria identidade do povo.

Adugo complementa essa compreensão ao explicitar um princípio ético de uso restrito e necessário dos bens naturais, orientado pela reciprocidade e pelo respeito aos ciclos da vida. O ato de retirar apenas o que será utilizado, sem desperdício, sem acumulação e sem finalidade

mercantil, revela uma lógica de cuidado intergeracional, que considera as necessidades do presente sem comprometer o futuro. A crítica ao estigma de “preguiça” imposto ao povo indígena explicita o choque entre cosmopercepções, pois o que é interpretado, pela lógica capitalista, como improdutividade, é, na verdade, expressão de uma ética de suficiência, autocontenção e responsabilidade com a continuidade da vida.

Essas narrativas reafirmam que, na cosmopercepção Boe, a relação com a natureza é mediada por valores espirituais, morais e coletivos, nos quais o respeito, o limite e o cuidado são centrais. Tal perspectiva oferece importantes contribuições à educação ambiental crítica, ao evidenciar que a crise ecológica não decorre da ausência de conhecimento, mas da imposição de um modelo de mundo que rompe com a reciprocidade entre humanidade e natureza, substituindo o cuidado pela exploração e o pertencimento pela mercantilização.

Kudobu traz a perspectiva onde a onça, por exemplo, é fundamental para determinados rituais e não deve ser simplesmente exterminada, demonstra a profundidade da interdependência e da ética ecológica Boe Bororo sobre o consumo dos componentes da natureza:

É bom matar todas as onças, né? É, você mata as onças, você mata um pouco o povo Boe. E por quê? Porque o povo Boe depende da onça para fazer determinados rituais, né? Ele precisa da onça. Por exemplo, você fala vingar, né? Mata a onça para vingar a morte. Eu falo, não é assim não. É, não é bem assim. A natureza tira algo de nós, sim. E aí nós vai lá, tira algo da natureza para equilíbrio. Exatamente. Porque a gente acredita no equilíbrio. E hoje o mundo está ficando muito desequilibrado, né? É só o capital, né? É. O que tem peso. E ele vai subindo e a gente vai descendo, né? Então, assim, e a minha visão de mundo é o equilíbrio. O necessário para se viver bem. Então, eu acho que isso é muito importante eles saberem, né? Para a gente manter isso vivo, né? Manter isso para frente.

A compreensão apresentada por Kudobu explicita uma ética ecológica profundamente enraizada na cosmopercepção Boe Bororo, na qual os seres da natureza não são elementos isolados ou substituíveis, mas partes constitutivas da vida coletiva, espiritual e cultural do povo. Ao afirmar que a eliminação da onça representa, em alguma medida, a eliminação do próprio povo Boe, o Kudobu evidencia que a relação com os animais transcende a dimensão material e se inscreve no campo da ancestralidade, do ritual e do equilíbrio cosmológico. A onça não é apenas um animal, mas um ser necessário à manutenção de práticas culturais que sustentam a continuidade da identidade Boe.

A pintura facial realizada no pátio central da aldeia, em preparação ao ritual funerário (Figura 14), revela a inserção das crianças e dos jovens nos saberes rituais e cosmológicos do povo Boe Bororo. O corpo torna-se suporte de aprendizagem, memória e espiritualidade,

evidenciando que a educação indígena ocorre pela observação, pela participação e pela transmissão intergeracional de conhecimentos ancestrais.

Figura 14 - Pintura facial em preparação ao ritual do funeral Boe no Pátio central da Aldeia Tadarimana



Fonte: Acervo da autora (2025).

A narrativa também revela que o ato de retirar algo da natureza não se orienta pela lógica da vingança, do domínio ou da exploração, mas por um princípio de equilíbrio, no qual a vida humana e não humana se regula mutuamente. Quando Kudobu afirma que “*a natureza tira algo de nós*” e que, em resposta, o povo retira algo da natureza “para equilíbrio”, ele expressa uma visão relacional que reconhece a interdependência entre os seres e a necessidade de limites éticos no uso dos bens naturais. Essa lógica se opõe frontalmente ao modelo capitalista hegemônico, que opera pela acumulação, pelo excesso e pela ruptura dos ciclos da vida.

Nesse sentido, a crítica ao “peso do capital” que “vai subindo” enquanto os povos e a natureza “vão descendo” evidenciam a percepção de um mundo em desequilíbrio, marcado pela centralidade do lucro e pela negação do necessário. A cosmopercepção Boe, ao contrário, orienta-se pela suficiência, pelo cuidado e pela manutenção das condições que permitem “viver

bem”, não apenas no presente, mas para as gerações futuras. Manter a onça viva, assim como manter vivos os rios, as florestas e os rituais, significa preservar o equilíbrio do mundo e assegurar a continuidade da vida coletiva.

Essa narrativa reforça, portanto, que a educação ambiental, quando inspirada nos saberes ancestrais Boe Bororo, desloca o debate da conservação utilitária para uma ética do equilíbrio e da interdependência, na qual aprender sobre a natureza implica reconhecer limites, responsabilidades e vínculos profundos entre humanos, animais, espíritos e território. Trata-se de uma compreensão que desafia os paradigmas dominantes e aponta para outras formas de existir, educar e cuidar da vida. Nesse sentido, a valorização das comidas típicas na escola e o incentivo à dança Jureco não são meros atos culturais. Eles emergem como estratégias intrínsecas à pedagogia Boe, que se dedica a fortalecer a culinária milenar e a ensinar a conexão entre corpo, cultura, saúde e território. É na urgência de manter esses ensinamentos vivos, como bem sublinha Kudobu, que reside a perpetuação da espécie, o humanizar do povo e a compreensão de que “o planeta para mim é uma grande aldeia” (Krenak, 2020, p. 22), onde cada elemento é parte de um todo relacional e interdependentemente vital.

Os saberes ancestrais do povo Boe Bororo, expressos nas narrativas dos entrevistados, oferecem fundamentos consistentes para a construção de uma educação ambiental crítica e decolonial, ancorada no território e nas relações que sustentam a vida. Trata-se de uma perspectiva educativa que se opõe aos processos históricos de fragmentação, mercantilização e exploração da natureza impostos pela modernidade colonial, ao reafirmar a Terra como espaço de pertencimento, memória e continuidade. Na cosmopercepção Boe, a natureza não é compreendida como objeto ou bem utilitário, mas como ente vivo, relacional e ancestral, no qual humanos, animais, plantas, águas, ventos e espíritos constituem uma mesma teia de existência. Essa compreensão desloca a educação ambiental de uma abordagem centrada na conservação normativa para uma ética do cuidado, da reciprocidade e do pertencimento, orientando modos de viver e educar comprometidos com a sustentação da vida em sua integralidade, em consonância com as reflexões de Eduardo Gudynas (2019).

Em *Direitos da Natureza*, Eduardo Gudynas (2019) propõe uma ética biocêntrica, na qual a natureza deixa de ser objeto de gestão humana e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, dotada de valor intrínseco, independentemente de sua utilidade econômica. A ética biocêntrica proposta por Gudynas (2019), ao reconhecer a natureza como sujeito de direitos, aproxima-se da cosmopercepção Boe Bororo, na qual o território, os animais, as águas e os elementos naturais são compreendidos como seres vivos, dotados de agência, memória e

espiritualidade. Diferentemente de uma ética ambiental centrada no ser humano, a relação Boe com a natureza se funda na reciprocidade, no equilíbrio e na suficiência, princípios que antecedem e tensionam as formulações contemporâneas dos direitos da natureza.

A aproximação entre a educação ambiental crítica e a cosmopercepção Boe Bororo sobre ser criança se materializa quando se reconhece que a relação criança-natureza não é um tema ou conteúdo a ser ensinado, mas uma forma de existir, aprender e pertencer. Nessa perspectiva, as práticas, os ensinamentos e as brincadeiras promovidos pelas famílias, pela comunidade e pela escola revelam uma conexão intrínseca com a natureza compreendida como ser relacional e vivo, e não como recurso a ser apropriado. A educação ambiental crítica, ao denunciar a mercantilização da vida e a fragmentação moderna entre humanidade e natureza, encontra na cosmopercepção Boe um horizonte ético e pedagógico que reafirma a interdependência entre seres, território e cultura, deslocando o debate ambiental do plano técnico para o plano ontológico e civilizatório.

Nas narrativas registradas, a natureza aparece como sujeito relacional, dotada de agência, sentimentos e espiritualidade, condição que orienta modos de brincar, de circular e de aprender. O banho no rio, o pega-pega na água, a confecção de flechas, bonecas e adornos com bens naturais, a observação das fases da lua e a escuta dos Bakarus não constituem apenas atividades infantis, mas experiências formativas que ensinam limites, cuidados, perigos, reciprocidade e respeito. Esse conjunto de práticas evidencia que o território é a primeira escola, um espaço pedagógico vivo no qual a criança aprende com o corpo, com os sentidos e com a convivência, integrando cultura, espiritualidade e conhecimento ambiental em uma mesma tessitura.

Essa aprendizagem se efetiva pela experiência e pela convivência intergeracional. Pais, avós, anciões e lideranças desempenham papel central na transmissão dos saberes, não por meio de instruções abstratas, mas pela participação cotidiana das crianças nas práticas comunitárias e nos rituais. A oralidade, os grafismos, as pinturas do clã, as danças e os ritos de passagem formam um currículo vivido que organiza valores, pertencimentos e responsabilidades. Nessa dinâmica, a educação ambiental não é algo externo que chega à aldeia, mas um modo de formar crianças a partir da ética do território, na qual aprender significa reconhecer vínculos e responsabilidades com a vida em suas múltiplas expressões.

A ética da suficiência e do equilíbrio, enunciada com força nas falas sobre retirar apenas o necessário e não matar para vender, também constitui uma contribuição decisiva para a educação ambiental crítica. Ao recusar o acúmulo e o desperdício, a cosmopercepção Boe

tensiona diretamente a lógica capitalista que transforma bens naturais em mercadorias e mede a vida pelo lucro. Para a criança Boe, esse princípio se aprende no cotidiano, no modo de coletar, de caçar, de preparar alimentos e de respeitar os ciclos do território. Assim, as brincadeiras e práticas infantis assumem dimensão política, porque formam sujeitos capazes de perceber o ambiente não como depósito de coisas, mas como rede de relações que precisa ser mantida viva.

Ao mesmo tempo, a centralidade da espiritualidade e da ancestralidade mostra que a crise ambiental não pode ser separada da crise cultural e educativa. Quando rios são contaminados e florestas desmatadas, não se perde apenas um espaço físico, mas se fragiliza o referencial vivo dos Bakarus e a possibilidade de uma pedagogia ancorada na experiência. Nesse sentido, a educação ambiental crítica encontra na cosmopercepção Boe uma compreensão de que a degradação do território produz emparedamentos simbólicos e materiais das infâncias, comprometendo brincadeiras, aprendizados e a continuidade da vida coletiva. Desse modo, a sincronicidade entre educação ambiental crítica e cosmopercepção Boe se expressa na afirmação de que defender o território e manter vivos os saberes ancestrais é condição para que as crianças possam continuar aprendendo com a natureza como parente, educadora e fundamento da existência.

CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS

Nosso objetivo foi compreender o que significa ser criança para o povo Boe Bororo, a partir das práticas, dos ensinamentos e das brincadeiras promovidos pelas famílias, pela comunidade e pela escola, e como esses elementos revelam uma relação intrínseca com a natureza, foi proposto uma imersão na cosmopercepção do povo Boe Bororo da Terra Indígena Tadarimana, buscando evidenciar a intrínseca relação entre as crianças e a natureza e, a partir dessa compreensão, oferecer caminhos essenciais para a educação ambiental crítica e transformadora.

Ao longo do percurso investigativo, foi possível evidenciar que a infância Boe se constitui em uma **pedagogia do território**, na qual aprender e viver são processos indissociáveis, ancorados na convivência, na oralidade, na espiritualidade e na experiência cotidiana com a natureza. As narrativas dos colaboradores revelaram que o território é a primeira escola das crianças Boe, um espaço formativo onde se aprendem valores, limites, pertencimentos e responsabilidades. As brincadeiras no rio, na mata e nos espaços comunitários, os rituais, os Bakarús, a língua materna e a convivência intergeracional configuram um currículo vivido, no qual corpo, cultura, espiritualidade e natureza se entrelaçam. Nesse contexto, a criança não é concebida como sujeito em preparação, mas como ser pleno, participante ativo da vida coletiva e portador de saberes. A liberdade para explorar e a participação em atividades coletivas, como a coleta de alimentos e os rituais, consolidam essa autonomia e fortalecem a conexão entre o ser humano e o ambiente.

A pesquisa desenvolvida na Aldeia Tadarimana reafirmou o território como matéria vital e matriz de sentido em que a natureza atua como agente educativo. As brincadeiras infantis, desde o “pego no rio” até a confecção de objetos com bens naturais, mostraram-se práticas pedagógicas que ensinam sobre a fauna, a flora, as técnicas de subsistência e os ciclos naturais, fundamentais à sobrevivência e à espiritualidade. Cada gesto cotidiano, cada jogo e cada canto, configuram-se como expressões de aprendizagem em que corpo, território e cultura se entrelaçam.

Também evidenciou que os processos históricos de colonialidade, materializados na imposição de modelos educacionais padronizados, na negação da autonomia curricular, na fragilização da língua materna e na mercantilização do território, impactam diretamente as infâncias Boe. A degradação ambiental, a contaminação dos rios por agrotóxicos, os eventos

climáticos extremos e o avanço das tecnologias digitais produzem formas contemporâneas de emparedamento da infância, limitando experiências sensoriais, pedagógicas e espirituais fundamentais para a continuidade dos saberes ancestrais.

Mostrou-se que a escola indígena, embora cumpra um papel essencial na valorização da cultura, enfrenta desafios imensos na integração plena dos saberes tradicionais em um currículo ainda predominantemente eurocêntrico. As táticas de reexistência como a consulta aos anciãos para a preservação da língua e dos *Bakarus*, a confecção de objetos tradicionais e a participação das crianças em rituais e grafismos, reafirmam a resiliência e a capacidade de adaptação do povo Boe na afirmação de sua identidade. Essa resistência cotidiana é, por si só, uma forma de educação ambiental que se manifesta nas práticas, nas falas e nas relações, tecendo uma pedagogia do pertencimento e da vida.

Em síntese, contribuímos com a visibilidade das cosmopercepções indígenas, as posicionando como um contraponto radical e necessário diante da perpetuação das pedagogias coloniais. Evidencia-se a infância Boe, com sua profunda conexão com o território e com os saberes ancestrais, e oferece subsídios críticos para a educação ambiental no contexto contemporâneo.

Argumenta-se, portanto, que a pedagogia do território do povo Boe transcende o modelo imposto pelo Estado, pois não se limita a ensinar sobre a natureza, mas a ser natureza, a “ComViver” e a proteger a vida em todas as suas formas. Essa abordagem se contrapõe veementemente à fragmentação, à instrumentalização e à “lógica” exploratória inerentes às pedagogias coloniais que, historicamente, visam ao apagamento cultural. A ética da suficiência e da reciprocidade, presente nas narrativas sobre o uso dos bens naturais, a relação com os animais e o cuidado com o território, oferece referenciais potentes para repensar as práticas educativas para além de abordagens técnicas ou conservacionistas. Trata-se de uma educação ambiental que se expressa como projeto de vida coletiva, orientado pela defesa do território, pelo respeito aos ciclos da natureza e pela responsabilidade com as gerações futuras.

As vozes de Adugo, Kiudo, Micege e Kudobu, ancoradas na realidade do território indígena, não apenas reforçam a urgência de um diálogo intercultural, elas em sua essência, constituem um ato de resistência contra a imposição de um pensamento único e autoritário do Estado.

A investigação sobre o povo Boe e a denúncia da opressão vivida pelos povos originários devem ser processos contínuos. A visibilização dessas cosmopercepções é uma ferramenta vital de resistência contra o apagamento cultural e o “epistemicídio” perpetuado por

modelos educativos eurocêntricos. Espera-se que este texto sirva de inspiração para que leitores e educadores reconheçam a natureza não como um “recurso” a ser explorado, mas como um ser vivo, parente e mestre. Ao fortalecer as identidades culturais indígenas, foi promovida relações de reciprocidade e cuidado que são fundamentais para a sobrevivência tanto das culturas quanto dos ecossistemas.

Por fim, esta pesquisa reafirma a centralidade das infâncias indígenas nos debates sobre educação ambiental, ao evidenciar que proteger o território, valorizar os saberes ancestrais e fortalecer as pedagogias comunitárias são condições essenciais para garantir às crianças Boe o direito de aprender com a natureza como parente, educadora e fundamento da existência. Ao trazer à tona as vozes dos professores indígenas, este estudo busca contribuir para a ampliação dos diálogos entre educação ambiental crítica, infâncias e cosmopercepções indígenas, reconhecendo que outros modos de existir, educar e cuidar da vida já estão em curso e precisam ser respeitados, fortalecidos e defendidos.

Reafirma-se o compromisso com uma educação ambiental crítica, que transcende a mera conservação técnica para buscar a transformação social. Esta pedagogia deve ser alicerçada no diálogo intercultural e na justiça climática e socioambiental, estabelecendo um horizonte ético e político onde a “ComVivência” e o respeito à vida, em todas as suas formas, possibilitem pensar em um futuro viável na Terra

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- 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.
- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.
- BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.1, 2002. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-8-1-1.pdf>. Acesso em 12 jun. 2024.
- BRASIL. Governo do. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 set. 1981.
- BRASIL. Governo do. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Capítulo VI - Do Meio Ambiente, Art. 225. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Governo do. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 fev. 1998.
- BRASIL, Governo do. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, Lei nº 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e Lei nº 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 maio 2012.
- BRASIL, Governo do. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 26 mar. 2025.
- BRASIL, Governo do. **Projeto de Lei nº 2.159, de 2021**. Dispõe sobre a Lei Geral do Licenciamento Ambiental, estabelecendo normas gerais para o licenciamento de atividades e empreendimentos que utilizam recursos ambientais ou que podem causar degradação do meio ambiente. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2025.
- CAIUBY NOVAES, Sylvia. Funerais entre os Bororo: imagens da refiguração do mundo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 283-315, 2006.

CAMPOS, Neide da Silva; GRANDO, Beleni Saléte. Narrativas sobre a Centralidade da Mulher numa Sociedade Atual: Perspectivas Bororo. **Cadernos GENDIV: Gênero, Raça e Etnia**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 29-196, jul./set. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DALLA ROSA, Luís Carlos. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 298-307, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/27652>. Acesso em: 10 jun. 2025

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 632-641, 2014.

ENAUURÉU, M. B. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021.

EKUREU, L. L. L. P. Boe joruduwa Boe ero / **A educação Bororo e o Bakarú**. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) — Universidade de São Paulo, 26 out. 2021.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Dossiê crianças indígenas**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/dossie-criancas-indigenas/>. Acesso em: 05 set. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza: ética biocêntrica e políticas ambientais**. Tradução: Igor Ojeda. São Paulo: Elefante, 2019.

GRANIER, Noeli Borek. **Experiências de “ComVivência Pedagógica”** a partir de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

GRUBITS, Sonia. Desenhos e brincadeiras de crianças indígenas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, ed. Especial, p. 170-184, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3675>. Acesso em 05 out. 2024

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terra Indígena Tadarimana**. In: Terras Indígenas no Brasil. São Paulo. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3862#direitos>. Acesso em: 17 maio 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAKUDA, Adriano Boro. **Direito ao espaço memorial Boe -Boróro**. São Paulo: Paruna, 2025.

MERLEAU-Merleau - Ponty, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MUNDURUKU, Daniel et al. (Org.). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022. [PDF].

PEREIRA, Angela Maria Nunes Machado. **Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância**. 2003. 372 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2003.

SANTOS, André Guilherme Brandão dos. **Entre a modernidade e a ancestralidade: olhares sociológicos sobre a escola sonhada do povo Boe Bororo de Tadarimana** [recurso eletrônico]. 2023. 243 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis. Rondonópolis, 2023. Orientadora: Profa. Dra. Eglén Silvia Pipi Rodrigues.

SATO, M.; MEIRA, P. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, 2005.

SATO, M. et al. **A Educação Ambiental na Escola: abordagens conceituais**. Rio Grande do Sul, 2003.

SATO, M.; SILVA, R.; JABER, M. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças**. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

SATO, M. et al. **Sementes da Arte-Educação-Ambiental**. São Paulo: FEUSP, 2009.

SATO, Michéle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-Educação-Ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 14, p. 43-59, 2009.

SATO, Michéle; SENRA, Ronaldo. Estrelas e Constelações: Aprendizizes de um Grupo Pesquisador. **Ambiente & Educação**, v. 14, n. 2, p. 139-146, 2009.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: **I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: MEC/SEF, 2010.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, v.1, n. 56, Ano XXVI - Mai a Ago, p. 89-112, 2023. DOI: 10.17771/PUCRio.OSQ.62303/ ISSN: 2238-9091. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_OSQ.php?strSecao=Atual. Acesso em: 28 abr. 2024.

TIRIBA, Lea; GUIMARÃES, Mauro. Infâncias, cuidado, liberdade, pertencimento: inspirações indígenas para uma pedagogia nativa. **REMEA. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**/ Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-FURGV. 40, n. 2, p. 230-249, mai./ago. 2023.E-ISSN:1517-1256.
<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/15538/10265>. Acesso em 28 abr. 2024.

TIRIBA, Lea; VOLLGER, Amanda; PEREIRA, Jéssica Elias. Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 38, n. 3, p. 98-116, set./dez. 2021.

TIRIBA, Lea. Emparedamento escolar e injustiça ambiental: onde brincam as crianças? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/67261/44366>. Acesso em: 04 Jan. 2026.

TOMÁS, Thalitta Karoline Espirandelli; CARVALHO, Celia Regina. Crianças X Tecnologia: o que diz a pesquisa TIC kids online? Perspectivas em diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 12, p. 245-273, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9185> Acesso em: 28 mar. 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**: e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ANEXO I - APROVAÇÃO DO PROJETO PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A criança e a Natureza na Cosmvisão Boe.

Pesquisador: EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86455025.0.0000.0126

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONOPOLIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.875.744

Apresentação do Projeto:

O protocolo analisado refere-se ao projeto de pesquisa intitulado "A criança e a Natureza na Cosmvisão Boe do Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisadora Evy Thaynne dos Anjos Souza busca investigar a relação entre as crianças Boe e a natureza.

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_DE_PESQUISA_2502227, 19/09/2025, p. 2-3)

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d ou Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2502227.pdf	19/09/2025 16:20:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CRIANCA.pdf	19/09/2025 16:19:57	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	19/09/2025 16:15:46	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	SEIFUNAIOficio.pdf	19/09/2025 16:13:31	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	AutorizacaoDeIngresso.pdf	19/09/2025 16:11:43	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 7.875.744

Outros	ConsentimentoTITadarimana.pdf	12/06/2025 20:35:50	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	TCLEpais.docx	12/06/2025 19:47:08	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	TermodeAssentimentoCrianças.docx	12/06/2025 19:46:26	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	AnuenciaRepresentanteDaComunidade.pdf	23/03/2025 23:22:09	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	23/03/2025 23:11:36	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Outros	Tadarimana.pdf	16/02/2025 18:50:44	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia.pdf	16/02/2025 18:49:24	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16/02/2025 18:44:39	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 01 de Outubro de 2025

Assinado por:
ALINE PEREIRA MARQUES
(Coordenador(a))

**ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA, EMITIDA
PELA FUNAI**



8825345

08620.004567/2025-26



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 121/Pres/2025

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	EVY THAYNNE DOS ANJOS SOUZA	PROCESSO Nº:	08620.004567/2025-26
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 2 [REDACTED]
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal de Rondonópolis/UFR		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar o projeto de pesquisa científica intitulado "A Criança e a Natureza na Cosmovisão Boe".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Tadarimana/MT, Aldeia Tadarimana, município de Rondonópolis-MT	POVO INDÍGENA:	Boe Bororo
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Cuiabá (CR-CGB)	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	Setembro de 2025	TÉRMINO:	Fevereiro 2026
Autorizo.			

RESSALVAS:

- Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;
- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações

file:///C:/Users/evyth/Desktop/Autorizacao_de_Ingresso_em_TI_Pessoa_Fisica_8825345.html

1/2

11/09/2025, 16:43

SEI/FUNAI - 8825345 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física

audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Joenia Wapichana, registrada civilmente como Joenia Batista de Carvalho, Presidente**, em 11/09/2025, às 14:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **8825345** e o código CRC **40F12B0C**.

Referência: Processo nº 08620.004567/2025-26

SEI nº 8825345

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de Entrevistas para Anciãos e Professores Indígenas da Comunidade *Boe*

Explicar brevemente o objetivo da pesquisa: compreender a relação entre crianças e a natureza na comunidade *Boe* e como isso pode inspirar práticas de educação ambiental. O roteiro de entrevistas garantirá o anonimato e o uso ético das informações.

Questões suleadoras

(1) Criança *Boe*

O que é ser uma criança na cultura *Boe* ?

Quais valores e características são mais importantes para uma criança *Boe*?

(2) Natureza

Como a natureza está presente no cotidiano das crianças? Quais brincadeiras ou atividades das crianças envolvem a natureza?

Existem histórias ou crenças (*Bakarus*) que conectam as crianças à natureza?

O senhor(a) percebe alguma mudança na forma como as crianças interagem com a natureza hoje, em comparação com o passado?

Quais práticas ou atividades na comunidade ajudam as crianças a aprender sobre a natureza?

Existem momentos específicos dedicados ao aprendizado sobre a natureza?

Quais práticas comunitárias poderiam servir de exemplo para ensinar sustentabilidade em outros contextos?

De que forma você vê que a relação das crianças *Boe* com a natureza, pode inspirar práticas de educação ambiental?

Existe algo que o senhor(a) gostaria de ver sendo aplicado na escola para valorizar mais essa conexão criança-natureza?

Como vocês percebem a importância de manter as práticas e ensinamentos relacionados a natureza?

(3) Sociedade e cultura

Como as mudanças na comunidade e na sociedade, em comparação com o passado, impactam/interferem na relação das crianças com a natureza?

Como a escola aborda, ou não aborda, os ensinamentos relacionados à natureza e a cultura *Boe*?

Quais são os desafios e oportunidades para integrar as práticas tradicionais na educação escolar?

Qual é o papel destas brincadeiras no desenvolvimento das crianças e na preservação da cultura?

Quais táticas tem sido usadas pela comunidade para preservar os saberes?