



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

NEIDE DA SILVA CAMPOS

**EDUCAÇÃO DA MULHER BORORO - CAMINHOS FORMATIVOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO**

CUIABÁ-MT
2021

NEIDE DA SILVA CAMPOS

**EDUCAÇÃO DA MULHER BORORO - CAMINHOS FORMATIVOS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração Educação, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Professora Dra. Beleni Saléte Grandó

CUIABÁ-MT
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C198e Campos, Neide da Silva.

Educação da mulher Bororo - caminhos formativos na educação escolar indígena em Mato Grosso / Neide da Silva Campos. -- 2021

234 f. ; 30 cm.

Orientadora: Beleni Saléte Grando.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Mulheres. 3. Professoras. 4. Povo Bororo. I. Título.

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

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Educação da mulher Bororo - caminhos formativos na educação escolar Indígena em Mato Grosso"

AUTORA: DOUTORANDA Neide da Silva Campos

Tese defendida e aprovada em 30 de março de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Beleni Saléte Grando (Presidente Banca / Orientadora)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. Doutora Suely Dulce de Castilho (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. Doutora Isabel Teresa Cristina Taukane (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ADÃO TOPTIRO
4. Doutora Eglen Sílvia Pipi Rodrigues (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
5. Doutora Maria Teresa Henriques da Cunha Martins (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DE COIMBRA/UC
6. Doutora Áurea Cavalcante Santana (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
7. Doutora Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Examinadora Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 30/03/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Teresa Henriques da Cunha Martins, Usuário Externo**, em 07/04/2021, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **BELENI SALETE GRANDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/04/2021, às 21:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISABEL TERESA CRISTINA TAUKANE, Usuário Externo**, em 09/04/2021, às 08:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SUELY DULCE DE CASTILHO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 10/05/2021, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **EGLÉN SILVIA PIPI RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 23/07/2021, às 11:39, 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.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3380877** e o código CRC **17489CDA**.

AGRADECIMENTOS

À minha família!

Ao Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura – COEDUC/PPGE/UFMT, pela acolhida como pesquisadora desde a graduação. Minha trajetória acadêmica tem as contribuições e as influências diretas das experiências e vivências advindas deste Grupo Pesquisador.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (*PPGE*) da Universidade Federal de Mato Grosso (*UFMT*).

À Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (*Seduc-MT*), pela licença qualificação concedida!

Às professoras Bororo, Darlene Wudore, Luciene Jakomearegecebado, Cleide Kuogoytoudo, Elisabeth Arigoareudo e Neide Gereguinha, pela generosidade em participar dessa pesquisa!

À banca examinadora, pelo olhar sensível e pelas críticas que enriqueceram a tese.

Ao prof. Ms. Felix Adugoenau, Ao prof. Lauro Ekureu e a Leonilda Maria Akiri Kurireudo pelo saber partilhado sobre o povo Bororo!

À Silvia Pinheiro e à Margarethe Pessoa pelo acolhimento na Aldeia Córrego Grande.

Às pesquisadoras e pesquisadores do COEDUC/PPGE/UFMT!

Às amigas Suzana Arruda, Elisangela França, Leures Silva, Sueli Xavier e Rosimeire Camargo!

À Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, por me acolher como orientanda, pela condução desta pesquisa, pela sensibilidade diante dos meus conflitos e por apontar os caminhos a serem trilhados sempre com muita sabedoria e amorosidade! Minha Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa busca produzir conhecimentos decoloniais articulados ao reconhecimento das “Epistemologias do Sul” (SANTOS, 2010; 2011) cujo sentido é sistematizar epistemologias próprias que não se identificam com o pensamento ocidental. A leitura epistêmica considera a realidade com o recorte dos estudos de caso referenciado na etnografia sobre os processos formativos de cinco professoras bororo em Mato Grosso. Busca-se conhecer os percursos que educam mulheres-professoras em uma sociedade matrilinear e matriarcal que se confronta, há três séculos, com os processos coloniais atravessados pela educação escolar cristã, patriarcal, machista e autoritária como expressão do lugar de fala não indígena. O contexto desvela as relações históricas e as estratégias atuais do capitalismo neoliberal que se constroem de forma mais explícita e violenta sobre territórios e cosmovisões ancestrais. A pesquisa faz o diálogo intercultural necessário à compreensão das dinâmicas de uma sociedade atual que busca manter-se com a centralidade da mulher na manutenção dos saberes específicos garantidos pela transmissão às novas gerações e às transições dos mundos vivenciados entre os vivos e os não vivos, concebida pela matrilinearidade da linhagem de tradição clânica da casa da mãe. Organizada em duas metades exogâmicas complementares a partir dos clãs *Ecerae* e *Tugoarege*, constituídos por quatro subclãs, a sociedade estrutura-se em relações socioculturais internas e mantém conhecimentos e práticas que se expressam nos cantos, danças, adornos e pinturas corporais. Compreender o corpo-mulher-professora na sociedade matrilinear bororo e a transição entre o seu lugar de detentora e transmissora do conhecimento tradicional clânico para o de professora que ensina os conhecimentos da sociedade ocidental, patriarcal, numa escola que se pretende intercultural, foi o desafio assumido na pesquisa. Para tal, tecemos diálogos colaborativos com cinco professoras bororo estabelecidos tanto nas suas aldeias/comunidades quanto em Cuiabá-MT mediados pelas ações formativas do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT, por meio de entrevistas semiestruturadas, registros de observações em caderno de campo e fotográficos autorizados. A matriz matrilinear dessa sociedade milenar marca e produz/reproduz um corpo específico de ser mulher e de ser homem de forma distinta também pelas práticas e saberes partilhados em cada subclã. Essa educação e cosmovisão em que a mulher é a centralidade, no entanto, não os isenta de contradições e perspectivas de gêneros, marcadas pelo processo colonial e das colonialidades do pensar, do ser e do poder, que cada aldeia articula, de forma mais autônoma, em seus processos próprios de negociações nas fronteiras étnico-culturais de seus territórios e heranças das relações históricas estabelecidas. A escola assume um lugar de múltiplas experiências e perspectivas para o projeto coletivo emancipatório do povo bororo do colonialismo epistemológico e das relações impositivas e autoritárias que atravessam suas expectativas também neste contexto que expressa a presença do Estado nas aldeias. O caminho trilhado pelas mulheres *Boe* - professora bororo, perpassa pela construção prestigiosa na coletividade que valida seu lugar na escola, como o processo formativo da monitoria, eleição e escolha da formação profissional. O protagonismo da mulher *Boe*-professora *Boe* mostra a força na luta política do povo ao assumir a interlocução com o Estado nacional, ao assumir cacicados, gestão escolar e proposições pedagógicas respaldadas pelo domínio epistêmico de sua cosmovisão. As mulheres-professoras atuam especialmente quando saem do espaço simbólico do campo doméstico e adentram outros contextos socioculturais e políticos, e o fazem a partir de um cuidado e uma necessidade coletiva com o seu povo, ou seja, reconhecendo-se e sendo reconhecida a partir do lugar social de mulher cujo compromisso mantém a estrutura matrilinear clânica, cuja responsabilidade é com a coletividade e cosmologia *Boe*.

Palavras-chave: Educação. Professoras. Mulheres. Povo Bororo.

ABSTRACT

This research search for producing decolonial knowledges allied to the recognition of the “Southern Epistemologies” (SANTOS, 2010; 2011) which meaning is to systematize the own epistemologies which are not identified with the Western thought. The epistemic reading considers the reality tied to the cut of case studies referenced in ethnography concerning the formative processes of five Bororo educators in the state of Mato Grosso. This study aims at identifying the means which educate women-teachers in a matrilineal and matriarchal society which has been confronted, for three centuries, with the colonial processes crossed by Christian, patriarchal, sexist and authoritarian education as an expression of the non-indigenous place of speech. The context reveals the historical relationships and the ongoing strategies of neoliberal capitalism built in a more explicit and violent system on ancestral territories and cosmovisions. The research creates the intercultural dialogue necessary to comprehend the dynamics of a current society which looks for maintaining the centrality of women in keeping on the specific knowledge guaranteed by the transmission to new generations and the transitions of the worlds experienced between the living and the non-living human beings, conceived by the matrilineality of the lineage of clan tradition of the mother's home. The research was organized into two complementary exogamic halves from the *Ecerae* and *Tugoarege* clans, made up of four subclass, the society is structured in internal sociocultural relations and maintains knowledge and practices which are expressed on singing, dancing, adorning and body painting. Comprehending the body-woman-teacher in the Bororo matrilineal society and the transition from her place of holder and transmitter of traditional clan knowledge to that of a teacher who teaches the knowledge of Western, patriarchal society, in a school that is intended to be intercultural, was the main challenge assumed by the research. Based on that, it was done collaborative dialogues with five Bororo's teachers carried out in their settlements/communities and in Cuiabá-MT mediated by the formative actions of the Project Action Indigenous Knowledge at School – UFMT Network. The study counted on semi-structured interviews, records of observations in a field notebook and authorized photographs. The matrilineal matrix of this millenary society marks and produces/reproduces a specific body of being a woman and being a man in a distinct approach, also due to the practices and knowledge shared in each sub clan. This education and cosmovision in which women are the centrality, however, does not exempt them from contradictions and gender perspectives, marked by the colonial process and the colonialities of thinking, being and power, which each community articulates, in a more autonomous way concerning their own processes of negotiations on the ethno-cultural borders of their territories and legacy of established historical relations. The school assumes a place of multiple experiences and perspectives for the collective emancipatory project of the Bororo people from epistemological colonialism, as well as, the imposing and authoritarian relationships which cross their expectations also in this context that expresses the presence of the State in the communities. The route taken by the *Boe* women - Bororo teacher, passes through the prestigious construction in the community which validates their place in the school, as the formative process of monitoring, election and choice of the professional formation. The protagonism of the woman *Boe*-teacher *Boe*, reveals the strength in the political struggle of the people when she assumes the dialogue with the national State, when she assumes the chiefdom, the school management and the pedagogical propositions supported by the epistemic domain of her cosmovision. The women teachers act especially when they leave the symbolic space of the domestic field and get into other sociocultural and political contexts, and they do it, from a collective care and need for their people, which is, recognizing themselves and being recognized from of the social place of a woman whose commitment maintains the clan matrilineal structure whose responsibility is to *Boe's* collectivity and cosmology.

Keywords: Education. Teachers. Women. Bororo's people.

LISTA DE IMAGENS

- Foto 1 Profa. Cleide Kuogoytoudo e as alunas na confecção do *parikiboto* na escola
- Foto 2 Neide olhando as fotografias do Projeto Tucum
- Foto 3 Aldeia Córrego Grande: especificidades
- Foto 4 Aldeia Piebaga
- Foto 5 Aldeia Meruri: configuração
- Foto 6 Aldeia Córrego Grande
- Foto 7 Casa tradicional bororo
- Foto 8 Aprendizagem do *parikiboto* na escola
- Foto 9 Casas de alvenaria em Meruri
- Foto 10 Dança do *Jure* no pátio da escola
- Foto 11 Cabacinhas ornamentadas com as pinturas clânicas
- Foto 12 A avó e os netos mural
- Foto 13 Mural Informativo em Piebaga
- Foto 14 O rio como brinquedo das crianças
- Foto 15 Espaço da escola ornamento para o ritual de formatura
- Foto 16 Local da cerimônia: adornos bororo enfeitam o espaço
- Foto 17 Profa. Cleide Kuogoytoudo com sua pintura clânica e adereços
- Foto 18 Iguais e diferentes: formando e os adornos clânicos
- Foto 19 Canto de boas-vindas aos formandos
- Foto 20 Cursistas com o diploma do Magistério Intercultural Indígena
- Foto 21 Formandos dançando o *jure* no evento de formatura

LISTA DE MAPAS

- Mapa 1** Terras Indígenas do Povo Bororo
- Mapa 2** Focos de incêndio na TI Tereza Cristina
- Mapa 3** Aldeia tradicional bororo e sua forma de estruturação a partir das metades clânicas

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Contextos investigativos: encontros e atividades
- Quadro 2 Perfil das entrevistadas na pesquisa
- Quadro 3 Relação de netos das professoras
- Quadro 4 Situação funcional das professoras em suas respectivas escolas
- Quadro 5 Terra indígena Tereza Cristina: configurações atuais
- Quadro 6 Território Merure: especificações
- Quadro 7 Nível de escolaridade dos professores indígenas

LISTA DE SIGLAS

ADUFMAT	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Mato Grosso
ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
ATL	Acampamento Terra Livre
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COEDUC	Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura
E EI	Educação Escolar Indígena
FAINDI	Faculdade Indígena Intercultural
FEPOIMT	Federação dos Povos e Organizações Indígenas de Mato Grosso
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PCH	Pequena Central Hidrelétrica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2 <i>PARIKIBOTO</i> – TECITURA DA PESQUISA COM MULHERES BORORO	26
2.1 O caminhar etnográfico do estudo de caso.....	26
2.2 Caderno de campo	34
2.2.1 Fotografias.....	37
2.2.2 Entrevistas	38
2.3 As mulheres-professoras e suas identidades <i>Boe</i>	48
2.4 Questões éticas da pesquisa.....	53
3. DE TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DO POVO BORORO: A HISTÓRIA COLONIAL E A HISTÓRIA BORORO SOB O LUGAR DA MULHER <i>BOE</i>	54
3.1 Breve histórico das relações coloniais e a conformação dos territórios bororo em Mato Grosso	55
3.2 Da colonização de corpos-mentes à re-existência do corpo na cosmologia matrilinear.....	69
4. A MULHER <i>BOE</i> E SUAS IDENTIDADES COMO TERRITORIALIDADE DOS CORPOS NUMA SOCIEDADE MATRILINEAR	77
4.1 Matrilinearidade como referência para a re-existência <i>Boe</i> e identidade nos territórios atuais	77
4.2 A mulher a casa matrilinear e a educação do corpo-boe: organização e manutenção da vida social cosmológica bororo inscrita no corpo da aldeia.....	88
4.3 O lugar da mulher-mãe de alma: sentidos e significados.....	111
4.4 O lugar da mulher- <i>Muga Pega</i> – a infância e a relação com a avó	119
4.5 O lugar da mulher como cacica	124
4.6 Ser mulher <i>Boe</i> na sua própria perspectiva	130
5 SER PROFESSORA <i>BOE</i>	134
5.1 Educação escolar nas aldeias bororo – passado e presente.....	134
5.2 A escola, um espaço de aprender a ser mulher	148
5.3 A escola como desafio e inspiração para ser professora da aldeia	163
5.4 Ser professora <i>Boe</i> : tecendo relações conflitivas mediadas por coletividades	175
5.5 O aval da comunidade: a escola como espaço de ensinar e aprender.....	179
5.6 De aprendiz à professora: os processos de legitimação da comunidade para atuar como	

professora	185
5.7 O processo de seleção e autorização da Seduc-MT para ser professora indígena....	192
5.8 Desafios das professoras ainda em formação.....	198
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS	225

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, mais especificamente, no Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/PPGE/UFMT). É articulada e conectada com a perspectiva das Epistemologias do Sul, defendida por Boaventura de Souza Santos (2011), para quem o sentido dessa epistemologia é reconhecer as epistemologias próprias, como epistemologias não referenciadas pelo pensamento ocidental.

Las Epistemologías del Sur son profundamente históricas, pero parten de otras historias que no son precisamente la historia universal de Occidente. Hay otras historias más allá de la historia de Occidente, y esas historias son las que constituyen el trabajo presente y futuro de las Epistemologías del Sur (SANTOS, 2011, p. 17).

Para Santos (1995, p. 508), uma epistemologia do Sul assenta-se em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul. Nesse sentido, nos debruçamos nesta pesquisa na compreensão sobre as mulheres professoras da etnia bororo. Essa opção traz a especificidade: o fato dessa mulher bororo pertencer a uma sociedade tradicional não patrilinear, o que é uma raridade no mundo partilhado do século XXI. Ao optar por aprender a ouvir a mulher bororo, visamos contribuir com os estudos da mulher e seus processos próprios de educação e formação profissional como professora.

A visibilidade das mulheres e seu protagonismo, nos últimos tempos, têm sido objeto de estudos, em especial, de muitas pesquisadoras, além de pesquisadores em geral, que buscam trazer para o campo acadêmico narrativas outras para contar histórias ainda não registradas e reconhecidas pela sociedade, abrindo espaço para as vozes de mais da metade da população brasileira, cuja invisibilidade é histórica. As histórias na perspectiva das mulheres nos apontam outras possibilidades narrativas e epistêmicas para a compreensão dos fatos sociais em geral e dos processos educativos.

Nesta tese, discutimos sobre a mulher na categoria de professora bororo e seus percursos na educação escolar indígena, *lócus* de seu exercício profissional e espaço político do povo originário na relação com a sociedade colonial regional. A análise dessa categoria, isto é, mulher/professora, por si só, já é emblemática e se torna mais desafiadora quando se propõe a investigar as mulheres indígenas.

Portanto, há que se reafirmar que, se a mulher historicamente teve sua história invisibilizada na sociedade ocidental, as mulheres indígenas foram duplamente marginalizadas,

uma vez que as pesquisas sobre as sociedades ameríndias, em grande maioria, no Brasil, foram registradas por homens religiosos, viajantes ou estudiosos em campo.

A condição de mulher na sociedade ocidental, limitada à liberdade de viver outros contextos socioculturais com autonomia intelectual e financeira, implicou diretamente na limitada versão feminina das culturas e relações familiares estabelecidas por mulheres e crianças. A mulher e a criança, pela visão do homem/pesquisador, são ofuscadas por sua cultura machista, patrilinear e cristã.

A investigação sobre as professoras bororo na educação escolar foi sendo desvelada como foco de estudos em vários itinerários percorridos no Grupo de Pesquisa Coeduc e nasce sustentada pelas aprendizagens com professoras, professores e comunidades com as quais estivemos atuando em ações voltadas às educações escolares em territórios diferentes do povo bororo em Mato Grosso.

Os primeiros contatos diretos com a realidade da escola bororo se deram em dois momentos diferentes que se entrecruzaram e fortaleceram o desejo investigativo. O primeiro referiu-se à inserção como professora formadora do Centro de Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro Cuiabá/SEDUC-MT), em outubro de 2015, quando, na atividade de formadora com outra colega, pudemos vivenciar um processo formativo com comunidades indígenas na aldeia Perigara, Terra Indígena Perigara (TI), no município de Barão de Melgaço.

Essa oportunidade colocou-nos em contato mais diretamente com os bororo. O fato de já ter tido a oportunidade de conhecer uma comunidade bororo desencadeou a identificação com essa etnia e não com outras possíveis no processo como pesquisadora do Coeduc, que coordena o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola desde 2016, na Universidade Federal de Mato Grosso, e atende a formação contínua, de professores indígenas de 11 povos de Mato Grosso, voltada à alfabetização.

Com o Coeduc, além do contato com os professores indígenas, o trabalho com a história e cultura do povo bororo permeava os estudos sobre a cultura popular e os processos de aprendizagens das crianças e da formação de professor na educação básica do estado de Mato Grosso. Com isso, pudemos iniciar a aproximação com o contexto socio-histórico ao participar de projetos que contribuem para atender políticas específicas com e sobre os povos indígenas assumidos pelo grupo de pesquisa, tanto em nível local quanto nacional, desde 2007¹.

¹ Entre os projetos do Coeduc, o primeiro voltado a atender as políticas públicas específicas para os povos indígenas iniciou com o convite do Ministério de Esporte para avaliação da política de esporte e lazer para os povos indígenas do Brasil, partir dos IX Jogos dos Povos Indígenas, evento realizado em Recife e Olinda, em 2007.

Desde 2013, o Coeduc atua em processos formativos de professores das redes públicas municipal e estadual na cidade Cuiabá-MT, problematizando e respondendo à demanda prevista na Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena na escola, visando à implementação das questões indígenas no contexto da educação escolar.

Considera-se, para isso, o estudo de uma dada etnia e não o indígena genérico. Na primeira formação, que ocorreu em 2013, como etapa preparatória para receber em Cuiabá os Jogos dos Povos Indígenas, participamos como professoras da Escola Estadual de Poconé, com outras colegas, com quem definimos elaborar, na formação, um projeto voltado ao povo Kuikuro, de Mato Grosso. Instaurava-se, assim, para esta pesquisadora e para vários professores e professoras, uma nova perspectiva de olhar para os povos indígenas e suas idiossincrasias.

Em 2015, o Coeduc iniciou outro processo de formação de professores, de maneira que vem, desde então, fortalecendo as suas ações, com foco no estudo da história e cultura do povo *Boe*², considerando a partir dos estudos de Grandó (2004) que o território de Cuiabá foi território do povo bororo. Embora não haja nenhuma aldeia, reconhece-se que, simbolicamente, o jeito de ser bororo está corporificado nos modos de ser cuiabano e mato-grossense³.

Nas tramas tecidas pelos projetos e ações assumidas coletivamente no Coeduc, do qual participamos desde a graduação, em 2004, esse objeto foi sendo desvelado por teias tecidas por saberes compartilhados e comprometidos com ações voltadas à formação de professores indígenas no âmbito das políticas de atendimento ao direito à educação escolar indígena específica e diferenciada.

² Autodenominação do povo Bororo. De acordo com o pesquisador bororo Adugoenau (2015), “[...] embora até seja recorrente em alguns textos sobre o Povo Bororo, a utilização do termo “Boe-Bororo” não tem sentido numa conversação entre interlocutores que utilizam o idioma bororo conforme a estrutura de pensamento Bororo. Pode-se ouvir numa conversação no idioma bororo entre indivíduos Bororo, Boe nure imi. Ao contrário, “Boe-Bororo nure imi” não tem sentido. Isso porque a palavra “bororo” tem outro significado relacionado ao local onde se enterra os mortos ao lado do Bai Managejewu (“Lugar onde come fraternalmente”), que é a casa que fica no centro de uma aldeia Bororo. Ao se referir ao povo Bororo, ou se diz Bororo ou “Boe”, dependendo da circunstância dada e dependendo de quem está falando.

³ Sobre essa compreensão ver as produções do Coeduc referente às formações e professores em Cuiabá: Beleni Saléte et al. **História e cultura do povo bororo em Cuiabá**: contribuições para implementação da lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2019. p. 30-40. Disponível em: <http://historiahoje.com/wp-content/uploads/2019/05/Hist%C3%B3ria-e-cultura-do-povo-Bororo-em-Cuaib%C3%A1-ebook.pdf>.

GRANDO, B. S.; STROHER, J.; CAMPOS, N. da. S. Por Que Estudar a História e Cultura Indígena nas Escolas? Contribuições da formação-ação-intercultural do Coeduc em Mato Grosso. *In: Educação Aperta. Revista di pedagogia critica*. v. 7. (223-241) 2020 ISSN: 2532-3091. Disponível em: <http://educacioneaperta.it/archives/2819>.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de; RODRIGUES; Eglen Silvia Pipi. Metodologia intercultural na formação-ação para a educação infantil: a cultura bororo e as relações étnico-raciais. *In: Laplage em Revista* (Sorocaba), v. 4, n. Especial, set.-dez. 2018. p. 86-101. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/issue/view/24>.

Na primeira ida à aldeia de Korogedo Paru/Córrego Grande, ao ouvir os professores, lembramos que aquele jeito de falar soava familiar e afetivo. Inicialmente, não havíamos estabelecido as relações que o trabalho do Coeduc possibilitava e cogitamos que o jeito deles falarem o *português* era o nosso jeito de falar cuiabanês, o nosso dialeto cuiabano, cacerense, poconeano, ou seja, dos mato-grossenses ribeirinhos originários das cidades que se formaram desde a chegada dos bandeirantes há 300 anos pelo rio Cuiabá.

As formações via parceria ora com Cefapro, ora com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME/Cba) vêm consolidando e ampliando essas perspectivas de ensinar e aprender com o povo bororo sobre a história e cultura local. Nas formações, havia sempre a presença do intelectual bororo Félix Adugoenau, que participa como pesquisador de seu povo no Coeduc. Sua parceria teve um papel fundamental de assessoramento das formações, especialmente para o cumprimento da Lei 11.645/08, que, ao complementar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, tornou obrigatória a inclusão, nos currículos escolares do Brasil, da história e cultura dos povos indígenas.

O Grupo de Pesquisa Coeduc foi criado pela profa. Beleni Gando e, desde 1994, acumula experiências formativas com professores indígenas de Mato Grosso. A pesquisadora defende que não se ensina sobre uma cultura e história de forma genérica, mas elas sempre são específicas de cada grupo e de cada contexto social e histórico. Assim, argumenta, em seus estudos e formações, que cada povo traz as marcas históricas e culturais nos corpos de cada local, pois elas se inscrevem no ambiente e na ancestralidade do território, no qual nasceram as vilas e cidades desde os tempos remotos do Brasil da era do Império. Portanto, na escola, estuda-se e aprende-se sobre os povos indígenas, reconhecendo o processo vivido nas relações coloniais. No caso de Cuiabá, os ancestrais bororo deixam, inclusive, sua marca linguística no próprio nome da cidade: Ikuia-Pá.

Nessa trajetória e com os referenciais do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, compreendemos que os processos de pesquisa e os estudos educam as pessoas, mas, em sua materialidade corpórea, ou seja, em suas aprendizagens, passam pela educação do corpo, a qual perpassa pelas culturas em relação, como nos espaços-tempos das formações, projetos e processos desencadeados pela pesquisadora.

Na aldeia Perigara, desde o primeiro encontro estabelecido como um território de fronteira interétnica e intercultural (GRANDO, 2004), o corpo-pesquisadora foi marcado por experiências significativas que hoje podem ser reconhecidas como fundamentais para a escolha do *locus* da pesquisa, assim como para compreensão das complexas relações históricas

vivenciadas pelo povo bororo, a partir das experiências que nos marcaram no corpo-professora formadora, enquanto jogávamos com as mulheres e jovens bororos daquela aldeia.

Da experiência, trazemos evidências de nossa compreensão de educação do corpo que acontece nesses espaços de fronteiras: em visita à Perigara como formadora do Cefapro, com Noelle de Matos, também formadora, mas diferentemente desta pesquisadora, professora de Educação Física, atravessávamos a aldeia no retorno da escola para o local de alojamento. Ao passarmos pelo espaço do *esporte*, fomos convidadas pelas jovens estudantes da escola a entrar no jogo.

A partir desse convite de estudantes às professoras formadoras em nossa primeira visita, com estranhamento de ambas, nosso e da comunidade que nos observava, mudaram as relações estabelecidas e, como que se fosse um rito de passagem, fomos integradas.

No primeiro jogo de vôlei com as mulheres, esta pesquisadora foi exposta à falta de domínio de técnicas corporais para responder àquela prática corporal, enquanto a colega Noelle de Matos evidenciava a educação do corpo pela Educação Física, com a qual se estabeleceram muitas trocas de saberes com as jovens em jogo. Esta pesquisadora, ao contrário, errava muito!

Iniciados os estudos com o Coeduc, fez-nos refletir sobre outras experiências. A elas a bola sempre chegava para que respondêssemos, independentemente da dificuldade que tínhamos; então, percebemos que entre as bororo esta pesquisadora não fora excluída em nenhum momento, ao contrário, fora incluída a fim de que aprendêssemos a jogar, jogando.

Durante o jogo, havia um silêncio que contrastava com nossos gritos ocidentais esportivizadas, que vibravam a cada jogada certa dos nossos respectivos times. Mesmo sem técnica do jogo, nos sentíamos vibrando a qualquer ímpeto de tentativa de acerto, e as *Boe*, também jogadoras, jogavam e ensinavam sem uma única palavra.

Durante a pesquisa, passamos a compreender naquele jogo com as jovens mulheres numa aparente quadra de vôlei, já familiar na nossa cultura, os valores e ensinamentos que só poderiam fazer sentido a partir da cosmovisão *Boe*. Ao reencontrar o caderno de campo, percebíamos uma pedagogia própria do povo (Caderno de campo, Neide Campos, aldeia Perigara, 21/10/2015).

Outra situação que nos marcou no corpo foi o segundo jogo, o de futebol, que vivenciamos com as meninas/mulheres. Tínhamos combinado que jogaríamos no dia seguinte ao jogo de vôlei e, por volta de 16 horas, com o sol escaldante, iniciava-se o jogo no campo, que ficava próximo ao alojamento onde fomos acomodadas como visitantes.

Reunidas ali para jogar, encontravam-se as meninas, as jovens e as mulheres adultas, todas juntas, independentemente das idades e experiências ou condições físicas para o jogo.

Nesse jogo, diferentemente do voleibol, os homens acompanhavam sentados atrás de uma das goleiras, escondendo-se do sol. Havia muita gente. Aquele jogo parecia que seria um grande acontecimento (Caderno de campo, Neide Campos, aldeia Perigara, 22/10/2015).

Para o jogo de futebol, já existia uma certa educação do corpo em termos da técnica, mas não em condicionamento. O campo era enorme e as mulheres, independentemente da idade ou estrutura física, corriam de um lado para o outro, parecendo não cansar. Ao simples toque delas, muitas vezes, caíamos e vez ou outra elas indicavam que era falta no lance. Mas depois, paramos para perceber o porquê daquilo, pois era apenas um lance normal para nossa visão ocidental do esporte, em que se define a falta para que possa ser cometida.

Sendo franzina em relação às nossas parceiras, diante das quedas permanentes em cada encontro corporal, sempre alguém se aproximava para questionar se estávamos machucadas; assim, sob os cuidados e a mão estendida delas para que pudéssemos levantar, o jogo seguia.

Às vezes, confundia-nos totalmente sobre quais eram as parceiras de time, pois não havia uniforme para diferenciar e nem conhecíamos as jogadoras; com isso, algumas vezes ficávamos confusas, sem saber a quem passar a bola. Vez ou outra, as meninas/mulheres do outro time solicitavam que passássemos a bola, mas logo interpelavam e riam da nossa confusão (Caderno de campo, Neide Campos, aldeia Perigara, 22/10/2015). Em nossas memórias, não percebíamos uma rivalidade para ganhar aquele jogo por parte das bororo. Antes de tudo, víamos uma disposição para que aquelas jovens mulheres apresentassem o seu melhor e esse era o comprometimento com o coletivo; com isso, o que dominava era a alegria de estarem juntas, compartilhando o jogo.

Não recordamos qual time ganhou, recordamos que batemos pênaltis no final do jogo, então provavelmente o jogo terminou empatado. Também não recordamos de euforia maior por um time ter ganhado e outro não, considerando o silêncio em que estávamos, mas lembramos de suas resistências ao calor, ao sol, ao campo aparentemente impróprio para o jogo.

Causou-nos muito impacto a força delas e nos chamou a atenção a diferença em relação ao vôlei, em que as meninas tinham a mesma faixa etária. No futebol, por sua vez, não havia uma divisão por idade, eram todas mulheres, crianças, adolescentes e adultas.

Percebíamos um tecer o coletivo de redes de aprendizagem em que há oportunidade para todas, considerando os níveis e as habilidades de cada uma. Esse diálogo de rede familiar se aproximou do que Grando (2004) identificou como futebol de final da tarde em Meruri. As aprendizagens asseguram a transmissão das formas tradicionais de educação pelo corpo, numa perspectiva em que a casa e os saberes da mulher são a referência clânica do processo de

educação e manutenção dos conhecimentos milenares que garantem as identidades e estruturam a aldeia na perspectiva cosmológica.

O terceiro momento foi recuperado da memória pela experiência vivida no corpo quando fomos tomar banho no rio São Lourenço. Futebol encerrado, as pessoas se dirigiam para suas casas, num final de tarde, já escurecendo. Tínhamos desejo de tomar banho no rio, que ficava a menos de cinco minutos de onde estávamos jogando bola. Noelle, minha colega, alertando para o tempo já escurecendo, disse que não iria conosco, pois era perigoso para nós, que não conhecíamos o rio.

Como na madrugada do dia seguinte iríamos embora, algumas mulheres que estavam próximas, conversando conosco, prontificaram-se a nos acompanhar. E, assim, fomos todas tomar banho no rio. Esse gesto, que inicialmente identificamos como sendo generosidade, ficou registrado em mim. Ali, em três momentos, pudemos vivenciar o cuidado com o outro e a reciprocidade, princípios que regem a cosmologia bororo que somente com esta pesquisa pudemos entender.

A exemplo dessas reflexões das vivências anteriores, no doutorado, a delimitação para o estudo das mulheres do povo bororo do Projeto Saberes Indígenas na Escola, a Formação de Professores Indígenas do Coeduc, foi essencial para a construção do problema e a delimitação do estudo para a mulher-professora bororo. No processo de educação do corpo-pesquisadora, estar no trabalho da formação de professores bororo no projeto coordenado pela orientadora e assumido pelo Grupo de Pesquisa, foram fundamentais.

O caminho inicial com as mulheres/bororo, no jogo da educação do corpo, sensibilizou-nos para participar deste projeto de formação, assim como nossa experiência como alfabetizadoras na escola de Poconé, Mato Grosso.

Nesse processo de formação contínua de professores indígenas, detalhado no capítulo metodológico, por considerar relevante para explicitar o movimento das mulheres-professoras, fomos problematizando como se estabelecem os processos de passagem do ser mulher *Boe* para ser professora *Boe*.

Acreditamos que a Ação Saberes Indígenas na Escola, projeto no qual as participantes da pesquisa se inserem e a partir do qual se estabeleceu nossa relação de mulheres-professoras, impulsionou-nos para que começássemos a pensar esse objeto de pesquisa com o olhar atento para o povo bororo em particular, por considerar toda a especificidade de sua forma de organização social e cultural, na qual a mulher detém uma centralidade de ser e estar no mundo, ao mesmo tempo em que, num movimento de observação, aparentemente, elas inscrevem-se

nas tramas burocráticas do processo de formação e de disputa do espaço e tempo de tornar-se professora indígena no estado de Mato Grosso.

Diferentemente de outras sociedades ameríndias de Mato Grosso, a bororo organiza-se de forma que todo o conjunto de saberes e práticas é transmitido às novas gerações a partir do clã dessa atual matrilinearidade, que é vivida num mundo partilhado com a sociedade patriarcal ocidental.

Ao pensar sobre essa forma tão distinta de viver nos corpos-mulheres, sobre outras estruturas de relação de poder dos conhecimentos – saberes e práticas – e dos poderes de quem os detêm, considerando ser essa sociedade matriarcal e matrilinear em sua estrutura cosmológica, é possível questionar quais caminhos ou como esses saberes e lugares privilegiados da coletividade teriam possibilitado outro processo para tornar-se mulher-professora?

As vivências e as sensibilizações para suas formas diferentes de ser e viver nos tempos e espaços que pudemos aprender nas aldeias e também nas formações do Projeto Ação Saberes na Escola, em Cuiabá, instigaram-nos a formular o seguinte problema de pesquisa: considerando as relações de saber e poder construídas historicamente na organização da sociedade bororo e por ser ela constituída matrilinearmente, que sentidos e significados são produzidos quando as mulheres bororo ocupam o espaço social de fora, o de professora, para transmissão de saberes e práticas que são marcadas pela cultura patrilinear, ocidental e cristã da sociedade nacional?

Diante dessas inquietações, oriundas de uma relação que se estabelece pelo lugar comum de sermos professoras da rede estadual de educação, formulamos como objetivo geral desta pesquisa: compreender os sentidos e significados a partir do lugar da mulher nesta sociedade matrilinear e a transição do lugar de detentora e transmissora do conhecimento tradicional clânico para o de professora que ensina os conhecimentos da sociedade ocidental.

A fim de organizar o processo de construção dessa compreensão, buscamos: 1) identificar o espaço da mulher na sociedade bororo a partir da cosmologia e da perspectiva apresentada pelas professoras sobre o seu papel na transmissão do conhecimento clânico; 2) descrever os processos formativos das mulheres para se tornarem professoras bororo na escola de sua aldeia; 3) compreender os processos de educação escolar indígena nas aldeias bororo a partir das histórias das professoras e suas estratégias para acessar a formação profissional.

Com isso, os caminhos trilhados para efetivação desta pesquisa orientaram-se a partir do estudo de caso, tendo por referência a etnografia, pois consideramos essa abordagem a mais

adequada para compreender o objeto de investigação, diante da especificidade desse povo e do recorte específico nas mulheres professoras bororo.

Para a apresentação do relatório da pesquisa no Capítulo 1, a partir do diálogo com os autores Bogdan e Biklen (1994), Geertz (1989); Fonseca (1999), fazemos a contextualização do campo, trazendo os aspectos metodológicos, que são tecidos com dados dos registros etnográficos para com as mulheres bororo e os encontros, que foram criando o campo de investigação em ação como professoras parceiras no processo de formação contínua voltada a contribuir com a educação escolar indígena intercultural. Trazemos, assim, o cenário no qual problematizamos a realidade vivenciada e com ela tecemos as questões que orientaram a pesquisa com as mulheres-professoras bororo. Esperamos que o texto possa trilhar o caminho nas vivências corpóreas dialógicas dos encontros com as colaboradoras da pesquisa em dois territórios, em três comunidades/aldeias e com as cinco professoras bororo por meio das observações e entrevistas que aconteceram tanto nos encontros na aldeia quanto em Cuiabá, em seus movimentos de formação, em especial, no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT (2017 e 2020). O capítulo tem a pretensão de dar visibilidade às duas dimensões das identidades das mulheres-professoras bororo, em diálogo com as relações estabelecidas por cada uma na trajetória de suas buscas por formação e ocupação do espaço escolar em suas comunidades, ou seja, tanto suas identidades clínicas quanto suas identidades de professoras indígenas em Mato Grosso.

No Capítulo 2 deste texto de tese, o objetivo é trazer o processo de colonização do povo bororo e seus processos de educação milenar em diálogo com autoras e autores que contribuem para a compreensão histórica e cultural do povo bororo (*Boe*). Os principais autores com os quais discutimos são: Enawurú (1986), Viertler (1990), Grando (2004), Mendonça (2009), em que vimos que a ancestralidade matrilinear da sociedade bororo foi sendo invadida na tentativa de imposição de outra estrutura social do processo civilizatório patriarcal, machista e cristã permanente referentes às ações coloniais de mais de três séculos. Dialogamos com a literatura a fim de tecer um fio compreensível sobre a história do Brasil, o processo de colonização e como este impactou as mulheres indígenas, quer seja diante da violentação de seus corpos, da instituição de novas formas de ser mulher calcada sobretudo numa perspectiva patriarcal e machista, e nos novos modos de ser que incidem diretamente no desmantelamento das diferentes cosmologias existentes. Para tanto, dialogamos com Santos e Meneses (2010), Santos (2011), Del Priore (2011), Quijano (2010), Grosfoguel (2010), Lugones (2014), Segato (2014).

No Capítulo 3, buscamos identificar as tentativas de rupturas com a estrutura organizacional para invisibilizar e neutralizar o lugar social da mulher na centralidade da

sociedade como salvaguarda do conhecimento tradicional milenar. O movimento do colonialismo perpassa tanto pela violência e opressão da mulher quanto por sutis estratégias que aparentam ajustes aos modos de vida ocidental e apresentam o homem como o detentor do poder da vida pública e privada. O espaço da mulher na sociedade bororo, a partir da cosmologia, liga-se fortemente ao âmbito do espaço doméstico. Os estudos realizados e os dados apresentados mostram a mulher a partir do corpo-casa como produção de saberes importantes para a constituição do ser bororo. Percebemos também as tentativas de destituição da cultura *Boe* nos ataques dessa forma de viver. Neste capítulo, identificamos os lugares da mulher, reconhecendo as formas próprias de identificação e de organização social dos papéis assumidos por ela na sociedade milenar atual, caracterizando/conceituando formas próprias de reconhecimento deles: matrilinearidade, casa matrilinear, *Muga Pega* (avó), Mãe de Alma, cacique. Neste capítulo, dialogamos com os seguintes estudiosos Viertler (1990; 1997), Mauss (2003), Grando (2004), Novaes (1983; 2006), Adugoenau (2015; 2017), Kogue (2014), Medeiros (2015), Portocarreiro (2001), Lévi-Strauss (1957).

No Capítulo 4, apresentamos as narrativas de cinco *Boe*/mulheres, cujas trajetórias na educação se entrecruzam para evidenciar, pelos processos formativos, as estratégias tecidas na fronteira entre o contexto sociocultural cosmológico e os espaços de educação escolarizada pela qual passam para ocuparem o lugar de professoras de sua comunidade. Ao dialogar com seus lugares sociais tradicionais, tecemos interpelações com seus lugares sociais na escola da aldeia, em que assumem a educação das crianças nos anos iniciais e de jovens no ensino médio e na direção escolar. As mulheres transitam e se constituem como estudantes, mulheres e professoras em diferentes dimensões de cada identidade, que se estabelecem de forma fluida e polissêmica da fronteira/escola (GRANDO, 2004). Neste capítulo, dialogamos com os estudiosos sobre Educação Escolar Indígena, Formação de professores e Educação: Mauss (2003), Grando (2004), Grupioni (2006), Cunha (2012), Baniwa (2013), Tardif (2014), Adugoenau (2015), Nóvoa (2019), Freire (1987, 1991, 1987).

A presente pesquisa aponta evidências da dinâmica complexa vivida pelas mulheres-professoras bororo colaboradoras deste trabalho acadêmico e permite identificar a importância da mulher no processo de organização social e estrutura clânica e cosmológica de um povo autóctone, cuja cosmologia a tem como centralidade para garantir os fundamentais processos de educação do corpo no contexto da casa matriarcal, que garante salvaguardar os processos de constituição das identidades coletivas e familiares fundantes da estrutura social matrilinear.

Nas considerações finais, evidenciamos que os saberes e as práticas da herança sociocultural da mulher perpassam todo o processo de educação do povo *Boe* e, atualmente,

também a escola apresenta-se como um espaço de reafirmação do papel da mulher nos processos de educação que garantem o fortalecimento das novas gerações para que alimentem suas formas próprias de ser e viver na cultura e na tradição cosmológica, como expressam as experiências das professoras, cujas identidades são forjadas com base nas demandas das aldeias e a partir de um cuidado ético e coletivo com seu povo.

2 *PARIKIBOTO* – TECITURA DA PESQUISA COM MULHERES BORORO

A fim de trazer uma introdução dos processos formativos das mulheres-professoras, ao mesmo tempo em que apresentamos o desafio de tecer suas identidades amparadas em lógicas diferentes, de mulher bororo e de professora indígena, pareceu-nos oportuno iniciar o relatório da pesquisa de doutoramento articulando os contextos socioculturais do campo, no qual as participantes foram entrando como colaboradoras da pesquisa a partir de suas realidades e dinâmicas próprias, em diálogo com a pesquisadora.

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido e as escolhas metodológicas, bem como descrevemos as experiências vivenciadas e observadas que dão sentido e significado para a trajetória da pesquisa, os contextos históricos dos territórios e das relações estabelecidas para, como pesquisadora-professora, adentrar no mundo das parceiras deste trabalho colaborativo sobre e com as mulheres-bororo em Mato Grosso.

2.1 O caminhar etnográfico do estudo de caso

Estudar os povos indígenas, e mais especificamente o povo bororo, durante todos esses anos de doutorado, apresenta-se a esta pesquisadora ainda como um campo aberto e complexo. Compreender a cultura do outro, a partir de outras lógicas de pensar e outros referenciais, demandou um esforço contínuo ao enveredar pela cultura *Boe*, para que pudéssemos encontrar o que estava procurando por meio dos objetivos pretendidos nesta tese.

Em parte, foram muitas idas e vindas, de modo que os processos de tessitura da presente tese podem ser exemplificados a partir da observação de dona Creuza, no quintal de sua casa, quando lhe fora entregue um broto para fazer o *parikiboto*, uma espécie de abanador – um artefato cujo saber-fazer, na cultura bororo, liga-se eminentemente às mulheres.

Não havia pressa, havia um ir e vir constante do entrelaçamento daqueles ramos, que, pouco a pouco, tornavam-se um trançado, ganhava forma e especificidade e às vezes uma pausa para o chimarrão. E assim que o chimarrão saía de suas mãos, continuava o processo.

A feitura daquilo não ocorreu aos nossos olhos e por nossas percepções de forma linear. Houve um momento em que ela desfez todos os trançados, pois sabia que se prosseguisse daquele jeito todo o esforço demandado não constituiria naquilo que gostaria, ou seja, o *parikiboto* final poderia não ter consistência; portanto, do que valeria todo o esforço empregado? E, assim, explicou-nos o que ocorreria com aquilo, caso continuasse seguindo o caminho inicial.

Reconhecemos que esta tese teve muitas idas e vindas no contato com os sujeitos, nas escritas, nas orientações e na partilha com o coletivo do grupo pesquisador, envolvendo as reformulações necessárias para que pudéssemos trilhar por um caminho mais consistente e seguro.

Do *parikiboto* confeccionado por dona Creuza, fizemos um ponto de referência para o tecer metodológico. Ela trançava seu broto seguindo uma orientação na forma de fazer instaurada no processo para sua efetivação, um caminho a seguir para que o ramo se tornasse um artefato cultural, uma técnica empregada aprendida pelas aprendizagens do corpo que apreende e aprende a dar sentido e significado ao seu fazer com o outro. Em suas mãos, na delicadeza de seus dedos, no tecer do corpo sentado, às vezes ela nem olhava o fazer, movida pelo saber corporificado.

Outras vezes necessitava de um olhar mais cuidadoso para aquilo e assim seguia. Entre um trançado e outro, podemos afirmar que fazer esse artesanato não começou quando a jovem deu para Creuza a folha para que pudesse fazê-lo.

Assim, como explicou a profa. Cleide Kuogoytoudo na apresentação da VIII Mostra do Coeduc⁴ sobre os saberes e fazeres do *parikiboto*, sua aprendizagem implica em adentrar o cerrado, escolher o broto mais bonito, deixar uns três dias secando e só assim iniciar o processo do trançado. Para adentrar ao mato, era preciso ter conhecimento sobre as plantas, o local e a retirada correta, depois saber esperar o tempo necessário para secar.

Todos esses saberes implicam em reconhecimento e conhecimento desses processos que são repassados de mãe para filha ou de avó para neta, ou seja, havia uma autoridade circundando esses saberes que não são adquiridos de forma isolada ou sem o outro que se dispõe a ensinar, as autoridades de ensinar para aprender, como se fez nesta pesquisa.

Trilhamos também um caminho nessa investigação que não ocorreu ao abrir um arquivo em *word* no computador em tela branca para que iniciasse a escrita daquilo que chamaremos de processo final da tese e que vocês estão nesse momento lendo e fazendo suas considerações e avaliações a respeito. Tal produção é repleta de desafios: saber o que se quer pesquisar, qual problema move na condição de investigação, qual caminho seguir, quais técnicas empregar para que a pesquisa seja embasada nos aspectos da ciência e seja o que ela tem que ser, uma tese.

E uma tese, conforme diria o professor Raimundo Viana, é a verdade daquilo que a pesquisadora se debruçou a pesquisar e essa verdade pode ser refutada. Era preciso também

⁴ VIII Mostra Corpo, Educação e Cultura - IV Simpósio Crianças e Saberes da Infância - II Seminário Saberes Indígenas na Escola: Formação de Professores para Educação Intercultural, 24 e 25 de setembro de 2019, p. 38.

reconhecer os saberes já produzidos sobre esse objeto de investigação, tal qual Creuza e Cleide Kuogoytoudo, que acessaram saberes ancestrais que lhes foram disponibilizados para que aprendessem, saberes vivenciados com determinadas pessoas que já tinham um acúmulo de conhecimento e autoridade para ensinar para além do tecer, os sentidos e significados do fazer, suas mães, tias e avós.

Também trazemos nesse artefato as aprendizagens vividas com a orientadora da presente pesquisa, professora Beleni Grando, e com nosso grupo de pesquisa – Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), cujo diálogo formativo foi subsidiando o pensar sobre o vivido com reflexões teórico-metodológicas fundamentais e de forma muito fortemente vivida no corpo-pesquisadora, as aprendizagens com os bororo, especialmente com as mulheres, que desde os primeiros contatos nos incluíram em seus tempos-espacos sem nada de mim exigir, a não ser estar aprendendo com elas.

Assim, o caminho passa pelos estudos da pesquisa qualitativa por entender-se que essa opção metodológica nos permitiria capturar melhor os dados da realidade histórica em contato e proximidade com as professoras, realizando mediação, após a delimitação do problema, com a formação de professores indígenas que acontece no Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, sob a coordenação do COEDUC, que viabilizou também os assessoramentos às três aldeias onde vivem as professoras colaboradoras desta pesquisa. Como nos orientam Bodgan e Biklen (1994), os caminhos das pesquisas qualitativas:

[...] privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

O contato com as mulheres-professoras envolveu diferentes contextos formativos e possibilitou uma dinâmica circunscrita nos processos de ver, sentir e ouvir as/os indígenas para compreender e interpretar os sujeitos e suas relações estabelecidas.

Assim, os caminhos percorridos para garantir a efetivação desta pesquisa perpassam pelo estudo de caso com referência na etnografia, para que pudéssemos compreender esse corpo/mulher/professora em diferentes lugares na sociedade bororo.

Sob a noção de mulher, não se trata, nesta pesquisa, de uma mulher genérica ou universal, mas, e sobretudo, de uma determinada mulher, as mulheres *Boe*, que, neste momento histórico, se identificam e participam dos espaços de educação escolar em suas aldeias. Mulheres cujas identidades e culturas tecidas corporalmente instituem suas formas de viver e

serem constituídas a partir da cosmologia bororo, na qual a forma de organização se dá a partir da matrilinearidade, estrutura social na qual a mulher possui uma centralidade fundamental para a transmissão e tradição clânica.

Diante desse recorte específico da pesquisa, recorreremos ao estudo de caso, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89), ao trazerem os estudos de Merriam (1988): “[...] consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico [...]” Ainda sobre essa compreensão metodológica, Gil (1999, p. 72) considera que: “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

A opção do estudo de caso com o povo bororo tem como recorte a pesquisa com cinco mulheres que são professoras em suas aldeias, em dois territórios diferentes. Para a coleta de dados, também a referência da etnografia foi pertinente, uma vez que, no fazer etnográfico, busca-se “[...] tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais [...], mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”, conforme expressa Geertz (1989, p. 7).

A abordagem etnográfica tem a orientação de Claudia Fonseca (1999, p. 66), que considera sua implementação em cinco etapas: “1. estranhamento (de algum acontecimento no campo); 2. esquematização (dos dados empíricos); 3. desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e 5. sistematização do material em modelos alternativos”.

O caminho investigativo iniciou de forma não convencional, sendo atravessado por sinais e sentidos que perpassaram o caminhar que começou com a pretensão de investigar somente as professoras que participaram e que foram inseridas desde 2016 no Projeto Saberes Indígenas na Escola, totalizando, assim, como participantes da pesquisa 10 professoras de três aldeias distintas, porém, sem resultar em adesão. Mas como o caminho se fez caminhando, juntas, mediadas – pesquisadora e colaboradoras – pelos encontros formativos partilhados em diferentes contextos e situações, a pesquisa foi sendo definida na relação com as próprias mulheres-professoras bororo.

Dessa forma, nas aldeias, o diálogo mais próximo conduziu o encontro e a viabilização da pesquisa e foi assim que contamos com a participação da primeira professora indígena de Korogedo Paru, a profa. Neide Gereguinta, e da Diretora de Piebaga, a professora Luciene

Jakomearegecebado. Nas visitas das ações formativas do Ação Saberes Indígenas, em parceria com a orientadora, acessamos essas duas importantes lideranças em seus tempos-espços de professoras bororo.

Sob a coordenação geral da Profa. Beleni Grando, o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), da UFMT, compõe a Rede Interinstitucional e, na instituição, se organiza como extensão desde 2016, desenvolvendo a formação contínua de 110 Professores Indígenas de 11 grupos étnicos do estado de Mato Grosso, em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Renovado a cada dois anos, com apoio financeiro do Ministério da Educação, em 2021, atende 11 povos com 100 professores e professoras indígenas.

Como um programa voltado à política de educação escolar indígena, a ASIE foi uma ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) e teve como objetivo a formação de professores dos anos iniciais a partir de três eixos, a saber: alfabetização e letramento, numeramento e produção de materiais didático-pedagógicos. Com as mudanças no Ministério de Educação em virtude da gestão governamental do Brasil, atualmente como ação pública, o projeto tem sua última edição – MEC-UFMT.

Vale destacar que essa política propunha a constituição de Rede, a partir da coordenação de uma IES federal preferencialmente, que recebeu os repasses e organizou sua rede com outras Instituições de Ensino Superior (IES), a partir da organização dos etnoterritórios com o aval dos próprios indígenas, que se manifestam sobre interesse em compor com os parceiros – pesquisadores e instituições – com os quais já mantêm vínculos de assessoria e trabalho com a educação escolar.

Nossa Rede UFMT, foi organizada no Polo Cuiabá, localizado na Região Sul do estado, sob a coordenação da UFMT, atende os municípios da região Sul (Santo Antônio do Leverger, Barão de Melgaço), Sudeste (Rondonópolis) e Leste (General Carneiro) com o Povo Bororo; a região Oeste atende ao Povo Umutina (Barra do Bugres) e ao Povo Paresi (Tangará da Serra e Campo Novo do Parecis) que também estão na região Sudoeste (Sapezal), local da região que atende também ao Povo Nambikwara, e por fim, este polo atende ainda nesta região o Povo Chiquitano (municípios que fazem fronteira com a Bolívia). O Polo de Sinop, coordenado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), atende aos Povos Terena e Kayapó, localizados na região Norte (Matupá) e os Povos Apiaká, Kaiabi, Munduruku, integrados ao Polo Campus de Juara. No Pontal do Araguaia, região Noroeste, coordenado pela UFMT do município de Barra do Garças (Polo Barra do Garças), foi integrado ao projeto o Povo Xavante de dois territórios [...] (GRANDO *et al.*, 2018, p. 1-2).

Destaca-se que cada polo tem uma dinâmica própria e específica com relação às demandas formativas que são requeridas pelos professores indígenas. Como a profa. Beleni Grando é pesquisadora do povo bororo e coordena o Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura, no qual se consolidam as ações do Projeto ASIE – Rede UFMT, eles participam do Projeto desde o início e, embora espalhados os territórios, a professora reuniu todos os professores nas ações no Polo de Cuiabá, onde pudemos trabalhar como grupo de pesquisa.

A formação fomenta e discute os processos de aprendizagens com vista ao aprofundamento teórico daquilo que é inerente aos saberes de um professor alfabetizador. É nesse contexto formativo que ocorreram o contato e a aproximação com as professoras bororo, desde 2017, que contribuíram para que pudéssemos pensar, construir a presente proposta de investigação e, posteriormente, constituir as redes de relações para efetivação da pesquisa de campo, num processo que foi gradativo, lento e muito conflituoso.

Esse conflito interno e estranhamento sobre o objeto de pesquisa acentuou-se na primeira formação Ação Saberes Indígenas na Escola, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA)⁵. Nesse momento, ainda não havia uma delimitação sobre o que iríamos pesquisar, era sabido apenas que seria algo voltado para as questões indígenas; e uma das cenas que nos marcou nessa formação foi presenciar alguns professores bororo alcoolizados. Eles não participaram efetivamente da formação, nesse sentido, reconhecemos que saímos dessa etapa de formação com um sentimento de indignação com o que havíamos presenciado. Então, percebemos, em conversa com a orientadora, o quanto aquela cena desvelava e trazia preconceitos e julgamentos por parte da autora desta pesquisa.

Um outro momento de estranhamento foi, no início, pensar que não conseguiríamos estabelecer uma conexão verdadeira com as professoras nos contatos com a formação Saberes Indígenas, visto que elas pouco falavam. Então, entender e interpretar os modos de ser causava incômodos, o que foi aos poucos se dissipando.

Os contatos e proximidades com as professoras colaboradoras, assim como a imersão no campo investigativo, tiveram início por meio do Programa Saberes Indígenas na escola – REDE UFMT, polo de Cuiabá, que é coordenado pela orientadora e pelo respectivo grupo de

⁵ O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA) tem hoje 50 anos de experiência exitosa com a alfabetização no Brasil e, na Colômbia, atua efetivamente com sua proposta didática com pessoas com comprometimento cognitivo, que aprendem com seis meses de trabalho. A alfabetização como foco central da formação do Projeto ASIE – Rede UFMT impôs o desafio dos limites de formadores para responder à necessária formação dos professores. Assim, no polo atendido pela UFMT e IFMT em Cuiabá, que atenderia os professores Umutina, Chiquitano, Paresi e Nambikwara, e os Bororo da região do Pantanal, exceto de Meruri, que seria atendido por Barra do Garças, reúne o povo Bororo e diante das dificuldades apresentadas, a profa. Beleni Grando, coordenação geral do Projeto e parceira do GEEMPA em formações para alfabetização, conversou com a profa. Dra. Esther Pillar Grossi e o grupo entrou como parceiro e realizou o curso de alfabetização em Cuiabá.

pesquisa, que articula pesquisadoras e pesquisadores indígenas e não indígenas, professores e estudantes de diferentes instituições de ensino superior e colaboradores que atuam com a educação escolar indígena dos povos atendidos pelo programa em Mato Grosso.

Na constituição dessa equipe de trabalho, nos inserimos como pesquisadora do Coeduc e alfabetizadora, adentrando o espaço da educação escolar indígena por meio da formação continuada de professores indígenas. Os contatos, para além dos encontros, se mantiveram via *whatsapp*, *facebook* e *e-mails*, principalmente com as professoras Darlene Wudore da Aldeia Córrego Grande e Luciene Jakomearegecebado, da aldeia Piebaga. À medida que os encontros iam ocorrendo, estabeleciam-se possibilidades de mais contatos, com o fortalecimento da confiança entre pesquisadora e as colaboradoras, resultando num processo de trocas e parcerias de mulheres e professoras.

Assim, fomos nos aproximando das estratégias referidas pelos autores Bogdan e Biklen (1994), como a entrevista e a observação; nesse caso, realizamos entrevistas com as professoras para que pudéssemos compreender seus lugares e seus percursos para se tornarem professoras em suas comunidades.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade*. [...] O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa. O material assim recolhido é complementado com outro tipo de dados, como registos escolares, artigos de jornal e fotografias (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Assim, nos diferentes contextos, da aldeia ou da formação e/ou eventos que essas professoras participaram, foram realizadas observação e descrição no caderno de campo, buscando trazer para o registro escrito o que o olhar cuidadoso captou.

A seguir, apresentamos, de forma esquemática, os contextos nos quais ocorreram as aproximações que permitiram a coleta de dados com as colaboradoras, cinco professoras bororo de três aldeias em dois territórios, tendo a seguir, no Quadro 1, a apresentação dos tempos, contextos e parcerias do campo.

Quadro 1 – Contextos investigativos: encontros e atividades

Período	Participação	Ações
2017	1º Encontro Formativo Rede Saberess Indígenas na Escola	Contato direto com as professoras e com os professores indígenas.
2017	Curso Geempa - Alfabetização na	Foi aplicado um questionário sobre

	Perspectiva Pós-Constructivista	educação escolar indígena.
2017	Curso Geempa - Alfabetização na Perspectiva Pós-Constructivista	Observação e contato com o campo.
2017	Curso Geempa - Alfabetização na Perspectiva Pós-Constructivista	Conversas iniciais com as professoras de Meruri e Córrego Grande.
2018	II Encontro formativo do Polo Cuiabá - Saberes Indígenas	Aplicação de questionário com Darlene Wudore.
2018	Reunião Saberes Indígenas - aldeia Tadarimana	Neste momento, conheço a profa. Luciene Jakomearegecebado. Darlene Wudore se acidenta, retornando para a aldeia. Era para seguirmos viagem à noite, porém, diante da situação, optamos por permanecer em Rondonópolis. Darlene Wudore ficou internada alguns dias, tendo machucado gravemente o joelho. Em visita na Casai, onde ficou, percebi que toda essa situação nos aproximou. Fato é que agora, ao conversar em bororo, traduzia para mim o que eles estavam conversando. Foi a primeira vez que isso ocorreu na presença dela.
2018	Entrevista	Na ocasião, foi realizada entrevista com Félix Adugoenau, na UFMT.
2018	Participação na Semana dos Povos Indígenas 2018 - UFMT	Palestra da Bororo Nonoguari Comaecureudo Lima.
2018	Reunião em Rondonópolis	Presença dos professores de Meruri, Piebaga e Tadarimana.
2018	VIII Mostra do Coeduc	Darlene Wudore fica hospedada em minha residência e faço a primeira entrevista.
2019	Oficina de Alfabetização em fevereiro na Aldeia Córrego Grande	Entrevisto Cleide Kuogoytoudo, que já havia contactado anteriormente. Nesse momento, conheço Neide Gereguinha e o desejo de entrevistá-la se manifesta.
2019	Assessoramento em Meruri - ASIE	Reunião Saberes Indígenas para discutir sobre o material didático elaborado pelos professores de Meruri.
2019	Formatura do Magistério Intercultural - Córrego Grande	Formatura Magistério Intercultural.
2019	Assessoramento em Piebaga – Arareião	Reunião saberes indígenas para discutir sobre o material didático elaborado pelos professores de Piebaga.
2019	VIII Mostra do Coeduc	Vinda dos indígenas de Korogedo Paru. Cleide Kuogoytoudo e sua filha ficam hospedadas em minha casa. Nesse evento, os professores escreveram trabalho e realizaram apresentação de trabalho e palestra.

2019	Participação no Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária - Evento UFMT	Entrevista com Luciene Jakomearegecebado.
2019	Hospedagem	Hospedagem de Darlene Wudore, que iria para Barra do Bugres participar da etapa do curso de Licenciatura Intercultural.
2020	Hospedagem das professoras	Hospedagem de Darlene Wudore e Aurilene (filha da Cleide Kuogoytoudo). Elas iriam para Barra do Bugres participar da etapa do curso de Licenciatura Intercultural. Obs.: Darlene Wudore estava gestante.
2020	Participação no evento: Mulheres Indígenas: lutas, protagonismo e autonomia, ocorrido nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2020, na UFMT, em Cuiabá-MT.	Gravação da Palestra da Bororo Eloenia Ararua.

Fonte: a pesquisadora.

Esse trajeto, desde 2017, passamos a descrever, tendo por referência as anotações do caderno de campo, pois, como afirma Beleni Grando (2004), em orientação, é um relevante instrumento de pesquisa, especialmente porque possibilita anotações afetadas pelo vivido e estranhadas pelo distanciamento do campo e das pessoas com as quais vivenciamos, contribuindo fundamentalmente para tecer sentidos e significados mais complexos do que uma percepção inicial nos possibilitaria. O permanente exercício da revisão das anotações observadas e registradas no campo é um exercício de estranhamento fundamental na construção de sentidos e significados do campo da pesquisa, que passamos a tecer a seguir.

2.2 Caderno de campo

Para Marconi e Lakatos (2005, p. 90), a observação é “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. E, por isso, utilizamos a observação das relações de poder e saber das mulheres na escola e na comunidade, buscando a compreensão dos fenômenos investigados.

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode

participar nas suas actividades, embora com forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Nesse sentido, os encontros formativos e as reuniões puderam dar pista sobre a realidade investigada, de modo a compreender melhor o objeto de investigação. Tais momentos foram registrados no caderno de campo. Durante idas às aldeias, foi realizada a descrição das coisas que víamos, ouvíamos e sentíamos em cada uma delas. As anotações permitiram registrar o que se passava nos momentos em que participamos de reuniões, formações e conversas, o que é assim intitulado por Bogdan e Biklen (1994, p. 150, grifos do autor): “[...] *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Com base na proposta dos autores, as escritas sobre o observado foram feitas logo após cada encontro, procurando trazer o vivido da forma mais fidedigna possível ao que se passava durante as reuniões, formações ou conversas com as professoras.

Buscamos sempre apurar o olhar e manter um distanciamento, de modo a não nos deixar levar por um olhar preconceituoso ou analisar o outro a partir de valores pessoais. Bogdan e Biklen (1994, p. 172) enfatizam a necessidade de favorecer e cuidar o olhar para o fato em si, pois “As notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio”.

Os autores citados, sobre as notas de campo, consideram seis questões que o pesquisador deve ficar atento para que a descrição possa traduzir de forma mais fiel a realidade observada. Nesse sentido, destacam-se os “retratos dos sujeitos”, ou seja, fazer uma descrição de como é o sujeito, como fala e o que usa. Assim, é interessante perceber as professoras em suas particularidades, das mais tímidas, Cleide Kuogoytoudo e Elisabeth Arigoareudo, às mais articuladas com a oralidade, Luciene Jakomearegecebado, Neide Gereguinha e Darlene Wudore.

De igual forma, pode pensar sobre o modo como o gravador deixou constrangida Elisabeth Arigoareudo, pois mesmo ela sabendo que a conversa ia ser gravada, a seriedade sempre estava estampada em suas faces; assim como o riso de Darlene Wudore, o choro de Neide Gereguinha, a força de Luciene Jakomearegecebado, a abertura de Cleide Kuogoytoudo quando ficou em nossa casa e a disposição para conversar após a primeira entrevista, além da preocupação de Elisabeth Arigoareudo no sentido de que essa pesquisa não se reverta em algo negativo para sua comunidade.

A reconstrução do diálogo seria o segundo passo. Nesse sentido, os diálogos foram quase todos escritos em um caderno após os encontros; assim, buscávamos anotar tudo o que se passava, isto é, quem falou, as reações dos sujeitos durante cada ida à aldeia ou nos contatos que tivemos fora da aldeia. “Deve estar particularmente preocupado em escrever as palavras e as frases que são únicas para a situação ou que têm uma especial utilização. Gestos, pronúncias e expressões faciais também devem ser anotados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 164).

Outra questão seria a descrição do espaço físico em que “[...] descrições verbais de coisas como o quadro, os conteúdos dos quadros de avisos, a mobília e os chãos e paredes também podem ser incluídos. Também deve tentar apreender a sensação do edifício ou local que está a observar” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 164). Os autores recomendam trazer os detalhes dos ambientes e as sensações provocadas nesses espaços, bem como sugerem desenhar os espaços como algo que possa contribuir nos registros.

Sobre os relatos de acontecimentos particulares, os autores evidenciam que “As notas incluem uma listagem de quem esteve envolvido no acontecimento, de que maneira e qual a natureza da ação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 164).

A descrição de atividades compreende que “Para esta categoria você incluirá descrições detalhadas de comportamento, tentando reproduzir a sequência tanto dos comportamentos como de actos particulares” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 164).

E, por fim, a respeito do comportamento do observador, “[...] é muito importante que esteja atento ao seu comportamento, suposições e tudo o que possa afectar os dados que são recolhidos e analisados [...] embora você tente minimizar o seu efeito no meio, espere sempre que exista algum impacto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 164). Os autores consideram esse olhar minucioso para o comportamento do observador, buscando minimizar os impactos indiretos.

Sobre essas considerações, recuperamos aqui nossa inexperiência como pesquisadora no campo. Ao analisar determinada cena, as valorizamos a partir do chão em que pisávamos, a partir dos nossos referenciais de uma outra cultura, como aconteceu em Meruri, no dia 19 de abril de 2019, numa ação dos Saberes Indígenas. Após a tarde de trabalho com os professores na escola, nos recolhemos e depois acompanhamos o movimento da comunidade, conforme havíamos planejado.

À noite, a comunidade foi à missa e nós também fomos, por insistência da orientadora. Ao entrar na igreja, observamos que as mulheres e meninas, em sua maioria, sentavam-se do lado direito e os homens do lado esquerdo. As crianças se intercalavam ambos os lugares,

embora permanecessem, em maior número, com as mulheres. Essa cena, em particular, chamou-nos muito a atenção.

Devemos confessar que, de imediato, julgamos a igreja e a forma como submetia os indígenas à questão de gênero, o que foi problematizado ainda no campo pela orientação. À noite, fizemos as anotações, mas essa cena ainda nos perturbava: por que estavam separados? A esse respeito, Bogdan e Biklen (1994, p. 166) esclarecem que:

Reflexões sobre o ponto de vista do observador: Embora tente evitá-lo, os investigadores começam seus estudos com certos pressupostos acerca dos sujeitos e do meio que estão a estudar. Alguns desses pressupostos relacionam-se com as crenças religiosas, ideologias políticas, background cultural, posição na sociedade, experiência nas escolas, raça ou sexo. Essa lista poderia continuar. Como qualquer pessoa, os investigadores qualitativos têm opiniões, crenças, atitudes e preconceitos, e tentam revelá-las refletindo sobre a sua maneira de pensar expressa nas notas.

Outra cena também nos ensinou sobre o papel do caderno de campo e o tempo, como aquele que deixa o broto pronto para o tecer do *parikiboto*. Na semana seguinte à estada em Meruri, fomos para a aldeia em Korogedo Paru, pois haveria lá um evento importante que reuniria as aldeias em virtude da formatura dos professores no magistério, o que contextualizaremos mais adiante.

Ali começamos a observar um *modus operandi* que já havia sido relatado pelas entrevistadas e por Félix Adugoenau, e que agora se colocava de forma mais evidente para nós, isto é, os indígenas andavam em grupos, separados por gênero e idade, exceto as crianças, que, por vezes, permeavam todos os grupos. Nesse sentido, começamos a entender melhor o que havíamos visto na missa celebrada na igreja em Meruri. O que nos chamou a atenção naquela cena relacionava-se a um olhar pré-concebido.

Essa questão foi se dissipando na medida em que deixávamos os valores de lado para compreender a lógica do mundo do outro nessas interações de fronteiras étnico-culturais, pois “De interesse especial são os encontros que você tem durante a recolha dos dados que provocam rupturas conducentes a novos meios de pensar e revelações acerca das asserções.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 166).

2.2.1 Fotografias

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as fotografias podem ser classificadas em duas categorias em pesquisa qualitativa, a saber: aquelas que são tiradas pelo próprio pesquisador ou

aquelas tiradas por terceiros. Nesse sentido, utilizamos essas diversas fontes nas imagens que constam na tese, considerando os devidos créditos de autoria. Contudo, “Embora as fotos forneçam informação factual, é importante compreender que as fotografias que os investigadores encontram ou que lhes são dadas foram tiradas com um objetivo ou de um ponto de vista particular” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Assim, as imagens evocam uma temporalidade e um contexto que possibilitou emergir nesse recorte do real e se aprofundar em algumas questões pertinentes para compreensão da realidade pesquisada.

As imagens, para além daquelas incorporadas na tese, permitiram, em alguns momentos, refazer e reconstruir as vivências durante as experiências nas aldeias e com as professoras. Assim, ao rever as fotos dos encontros, com as anotações, fomos criando uma linha do tempo dos fatos, principalmente no registro da formatura do Magistério Intercultural Indígena, em abril de 2019.

2.2.2 Entrevistas

Utilizamos como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada com as mulheres bororo que são professoras, buscando, nas narrativas, compreender como foi essa inserção na educação escolar como professora e identificar alguns lugares delas na cosmologia *Boe*.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Para compreender as trajetórias dessas mulheres professoras e seus percursos formativos, é necessário, primeiramente, compreender que sentidos e significados são atribuídos às mulheres na sociedade bororo.

As colaboradoras desta pesquisa estão atuando nesse processo de formação, perfazendo um total de cinco professoras, sendo uma da aldeia de Meruri, pertencente ao território indígena de Meruri, localizado no município de General Carneiro; uma professora da aldeia Piebaga; e três professoras são da aldeia de Córrego Grande. Registre-se que as duas últimas aldeias mencionadas se localizam no município de Santo Antônio do Leverger e pertencem à terra indígena Tereza Cristina.

Para a realização das entrevistas, inicialmente, mantivemos contato e aproximação para que elas pudessem se sentir à vontade. Algumas professoras que participaram dos Saberes Indígenas optaram por não fazer parte da pesquisa, enquanto outras se prontificaram a ser minhas colaboradoras. Nesse sentido, abrimos caminho para que outras professoras que não estavam no projeto Saberes Indígenas na Escola pudessem ser nossas interlocutoras.

A primeira entrevista foi com a professora Darlene Wudore, que conhecemos em 2017, juntamente com Cleide Kuogoytoudo. Ambas eram bolsistas da Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Numa viagem ao município de Santo Antônio de Leverger, fomos com a professora Beleni, que ficou sabendo que um grupo de professores e gestores da escola Korogedo Paru estavam reunidos na Assessoria Pedagógica naquela semana. A professora Beleni fez contato e foi agendado o encontro com esse grupo de professores, depois das 17 horas.

Nesse período, ainda não estávamos de licença para qualificação, de modo que, ao final da aula, dirigimo-nos para casa e a profa. Beleni nos buscou. Na ocasião, fizemos o diagnóstico sobre as necessidades formativas deles, dados necessários para iniciar a formação Saberes Indígenas.

Ao chegarmos à assessoria, estavam presentes alguns professores e o diretor da escola. Por isso, fizemos anotações no caderno de campo daquele dia. As lembranças indicam que Darlene Wudore estava atuando nos anos iniciais e ela falava sobre a necessidade de compreender mais sobre os processos de alfabetização.

Nosso encontro foi posterior, numa reunião com os orientadores de estudos, já na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Darlene Wudore não era orientadora, mas veio representar Córrego Grande devido às distâncias de uma aldeia a outra; além disso, o orientador de estudo do povo *Boe* não conseguiria, pelas questões de comunicação e pelas distâncias, realizar esse trabalho articulando três aldeias, conforme demanda da função definida no Programa ASIE.

Assim, ficou estabelecido que a profa. Darlene Wudore seria a nossa interlocutora em Córrego Grande. No ano seguinte, decidiu-se entre os *Boe* presentes na reunião de planejamento que ela seria orientadora de estudo.

Em novembro de 2018, realizamos a entrevista com ela, quando veio apresentar os resultados das experiências dos Saberes Indígenas na Escola, na VII Mostra do Coeduc⁶. Nesse

⁶ O Grupo de Pesquisa COEDUC realiza dentro do Seminário de Educação do PPGE/UFMT a mostra anual dos seus projetos e, para tal, organiza a rede de parceiros para construir os eventos paralelos ao nacional de educação.

evento, vários professores bororos participaram e Darlene Wudore ficou hospedada em nossa casa, na qual pudemos conversar e estreitar os laços de convivência, tendo durado uma hora a entrevista. Cabe salientar que, nas idas e voltas para o evento, questionávamos sobre como foi seu processo de educação escolar e de ser professora. Em suas narrativas, marcou-nos a presença da mãe, do pai e como suas experiências formativas demandavam vários tipos de formação⁷.

Com Darlene Wudore, constituímos uma relação mais próxima, tendo ela já se hospedado mais de uma vez em nossa casa. Ademais, ela sempre buscava orientação com relação às atividades de algum trabalho que estivesse fazendo no curso de licenciatura durante as etapas. Às vezes, também pedia para colocar os trabalhos dela nas normas acadêmicas, enviava via *wathsapp* e nós copiávamos e inseríamos, conforme o modelo que era exigido pela Universidade. Na época, Darlene Wudore não tinha computador para que pudesse fazer os trabalhos de forma autônoma, tendo adquirido um aparelho somente em janeiro de 2020.

A segunda entrevista foi com Cleide Kuogoytoudo, que conhecemos, conforme exposto anteriormente, em 2017. Já não recordávamos que ela estava na reunião, de forma que, voltando às anotações do caderno de campo, ao buscarmos os vestígios de Darlene Wudore, encontramos registros também dessa professora.

Naquela reunião, de acordo nossas anotações, Cleide Kuogoytoudo pontuou suas necessidades formativas: “Minha dificuldade é busca de conhecimento de alfabetização na língua Portuguesa e Bororo” (Anotações no caderno campo, 2017). Na época, em 2017, estava lecionando na turma do quinto ano.

No dia 29, no evento II Congresso de Línguas Indígenas de Mato Grosso, em novembro de 2018, em Barra do Bugres, encontramos Cleide com vários outros cursistas dos Saberes Indígenas. Assim, fizemos o convite para que ela nos concedesse a entrevista. Tendo ela aceitado, acertamos que quando fossemos à aldeia poderíamos entrevistá-la. Nesse dia, lá estivemos, profa. Beleni, Leures Silva, que era mestranda e atuava na equipe do Projeto ASIE, e esta pesquisadora, por ocasião da profa. Beleni Grando ter ido realizar uma palestra.

A VII Mostra do COEDUC, coordenada pelo Projeto Ação Saberes Indígenas da UFMT, criou o espaço para os professores indígenas vinculados ao projeto virem participar do evento. A articulação foi mediada pelos participantes do projeto do polo Cuiabá, em especial, pesquisadores que trabalhavam com os bororos; no caso, esta pesquisadora, como doutoranda, e Félix Adugoenau, que concluiu o mestrado em 2015. Na Mostra também foram convidados professores da educação básica do município de Cuiabá com os quais o Coeduc desenvolve projetos de formação contínua para a Lei 11.645/08, que ensina sobre a história e cultura bororo, por ser essa a matriz de identidade ancestral do território cuiabano.

⁷ Impressionou-nos a demora do curso do Magistério Intercultural vivenciada pelos Bororo e de como a Secretaria de Estado de Educação foi negligente com os professores, que estavam na condição de estudantes do ensino médio, ou seja, foram seis anos.

Entrevistamos Cleide Kuogoytoudo em fevereiro de 2019, quando recebemos o convite para ministrar uma oficina de alfabetização para os professores na aldeia Córrego Grande. O encontro ocorreu na casa de Silvia Enawredo, ex-missionária, que atualmente é secretária da escola, em cuja residência nos hospedamos, ressalta-se que a casa é de alvenaria e fica bem próxima da escola. Após a formação, esperamos Cleide Kuogoytoudo, que veio com Darlene Wudore. Na cozinha da casa de Silvia Enawredo, realizou-se a entrevista. Na ocasião, Darlene Wudore nos deixou e ficamos a sós, ao passo que Margareth, Sílvia e Darlene Wudore conversavam na varanda. Eventualmente, Darlene Wudore entrava, momentos em que Cleide Kuogoytoudo, tendo dúvidas, com ela conversava em bororo.

Nesse mesmo dia, entrevistamos novamente Darlene Wudore, pois percebemos que o roteiro de entrevista necessitava ser reformulado para atender todos os objetivos pretendidos, sanando, assim, algumas lacunas. Salientamos que, ao entrevistar Cleide Kuogoytoudo, já estávamos com um novo roteiro.

Em setembro de 2019, Cleide Kuogoytoudo veio para a VIII Mostra do Coeduc, hospedando-se em nossa casa com sua filha Aurilene, que é a parceira da profa. Darlene Wudore quando vão para o curso da Unemat. Cleide Kuogoytoudo convidou-nos para ficar em sua casa na próxima visita que fizéssemos e nos presenteou com um *parikiboto* (abanador), que ela mesma fez.

Cabe mencionar que o abanador é feito por mulheres e ela também nos relatou, como expõe a foto seguinte, que fez o artefato na escola com suas alunas. Em seu relato, o processo para fazer o *parikiboto* inicia com a identificação, com a coleta e com os preparos necessários para, posteriormente, as mulheres fazerem os trançados e, a partir da matéria-prima da natureza, transformarem em artefato cultural bororo. Na visita à aldeia, ela nos convidou para irmos juntas no mato buscar a palha para fazer o abanador.

Foto 1 – Profa. Cleide Kuogoytoudo e as alunas na confecção do *parikiboto* na escola



Fonte: Margarethe Pessoa.

Na VIII Mostra do Coeduc, que aconteceu em 25 de setembro de 2019, convidamos os professores para participarem com apresentação de trabalho. No evento, houve relato de experiências sobre a prática educativa na escola, intitulado de *Banico e Akigo: o artesanato no dia a dia da aldeia Córrego Grande, na escola Estadual Indígena Korogedo Paru*. Durante os dois dias que antecederam a apresentação, em nossa residência, Cleide Kuogoytoudo falava que tinha vergonha e não iria apresentar o trabalho. Contudo, foi incentivada por todos e fez sua apresentação; ao final, respondeu às questões do público, superando, inclusive, o fato de ter produzido os *slides* e não conseguir executar o arquivo.

A terceira entrevista realizou-se em abril de 2019, com a professora Elisabeth Arigoareudo, em uma das etapas de Assessoramento dos Saberes Indígenas, em Meruri, na ocasião da estada para o trabalho do Projeto Saberes Indígenas, juntamente com a orientadora e colegas do Coeduc. Fomos de carro até a aldeia e, no trajeto, aprendemos muito com Félix. Era a semana indígena e da Páscoa, ou seja, na mesma Sexta-feira Santa era comemorado o Dia do Índio, todos eventos significativos para professores e estudantes.

Na escola, decidiram que não haveria aulas, mas, por insistência das professoras Áurea Cunha e Aurilene Cunha, vinculadas a ASIE, organizaram com as crianças uma apresentação cultural com comidas típicas do povo *Boe*. Várias vezes os professores – homens – mencionaram esse fato e o respeito à decisão da mulher, orientados pela cultura *Boe*.

Assim, havia uma decisão contrária da equipe gestora à realização dessa atividade pela escola, uma decisão no sentido de que não iriam promover atividades; contudo, as professoras, que são irmãs, reivindicam a necessidade de realizá-la e ela foi mantida.

O fato chamou-nos a atenção, pois percebemos que existe um *peso* nas decisões das mulheres, o que também se vincula nesse espaço de atuação, ou seja, seus valores cosmológicos continuam atuando, independentemente dos espaços ocupados.

Elisabeth Arigoareudo estava presente e aproveitamos para convidá-la para uma entrevista posteriormente. No dia seguinte, Elisabeth Arigoareudo chegou à escola, momento em que observávamos as mulheres preparando o *Amireu*⁸, que seria distribuído na missa à noite. Ela foi ao nosso encontro e disse que estava pronta para a entrevista. No momento, estávamos

⁸ Feito de farinha de arroz, o *Amireu* não utiliza temperos. Nesse dia, os homens trouxeram os sacos com a farinha de arroz, as mulheres na escola preparam e modelaram os bolinhos. Esse tradicional alimento bororo foi utilizado à noite na missa, substituindo a hóstia. Quando chegou o momento da hóstia consagrada, foram distribuídos os *Amireus*. Formaram-se filas entre homens, mulheres e crianças, que repetiram o processo até acabar. Esse momento parecia ser muito apreciado pelos bororo ali presentes.

com a professora Trindade. Por isso, a entrevista ocorreu no corredor, onde estaríamos um pouco distantes da movimentação.

Depois que voltamos de Meruri numa sexta-feira, embarcamos para a cidade de Rondonópolis no domingo, em que recebemos o convite para participar da colação de grau do Magistério Intercultural Indígena Bororo, já mencionado, que iniciou em 2011 e cuja certificação foi entregue em 2019. Darlene Wudore, Cleide Kuogoytoudo e Luciene Jakomearegecebado participaram do referido magistério.

Assim, em Córrego Grande, havia muitas aldeias reunidas, pois estavam em festa para a colação de grau dos professores em formação, que culminou com as comemorações da semana anterior, em que festejaram a semana indígena, a qual trouxe parentes das demais aldeias. Foram, pois, duas semanas de festa e de muitos parentes reunidos.

Nessa visita, pudemos vivenciar outra forma de ritual, a que reunia parentes de outras aldeias. Embora o encontro com os que chegam seja sempre muito bom e os fortaleça, em fevereiro de 2019, quando estivemos em Córrego Grande, eles estavam em processo do funeral e havia um silêncio permeando a aldeia; portanto, totalmente diferente do que encontramos em abril 2019 para a colação de grau do Magistério Intercultural.

Diante de uma aldeia em festa, nossa quarta entrevistada foi com a professora Neide Gereguinha. O desejo de entrevistá-la surgiu a partir da primeira ida à aldeia Córrego Grande, quando a conhecemos, pois já tínhamos ouvido falar sobre ela pela profa. Noelle de Matos, que nos anos de 2015 e 2016, como formadora do Cefapro/Cuiabá, acompanhava as demandas formativas da escola. Quando conversávamos, era recorrente em sua fala o nome da profa. Neide Gereguinha.

Outro fato que mobilizou nossa atenção foi que, durante o trajeto de ônibus para a cidade de Rondonópolis, fizemos a leitura do livro de Paulo Isaac (2014), “Drama da educação escolar indígena Bóe-bororo”, lá havia uma foto da Neide Gereguinha, com 16 anos e, na tabela dos professores, ela estava presente.

Antes da viagem, ainda em fevereiro, planejando as entrevistas na casa da professora Beleni, ela nos mostrou fotos dos professores bororos que tirou quando foi professora deles no Projeto Tucum. Uma vez que existem muitos ex-alunos desse projeto que se encontram lecionando na escola em Córrego Grande, havia fotografias, também, de Neide Gereguinha, como aluna do citado projeto. Ela ofereceu suas fotos para que levássemos para mostrar aos professores. A cada foto, a professora Beleni detalhava quem era cada um dos professores (ex-alunos).

Esses fatos forjaram em nós uma memória afetiva em relação à Neide Gereguinha, de tal forma que quando ela se apresentou naquela reunião, em Córrego Grande, nos dirigimos a ela para falar sobre o livro e as fotos da profa. Beleni em que aparecia.

Neide Gereguinha pediu para ver as fotografias no final da reunião e assim fizemos, conforme a Foto 2, a seguir mostrada. A cada imagem que visualizava manifestava emoção, revendo os momentos do Projeto Tucum, que reuniu os professores de todos os territórios bororo, e seus olhos em alguns momentos se encheram de lágrimas.

Foto 2 - Neide Gereguinha olhando as fotografias do Projeto Tucum



Fonte: a pesquisadora.

Após a reunião e as fotografias, conversamos com ela sobre os objetivos da presente pesquisa, que é orientada pela já conhecida professora dela, Beleni Grando, e solicitamos sua anuência para entrevistá-la, obtendo o aceite de imediato. Marcamos para o terceiro dia de formação, no entanto, Neide Gereguinha não compareceu. Como a comunidade estava em processo de ritual funeral, nos reencontramos na formatura do Magistério Intercultural, no dia 23 de abril.

Nesse dia, pela manhã, Neide Gereguinha veio falar conosco. Contou sobre o nascimento do filho há poucos meses e estava com o menino no colo, envolvido por uma espécie de tipoia. Pediu desculpas pelo adiamento da entrevista, argumentou que não havia esquecido e que quando eu quisesse estaria à disposição.

Além disso, ela explicou que estavam realizando ritual no dia em que combinamos a entrevista; por isso, saíram cedo para a pescaria, processo que fazia parte do ritual do funeral

do qual participava. Por isso, combinamos um encontro à tarde em sua casa para que pudéssemos fazer a entrevista.

Após o ato cerimonial, Margareth Pessoa, coordenadora da escola na aldeia Córrego Grande, levou-nos à residência de Neide Gereguinha, passando pela casa de sua mãe. A organização social é mantida, de forma que a casa da filha se localiza nos fundos da casa da mãe.

A residência da mãe era tradicional e a de nossa colaboradora era de alvenaria. Na chegada, havia alguns jovens, filhos de Neide Gereguinha, acomodados debaixo de um pé de árvore. Avistamos Neide Gereguinha, que, no momento, lavava roupa, aproveitando que o fornecimento de água havia voltado, indicando que a falta de água encanada é recorrente na comunidade. Quando a água volta, então, há uma espécie de desespero para encher o máximo de vasilhas possíveis. Havia muitas roupas a serem lavadas e isso era feito em uma máquina de lavar. Próximo dali havia um carro branco popular, sobre o qual estavam os produtos da limpeza.

Sentamo-nos em uma cadeira providenciada para nos acomodar. O filho dela, por sua vez, dormia no carrinho de bebê próximo e, com nossa presença e barulho, ele ensaiou um choro. Ela tomou o menino, que estava com dois meses, em seu colo, amamentou-o e assim, sob os seus cuidados, ele adormeceu novamente, permanecendo no colo durante quase toda a entrevista.

Explicamos sobre a pesquisa e sobre o termo de consentimento. Fazendo sua leitura, ela solicitou o roteiro de entrevista, leu as perguntas e após, no mesmo local, sentada debaixo de uma árvore, concedeu a entrevista, enquanto seu filho dormia tranquilamente em seu colo (Anotações no caderno de campo, aldeia Córrego Grande, abril de 2019).

Com relação à sua casa, é uma das poucas que não segue a estrutura tradicional: é uma casa bem grande e feita de alvenaria. Ficamos sabendo depois que Neide Gereguinha foi casada com o pai de Darlene Wudore e que a casa deveria ser destruída após a morte dele; porém, ela optou por não destruir e, nesse caso, a autoridade de ser mulher foi requerida e respeitada pela comunidade.

A quinta entrevista foi com a professora Luciene Jakomearegecebado. Antes de entrevistá-la, na semana anterior, fomos à aldeia Piebaga para uma reunião do Projeto Saberes

Indígenas na Escola – Rede UFMT com a Profa. Beleni, as orientandas Stephany Fernandez e eu, assim como Félix Adugoenau (ex-orientando e pesquisador do Projeto⁹).

No caminho, sem *internet*, para melhor nos localizarmos, com muitas plantações de soja e um fluxo de caminhos e estradas que cortavam as fazendas, nosso guia se perdeu e demoramos um pouco mais para chegar a Piebaga. Mas, ao chegarmos, fomos recepcionadas pela profa. Luciene Jakomearegecebado, diretora da escola.

Conversamos bastante nesse dia sobre a escola e o projeto. Depois de nos servir café e bolo, ela nos mostrou a escola. Havia uma turma de educação infantil com aula naquele momento. Ela também mostrou a sala da diretoria improvisada com a sala de aula, ao lado de uma cozinha.

As atividades do projeto seriam no dia seguinte no período matutino. O contexto de Piebaga sempre despertou em nós simpatia pela observação das professoras dessa aldeia na formação da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Conhecemos a profa. Luciene Jakomearegecebado na reunião que tivemos em maio de 2018, na aldeia Tadarimana, para iniciar os trabalhos do Projeto ASIE/UFMT. Quando nos organizamos para retornar a Cuiabá com a profa. Beleni, ela nos informou que estaria na nossa cidade na semana seguinte para um evento, a Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (JURA), na UFMT, que ocorreu na UFMT, de 27 a 29 de maio de 2019 e nos disponibilizamos para hospedá-la, especificamente, na residência da autora desta pesquisa.

Ela chegou no sábado e foi durante essa semana que a entrevistamos em Cuiabá. No encontro, os diretores das escolas indígenas relataram as fragilidades de muitas escolas e cobravam dos órgãos competentes uma resposta. Na ocasião, estavam presentes os representantes da Coordenadoria da Educação Escolar Indígena e uma deputada federal.

No domingo, deixamos Luciene Jakomearegecebado no local do evento, na UFMT, para a reunião. Nesse dia, ela aproveitou para ficar com os parentes *Boe* vindos de outras localidades. Também tivemos na segunda-feira uma reunião com a equipe do Projeto ASIE na UFMT. Luciene Jakomearegecebado é bem articulada e comunicativa, uma liderança! Em conversa,

⁹ Félix Rondon Adugoenau é Bororo de Meruri, foi estudante do Projeto Tucum, primeiro projeto de formação em magistério em nível médio, depois fez o 3º Grau Indígena da Unemat, primeiro curso superior específico para formar professores indígenas no Brasil e foi o primeiro mestre em educação do seu povo, sob orientação da profa. Beleni Grando, no PPG/UFMT. A relevância de sua participação no Projeto ASIE-Rede UFMT também se dá pelo fato de ter coordenado por seis anos a Coordenadoria de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e ter sido membro do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, portanto, conhecedor da realidade de todos os 43 povos do estado e suas demandas por formação de professores.

contou-nos que fora convidada para ser candidata a vereadora no próximo ano e aparentava empolgação. Em seguida, numa outra reunião de um partido político, foi realizada a sua filiação.

Luciene Jakomearegecebado está sempre participando dos eventos indígenas e, em 2019, representou seu povo na marcha das mulheres indígenas, que ocorreu em agosto de 2019. Em 2020, lançou-se candidata a vereadora.

Assim, terminamos de apresentar os encontros com as participantes e como foram as entrevistas. No Quadro 2, a seguir, apresentamos o perfil das professoras entrevistadas.

Quadro 2 – Perfil das entrevistadas na pesquisa

Professoras	Clã – Subclã	Data de nascimento	Formação
Elisabeth das Dores Rodrigues Arigoareudo	Ecerae – Bokodori	15/09/1972	Ensino Superior
Darlene Wudore	Ecerae – Badojeeba	10/03/1990	Cursando Ensino Superior
Luciene Jakomearegecebado	Ecerae – Bakoro	11/11/1984	Cursando Ensino Superior
Neide Gereguinha	Tugoarege – Araroe	15/11/1981	Ensino Superior
Cleide Kuogoytoudo	Ecerae - Badojeeba	03/05/1971	Magistério Intercultural

Fonte: a pesquisadora.

Embora o recorte do estudo sejam as mulheres professoras, para melhor compreender o lugar da mulher na cosmologia bororo, tivemos oportunidade de, em Meruri, entrevistar a senhora Leonilda Maria Akiri Kurireudo, do clã Tugoarege – Apigorege, mãe de alma, uma categoria relevante e de alto reconhecimento social, pois também é uma identidade que marca uma entrevistada-professora. Na escola em Meruri, enquanto preparávamos o café da manhã, dona Leonilda Kurireudo apareceu para realizar a limpeza do ambiente.

Em conversa informal, ficamos sabendo que ela é mãe de alma e, enquanto desenvolvia seu trabalho, em conversa, perguntamos se poderia conceder uma entrevista. Ao concordar, pudemos agregar seus conhecimentos para melhor compreensão das identidades de mulher-bororo na pesquisa.

Antes de entrevistar as professoras, também buscamos conhecer melhor o campo e o contexto da mulher na cosmologia ancestral e, para tal, fizemos uma entrevista com o prof. Félix Adugoenau do Clã Ecerae – Badojeeba do povo *Boe*.

Na entrevista, identificou-se como um homem que, embora não seja velho, é considerado já um ancião em sua cultura. Assume papéis de ensinar os jovens nos rituais, pois é um profundo conhecedor de seu povo e justifica estar em permanente pesquisa.

Como pesquisador do Coeduc, conforme já referenciado, é habilitado como professor de Matemática pela Unemat e Mestre em Educação pela UFMT. No Coeduc, ele tem sido nosso co-orientador nos estudos e pesquisas com seu povo e, assim como foi fundamental na parceria com a pesquisa da dissertação da colega de mestrado, Renata Marien Knupp, foi com a nossa pesquisa de doutorado.

Sua presença como pesquisador colaborador vem se dando desde 2013 com a formação continuada de professores em Cuiabá, desenvolvida pelo Coeduc, seguindo nossos encontros no grupo de pesquisa com as formações de 2015 a 2018, nas quais é autoridade palestrante nas formações continuadas em que assumimos o trabalho com a história e cultura do povo bororo para atender a obrigatoriedade da Lei n.º 11.645/08 sobre a temática indígena nos currículos escolares da rede pública de ensino, desde a educação infantil. Seu pensamento crítico reflexivo sobre o povo *Boe* contribuiu muito para o desenvolvimento da pesquisa e das possibilidades de diálogo com outros autores para a análise dos dados da pesquisa.

Entre as aprendizagens com os bororo, para além das professoras colaboradoras da pesquisa, foram momentos de aprendizagens extremamente significativas as participações no campo mediadas pelas inúmeras reuniões, em Tadarimana, Rondonópolis, Piebaga e Meruri, reunião dos Saberes Indígenas em Cuiabá, com a presença dos professores bororo, e também no processo de elaboração, editoração e publicação do livro didático coordenado por Félix Adugoenau, com quem participamos como colaboradoras de todo o processo.

2.3 As mulheres-professoras e suas identidades *Boe*

Trazemos as percepções de cinco mulheres, cujas trajetórias se entrecruzam para evidenciar, pelos processos formativos, estratégias tecidas na fronteira e no fortalecimento do seu lugar social na cosmovisão *Boe*. As professoras pesquisadas pertencem às diferentes terras indígenas, bem como a diferentes clãs, compreendendo as duas metades exogâmicas que compõem a organização da sociedade bororo.

E é a partir desse lugar primeiro de pertença que as professoras iniciam suas trajetórias, marcadas e demarcadas corporalmente pelo clã *Ecerae*, com a presença dos subclãs: *Baadojeeba*, *Bakoro* e *Bokodori*, e da outra metade *Tugoarege*, com o subclã *Araroe*, heranças advindas de suas mães, que, por sua vez, trouxeram de suas avós e assim sucessivamente.

Outro fator de lugar refere-se ao contexto que essas professoras residem, isto é, em três aldeias distintas e em duas terras indígenas, ou seja, Elisabeth Arigoareudo é da aldeia Meruri/TI Merure/General Carneiro; Luciene Jakomearegecebado é da Aldeia Piebaga/TI Tereza Cristina/Santo Antônio do Leverger; e Cleide Kuogoytoudo, Neide Gereguinha e Darlene Wudore são da aldeia de Córrego Grande/TI Tereza Cristina/Santo Antônio do Leverger.

A composição desses três locais contribui para que o contexto pesquisado seja bem dinâmico e diverso. Embora se trate do mesmo povo, observamos nas trajetórias de algumas professoras o trânsito entre um território e outro.

Compreendemos que essa mobilidade entre as pessoas de diferentes aldeias configura o conceito utilizado por Grandó (2004), que nomeou de *circulação* esse movimento de contato intraétnico. O deslocamento percebido em sua tese doutoral configura-se, segundo a autora, como um elemento importante de manutenção da identidade *Boe*. Assim: “Antigamente a prática de circulação entre as aldeias era uma estratégia para educar os filhos e alimentar as relações de parentesco, ao integrá-los à sociedade” (GRANDÓ, 2004, p. 195).

Ao considerar a questão espaço-tempo, pode-se também visualizar que a circulação ainda é uma prática recorrente no mundo *Boe*. Comumente, vimos a presença das participantes desta pesquisa em diferentes aldeias.

Esse movimento de circulação foi vivenciado em Córrego Grande, no dia da colação de grau, por inúmeros indígenas de distintas aldeias *Boe* e, em outros momentos, como no ritual do funeral e nomeação, na prática dos torneios de futebol masculino e feminino e nos bailes que sempre movimentam as aldeias.

Observamos a circulação entre uma aldeia e outra na presença das professoras colaboradoras, uma vez que, para Cleide Kuogoytoudo, Luciene Jakomearegecebado e Neide Gereguinha, a aldeia de origem não é a mesma na qual elas atuam e residem no momento da pesquisa.

Depois de terem vivido a infância em uma determinada aldeia, elas se deslocaram para outras, como é o caso de Luciene Jakomearegecebado e Cleide Kuogoytoudo, que vieram das aldeias de Tadarimana e Perigara, e ainda de Neide Gereguinha, que ainda jovem deslocou-se da aldeia Tadarimana. Atualmente, Luciene Jakomearegecebado reside na aldeia Piebaga e Cleide Kuogoytoudo e Neide Gereguinha na aldeia Córrego Grande.

Vale destacar, conforme informações das professoras, que esse deslocamento ocorre a partir do movimento coletivo da família clânica e não se trata de um movimento individual ou isolado.

A infância dessas professoras revela a presença marcante da escola, os cotidianos das diferentes aldeias e o que é ser criança. As escolas dentro das aldeias e os internatos promovem experiências diferenciadas; assim, os contextos formativos como lugares de aluna são múltiplos, similares e descontínuos, desvelando as lutas para o acesso à educação escolar indígena como uma reivindicação da comunidade.

A idade das professoras varia, a mais jovem tem 31 anos e a mais velha 50 anos, o que significa que há diferentes trajetórias do ser mulher bororo, já que o tempo de experiência implica no lugar social em relação à organização clânica e estrutura matrilinear Bororo. A diferença de idade também indica diferentes trajetórias como professora, bem como dos percursos formativos. É possível afirmar que, das cinco professoras, quatro têm idades aproximadas: duas estão na faixa etária dos 45, sendo a diferença de idade de um ano, as outras duas possuem diferença de três anos, e a mais nova está com 31 anos.

Elisabeth Arigoareudo e Cleide Kuogoytoudo possuem diferença de um ano de idade, porém, enquanto Cleide Kuogoytoudo terminou o Magistério Intercultural no ano de 2019, com a entrega da certificação, cumpre dizer que Elisabeth Arigoareudo está na outra ponta, com ensino superior concluído em 2001.

Luciene Jakomearegecebado e Neide Gereguinha possuem diferença de idade de três anos. Essa última professora é da mesma turma de Elisabeth Arigoareudo, com ensino superior e pós-graduação. Luciene Jakomearegecebado terminou o Magistério Intercultural também em 2019 e estuda licenciatura intercultural na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Destaca-se que todas as professoras já são mães. Três professoras tiveram filhos no transcorrer da pesquisa. Destas, a maioria já são avós e assumem um novo papel, o de *Muga Pega* (avó). Conforme consta no capítulo 4, esse é um papel social muito importante, pois são essas mulheres, sobretudo, que educam os corpos dos meninos e meninas para um corpo social bororo.

O quadro 3, a seguir, apresenta o quantitativo de netos que as professoras colaboradoras possuem, evidenciando que quase todas têm a identidade demarcada e vinculada à função social de ser avó.

Quadro 3 – Relação de netos das professoras

Professoras	Filhos	Avó
Elisabeth Arigoareudo	2	Sim
Darlene Wudore	3	Não
Luciene Jakomearegecebado	6	Sim

Neide Gereguinha	7	Sim
Cleide Kuogoytoudo	6	Sim

Fonte: a pesquisadora.

No período em que foram realizadas as entrevistas, as professoras ocupavam diferentes funções na escola, seja como professoras dos anos iniciais e ensino médio, seja, no caso de uma professora, como diretora de uma escola.

A única vez em que uma mulher ocupou a função de gestora de escola ocorreu na escola Piebaga, no contexto pesquisado. Observamos também que, no ano de 2018, houve eleição para diretor na escola de Korogedo Paru, candidatando-se a profa. Sônia, que não conseguiu maioria de votos da comunidade, elegendo-se o prof. Fernando.

Das professoras, é importante destacar que quatro são interinas e apenas a professora Elisabeth Arigoareudo é concursada. O concurso foi realizado no ano de 2006, por meio do edital 003/2006 SAD-MT, no qual foram ofertadas 80 vagas para professores indígenas, de forma inédita no país¹⁰. Em 2007, os professores foram nomeados¹¹, sendo 14 professores da etnia bororo aprovados nesse concurso.

Ao abordar a questão do professor contratado ou concursado, também destacamos a sua base salarial proveniente desta condição, com formações tão diversas, do ensino médio ao ensino superior, do contratado ao concursado, o impacto nos seus salários é notável. Soma-se a isso, a quantidade de vagas limitadas para uma demanda crescente, já que a escola é uma das principais fontes de renda para a comunidade.

A seguir, no quadro 4, relacionamos o vínculo empregatício dessas professoras perante o estado de Mato Grosso. É necessário situar que os dados indicam a sua situação no ano letivo de 2020, podendo, no ano posterior, haver mudanças quanto a isso.

Quadro 4 – Situação funcional das professoras em suas respectivas escolas

Professoras	Situação funcional	Função	Atuação
Elisabeth Arigoareudo	Concursada	Professora	Anos iniciais
Cleide Kuogoytoudo	Contratada	Professora	Anos iniciais
Luciene Jakomearegecebado	Contratada	Gestora	Diretora

¹⁰ Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/governo-publica-edital-do-concurso-publico-para-professores-indigenas>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹¹ Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1350/#/p:13/e:1350?find=003/2006-SAD/MT>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Neide Gereguinha	Contratada	Professora	Ensino Médio
Darlene Wudore	Contratada	Professora	Anos iniciais

Fonte: a pesquisadora.

No dia 4 de fevereiro de 2021, recebemos uma mensagem via *WhatsApp* do prof. Lauro Ekureu, que atua na escola em Meruri, abordando sobre as mudanças em curso e que poderiam alterar o grupo de funcionários: “Este ano iniciou pesado, as turmas não foram autorizadas por separado, houve muita turma multi para atribuir praticamente os efetivos, mas isto foi a Seduc-MT, mas o diretor Kleiton está correndo atrás e hoje vai se reunir na Seduc-MT para reivindicar autorizações de turmas”.

Posteriormente recebemos informação de que só atribuíram aulas nos anos iniciais para as professoras concursadas, de modo que quatro professoras ficaram sem atribuição. Em conversa com a coordenadora de Córrego Grande e com a profa. Luciene Jakomearegecebado, em Piebaga, soubemos que havia os mesmos impasses citados por Lauro Ekureu.

A educação escolar, quer seja a indígena ou na área urbana, vem sofrendo ataques sistemáticos do atual governo do estado de Mato Grosso, estrategicamente instaurados diante de uma pandemia. No ano de 2020, várias escolas urbanas foram fechadas com a justificativa de número insuficiente de alunos. A política que é implantada a ferro e fogo em 2021 nas escolas urbanas, quando as turmas não atingiram o nível mínimo de aluno, é a mesma nas escolas indígenas.

As formações das professoras indicam múltiplos processos formativos, os quais denotam os limites e as possibilidades em busca de qualificação profissional para acessar os diferentes níveis de ensino, seja o Magistério Intercultural, seja o ensino superior.

No que diz respeito ao Magistério Intercultural, Neide Gereguinha e Elisabeth Arigoareudo acessaram as primeiras formações para qualificação de professores indígenas, a partir do Projeto Tucum; em seguida, ingressaram no 3º Grau Indígena, podendo, assim, concluir o ensino superior. As professoras Luciene Jakomearegecebado, Darlene Wudore e Cleide Kuogoytoudo, acessaram o Magistério Intercultural em 2012, concluindo-o em 2019.

Dessas professoras, apenas Cleide Kuogoytoudo ainda não acessou o ensino superior, e quando questionamos se havia algum motivo específico para esse fato, sua resposta foi: “Naquele tempo não tinha internet para fazer a inscrição”. Afirmou, ainda, que desconhecia o processo seletivo e finaliza dizendo sobre o desejo de cursar o ensino superior na Unemat.

Darlene Wudore e Luciene Jakomearegecebado prosseguem estudando em diferentes Instituições de Ensino Superior, respectivamente, na Unemat, no Curso de Licenciatura em

Pedagogia Intercultural Indígena, e na Universidade Federal de Goiás, no curso de Educação Intercultural.

Finalizamos este capítulo apresentando o processo que garantiu a realização da pesquisa com as cinco professoras colaboradoras que vivem em diferentes terras bororo e são originárias de diferentes clãs, compreendendo as duas metades exogâmicas que compõem a organização da sociedade bororo.

As identidades de professoras são atravessadas pelos lugares de pertença marcados e demarcados corporalmente pela cosmologia da metade exogâmica do clã *Ecerae* que traz os subclãs *Baadojeeba*, *Bakoro* e *Bokodori*, e da outra metade *Tuguarege*, o subclã *Araroe*. As mulheres herdaram desses lugares sociais papéis específicos como legado de suas mães e avós e assumem nesse movimento um novo papel social como professoras.

2.4 Questões éticas da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso, sendo aprovado na Plataforma Brasil, sob número CAAE: 99133118.0.0000.5690. A respeito da conduta ética, vale dizer que sempre procuramos deixar as professoras à vontade para aceitar ou não o convite para participar da pesquisa. Nesse caso, houve contato com maior número de professoras, porém, muitas não quiseram participar, o que foi respeitado.

As professoras selecionadas tiveram todas as informações inerentes aos objetivos da pesquisa, bem como todos da comunidade foram comunicados e informados sobre a realização e a intencionalidade deste estudo de caso. Embora possa parecer redundante, vale destacar que não está se buscando fazer uma pesquisa que possibilite uma generalização da compreensão da mulher indígena ou bororo, tampouco a da professora indígena no contexto de Mato Grosso.

Tendo em vista que o envolvimento das participantes ocorreu de forma voluntária e formalizou-se por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, as participantes foram informadas que poderiam retirar sua participação a qualquer momento ou poderiam negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgassem prejudiciais à sua integridade física, moral e social, na perspectiva individual ou coletiva.

As entrevistadas foram informadas que poderiam, ainda, solicitar à pesquisadora que determinadas falas e/ou declarações não fossem incluídas ou excluídas na pesquisa, bem como ciência e liberdade para retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo. Os dados das entrevistas são armazenados por cinco anos, conforme Resolução CNS n.º 466/12 e 510/16.

3. DE TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES DO POVO BORORO: A HISTÓRIA COLONIAL E A HISTÓRIA BORORO SOB O LUGAR DA MULHER *BOE*

Desde a chegada dos primeiros bandeirantes à primeira aldeia do povo bororo, no século XVIII, no que hoje se conhece como a comunidade ribeirinha de São Gonçalo Beira Rio, em Cuiabá, confrontam-se duas contraditórias e opostas formas de civilização.

A primeira, ancestral e milenar, dominava uma enorme territorialidade, estabelecendo nas terras alagadas do Pantanal e no Cerrado suas estruturas organizacionais a partir de aldeamentos que reproduziam formas de ser e viver implicadas em complexa cosmologia e cujo princípio fundante é a centralidade da mulher para a manutenção da vida e da sociedade. Nesse cenário, de homens fortes, estrategicamente guerreiros, as comunidades viviam dinâmicas com humanos e não humanos, com os quais estabeleciam relações nem sempre harmônicas. Outros povos, outras culturas e línguas, em diferentes contextos ambientais – movidos pela dinâmica das águas e das secas, das guerras para a manutenção dos territórios e alianças, os líderes respondiam às famílias clânicas com a responsabilidade de salvaguardar os seus e os contextos em que a vida coletiva era fundamental.

Nos registros da história oficial colonial, os colonizadores chegam em busca de escravos e ouro e, ao encontrar com suas armas a aldeia, matam e levam consigo inúmeros bororo para a sede da Capitania de São Paulo, sendo esses territórios tradicionais também parte dos sertões a serem apropriados e explorados para beneficiar os que trabalhavam em nome do Estado e da Igreja.

Sedentos de homens e de riquezas, essa forma civilizatória não se ocupou de conhecer e reconhecer o outro, que, desde esse período até os dias de hoje, é considerado pela cultura ocidental, exploratória e usurpadora de almas, inferior em sua escala de humanos. Homens, mulheres e crianças, hierarquicamente depreciados, sofreram as dores dos sertões, como nos traz, a partir dos documentos oficiais, Berta Ribeiro (1983) sobre os indígenas do Brasil.

Sobre esse conflituoso movimento histórico, nos debruçamos para delimitar o processo histórico que transformou o espaço e o tempo da vida bororo no Pantanal e no Cerrado em espaços restritos, separados entre si e dependentes de recursos financeiros não disponíveis, para os encontros necessários à cosmologia bororo, cujos rituais demandam relações de reciprocidade e trocas com os diferentes mundos, humanos e não humanos, visíveis e não visíveis, encarnados nos corpos clânicos que viabilizam toda a comunicação e sustentam a possibilidade de identificar-se, reconhecer-se e reexistir como *Boe*.

3.1 Breve histórico das relações coloniais e a conformação dos territórios bororo em Mato Grosso

Tendo por referência os estudos realizados nesta pesquisa, estima-se que o povo bororo, cujo histórico de contato perdura por mais de 300 anos, foi um dos mais populosos, chegando a quase 10 mil pessoas, espalhadas em várias localidades, para além daquilo que chamamos território mato-grossense.

Os bororo também foram denominados por outros nomes, porém, a grande diversidade que habitava Mato Grosso referia-se ao mesmo povo, de acordo com Antonio do Leverger, conhecido como o Barão de Melgaço (ENAWURÉU, 1986). Entre os povos indígenas que partilharam o mesmo vasto território ocupado pelos bororo, alguns grupos estabeleciam relações pacíficas entre si e outros guerreavam.

De acordo com Enawuréu (1986), seu povo bororo estava assim localizado: a) os bororo da bacia do rio Cuiabá, que, devido ao afluente Coxipó, ficaram conhecidos como coxipônês; b) os da bacia do rio São Lourenço, conhecidos também como porrudos; c) os que ocupavam as áreas do rio das Mortes, rio das Garças e os que ladeavam os altos do rio Araguaia; d) os do sul, compreendendo os bororo das áreas da Serra de São Jerônimo e os dos rios Coxim e Taquari; e) o grupo que margeava à direita dos rios Paraguai e Jauru, conhecidos também como avavirás ou bororo da campanha; f) por fim, os bororos do rio Cabaçal, em Cáceres, conhecidos como cabaçais. Como a maior nação originária desse vasto território, ao serem identificados e nomeados pelos colonizadores, ao serem reconhecidos como um povo único, foram divididos entre bororos orientais e bororos ocidentais.

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

Nesse processo de contato interétnico, a exemplo dos mais de mil povos originários do Brasil atual, houve um violento processo de desterritorialização que promoveu, entre outras mortes, a eliminação da organização e estrutura social milenar em grande parte de suas aldeias, restando, atualmente, somente seis terras indígenas, em diferentes municípios do estado de Mato Grosso, que se identificam como povo.

Situando historicamente esse contato, para se deslocar rumo ao que seria posteriormente o estado de Mato Grosso, as monções utilizavam o grande conhecimento dos indígenas para deslocar-se de uma região para outra, pois eram os únicos conhecedores da fauna e flora, dos povos e comunidades nativas em cada região, bem como detinham o saber sobre o processo de fabricações das canoas necessárias para o transporte utilizado pelas monções.

Nesse sentido, os indígenas foram os grandes guias dos bandeirantes nas expedições, além da mão de obra para todo o trabalho de desbravamento dos sertões de Mato Grosso, fundamentais para o processo de ocupação, como afirmam Siqueira, Costa e Carvalho (1990, p. 270), “cujo território já era habitado por muitas nações indígenas.”

Mesmo com tantos dados registrados por viajantes e pesquisadores, que os levantaram a partir de documentos oficiais do Império Português e do Exército Brasileiro, a exemplo dos registros da Companhia de Marechal Cândido Rondon, a história escrita e difundida sobre os povos indígenas, da escola à cultura hegemônica, é contrária a essa experiência, sobretudo, acerca do preconceito racista, que produziu no imaginário social a ideia de que os indígenas eram preguiçosos e não foram, por isso, escravizados, ou, ainda, que não se adaptavam à lógica do *desenvolvimento*. Daí, justifica-se, até os dias atuais, que sejam eliminados e retirados de seus territórios, porque atrapalham os processos coloniais, desde 1500.

Esse estigma vivenciamos atualmente, a exemplo das eleições em 2018, em Mato Grosso, quando se disseminou um vídeo que conclamava as pessoas a não votarem em pessoas que fossem nascidas nos municípios de Cáceres, Várzea Grande, Poconé, Cuiabá e toda região, pois suas identidades são atreladas ao estigma do indígena; assim, o chamativo do vídeo pedia que as pessoas votassem em políticos vinculados ao agronegócio, que são os colonizadores das ocupações iniciadas com apoio e incentivo dos militares nos anos 1970, no norte de Mato Grosso, compondo uma imagem em que são reconhecidos como superiores, porque são identificados como *de origem sulista/gaúcha*, logo, *descendentes de europeus*. Esse processo de desocupação dos povos originais e população regional se mantém pela Amazônia Legal na mesma perspectiva colonial do período mais intenso, de 1970 a 1990. O vídeo era enfático em afirmar “não vote em cuiabano, cuiabano é preguiço, não gosta de trabalhar, e não produz”, ou seja, um empecilho para desenvolvimento de Mato Grosso.¹²

¹² Disponível em: <http://circuitomt.com.br/editorias/politica/133699-materia--video-youtube.html>. Acesso em: 25 abr. 2020. “Sabemos que as pessoas em Cuiabá, Várzea Grande, Cáceres e toda a região são todos preguiçosos [sic] e não gostam de trabalhar. As cidades do agronegócio sustentam Mato Grosso porque aqui quase não tem cuiabanos.”

O conteúdo do vídeo nos faz refletir quem são os mato-grossenses, em quais origens se sustentam, se pela descendência indígena, num território com mais de 40 etnias reconhecidas na atualidade e por terem sobrevivido com suas identidades, mesmo sob as contradições coloniais de invasão e violação dos seus direitos territoriais e culturais.

E, por sua vez, quem são os outros que não têm origem cuiabana, os que são herdeiros das identidades milenares que atravessam as maneiras de ser e viver nos municípios mais antigos, desde a chegada dos bandeirantes, a exemplo da história da primeira aldeia bororo, em que chegaram nas margens do rio Cuiabá? Essa perspectiva evidencia a relevância de trazer dados que desvelam todo um pensamento colonialista, sustentado desde 1500 e renovado em cada período e muito pulsante na atualidade.

Para Enawuêú (1986), os modos de vida bororo possibilitavam, pela organização das aldeias, sempre posicionadas próximas aos rios e córregos, serem coletores, plantadores de roças que serviram muito ao processo inicial de subsistência dos colonizadores. Um farto alimento, a organização harmônica com a natureza e o clima resultavam em hábitos saudáveis e vida coletiva produtiva. Com o decorrer dos conflitos com os colonizadores, os hábitos alimentícios também mudaram, sendo eles estimulados a consumir produtos industrializados da cidade. Com isso, evidenciam-se os males decorrentes de uma alimentação que se liga às mudanças corporificadas no cotidiano de muitas aldeias *Bororo*. Entre as doenças que roubam a vida cada dia mais precocemente, o alcoolismo se destaca como principal arma utilizada contra eles e a mais eficiente nesses 300 anos de colonização.

Descritos também como valentes e guerreiros, era de se esperar que o contato não ocorresse de forma pacífica, existindo, portanto, diversos conflitos que permearam as diversas relações entre os bandeirantes e os indígenas.

Em 1716, Antonio Pires de Campos partiu com sua bandeira rumo à Serra dos Martírios. [...]. Chegou ao rio Cuiabá, onde, a barra do rio Coxipó, avistou uma grande aldeia bororo. Sendo os primeiros civilizados que chegavam nesses lugares foi fácil atacar a aldeia e arrasá-la 'levando centenas de algemados' de volta para São Paulo. Encontrou-se Antonio Pires de Campos com a bandeira de Pascoal Moreira Cabral que quis repetir a façanha. Este, em 1718, chegou à aldeia destruída e chegou ao rio Coxipó. Na confluência com o rio Motuca encontrou não mais os pacíficos, mas valentes guerreiros que o atacaram fazendo 5 mortos e 15 feridos (ENAWURÉÚ, 1986, p. 7).

No primeiro embate, muitos foram capturados; já no segundo, a mesma proeza não ocorreu. Assim, é partir dos enfrentamentos e resistência de se manterem no seu território que surge a capital atual de Mato Grosso, Cuiabá, pois, após a fuga e socorridos por outra bandeira,

se deslocam os recém-chegados, descendo o rio Coxipó, onde descobririam o ouro, que já era utilizado pelos bororo, cujo nome dado era *Meriri Ekureu*, ou seja, metal amarelo.

A descoberta de ouro inaugura uma outra fase em Mato Grosso: a demanda, que anteriormente se dava pela captura e exploração dos indígenas, passa, então, às jazidas, um negócio mais rentável (MENDONÇA, 2009).

Com esse advento, os bandeirantes acamparam numa região denominada Forquilha, local que seria a primeira lavra de ouro de Mato Grosso. Houve um aumento populacional e a elevação de Pascoal Moreira Cabral para o título de 1º capitão-mor, de modo que esses fatores contribuíram para que, em 8 de abril de 1719, nascesse o Arraial de Cuiabá. O próprio nome da cidade expressa a sua origem étnica e cultural, na língua bororo: Ikuia Pá.

Ao tratar do nome Ikuia Pá, temos que situar o local em referência a este nome, “IkuieBó”, que é o córrego conhecido e reconhecido pelo povo Bororo que deságua no rio Cuiabá e que atualmente é conhecido por “Prainha”, onde, na sua foz encontra-se o local onde os Bororo utilizam a flecha “ikuaia” em suas pescarias, daí o surgimento deste. “Ikuie” significa diamante e “Bó”, rio, curso de água, ficando o significado de “O rio do diamante”. (ADUGOENAU, 2019, p. 33-34).

Grando (2004, p. 147) tem argumentado sobre o vínculo da história e cultura local com o povo bororo, pois isso se dá a partir dos “[...] valores que sustentavam e sustentam a ‘cultura ocidental’ hegemonicamente cristã, capitalista e branca e que embasam as relações autoritárias e etnocêntricas estabelecidas historicamente [...]”; para a autora, esse padrão colonial se mantém em relação aos “[...] grupos étnicos diferenciados genericamente definidos como: povos indígenas, negros, caboclos”.

Com a questão do aumento populacional e depois com a criação de um novo arraial, ocorreram conflitos e deslocamentos em relação aos indígenas que ocupavam essas áreas em processos, muitas vezes, com extrema violência, como nos apresenta Presotti (não datado, p. 6):

Mesmo que a memória da ancestralidade indígena tenha permanecido nos nomes dos rios e cidades como Coxipó e Cuiabá; com frequência se omite a ocupação milenar que antecedeu a conquista bandeirante, privilegiando os atos gloriosos dos portugueses e paulistas. Expandir o território, encontrar ouro e vencer indígenas como o ‘feroz’ paiguá (conforme letra do hino de Mato Grosso), são os principais destaques da história bandeirante. Sem dúvida, ocultaram-se as desterritorializações e histórias indígenas, valorizando, sobretudo, os avanços das fronteiras colonizadoras em nome do engrandecimento da ‘nação’ que ainda nem existia! (PRESOTTI, não datado, p. 6).

Com a descoberta do ouro, Cuiabá torna-se uma das cidades mais povoadas, o que provoca outras demandas, como cobrança de imposto pelo governador de São Paulo, Dom Rodrigo César de Menezes. Observa-se, também, que o crescimento populacional requer outras demandas de infraestrutura, que envolviam questões de alimentação, lidar com as epidemias, bem como o ataque dos índios, mas todas elas implicaram em recorrer aos corpos indígenas para o trabalho, tanto na lida com as demandas estruturais quanto nos cuidados com a alimentação dos chegados.

Esse fator possibilita um deslocamento em outras áreas, criando povoados. Na perspectiva de Enawurú (1986, p. 9): “[...] muitos deixaram a cidade e foram buscar ouro, como os índios bororos e parecis para o oeste do Rio Guaporé. Fugiram, assim, dos altos impostos e facilitavam o surgimento de outros povoados.”

Observam-se ataques, conflitos e alianças com os indígenas no processo de ocupação territorial. Havia tentativas de pacificação, ilustradas pelas contribuições do povo bororo nesse processo, uma vez que também eram utilizados como guias.

Destaca-se que, “[...] em 30 de junho de 1738, o provedor da fazenda de Cuiabá, pede que os índios ‘se domesticuem, amansem e recebam a fé católica’ e não conservem em suas aldeias porque voltariam a atacar os brancos” (ENAWURÉU, 1986, p. 11).

Nessa história local e no processo de pacificação dos resistentes bororo em Cuiabá, aparece a figura de uma mulher bororo, capturada, que se torna peça central e cujo nome em bororo era Cibáe Modojobádo. Incorporada à cultura dita civilizada da época, foi imposto um novo modo de ser; assim, batizada na igreja, sob nova cultura, passou a se chamar Rosa. Essa Rosa, mulher, retirada do seu contexto, com sua filha e outras cinco mulheres, foi forçada a uma nova forma de viver que implicava em processos de violência:

A V. Excia, não é estranho que há anos, há muitos anos, os nossos lavradores e fazendeiros eram vítimas das correrias dos Coroados, contra os quais expedição – forças armadas para afugentá-los das imediações dos povoados, e essas forças conseguiram apreender algumas índias e crianças. Em 1881, quando se recolheram, as forças expedidas pelo então presidente – Visconde de Maracajú, trouxeram algumas prisioneiras, das quais tomei uma índia, que fiz batizar com o nome Rosa, e depois de quase cinco anos em meu poder e preparada completamente para o fim que tinha em vista, fiz seguir acompanhada de algumas outras para o sertão, como intérpretes, para aliar os índios bravos de sua tribo, e trazendo em resultado a submissão total dessa numerosa nação (ALMEIDA, 2003, p. 3).

De acordo com Enawurú (1986), em 1876, Rosa convenceu um grupo de bororos a entregar as armas, como forma de pacificação. Nesse mesmo mês, foram batizados dois bororo. Assim, os grupos de bororo iam pouco a pouco se rendendo e, conseqüentemente, sendo batizados pelo bispo. Vale destacar que esse rendimento estava atrelado também à distribuição pelos militares de bebida destilada, que imobilizava toda a aldeia e impedia a resistência das lideranças (GRANDO, 2004; VIERTLER, 1990).

Sobre a captura de Rosa, os relatos documentados nos possibilitam considerar que ela foi usada para servir como intérprete nesse processo de pacificação, inserida em uma outra cultura, por seis anos.

Há também relatos do alferes Antonio José Duarte ao Presidente, da Província Joaquim Galdino Pimentel, de que Rosa, ao invés de negociar para a pacificação, fazia exatamente o contrário, criando um imaginário de que fosse ela a traidora do colonizador.

Conforme explicita Duarte: “A índia Rosa, em vez de auxiliar-me, pelo contrário, procurava plantar a desarmonia entre os índios, que em ato contínuo destruía. Esta índia não convém regressar e nem merece consideração alguma” (ALMEIDA, 2003, p. 3).

Com a pacificação, no período imperial, os bororos são alocados nas colônias militares, na confluência do rio Prata, por meio da colônia Tereza Cristina, assim como na confluência do rio Pequiri ou Correntes com o rio São Lourenço, na Colônia Isabel. Tais colônias tinham como objetivo a integração dos indígenas na sociedade brasileira, o que não se concretizou, constituindo um projeto abandonado com a Proclamação da República (ENAWURÉU, 1986).

Nesse cenário, em 1895, um outro agente estabelece relação com os bororo, os missionários de Dom Bosco, a convite do governador de Mato Grosso, com o objetivo de evangelização e civilização dos ameríndios, considerados selvagens, sem moralidades, preguiçosos, sujeitos sem cultura.

Nesse sentido, foi enviado para a Colônia Tereza Cristina o Padre Giovanni Balzola, esse contato durou até 1898, quando os salesianos foram expulsos dessa colônia; com isso, os indígenas ocuparam diferentes localidades em aldeias menores.

Nesse período, também houve um dos principais agentes para consolidação da linha telegráfica Corumbá-Cuiabá, sob coordenação do General Antonio Ernesto Gomes Carneiro, sendo Marechal Cândido Rondon o engenheiro (MENDONÇA, 2009). Sob o trabalho do povo bororo, foi possível concluir a linha teleférica, num cenário também marcado por doenças, acarretando dizimação do povo *Boe*. Destaca-se a presença de Rondon, que era filho de mãe bororo, uma vez que sua ação e “[...] sua importância para os bororo se deve especialmente ao

fato de ter demarcado um importante território para o usufruto desse povo” (MENDONÇA, 2009, p. 38).

Terminada a demarcação da Terra e criado o SPI – Serviço de proteção ao Índio em 1910, a coordenação deste órgão, organizou a área em três Postos indígenas: “General Carneiro”, “Presidente Galdino Pimentel” e “Piebaga”, que passaram a ser administrados pelos funcionários do SPI, que teriam a responsabilidade e cuidados necessários para a proteção do território contra os interventores da região. No entanto, a área sequer foi registrada. Entre 1950 e 1964, os governadores de Mato Grosso concederam gradativamente, a terceiros, títulos de propriedade das terras que pertenciam aos Boe-Bororo. (MENDONÇA, 2009, p. 39).

Há duas fazendas dentro do território indígena que ocupam a cabeceira do Córrego Grande, principal abastecedor de água da comunidade, e existem processos que tramitam na justiça para recuperação das áreas bororo. Atualmente, essa área é denominada terra indígena Tereza Cristina, com perda de mais da metade do território, de acordo com a demarcação de Rondon.

Observamos que os processos de pacificação não ocorrem de forma linear no contexto bororo, pois, se para os bororos do Rio São Lourenço, as tensões estavam se minimizando, em Meruri os conflitos se intensificavam. De acordo com Enawurú (1986),

Se os bororos do rio São Lourenço estavam aceitavelmente pacificados, os do rio das garças, Araguaia, das Mortes e Alto São Lourenço continuavam em conflitos sangrentos com os brancos. Aos fazendeiros goianos, há tempo estabelecidos na região, vieram a acrescentar-se os destacamentos das estações telegráficas e um grande número de nordestinos que, fugindo da seca, refugiavam-se em Mato Grosso [...]. Nasceram assim, no começo deste século, novos povoados e vilas [...]. A maioria delas surgiram em lugares de antigas aldeias bororos, gerando muitas vezes, sérios conflitos (ENAWURÉU, 1986, p. 28).

Havia muitos conflitos envolvendo os bororo. Enawurú (1986) destaca que houve morte de três soldados da linha teleférica e que, de acordo com Rondon, havia uma grande repulsa dos soldados em relação aos indígenas. Há menção a assaltos na fazenda Tatu e, a partir daí, envolvendo a história dos bororo, há represália e a morte de mais de 100 indígenas bororo no Córrego Aldeia.

Os salesianos dirigiram-se para essa localidade no mês de janeiro de 1902, alojando-se numa área que era utilizada pelo povo *Boe*, cujo denominação era Tachos, para, de acordo com Viertler (1990, p. 71), “[...] fundar a colônia do Sagrado Coração de Jesus.”

Segundo relatos de Viertler (1990) e Enawurú (1986), de início, o pensamento dos *Boe* era de eliminação dos salesianos, contudo, em agosto do mesmo ano, há um contato e aproximação e, conseqüentemente, a fundação da colônia.

De acordo com Viertler (1990), citando a missão salesiana,

A colônia de Tachos, ou Sagrado Coração de Jesus, distava 75 léguas de Cuiabá, tendo como moradores permanentemente 200 índios, visitados, anualmente, por outros 60 grupos de Bororo. Cultivava-se o milho, o arroz, a mandioca, videiras, algum café, hortaliças e frutas. Havia uma escola com 35 meninos e 26 meninas, e uma banda musical de 30 instrumentistas (VIERTLER, 1990, p. 72)

Assim, os bororo foram se adaptando a outros modos de vida e, conseqüentemente, os conflitos existentes foram minimizados, seja entre os brancos, seja com outros povos indígenas, como os Xavante. Em 1923, a colônia de Tachos muda-se para Meruri, onde até hoje estão alocados, cuja presença e relação com os salesianos é marcada historicamente, bem como na atualidade.

Dos contextos em que se inserem as mulheres bororo, professoras colaboradoras desta pesquisa, estão a terra indígena (TI) Tereza Cristina, e é nesse território que se encontram duas das aldeias que compõem o campo pesquisado, a aldeia Córrego Grande e Piebaga.

Quadro 5 - Terra indígena Tereza Cristina: configurações atuais

TERRA INDÍGENA	MUNICÍPIO UF	SUPERFÍCIE (ha)	FASE DO PROCEDIMENTO	MODALIDADE
Tereza Cristina - Povo Boróro	Santo Antônio do Leverger - MT	30.060,0000	Regularizada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: site Funai¹³.

Conforme imagem apresentada a seguir, apesar de ser fotografada na década de 1970 do século passado, a terra indígena Tereza Cristina ainda conserva essa mesma especificidade, de acordo com o que pudemos observar nas visitas à referida aldeia.

¹³ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> - com ajustes da pesquisadora. Acesso em: 12 mar. 2019.

Foto 3- Aldeia Córrego Grande: especificidades



Fonte: Sylvia Caiuby Novaes, 1971.

A seguir, apresentamos a imagem da aldeia Piebaga, onde não há a presença das duas metades, sendo que a disposição das casas segue a tradição das metades clânicas, conforme afirmou Luciene Jakomearegecebado. Nessa aldeia, as mulheres permeiam diferentes espaços de atuação, seja no âmbito do privado, seja, com muita força, no âmbito do público.

Foto 4 - Aldeia Piebaga



Fonte: Adugoenu (2019, p. 97)¹⁴.

Em Meruri, observamos as influências dos salesianos no que se refere à espacialidade, que até hoje permanece de modo retangular, dissolvendo os modos tradicionais das aldeias *Boe*, orientadas cosmologicamente a partir da circularidade, conforme pode ser observado na imagem seguinte.

¹⁴ ADUGOENAU, Félix Rondon. *Boe erudu iware jiboe, iage, “boe erudu iwadu eda bai” kaedu bapera: Ação Saberes Indígenas Na Escola - ASIE, Ó Maragodae Keje Bapera Reo*. 1. ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2019. (Coleção Saberes Indígenas na Escola). Disponível em: https://de74637f-f1c7-49e3-b683-c1f73f0d4c8b.filesusr.com/ugd/ba96d8_46ca83e0d516489c95c39ff2b9bec7de.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

Foto 5 – Aldeia Meruri: configuração



Fonte: Blog Meruri Digital¹⁵.

Atualmente, o território de Merure apresenta-se da seguinte maneira, conforme dados da Funai:

Quadro 6 – Território Merure: especificações

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície (ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Merure	Bororo	MT	Barra do Garças, General Carneiro	82.301,1363	Regularizada	Tradicionalmente ocupada

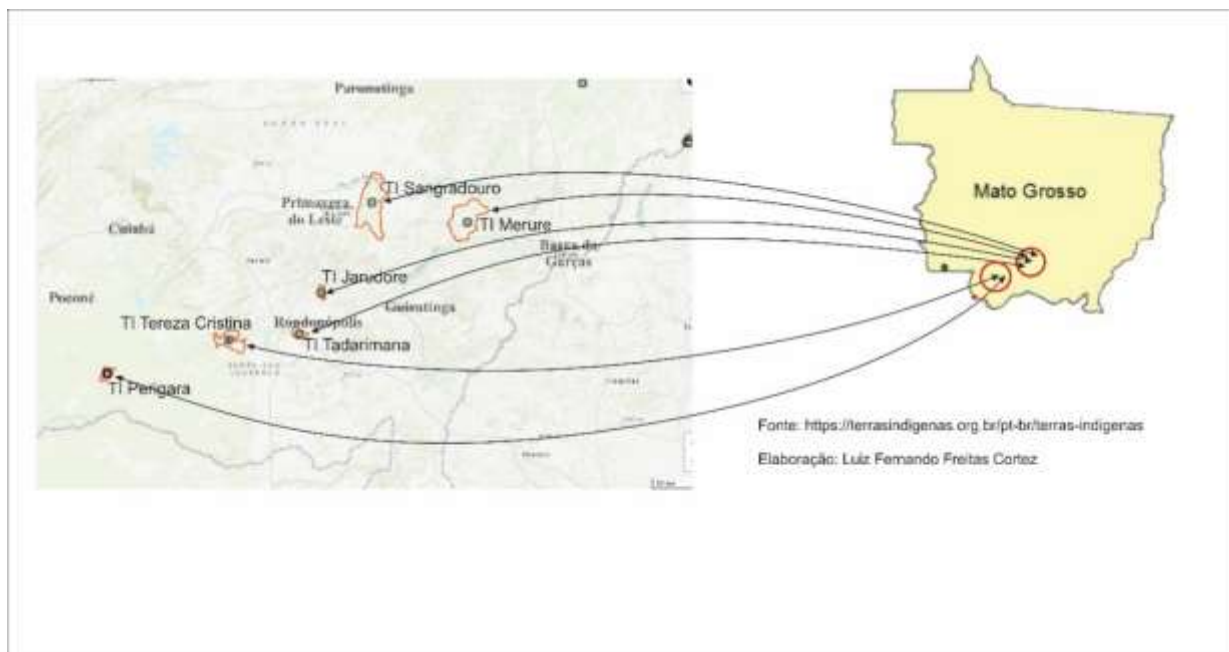
Fonte: site da Funai¹⁶.

Assim, de uma extensa área povoada e com uma vasta população, atualmente, o povo bororo está concentrado em diferentes municípios, perfazendo seis terras indígenas com diferentes aldeias que ocupam estrategicamente tais territórios, a saber: TI Merure, TI Sangradouro, TI Tadarimana, TI Tereza Cristina, TI Perigara e TI Jarudore, conforme disposto no mapa a seguir.

¹⁵ Disponível em: <http://meruridigital.blogspot.com/2012/10/meruri-digital.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

¹⁶ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Mapa 1 - Terras Indígenas do Povo Bororo



Fonte: Silva (2020, p. 62).

Em todos os territórios bororo que foram antes identificados (Mapa 1) e que consigo carregam as marcas do genocídio nos povos indígenas do Brasil, cujo empreendimento se instala no estado de Mato Grosso desde o período colonial, sustentado pelos militares e pelos religiosos, observamos que as mulheres, com seus filhos e filhas, se retroalimentam da ancestralidade matriarcal e matrilinear.

Assim, de uma extensa área povoada e com uma vasta população, atualmente, o povo bororo está concentrando em diferentes municípios, separados por várias estratégias de fragmentação e fragilidade para se manterem como povo uno, perfazendo seis terras indígenas com diferentes aldeias. Teriam como espaço ocupado os territórios de direito: TI Merure, TI Sangradouro, TI Tadarimana, TI Tereza Cristina, TI Perigara e TI Jarudore. No entanto, a realidade dos confrontos com a imposição do estado colonial é um desafio que se coloca para a vida coletiva, em especial nas TI de Jarudore, tomada pela cidade e TI Sangradouro, pela missão salesiana e pelo povo xavante.

Mesmo contaminados pelas dores do colonialismo ocidental judaico-cristão que os fragiliza e os mata silenciosamente, e pelo alcoolismo instaurado nos corpos dependentes, eles encontram forças para revitalizarem sua cosmologia e suas identidades, em especial, na ritualização dos corpos durante o funeral, em que fortalecem outras dimensões da vida que os conectam aos mundos de sua cosmologia, fazendo-os se reconhecerem a partir de sua metade exogâmica, do seu clã e sub-clã, enfim, do seu lugar social e cosmológico em que se enraízam

as identidades clônicas a partir da casa das mães, alimentados que são, portanto, pela estrutura organizacional das mulheres.

Em Córrego Grande, a renda é proveniente de trabalhos na escola via Seduc e município, atividades no posto de saúde e fazendas, bem como de aposentadoria e do bolsa família. Não há roça comunitária. Estava previsto para 2020 um projeto de roça comunitária, mas não foi possível a execução. Há algumas residências que plantam mandioca. Não há mercado, porém, há uma fazenda que instala uma espécie de mercadinho, em que os preços são superfaturados e com acréscimo se o pagamento for feito por cartão de crédito. Há constituída a Associação Indígena Bororo Tugo Baigare e geralmente, quando existem projetos com recursos financeiros, ela é responsável por gerir.

Em Piebaga, de acordo com Luciene Jakomearegecebado, há uma casa que vende pães, bolos, refrigerante e lanches. No momento, não há plantações de roças. Alguns plantam mandioca e banana, individualmente, no seu quintal. A fonte de renda advém do postinho de saúde (agentes indígenas de saúde – AIS – e motorista), da escola (professores e apoio), aposentadoria e bolsa família. E há também alguns indígenas que trabalham em fazendas. Em Piebaga, não existe Associação.

Em Meruri, desde a organização da Missão Salesiana, o atendimento à saúde e à escolarização foram estruturados na aldeia principal. Lá, atualmente, há um posto de saúde no antigo prédio que foi um hospital na época das freiras e padres, que era referência, inclusive nos tratamentos complexos, e atendia também os colonos da região. Hoje recebe o nome de Polo Base, mas, até o momento, em 2021, não foi construída a estrutura necessária, embora tenha sido demarcado um terreno para início de construção. A renda é proveniente de diversas atividades ligadas à escola (Seduc-MT), posto de saúde (Sesai), creche (município) e missão salesiana (entidade privada). Há também renda proveniente dos idosos aposentados e do bolsa família.

De acordo com o prof. Lauro Ekureu (2020), que é coordenador da escola da aldeia e participa do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, com o qual dialogamos durante a pesquisa, existem *mercadinhos* onde se comercializam produtos da cidade, mas há casos em que há uma colheita de algum morador e ele vende o excedente, milho, abóbora, maxixe, jiló, alface e demais produtos da agricultura familiar. Nessa aldeia, as roças são tradicionalmente importantes. A maior parte é desenvolvida pela família pelo fato de que em grupo produz-se

por mutirão, que, hoje é feito pela Associação Areme¹⁷ de Mulheres Indígenas de Meruri. Os trabalhos em família são mais efetivos ou em grupo de interesse coletivo.

Destaca-se que a criação da Associação Areme foi feita por um grupo de 10 mulheres da comunidade que buscavam reduzir os impactos causados pelo consumo e uso abusivo do álcool na comunidade,

[...] por meio de atividades visando à alimentação saudável e a segurança alimentar. [...] resultou na criação de uma roça e de uma horta, uma forma de garantir uma melhor alimentação para as suas famílias e até algum dinheiro, com a venda dos produtos excedentes na própria comunidade. As mulheres explicaram ainda que o plantio contribuiu para melhorar os vínculos familiares, porque os filhos e os maridos aderiram à empreitada e, com isso, passaram a evitar situações de vulnerabilidade.¹⁸

No ano 2020, essa vulnerabilidade é profundamente ampliada, conforme acompanhamos pelas narrativas das professoras e professores bororo que participam do Projeto Ação Saberes na Escola – Rede UFMT, em reuniões virtuais e em conversas pelo celular com algumas das mulheres professoras bororo que participam da pesquisa.

Segundo relatam, em suas respectivas comunidades e contextos além das mortes provocada pela contaminação da Covid-19, eles enfrentaram em suas aldeias a questão das queimadas do Pantanal e do Cerrado em Mato Grosso. Generalizada em todo o território brasileiro e com displicência do atual governo em minimizar os danos ambientais acarretados pelo fogo, as queimadas no Pantanal, em 2020, tiveram um aumento de 120%, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe).

Como apresenta o mapa seguinte, que demonstra o tamanho do problema enfrentado diante desse cenário das queimadas, em 2020, ocorreu algo inédito no território Tereza Cristina, que foi a retirada de idosos, gestantes e crianças das aldeias, como ação das lideranças indígenas. No mapa podemos ter a visualização dos focos de incêndios entre julho e setembro de 2020, somente nesse período correspondendo ao total de 72% do total de focos de incêndios no referido ano, nessa TI.

¹⁷ Em conversa com Félix Adugoenau, em 2020, ele explicou que “Are em Bororo é um substantivo que significa mestra/e e cuidadora(or). A: semente; Are: Mestra. Por isso, mulher para os bororo seria *Aredu*, no singular, e *Areme* no plural”.

¹⁸ Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/sesai_noticias/reuniao-na-terra-indigena-meruri-discute-enfrentamento-do-uso-abusivo-de-alcool. Acesso em: 14 nov. 2020.

Mapa: 2 - Focos de incêndio na TI Tereza Cristina



Fonte: site Pública¹⁹.

Nesse cenário, em entrevista a um jornal²⁰ *on-line*, explicou o presidente da Associação Indígena Bororo Tugo Baigare (Flecha Comprida), Lucio Mariano Kogue:

[...] aqui em volta acabou tudo, a gente perdeu tudo. Principalmente os animais – não tem mais caça próxima da aldeia, não tem mais palha para fazer a casa, não tem mais fruta para dar para as crianças comerem. Nossas ervas foram tudo embora. Acabou, não tem nada para nós mais. Aqui tinha queixada, paca, quati, macaco, os pássaros, periquito, as araras que tinha aqui em volta não tem mais. Morreu tudo. A gente costumava caçar mais queixada e paca. Mas o fogo torrou tudo aqui, a mata acabou. A gente agora vai consumir o que restou, do que tem do rio. Na mata mesmo, não tem mais nada. A gente pede para não queimar porque faz falta pra gente. Pra nós é como se tivesse perdido um irmão, um parceiro, que é a natureza. Porque a gente faz parte dela. Quando a gente vê isso acontecendo em volta da aldeia, vendo o desespero de criança, de senhores por causa desse fogo, a gente sente com isso, entendeu? Aqui é onde está nossa vida, né? A vida do nosso povo tá aqui. Os anciãos que já partiram estão aqui²¹.

Assim, como em outros momentos históricos, a pandemia e as queimadas alteraram a rotina e o cotidiano do povo *Boe*. Esse povo, que tem como um dos seus grandes ritos o do funeral, foi privado de fazer a sua realização e tiveram, ainda, uma enorme destruição da sua sagrada natureza, que impediu o acesso aos bens necessários para a alimentação e para a

¹⁹ <https://apublica.org/2020/09/incendios-ja-tomam-quase-metade-das-terras-indigenas-no-pantanal>. Acesso em: 27 dez. 2020.

²⁰ Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/o-fogo-acabou-com-tudo>. Acesso em: 27 dez. 2020.

realização dos rituais, o que intensificou ainda mais a dependência alimentar dos produtos industrializados, portanto, de recursos financeiros externos.

Os relatos dos professores Bororo que participam do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, com os quais o Coeduc estabeleceu relações virtuais de apoio e solidariedade nesse dramático período, reforçavam que, apesar de tudo, a vida nas aldeias continuava, pois o povo *Boe* buscava alternativas para minimizar os impactos inerentes à pandemia e ao fogo. Eles se organizaram para se proteger, como ocorreu no relato sobre o fogo e sobre a busca de remédios tradicionais para aumento da imunidade, e retomaram alguns rituais.

Em novembro de 2020, o prof. Lauro Ekureu de Meruri nos enviou fotos do ritual de nomeação das crianças em Córrego Grande para integração delas à sociedade *Boe*. Em 2021, vivemos com a esperança, pois se a vacina não chegar a todos os brasileiros, os grupos indígenas estão na lista de prioridades e em fevereiro alguns foram vacinados.

Em Meruri, tivemos os primeiros bororo a serem vacinados entre as aldeias pesquisadas. A previsão é de que também em fevereiro as aulas retornem de modo remoto, mas o desafio que nos trazem os professores do Projeto Saberes Indígenas é que o governo estadual está, na atualidade, reduzindo as turmas e, por consequência, a contratação de professores nas aldeias. Isso afetará, em especial, neste momento dramático da sociedade brasileira, os recursos necessários à alimentação e à vida saudável nos territórios bororo atuais.

3.2 Da colonização de corpos-mentes à re-existência do corpo na cosmologia matrilinear

A partir do reconhecimento de uma ecologia de saberes²², de que há outros modos de pensar, ser e estar no mundo, nesta tese os esforços acadêmicos e epistemológicos concentram-se em investigar a sociedade indígena bororo, cuja estrutura organizacional faz-se por meio de uma matriz matrilinear e que se confronta há três séculos com os processos coloniais sustentados pelas princípios cristão, patriarcal, machista e autoritário, especialmente no período histórico atual, do capitalismo mais violento contra os territórios e cosmovisões indígenas, conforme compreendemos na contextualização do povo *Boe* e no seu processo de colonização.

Santos (2009) afirma que a concepção de mundo não é baseada apenas nos modos de pensar da sociedade ocidental. Para o autor, só teremos justiça social mediante a justiça

²² “As Epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam às condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos. A esse diálogo de saberes chamamos de ecologias de saberes.” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19).

cognitiva; nesse sentido, ao tratar, nesta tese, sobre a população indígena, reconhecemos que dentro de cada contexto, com as diferentes etnias, há uma produção de conhecimento, elaboração de saberes e fazeres considerados conhecimentos válidos e importantes para a organização social de cada povo e, no caso da sociedade bororo, implica reconhecer o lugar da mulher na trama da cultura bororo.

Desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias que hemos reconocido en la modernidad, ya sean la injusticia socioeconómica, la sexual o racial, la histórica, la generacional, etc., se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las Epistemologías del Sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. Des de nuestro punto de vista este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y es por ello que es necesario empezar por las Epistemologías del Sur. Este es el punto de partida (SANTOS, 2011, p. 16).

Para tanto, é necessário compreender que, conforme Santos e Meneses (2010, p. 17), “[...] o projeto de colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Com isso desperdiçou muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo.” Em território brasileiro, tal condição pode ser traduzida pelo genocídio contra os povos indígenas diante de uma cultura hegemônica que se impunha no período de invasão e que ainda continua mostrando seus tentáculos de diferentes maneiras.

A redução da diversidade, ressaltada por Santos e Meneses (2010), se estabelece de forma bem concreta aqui no Brasil com relação aos povos ameríndios e à fragmentação a eles imposta. Arroyo (2012, p. 73-74) reforça a perspectiva dos autores mencionados sobre os processos de homogeneização e o desperdício de muitas formas de pensamento em detrimento de uma lógica de pensar, ao considerar que “[...] homogeneizando, submetendo e destruindo toda uma forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades.”

O processo civilizatório estabelecido pelos habitantes do velho mundo, em sua empreitada de dominação, promoveu nas terras invadidas a projeção de si sobre o outro a partir dos padrões e modos de ser que se legitimavam pelos valores de uma sociedade orientada, pautando-se no princípio cristão e patriarcal. E é por meio dessa lente, considerando uma única

possibilidade de olhar a realidade histórica, que os povos indígenas, conseqüentemente, foram lidos, interpretados e valorados.

Diante de uma compreensão unilateral, essa percepção do outro favoreceu a que rapidamente os povos indígenas fossem concebidos a partir de uma condição do não ser, os que nada possuíam, sem fé, sem lei e sem rei, sem alma, bem como qualquer tipo de organização social (FAUSTO, 2010); portanto, era preciso inscrever nesses corpos, desprovidos de qualquer racionalidade e cultura, as insígnias do colonizador.

Assim, veio a roupa para cobrir (encobrir, esconder, invisibilizar) o corpo-outro que despertava o pecado do homem cristão civilizado, cujo Deus único impunha a todos os demais humanos sua cultura, sua crença, sua vestimenta, sua forma de relacionar-se com humanos e não humanos, e para reforçar sua propriedade sobre o mundo, a escrita em sua língua.

Com o ideal cristão de pacificação do outro, cujo controle e poder se desejava e expressava em si toda contradição e dialética opressora, impõem-se o colonizador com sujeições estabelecidas pela violência, determinando a forma de ser e viver permitida ao corpo-outro a partir de sua chegada, pois a descoberta do mundo é a sua.

De acordo com Del Priore (2011, p. 10), “[...] à medida que os índios resistiam à chegada dos estrangeiros, aprofundava-se sua satanização. Para combatê-los ou afastá-los do litoral, nada melhor do que compará-los a demônios.” Sua nudez, embora não fosse fator desconhecido para os portugueses, pois já haviam contatado outros povos (africanos) que também tinham outra forma de produzir no corpo nu a identidade pela vestimenta sem roupa, seus belos corpos, causavam nos missionários perplexidades. Para a autora, isso fazia com que os transformassem em uma forma animalesca, sem pudor, e, portanto, era preciso vestir-lhes para afastá-los dos pecados.

Para eles, era necessário romper com o estado primitivo ao qual se encontravam e, pela educação dos corpos, lançá-los ao mundo dos civilizados. A colonização, a partir dos territórios e dos corpos instituía e estabelecia novas formas de ver a realidade, de modo que “[...] a empreitada colonizadora foi um laboratório de produção e ensaio das pedagogias da subalternização mais ‘eficazes’ porque mais brutais.” (ARROYO, 2012, p.73).

Para Quijano (2010), consolidou-se neste processo, “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”, e, de acordo com Grosfoguel (2010), “O patriarcado europeu” com e seu modelo “foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam

racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 465).

Esse processo de incorporação de novos valores impetrados violentamente implica no duplo impacto sobre as mulheres indígenas, já que tais reflexos podem ser sentidos a partir da condição do ser outro, isto é, ser indígena, e da perspectiva da noção de mulher, calcada sobretudo nos modos europeus de pensar a questão de gênero.

Tal processo hegemônico impactou diretamente nas mulheres indígenas, seja diante da violência sobre seus corpos, seja diante da instituição de novas formas de ser mulher, sobretudo numa perspectiva patriarcal e machista. Os novos modos de ser incidem diretamente no desmantelamento das diferentes cosmologias existentes e, principalmente, na distinção de gênero, o que permeará essas novas relações de saber e poder no encontro com o outro.

Lugones (2014), em seus estudos, afirma que nas sociedades ameríndias não havia um sistema de gênero antes da chegada do colonizador. Apresenta estudos de outras autoras na África e nas comunidades indígenas americanas, trazendo uma perspectiva de serem sociedade matriarcas e discute como o processo colonizador impõe suas estruturas, rompendo com as formas próprias de ser.

Segato (2014) compreende uma outra perspectiva, considerando que havia uma divisão entre gêneros no mundo pré-intrusão, porém, enfatizava que essa construção patriarcal nas sociedades americanas, mesmo existindo, não tinha a mesma intensidade, comparada com o sistema engendrado pela colônia.

Sobre essas distinções de papéis, a autora explana: “Deliberar en el terreno común de la aldea, ausentarse en expediciones de caza y contacto con las aldeas, vecinas o distantes, del mismo pueblo o de otros pueblos, parlamentar o guerrear con las mismas ha sido, ancestralmente, la tarea de los hombres” (SEGATO, 2014, p. 80).

Embora o pensamento de Lugones e Segato tenha divergência em alguns momentos, há pontos de congruência na compreensão de que tais espaços foram alterados em suas dinâmicas internas a partir da perspectiva colonial.

Para Del Priore (1994; 2000), difunde-se o movimento de construção do arquétipo da mulher ideal forjado no período do Brasil colonial, no qual a igreja, mantenedora de poder e domínio, lapidava os corpos de homens e mulheres, sobretudo impregnando no imaginário social maneiras de ser mulher e buscando sempre a aproximação da mulher à imagem de Maria, à virgem, e ao afastamento da imagem de Eva, a pecadora.

De acordo com Raminelli (1997, p. 12), “As descrições da mulher índia sofreram influência da tradição religiosa ocidental, como os colonizadores descreveram os nativos de

acordo com os paradigmas teológicos cristão [...]”. Com esses estudos, estabelecemos a compreensão de que houve também, por meio dos escritores e retratistas da época, a construção e a projeção das mulheres indígenas a partir da imagem e semelhança com Eva.

De acordo com Saffioti (2013, p. 267), os valores impregnados pela Igreja Católica incidiram profundamente nas maneiras de ser mulher no Brasil naquele período, isto é, concebendo-a como um ser “[...] sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural”. Se os povos originários tinham suas formas de organização próprias a respeito de ser mulher e homem, essas premissas não eram reconhecidas e nem legitimadas.

Cabe também mencionar que, no período colonial, a mulher era considerada um ser inferior, portanto, a ela era negado o direito à instrução. A sua condição imputava-lhe um lugar diferente da condição masculina, independentemente de classe social e/ou etnia.

Nas obras estudadas, observam-se algumas menções relacionadas às mulheres indígenas de forma genérica. Ao nos debruçarmos sobre a história da mulher, no período colonial, muito pouco encontramos sobre as mulheres indígenas e sua visibilidade histórica.

A partir dos estudos de Del Priore (2000), analisamos a forma como as indígenas eram concebidas aos olhos dos estrangeiros, muitas vezes, representando apenas um corpo disponível aos prazeres dos europeus. Nesse sentido, as mulheres, quando retratadas por homens, antropólogos, etnógrafos e missionários, muitas vezes, eram estereotipadas (GOMÉZ, 2013) ou produziam uma construção da mulher indígena deturpada da realidade por elas vividas em suas culturas e comunidades.

Raminelli (1997) retrata bem esse cotidiano misógino e o estereótipo com que as mulheres indígenas foram forjadas no imaginário social. Na leitura do artigo *Eva Tupinambá* vem um certo desconforto pela forma como o poder misógino da época abordava as mulheres indígenas e as desqualificava. E essa visão carregada pelos valores ocidentais cristão, obviamente, era mais acentuada na descrição e julgamento relacionados à condição feminina.

O autor ressalta a distinção com que eram abordados homens e mulheres indígenas. Seus estudos possibilitam compreender como eram vistas essas mulheres pelas descrições dos viajantes no período da colonização face aos preconceitos impostos na época sobre a concepção de ser mulher, de tal forma que as velhas indígenas eram aquelas mais atacadas pela misoginia dos missionários, sendo elas quase que uma personificação do diabo.

Elas foram descritas como pervertedoras sexuais, apresentando aos meninos os prazeres da carne. A carne, aqui, possui um duplo significado. O apetite sexual e o estranho gosto de ingerir carne humana não são antagônicos, mas complementares; constituem características inseparáveis das mulheres

enrugadas e de seios caídos. Sua decadência física e moral ganha sentido quando entendemos a concepção de história do mundo cristão. [...]. As velhas índias, portanto, encarnam esse estado avançado da decrepitude ressaltando seu pendor para os prazeres da carne. [...] os homens, por sua vez, foram poupados pelos missionários e viajantes e não eram vistos dessa mesma forma (RAMINELLI, 1997, p. 43).

No contexto da época, embora os indígenas fossem compreendidos como bárbaros e não civilizados, o olhar dos viajantes e missionários sobre o homem indígena apresentava determinada conotação. Contudo, em relação às velhas, o seu corpo enrugado, seios caídos e sem dentes entendia-se que só poderia chegar a esse estágio de degradação pela vida desregrada, de apelos sexuais, de iniciação dos jovens rapazes aos prazeres carnavais, bem como pelas práticas de canibalismo. Seu corpo, pois, apresentava-se como reflexo de sua vida em profunda profanação e pecado (RAMINELLI, 1997).

Diante do exposto, o pensamento ocidental em relação aos homens indígenas apresentava uma distinção e um *status* ao se tornar velho; ao contrário das mulheres, o corpo indígena do homem velho representava respeito e sabedoria, e não profanação do mal (RAMINELLI, 1997).

Para o autor, o estudo que realizou de imagens feitas por retratistas evidencia sempre uma visibilidade das mulheres a partir da perspectiva da antropofagia, o que, por vezes, entrava em contradição com os relatos escritos, já que esse protagonismo, em muitos escritos, trazia a figura do homem indígena em primeiro plano diante do canibalismo. Observa-se a construção de uma história que é tecida nas narrativas dos retratistas da época a partir da dimensão de um feminino respaldado por uma imagem que a valora negativamente.

Portanto, a narrativa produzida intencionalmente por meio das imagens associava a figura da mulher ao perigo, ao pecado, aos prazeres sexuais, ou seja, a uma Eva sempre presente e corporificada nas mulheres indígenas da época do Brasil colônia. Gélis (2008), ao abordar *O corpo, a igreja e o sagrado*, esclarece como esse corpo era pensado pela igreja e discorre que a história do corpo se liga também à história de gênero e identidades:

[...] a igreja da contra-reforma reforçou a desconfiança que o magistério já havia manifestado nos séculos medievais a respeito do corpo, “esta abominável veste da alma”. Corpo depreciado do ser humano pecador, pois se ouve incessantemente dizer que é pelo corpo que ele corre o risco de perder-se. O pecado e o medo, o medo do corpo, principalmente o medo do corpo da mulher, retornam a ladainha sob forma de precauções ou de condenações (GÉLIS, 2008, p. 20, grifos do autor).

O corpo assume um lugar de destaque no pensamento hegemônico da época, principalmente no tocante às relações de gênero. É por meio dele que homens e mulheres alcançarão a salvação e o contrário também é verdadeiro. De acordo com o pensamento mítico-religioso da época, a educação das pessoas passa criteriosamente pela educação desses corpos.

Nessa perspectiva, Raminelli (1997) nos conduz à compreensão de que o corpo das velhas indígenas, marcado pelas temporalidades, indicava, sobretudo, uma relação de resistências diante do projeto colonial instaurado nas terras brasileiras, já que, para o pensamento e preconceito da época, era um corpo não educado, portanto, um corpo que resguardava uma historicidade e cosmologia.

Em suma, elas simbolizavam o afastamento das comunidades ameríndias da cristandade e, sobretudo, a inviabilidade de se prosseguir com os trabalhos de catequese e colonização. Esses seres degenerados eram incapazes de participar da nova comunidade que se inaugurava no Novo Mundo. A irreversibilidade dos novos costumes e de sua moral tornava-as um entrave aos avanços da colonização. As velhas de seios caídos personificavam, nessa perspectiva, a resistência indígena contra os empreendimentos coloniais europeus (RAMINELLI, 1997, p. 43).

Nesse contexto histórico e cultural, havendo um lugar para a mulher, certamente se referia às questões da sexualidade ou às imagens ligadas ao pecado e ao mal. Para Rodrigues (1999, p. 125), “[...] a experiência do corpo é sempre modificada pela experiência com a cultura.” Podemos inferir que o contato ressignifica e transforma o pensamento sobre a mulher indígena por meio da invasão de territórios e de seus corpos.

No Seminário *Mulheres Indígenas: lutas, protagonismo e autonomia*, a conselheira da Federação dos Povos e Organizações Indígenas de Mato Grosso (Fepointm), Eloenia Ararua, mulher *Boe*, pontuava as relações os marcaram historicamente.

A gente é matrilinear, nós somos divididos por clãs, e os clãs são tudo relacionado à questão da mulher, mas os primeiros pesquisadores que foram pesquisar a nossa comunidade era branco, homem e aí ele traduziu tudo no sexo masculino e aí vai tirando todo essa questão que a mulher tinha ali dentro, e aí a gente vai procurando de novo, voltar ao tempo, de buscar tudo isso, de onde foi tirado, de onde surgiu, toda essa questão a gente sempre coloca para as mulheres refletirem sobre isso, fazer também essa volta ao tempo. O que é nosso, o que não é nosso, de onde veio toda essa violação e de ver também qual era o papel delas. Será que o papel delas era só ficar na cozinha? Eu sei que no meu povo não era, a gente tinha um papel e a gente ainda tem um papel muito importante para o nosso povo, todas essas questões que a gente coloca para as mulheres estarem fazendo essa reflexão, porque a gente não pode falar que a gente também é patriarcal. O patriarcado está relacionado com a questão do homem, inclusive com a questão econômica e nós povos indígenas, a nossa

relação não é ligada à economia, é ligado com a questão da natureza, com a relação que você tem com os animais, por isso que nós falamos que nós mulheres indígenas *Boe*, falamos que nós somos matrilinear [...] (Eloenia Ararua²³, 2020).

Essa imposição de dominação e exploração do povo bororo pode ser vista de diferentes ângulos a partir da perda de seus territórios, da introdução da língua portuguesa, da inserção da igreja, da escola, entre tantas outras formas que envolvem mecanismos diversos, como pelo uso das violências físicas ou simbólicas que se assentam, sobretudo, na estrutura matrilinear e no saber ancestral pelo qual o povo *Boe* se orienta cosmologicamente no espaço e no tempo. Há, contudo, que ressaltar que as resistências têm sido a pulsão do povo bororo expressa em suas formas de viver mediadas por uma cultura matrilinear.

Importante compreender o sentido da cultura matrilinear e da cultura matriarcal, a diferença e o argumento de que os bororo se estruturam como sociedade e civilização a partir da compreensão de si no mundo social e psicoafetivo.

No próximo capítulo, trazemos, no diálogo com pesquisadores e colaboradoras da pesquisa, a compreensão que nos orienta à tese do corpo-mulher-*boe* na re-existência de uma sociedade que tem na mulher a centralidade da construção coletiva da identidade e da territorialidade do povo bororo.

²³ Eloenia Ararua, jovem mulher bororo do Território de Merure e Aldeia Meruri, participante do movimento indígena de Mato Grosso, fez esta fala como palestrante do Seminário *Mulheres Indígenas: lutas, protagonismo e autonomia*, ocorrido nos dias 3 e 4 de fevereiro, na UFMT, em Cuiabá-MT.

4. A MULHER *BOE* E SUAS IDENTIDADES COMO TERRITORIALIDADE DOS CORPOS NUMA SOCIEDADE MATRILINEAR

Neste capítulo, a mulher bororo é a centralidade com a proposição de tecer as teias necessárias para observar os impactos dos processos de colonização nos corpos dos povos indígenas, sobretudo nas mulheres dos povos originais e ancestrais do território Brasil.

Valemo-nos dos dados das mulheres que nos falam das histórias vividas nos corpos que são, na atualidade, a trama ancestral que sustenta as existências bororo que se reconhecem e se diferenciam dos demais grupos humanos pela cosmologia ou pelos preceitos ancestrais do Bakaru – o livro das leis que regem o ser *Boe*, como nos trouxe inúmeras vezes em suas falas Félix Adugoenau, nos trabalhos realizados sobre a história e cultura bororo na formação de professores de Cuiabá – Ikuia-Pá.

Analizamos, em diálogo com a literatura e as vozes das mulheres, como o processo colonizador impõe maneiras de ser e como isso refletiu nos processos identitários dos povos originários. Ao mesmo tempo, trazemos os processos vivenciados em movimento dialético e dialógico com o fluir da cultura bororo e da cultura ocidental, ambas em permanente relação de conflito e em processo de atualização nos corpos que vivem e produzem suas próprias ressignificações.

O corpo da mulher é o *locus* da aprendizagem deste capítulo, que busca revisitar a história do povo bororo em Mato Grosso na atualidade, nos tempos-espacos do papel social mãe, avó, cacique, mãe de alma, enfim, *Boe*!

4.1 Matrilinearidade como referência para a re-existência *Boe* e identidade nos territórios atuais

A sociedade bororo estrutura-se a partir de um sistema matrilinear, é a partir da noção de mulher/mãe que são estabelecidas as relações que regem a estrutura dessa sociedade, na qual as novas gerações são emergidas na cultura considerando a linhagem da mãe. É necessário esclarecer que o conceito de matrilinearidade e de matriarcado não podem ser tomadas como sinônimos.

Matriarcado advém da origem latina e grega *mater* (mãe) e *archein* (arco); portanto, seu significado seria sistemas reinados ou governados por mulheres, considerando o domínio social e econômico regido por elas.

As sociedades matrilineares não são o espelho oposto das sociedades patrilineares. Sendo que a maioria delas são matrilineares mas não matriarcais. Ou seja, habitualmente mesmo em sociedades matrilineares as mulheres não ocupam a mesma posição que os homens ocupam nas sociedades patrilineares e patriarcais (NARCISO, 2013, p. 15).

Pires (2000), na mesma direção de Narciso (2013), esclarece os distanciamentos dessas duas estruturas, afirmando que a matrilinearidade

[...] não se identifica com o de matriarcado, já que não confere às mulheres o poder de direção e superintendência dos negócios, nem qualquer autoridade política. Apenas diz respeito às regras de transmissão dos bens (PIRES, 2000, p. 627).

Desse ponto de vista, observamos que a condição de matriarcado não é o que rege a forma de organização bororo, apesar de ser o povo Bororo matrilinear. Atualmente, já vimos as mulheres exercendo função de liderança, principalmente com relação a essa articulação entre a aldeia e a sociedade envolvente, algo que vem se tornando mais comum dentro das aldeias bororo, principalmente na função de cacique, em que o predomínio masculino prevalecia.

Pires (2000) nos permite compreender como se estrutura uma sociedade matrilinear, nesse sistema os indivíduos

[...] pertence à família da mãe, o que significa, em concreto, que o homem não pode transmitir os seus bens e os seus títulos honoríficos aos seus filhos varões, mas sim aos varões mais próximos da linha materna, designadamente um tio ou um primo. Os seus próprios filhos, que não pertencem à estirpe, não poderão suceder-lhe mas receberão, em contrapartida, a herança dos seus tios maternos (PIRES, 2000, p. 627).

Nas narrativas de Marciel, Cacique da aldeia de Piebaga, TI Tereza Cristina, no município de Santo Antônio de Leverger-MT, observamos como essa matriz incorpora e traduz os modos de ser a partir da Mulher: “Na nossa cultura é a mulher que leva tudo isso, ela que é a mais importante, como vamos dizer, das peças cultural bororo, porque tudo é ela, é ela que ensina, é ela que leva essa liderança para os filhos. [...] quando a gente nasce, nós somos da mãe, nós não somos do pai [...]” (Anotações no caderno de campo, aldeia Piebaga, 21/05/2019).

Portilho (2019) esclarece, a partir de estudos de Johnson (2016), o sentido dos termos, a afirmar que “O matrilinear orienta os arranjos matrimoniais, concede o direito à herança: terras ou recursos; dons ancestrais; habilidades específicas; e provê sua “casa” legítima para viver e morrer – onde seu corpo retornará para ser enterrado” (PORTILHO, 2019, p. 86).

Nesse sentido, ao estudarmos o povo bororo, sustentados pelos autores Novaes (1979), Enawuréu (1986), Grandó (2004) e Adugoenu (2015), compreendemos que a dinâmica matrilinear, a partir dos modos de ser e pensar bororo, condiz com os aspectos matrilineares a

partir de Mulher/mãe, nos quais: 1) a descendência segue a linhagem da mãe; 2) a casa à mulher pertence; 3) a mulher possui o direito de escolher com quem quer casar; 4) o marido vai morar na casa da família da esposa; 5) o filho à mãe pertence; 6) possuem direito à nacionalidade bororo as crianças nascidas de mãe bororo.

Ao abordar sobre a mulher na etnia bororo, é necessário considerar e evocar a dimensão ontológica desse povo. Observamos que a sua organização social continua existindo e re-existindo aos processos da colonialidade do ser, do saber e do poder; assim, contrapondo-se à fragilidade atual da mulher na sociedade ocidental cristã, que vem cotidianamente expondo-se ao horror do feminicídio²⁴ brasileiro.

A visibilidade das mulheres bororo e o seu protagonismo nas mais diversas dimensões da vida podem auxiliar a repensar os processos de educação do corpo que marcam as relações sociais cotidianas e diferenciam meninas de meninos de forma tão equivocada, sendo os últimos sobrepostos às primeiras no que tange a direitos, além da privação de responsabilidades coletivas.

O povo *Boe* tem em sua cultura a presença de uma educação cosmológica materializada corporalmente e vivenciada cotidianamente e tais perspectivas colaboram para que haja um fortalecimento do coletivo. Desse modo, diante das transformações, esse povo procura fazer negociações internas e continuar sendo o que é: *Boe nure Ime*, ser bororo.

A respeito das modificações culturais, Grando (2004) afirma:

Assim como as culturas são dinâmicas, os elementos culturais eleitos para o reconhecimento e a identificação por um grupo específico também podem sofrer alterações, transformações ou serem substituídos conforme os contextos

²⁴ Destacamos que nesse momento de pandemia evidencia-se o crescente número de feminicídios e de violência doméstica, tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito local. Registra-se que em 2020 houve um aumento de 42% nos casos de feminicídio em relação ao ano de 2019, de acordo com dados da Secretaria de Segurança Pública (SESP-MT). Em abril de 2020, pudemos, infelizmente, presenciar no condomínio em que moramos uma cena tão brutal de violência, um feminicídio, ao ouvirmos aquele grito literal de “socorro”, e ao abriremos a janela ver uma mulher acometida por várias facadas. Foi uma das cenas mais chocantes que já presenciamos. Às vezes, ela tentava se levantar, enquanto o guarda do condomínio a acalmava e pedia para que não se movimentasse. Minutos depois o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) chegaria e, incrédulas, acompanharíamos à distância a massagem cardíaca, o uso do desfibrilador, mas, infelizmente a jovem não resistiria, o corpo enrolado em um papel alumínio ficaria estendido ali na área externa, até quase meia noite, quando o Instituto Médico Legal (IML) viria buscá-lo. Nesse momento, dispersariam as pessoas que ficaram ali acompanhando o processo. Hoje, já conseguimos abrir a janela do quarto e lançar o olhar para fora. Às vezes, ficamos olhando fixamente para aquele ponto onde as coisas ocorreram e sempre pensamos naquela jovem, filha, trabalhadora, mãe e em sua vida interrompida aos 22 anos. Ao trazer esse fragmento de um dia triste, no mês de abril de 2020, o que queremos afirmar é que, ao nos debruçarmos e estudarmos sobre o povo bororo, sobre essas mulheres *Boe* com as quais pudemos dialogar, isso contribuiu e contribui para o nosso fortalecimento ético e político como mulher na sociedade brasileira, que amplia para os diferentes papéis em que nos situamos e que nos constitui como ser no mundo e com o mundo. Ao estudar as histórias, as lutas, resistências e as re-existências, sobretudo das mulheres indígenas, não há como passar por esse processo sem sermos tocadas visceralmente.

sociais compartilhados, sem com isso se descaracterizar um grupo étnico ou sua cultura. Em outras palavras, com base nos estudos antropológicos recentes empreendidos com grupos étnicos em situação de fronteiras culturais, compreende-se que as modificações culturais não são perdas, mas parte da dinâmica da construção permanente da diferença em relação ao outro, com o qual se estabelecem as fronteiras, e da identidade em relação ao nós e que sustentam as relações sociais dentro do próprio grupo (GRANDO, 2004, p. 48).

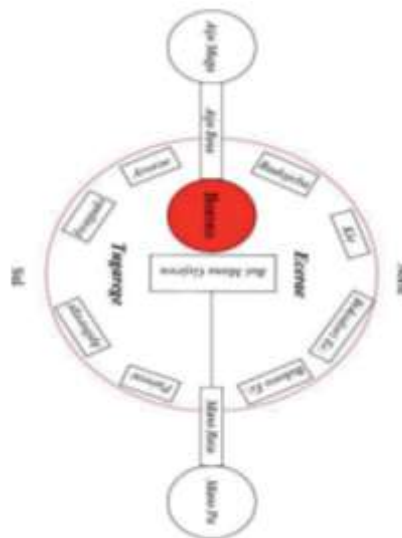
Assim, reconhecemos que o povo bororo produz e possui uma epistemologia singular de ser e estar no mundo, considerando que sua organização cosmológica está orientada a partir da matrilinearidade, na qual a mulher detém uma centralidade fundamental na manutenção dos saberes específicos, garantidos pela transmissão que lhe confere a tradição clânica.

O povo *Boe*, culturalmente, se organiza em duas metades exogâmicas complementares a partir dos clãs *Ecerae* e *Tugoarege*. A noção de exogamia, compreende que os arranjos matrimoniais são realizados a partir das metades contrárias, assim, no caso bororo, pela cosmologia, as uniões matrimoniais seriam entre os clãs *Ecerae* e *Tugoarege*.

Esses dois clãs se organizam, em quatro subclãs cada; desse modo, pelo clã *Ecerae*, temos os subclãs: *Baadojeba*; *Kie*; *Bokodori Ecerae*; *Bakoro Ecerae*. Pelo clã *Tugoarege*, temos: *Paiowe*; *Apiborege*; *Iwagudo*; *Aroroe*.

A seguir, no mapa 3, temos a disposição dos clãs. De acordo com a organização socioespacial bororo, as casas, tradicionalmente, estruturam-se conforme ali demonstrado.

Mapa 3: Aldeia tradicional bororo e sua forma de estruturação a partir das metades clânicas



Fonte: Rondon; Leão (2018).

O relato da profa. Luciene Jakomearegecebado, a seguir, amplia e aprofunda a compreensão sobre a dimensão cosmológica inerente a ser integrante de cada metade exogâmica. Observamos o patrimônio material e imaterial constitutivo de herança clânica e de uma educação específica, aprendida nas vivências e experiências do cotidiano *Boe*, apropriada e marcada corporalmente.

[...] o povo bororo, ele tem uma divisão, dois grandes grupos que são chamados dos *ecerae* e os *tugarege*. [...] e esses dois grandes grupos são subdivididos, cada grupo tem quatro subclãs. [...] tem os *bakoro ecerae*, que é do meu clã, que é o clã do espírito *bakororo* [...], tem o clã dos *bokodori ecerae*, que é o clã do *tatu canastra*, que é o nosso vizinho dos *bakoro ecerae*, tem a casa ali ao lado, tem os clãs dos *Kie*, que é vizinho dos *bokodori ecerae*, que é o clã das antas, aí tem o clã dos *badojeebas*, que são os construtores da aldeia, isso fica numa mesma parte, que é dos *ecerae*. Aí, depois, vem dos *tugarege*, que vem os *aroroe*, vem os *apiborege*, vem os *iwagudo*, e vem os *Pawoe*, são quatro subclãs. Os *aroroe*, são dos clãs das árvores, os *apiporege*, [...] eu acredito que tem relação com as palmeiras, dos *iwagudo*, o clã das gralhas, e o *Pawoe*, dos clãs dos bugios. [...] cada clãs tem os animais que pertencem, cada clã tem a sua pintura, tem mais de uma pintura na verdade, cada subclã [...] e cada pintura, ela é relacionada a algum tipo de animal, de pintura de animal, de peixe, de ave, ela é relacionada à lua, ao sol, várias outras coisas, de espírito, então cada um tem o seu significado, e o nome também é assim. O nome eu acredito que tem cada subclã deve ter mais de 50, 60 nomes, tudo relacionado também às coisas da natureza, aos peixes, rio, pedra a tudo isso que existe na natureza, como as pinturas faciais, então isso mesmo, então na verdade, eles falam que Levis-Strauss falava que o povo bororo era os índios mais bonitos e os mais inteligentes [risos], porque tudo era divididinho por igual, as aldeias elas pareciam com as rodas bicicleta, né... e elas eram divididas por igual, mesmo a gente não sabendo ler e escrever, não ter essa prática de ler e escrever, de contar, mas a gente tinha toda aquela organização direitinho, a divisão dos nomes, dos animais, das casas e também tem a questão dos direitos, casamento também que é dos *ecerae* com os *tugarege*, cada subclã ele tem direito de casar com certo subclã do outro lado da aldeia [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

A partir dos clãs e subclãs, se estruturam as relações socioculturais internas, expressas nos cantos, danças, adornos e pinturas corporais. Todo esse conjunto de saberes culturais e práticas, específicos de cada grupo, é transmitido às novas gerações a partir do clã e da matrilinearidade, na atualidade. Como promotoras de cultura e de identidade, os estudos de Grandó (2004, p. 20) assim retratam:

As pinturas corporais clânicas e os ornamentos utilizados no Ritual e nas Danças exemplificam como as práticas corporais marcam no corpo uma

identidade específica e clânica, mas, mais do que isso, revitalizam as relações clânicas, as hierarquias e o poder. Permite, ainda, como demonstra a pesquisa, uma fabricação do corpo no processo de educação e identidade da pessoa (GRANDO, 2004, p. 20).

Cada clã, na organização social bororo, possui uma especificidade quanto aos conjuntos de saberes e fazeres que marcam corporalmente as pessoas. Cunha (2014, p. 14) explicita que “o conhecimento reside no corpo.” O corpo bororo se reveste de uma epistemologia que é referenciada a partir de duas metades, que se complementam e orientam os modos de vida, considerando os artefatos de sua cultura material e imaterial.

O nascer na etnia bororo requer pertencer e isso demanda processos de diferenciação do outro, valendo-se de saberes que envolvem esse sentimento de ligação de cada sujeito que nesse processo de construção cultural forjará os homens e as mulheres *Boe* como sujeitos únicos.

São portanto, essas práticas, ritos que traduzem, para a linguagem do corpo, toda uma linguagem do comportamento social, ritos que imprimem no homem uma espécie de consciência visceral do mundo, altamente codificada, estruturada, rigorosa e socializada, em que as possibilidades de escolha são limitadas a mínimos parâmetros – porque qualquer liberdade é altamente significativa e põe em risco a totalidade do sistema de ordenação do mundo (RODRIGUES, 1975, p. 135).

Ao abordar a identidade *Boe* por meio das relações clânicas e como isso se configura como território eminentemente da mulher, recordamos a entrevista com o prof. Félix Adugoenau. Ao falar de si, conforme explicava na entrevista concedida em 2018, havia a necessidade de evocar a origem clânica de sua identidade, a partir da casa e da sua mãe.

De onde vem Félix Adugoenau, desde o início:

- 01 - Imuga, que significa minha morada, para facilitar, mãe;
- 02 - Casa matrilinear, onde minha morada está;
- 03 - Arua (uma família);
- 04 - Baadojeba Cebegiwu (construtor de aldeia, de baixo);
- 05 - Baadojeba (construtor de aldeia);
- 06 – Ecerae (os fracos) uma das metades exogâmicas;
- 07 – Boe (gente). O povo Bororo tem em sua organização social duas metades exogâmicas: Tugo Arege e Ecerae.

Assim, ao trazer a sua identidade social, Adugoenau e os diferentes *Boe* homens e mulheres: “[...] assume sua ancestralidade mítica de origem e reconhece as suas ligações

(direitos e obrigações) assumidas cerimonialmente. Enfim, ele se localiza na sua cosmologia étnica.” (ISAAC, 2018, p. 110).

A educação bororo perfaz uma educação construída em um processo binário complementar de estruturação e organização social que se torna importante para compreender o ser *aredu* (mulher) e o ser *imedu* (homem) bororo. Uma metade só existe na complementariedade da outra. Destaca-se também, para além do binarismo homem e mulher, que dentro do território bororo, como em diferentes etnias, outras formas de existir e coexistir.

Adugoenau (2017) esclarece essa perspectiva do viver bororo:

Esse universo bororo é constituído de dois mundos, aquele que envolve homens e mulheres numa relação intrínseca com o que a natureza oferece, de um lado, e espíritos e almas do outro, quando as atividades dos dois mundos repercutem um no outro e vice-versa, uma forma física e outra metafísica. [...] A oposição não traz interesses contrários entre esses dois mundos, mas uma eterna troca de favores: *Ecerae* e *Tugo Arege* se completam mutuamente e se cuidam (ADUGOENAU, 2017, p. 43, grifos do autor).

Em sua forma de expressar, o autor explicita a epistemologia própria do povo Bororo, ao se referir sobre como é pensada e reconhecida a relação com o outro, como uma possibilidade de consciência de si e do coletivo, orientada no processo de educação matrilinear corporificado que promove uma maneira de ser que se difere das produções do modo capitalista, nas quais o outro, pode ser identificado numa relação de troca do pensar e do ser da troca mercadológica, coisificável, de uso descartável, o que a nós implica numa perspectiva desumanizadora de educação pelas e nas relações cotidianas.

Ao se referir à educação na qual se constitui o povo bororo, Novaes (1979, p. 65) afirma que esta “[...] tem na flexibilidade sua principal característica, as mulheres desempenham um importante papel. É através delas que são fixadas as categorias sociais que tem no plano da aldeia um espaço específico [...]”.

Para Adugoenau (2015, p. 22), fortalecendo a afirmação da autora citada, a mulher “[...] tem um papel principal em toda a cosmologia e para a qual assume espaços sociais diversificados não presos às categorias ocidentais de idade ou maternidade biológica [...]”.

A partir dessas análises, percebe-se que a mulher bororo, dentro da cosmologia, é quem educa o corpo biológico para um corpo social coletivo, dada a situação matrilinear da organização social bororo (GRANDO, 2004; ADUGOENAU, 2015).

Adugoenau (2015), ao se referir à cosmologia expressa no *Bakaru*, afirma que o código ético orienta as condutas e comportamentos que normatizam as educações, organiza as lógicas e dá sentido aos mistérios que perpassam a vida do povo *Boe*. Algumas relações são

estabelecidas com essa referência nas narrativas das diferentes professoras colaboradoras da pesquisa, nos diferentes contextos em que fazem referência ao *Bakaru*.

Bakaru é a história do Povo Boe, onde se encontra todas as referências para educar e se educar como *Boe*, pessoa verdadeira, como os ancestrais. Portanto, onde se encontram os ritos, os mitos, os cantos, as regras sociais que [as pessoas] devem seguir neste mundo dos vivos e dos mortos para que tudo se mantenha em movimento conforme o cosmo que os concebem. O *Bakaru* não é um livro escrito, é um documento coletivo inscrito na corporalidade bororo desde tempos imemorráveis que se reafirma em cada prática social cotidiana e em cada ritual funeral é reescrito nos corpos dos vivos para salvaguardar ambos, os mundos que se mantêm em conexão cosmológica permanentemente²⁵.

Buscamos as referências que auxiliam a compreensão dos processos de educação da mulher e como esses processos, pautados no *Bakaru*, garantem a valorização do seu papel fundante para a sociedade salvaguardar os princípios que a estruturam em sua complexidade, que articula os mundos dos vivos e dos mortos que compõem a cosmologia *Boe*.

A educação tradicional, desde o processo de concepção até a morte, tem o corpo como centralidade, no qual se inscrevem as maneiras de ser que garantem o lugar social de cada pessoa. Especialmente nos rituais, os seres não se colocam em relações hierárquicas, mas sim para além da superioridade de um em relação ao outro, por terem em cada contexto o tempo e espaço de protagonista da ação pelo coletivo, que é sempre pautado na complementariedade dos opostos, das metades exógamas (GRANDO, 2004).

Conforme explicita o *Bakaru*, e em todas as narrativas, a mulher, como centralidade das referências clônicas de cada pessoa, faz a conexão dos mundos e garante no mundo dos vivos a vinculação com a ancestralidade feminina de todos os saberes que compõem a cosmologia de pertencimento do seu grupo clânico.

Os papéis dos homens do seu clã, tanto nos processos de educação quanto nos rituais ou práticas cotidianas, são vinculados a sua matrilinearidade por ser essa a referência que tece todas as redes de relação e sustentação da vida coletiva e individual de cada *Boe*.

A educação do povo bororo, como nos ensina Grando (2004), marcada no corpo, se faz por um longo processo que antecede o nascimento, chega até a morte e a transcende. A epistemologia bororo é construída fortemente dentro dos princípios da coletividade e são esses saberes e valores que orientarão a vida em sociedade.

²⁵ Comunicação proferida pela profa. Dra. Beleni Saléte Grando na disciplina *História e Antropologia do Corpo na perspectiva da Educação Intercultural*, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 12 de abril de 2018.

Conforme Adugoenau²⁶ (2018), as aprendizagens do povo *Boe* são fundamentadas em três princípios: “União: pertencimentos de casa matrilinear, subclânico, clânico, metade exogâmica e *Boe*. Aqui se aprende o que é o coletivo. Reciprocidade: o cuidado com o outro. Aqui se aprende o respeito mútuo e a desonra. E a inextricabilidade vital e espiritual: aqui se aprende de que o bororo é constituído de corpo e alma.”

A partir dessas referências acima citadas, pode-se compreender que, pela força da orientação do *Bakaru*, um código ético e moral que é mantido na oralidade e ressignificado em cada funeral, a partir dos papéis sociais que cada um dos seus membros assume dentro da cosmologia e da organização clânica, é o que mantém a identidade pela educação do corpo *Boe*, neste complexo processo histórico que há mais de 300 anos vive esse povo, principalmente em Meruri.

Grando (2004) exemplifica essa resistência inscrita nos corpos quando, durante o período de construção da Rodovia BR-070, com a exploração das suas mulheres pelos homens que circulavam nas obras, a decisão coletiva foi de que se fosse necessário iriam se extinguir, mas neste tempo em que a mulher poderia sofrer a violação de seus ventres sagrados, não teriam filhos, ou seja, ficaram por 10 anos sem nascer nenhuma criança em Meruri (GRANDO, 2004).

Segundo relatos ainda presentes na memória dos residentes de Meruri (*Boe* e missionários), os Bororo ficaram por dez anos sem ter filhos durante a política de expansão dos colonos em seus territórios que promoveram degradações físicas e morais profundas. A decisão dos anciãos foi não permitir que nascessem novos membros até que as condições de garantir a vida estivessem dadas. Com esses relatos, percebe-se que cada criança integrada cria a possibilidade de renovação da própria sociedade bororo, não só nos acordos e títulos distribuídos com sua nomeação, mas é no corpo dos membros dessa sociedade que ela materializa e se estrutura (GRANDO, 2004, p. 210).

Na perspectiva de Tolentino (2009), o povo Bororo passou neste momento por um processo de autoextermínio em Meruri, em que homens e mulheres rejeitaram a possibilidade de ter filhos, uma vez que os conflitos eram muito intensos e já não havia o que oferecer à geração vindoura.

Como se evidencia, a centralidade do corpo nos processos de identificação e possibilidade de educação é muito presente e se estende para além do tempo da violência sofrido e atinge a realidade atual. Em Meruri, essa história de ontem, hoje ainda influencia as

²⁶ Palestra proferida na aula inaugural da Formação-ação *IKUIA-PÁ: História e Cultura Bororo na perspectiva da Educação Intercultural na primeira infância*, no dia 8 de agosto de 2018, no teatro da UFMT, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa COEDUC – Corpo, Educação e Cultura, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá.

identidades, tanto pelo alcoolismo, que desde o início foi utilizado como arma para integração do bororo, como pelos conflitos entre a sua organização familiar e ritualística e a religiosidade imposta, que promove frequentemente a fragmentação das práticas tradicionais pelos rituais cristãos vivenciados cotidianamente na aldeia.

Nos eventos que participamos, em que as mulheres Bororo eram as palestrantes, elas eram solicitadas a explicar a partir do feminismo, muito no sentido de evidenciar as práticas machistas, e em todas as vezes as respostas foram similares, não no sentido de que há uma completa harmonia entre homens e mulheres, mas reconhecendo, a partir da sua cultura, que existem papéis diferentes que são assumidos por ambos os gêneros.

Em sua palestra, Nonoguari Comaecureudo Lima (2018) foi questionada sobre as relações machistas da sociedade e as questões do movimento feminista em voga que questionam o papel da mulher atualmente, por ser colocada como submissa em relação ao homem, mas se apresentou trazendo o protagonismo da mulher *Boe*.

Ela traz seu exemplo, sendo ela a primeira indígena estudante da UFMT a fazer um intercâmbio no exterior, em que foi estudante de psicologia em Portugal. Ao exemplificar sua própria posição no contexto não indígena, ela passa a exemplificar como percebe o papel da mulher em seu povo:

[...] as mulheres têm várias atividades dentro da comunidade. Ela pode trabalhar na plantação do milho, serviço pesado que muitas vezes aqui na sociedade não indígena a mulher faz o serviço mais leve e lá na comunidade, não. A mulher indígena ela faz a plantação, ela colhe. Dentre os rituais ela tem o papel dela e tem o papel do homem. Na nossa cultura tem um ritual em que a mulher não pode participar. Eu do meu ponto de vista não vejo como uma coisa de poder, de ser submissa não, é cultura. Até certo momento a gente pode participar, a gente tem o nosso protagonismo e depois tem uma parte que só tem o homem e depois no final daquilo reúne todos os homens e as mulheres. [...]. Tem alguns pontos que ela não pode estar dentro, mas é questão cultural, mas eu não vejo isso do homem ser mais de ter uma influência maior sobre ela não, não vejo sobre esse ponto de vista. (Nonoguari Comaecureudo Lima. Transcrição livre das respostas do debate, Semana dos Povos Indígenas 2018 - ICHS/UFMT, em 19/04/2018).

Com isso, ela reforça a percepção das formas de seu povo diferenciar os papéis sociais entre homens e mulheres e a sociedade ocidental. Também enfatiza que cada povo tem sua própria forma de organização desse campo, havendo diferenças também entre o feminismo não indígena e o feminismo indígena:

Nós temos a cultura onde a mulher pode estar participando e outras que ela não pode. Como eu falei antes, eu não vejo isso como uma coisa que me impede, eu não vejo isso como mal. Não, eu respeito, eu vejo que tenho coisas que eu posso estar fazendo, no ritual alguma parte que eu posso estar fazendo e tem momentos que eu não posso estar fazendo. Então o feminismo ele é diferente [...] (Nonoguari Comaecureudo Lima. Transcrição livre das respostas do debate, Semana dos Povos Indígenas 2018 - ICHS/UFMT, em 19/04/2018).

Eloênia Ararua, em palestra, trouxe os tensionamentos fundamentais e pertinentes para decolonizar as relações atuais entre homens e mulheres, provocando-nos a pensar como essas violências que adentram de fora do contexto indígena, das lógicas ocidentais, cristãs e capitalistas, instauram-se dentro das aldeias perdurando o pensamento e as relações de poder da colonialidade.

[...] o que é meu culturalmente e o que veio de fora para dentro? A gente sabe que muitos povos não praticavam violência contra a mulher e hoje em dia já tem. E da onde veio essa violência? Será que ela era nossa? Eu sei que no meu povo não existia, desse contato inclusive do não indígena é que começa a ter essa questão inclusive da violência contra a mulher, inclusive no Relatório Figueiredo²⁷ tem o trecho que fala como castigo, eles colocavam os filhos para baterem em suas mães, os maridos para bater na mulher, era como castigo na época de quem violasse o que eles colocassem para gente fazer na época. A gente coloca essas questões, de onde está surgindo toda essa violação do desrespeito contra a mulher?! [...] (Eloenia Ararua²⁸, 2020).

Entendemos que a perspectiva matrilinear, na sociedade *Boe*, não é concebida a partir de uma visão romântica, pois orientar-se pelos signos e símbolos que regem essa sociedade não significa que não haja conflitos, desigualdades de gêneros ou mesmo violência contra a mulher, e sim que há presença de machismo, abusos sexuais ou tentativas, bem como violência contra

²⁷ “O relatório gerou grande comoção na opinião pública após sua divulgação em 1968, por trazer denúncias de massacres, torturas e crimes contra os índios e o patrimônio indígena. As revelações do relatório foram consideradas pela imprensa da época como o “escândalo do século”. Os documentos, tidos como perdidos em 1967, no incêndio que destruiu grande parte da documentação do extinto Serviço de Proteção aos Índios, foram localizados e identificados em 2012, pelo vice diretor do Tortura Nunca Mais/SP, nos arquivos transferidos de Brasília para o Museu do Índio em 2008, voltando a ganhar as páginas dos jornais em 2013, no contexto das investigações da Comissão Nacional da Verdade”. (GUIMARÃES, 2015, p.7). Nesse relatório, conforme citado por Eloênia Ararua, há passagens sobre o povo bororo. Em um dos trechos, descreve Guimarães (2015): “Tal chefe de posto ainda obrigava índios a espancarem suas mães. Juracy conta que em 1961/62, o índio bororo de nome Salú, foi mandado para a fazenda de D. Doca Marques e Flávio Abreu, a título de castigo, por este ter se negado a surrar a própria mãe. Tais barbaridades eram repetidas em diversas ocasiões. Segundo consta, Flávio mantinha as índias Adalgisa e Alice, de seis e sete anos de idade, como escravas, trabalhando para ele no campo e na sua casa. Adalgisa era proibida de visitar a mãe, e quando esta fugia para isso, era espancada por ele. Surras e espancamentos eram práticas comuns.” (GUIMARÃES, 2015, p. 74).

²⁸ Eloenia Ararua, jovem mulher bororo de Meruri, participante do movimento indígena de Mato Grosso, fez esta fala como palestrante do Seminário *Mulheres Indígenas: lutas, protagonismo e autonomia*, ocorrido nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2020, na UFMT, em Cuiabá-MT.

a casa da mulher. Esses dois últimos foram relatados quando fomos a campo. Segundo informação que obtivemos sobre a aldeia Córrego Grande com a relação à violência física, isso ocorre com frequência.

Com as afirmações de Nonoguari Comacureudo Lima, pode-se compreender que, assim como há sociedades com cosmologias diferentes, os papéis sociais e as estruturas são também diferentes. Compreendemos que é preciso, portanto, considerar tais perspectivas a partir de outras lógicas de pensamentos, mas não ignorando os atravessamentos sobre as questões de gêneros para além do condicionante da cultura.

4.2 A mulher a casa matrilinear e a educação do corpo-boe: organização e manutenção da vida social cosmológica bororo inscrita no corpo da aldeia

O modo de ser bororo possui uma dinâmica de resistência e manutenção da sua cultura e identidade que se expressa pelas metades exogâmicas, em que os *Boe* se organizam na espacialidade e nas temporalidades. Tais elementos podem ser analisados na obra de Lévi-Strauss (1957), quando o etnógrafo descreve a aldeia bororo Quejara, na década de 1950, trazendo elementos da organização bororo.

Foto 6 - Aldeia Córrego Grande



Fonte: a pesquisadora.

Atualmente, passado e presente se inter cruzam também na materialidade da vida expressa na ocupação e na organização dos espaços da casa, lócus tão particularmente relevante para a tecitura dos corpos-boe, como se pode observar na imagem destacada, na aldeia Córrego Grande, localizada na TI Tereza Cristina, no município de Santo Antônio do Leverger-MT.

Em primeiro plano, nota-se a existência do *baito*²⁹. A imagem também traz a percepção da circularidade da aldeia. Em segundo plano, as casas clânicas e chamamos a atenção para a casa que se apresenta à esquerda, pois ela traz outros referenciais cosmológicos, que são as casas das filhas construídas no fundo da casa da mãe, por serem elas herdeiras da linhagem clânica na qual manterão a educação das crianças e a sustentação da estrutura cosmológica socioespacial da aldeia.

As casas nucleares e a matrilinearidade são observadas na etnografia de Lévi-Strauss, em *Tristes Trópicos* (1957) e se mantêm fortemente na atualidade, o que nos auxilia na compreensão de como a produção do corpo, pela educação matrilinear se mantêm de forma efetiva, mesmo com tantos desafios dos atravessamentos da cultura e epistemologia ocidental cristã.

Observa-se na imagem que há dois bancos destinados aos clãs. Ali, no pátio, próximo aos bancos, fica o corpo enterrado para o processo do ritual funeral. Cobrindo parte do telhado, a lona branca fora colocada para evitar a entrada da chuva, já que o teto estava um pouco deteriorado e no período de chuvas não é ideal a retirada das palhas necessárias para esse reparo.

Muitas das aprendizagens do povo *Boe* se dão a partir das redes tecidas e das implicações e saberes referendados pelas mulheres nesse lugar. A casa para o povo bororo traz uma historicidade marcada efetivamente pela matrilinearidade.

É por meio de *Aredu* (mulher) que as aprendizagens clânicas são transmitidas às novas gerações e continuam ao longo da vida na cultura *Boe*. A mulher tem uma referência e centralidade e é mediante uma educação cultural subsidiada e fortalecida por ela que a cultura bororo resiste e se mantêm presente no cotidiano das relações socioculturais, nos diferentes contextos das aldeias, amalgamadas e imbricadas com a casa.

[...] distribuídos de acordo com a organização social espacial e espiritual, conforme o *Bakaru* do Povo Bororo, a casa clânica é considerada o local de princípio, onde acontece a Educação Cosmológica Bororo deste povo. É na casa clânica que acontece a maior parte das situações de produção de conhecimentos, com valores específicos e diferentes de clã para clã para se tornar um *Boe*. (ADUGOENAU, 2015, p. 56).

A figura da mulher para o povo bororo centra-se em algumas particularidades que produzem um modo específico de viver coletiva e individualmente.

²⁹ Casa dos Homens, que fica no centro da aldeia. Conhecido em bororo como *Bai mana gejeu*. De acordo com Félix Adugoenu, significa o lugar em que se come fraternalmente. No interior do *baito*, há lugares específicos de cada metade exogâmica (Anotações no caderno de campo, julho de 2019).

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

Ao analisar o ato de nascer, observa-se que antigamente havia outros vínculos com a casa. O parto tradicional do povo bororo ocorria dentro da aldeia, era assistido por mulheres e a presença do homem não era permitida. Atualmente, o parto, muitas vezes, ocorre em hospitais, acarretando mudanças nos processos simbólicos do nascimento.

Segundo a concepção bororo, a placenta deve ser enterrada na porta da casa da família da criança, sendo um objeto sagrado e importante para afastar os maus espíritos e a criança crescer forte (MEDEIROS, 2015).

Nos partos em hospitais, a sociedade não indígena, desprovida dos saberes e da ancestralidade indígena, descarta a placenta como um lixo, sem qualquer valor simbólico, conforme demonstram pesquisas de Medeiros (2015) e Medeiros e Grando (2019) sobre o nascimento e parto na sociedade bororo, ao descreverem o processo de concepção da pessoa/corpo bororo até o nascimento.

Na pesquisa de Medeiros (2015), se evidencia que os corpos das mulheres sofrem um processo de violentação, principalmente na questão do controle de natalidade, que passa a ser definido pelo sistema médico de saúde desde a aldeia e retira as mulheres para a cidade para acompanhamento e parto. Nesse processo, elas são influenciadas a ter menos filhos, pois para o parto do tipo cesariana no qual são assistidas, conforme dados das entrevistas, há um limite de três por mulheres.

Além dessas restrições e disciplinarização dos corpos-mães, há ainda transtornos ritualísticos em relação à placenta, que é um elemento simbólico fundamental para a pessoa *Boe* desde o nascimento.

Em pesquisa que realizaram, igualmente com uma das mulheres participantes da nossa pesquisa, a professoras colaboradora, Cleide Kuogoytoudo, que tem seis filhas, assim se pronuncia a respeito da opção de fazer laqueadura: “O médico falou que não era para eu ter criança mais, porque era um risco...Agora eu fiquei arrependida de ter laqueado, eu queria um guri... Mas eu vi que era um risco e me conformei...” (MEDEIROS; GRANDO, 2019, p. 70).

Se na sociedade ocidental há uma preocupação em se ter poucos filhos, já para os bororo, ter muitos filhos é fundamental. Ao controlar o número de filhos

que uma pessoa venha ter, o sistema médico oficial nega a alteridade e o direito de ser bororo. Tal intervenção, para esse povo, repercute em toda a sociedade, uma vez que não se trata apenas de ter ou não filhos, mas impõe-se uma nova concepção de família e, portanto, de viver (MEDEIROS; GRANDO, 2019, p. 69-70).

Embora haja esses recursos, observamos nas professoras pesquisadas uma alta taxa de natalidade, já que três delas possuíam mais de cinco filhos. Nos estudos referenciados acima, as autoras identificaram uma média de cinco filhos e que existiam outras pessoas mais velhas com número superior de filhos.

Na obra de Ochoa (2001, p. 17), o autor observa um outro processo ligado ao nascer, o nascimento no mato, sob os cuidados das mulheres: “As dores no ventre indicam que a criança irá nascer, e isso ocorre para [...] que se preparem para recebê-lo, com sua roupinha, com seus enfeites: urucum, resina, penugem, penas; remédio para tratá-las, para crescerem.”

Nesse movimento de retirada da mulher da proximidade de sua mãe, tias, avó e irmãs, o preparo para o nascimento acaba sendo negligenciado, pois a produção do corpo, como explicam Medeiros e Grandó (2019), se estabelece com o estar junto, um processo de aprender partilhado no clã, que é o núcleo familiar também das dimensões simbólicas para receber a criança no mundo cosmológico *Boe*.

O corpo total, o corpo cosmológico, o corpo natureza e a cultura (RODRIGUES, 1999), a partir da concepção bororo, é tecido por um processo complexo de fabricação do corpo *Boe*, cujas ações coletivas preparam ritos e rituais fundamentais para a integração da pessoa ao mundo cosmológico e à comunidade dos vivos (GRANDO, 2004).

As dinâmicas das relações estabelecidas nesse momento da sociedade bororo com a sociedade regional, são ressignificados na medida em que o parto não procede mais segundo os ritos familiares que compõem a preparação para o nascimento. Assim, no parto concebido nas salas dos hospitais, emprega-se uma outra compreensão de lidar com esse corpo-cosmo.

Os bororo, assim como qualquer outra população indígena, têm sofrido os impactos de uma assistência médica “homogeneizante”, isto é, uma intervenção institucionalizada segundo a qual velhos ou jovens, homens ou mulheres, todos são tratados do mesmo modo [...] (VIETLER, 1997, p. 21).

Os procedimentos médicos realizados fora da aldeia incidem diretamente na dimensão estruturantes da cultura bororo, principalmente na vida da mulher *Boe*. Os estudos de Viertler (1997) a respeito do parto cesariano e suas implicações socioculturais apontam que:

[...] é preciso considerar também os impactos sobre a mulher bororo [...]. Conhecemos diversas mulheres jovens, saudáveis e aptas para a procriação no nosso sentido, que se diziam “estragadas” para a vida tradicional pelo fato de “ter a barriga todas cortada” por uma cesariana. Na medida em que cortar o “cortar da barriga” é algo feito apenas com animais, estas jovens mulheres veem as cicatrizes da sua barriga como um estrago irreversível – a sua degeneração em animais, impacto negativo dos mais profundos para a sua auto-estima. E de fato elas mesmas afirmam não poder cortar a lenha e desempenhar os serviços pesados ligados à preparação das comidas das “almas” do seu clã, auto-sugestão que possui efeito negativos no seu ambiente social, pois, por deixar de desempenhá-los, acabam contribuindo para o seu próprio desprestígio (VIERTLER, 1997, p. 26-27).

Assim, no complexo cultural existente, a criança-bororo já está situada desde antes do seu nascimento em rituais simbólicos que garantirão sua inserção no mundo dos bororo. A pessoa é construída no sistema de significações, encharcada no emaranhado que tece a cultura do seu povo; portanto, infere-se que nessa sociedade não se pode falar em corpo como algo natural e desprovido de significados. O corpo como materialidade é a pessoa e, como tal, se constitui desde a sua compreensão mais sensível e presente no mundo dos vivos e dos mortos (GRANDO, 2004).

A criança que nasce é mais uma possibilidade de reviver, de cultivar os saberes e fazeres que regem o povo bororo. O ato de nascer é também um ato importante de manutenção da cultura e vida bororo. Essa presença forte dos signos estruturantes orienta e dá sentido ao fazer, que não é só um fazer deslocado do cotidiano bororo, mas, antes de tudo, ligado às práticas identitárias.

Nesse sentido, compreendemos que a educação cosmológica bororo vai tecendo o ser menino e o ser menina para que possam assumir seus papéis dentro da sociedade e de seus respectivos clãs. Em entrevista, Félix Adugoenau, afirma que, em um primeiro momento no processo educativo, não há uma separação entre meninos e meninas. Todas as crianças ficam juntas, independente de gênero, conforme sua vivência em Meruri:

Quando o menino começa a querer andar sozinho, aventurar, ir no mato, ir lá um pouco mais longe, os limites deles, que para ele é limite [...]. Como por exemplo, no barreiro é limite. Lá no Barreiro, por exemplo, é limite para muito menino e para muita menina, eles não sabem nada do que tem dali pra lá, eles pensam, eles imaginam o que tem do outro lado, imagina que dali pra lá as coisas são todas ruins, tudo cheio de perigo, o mundo conhecido dele é do rio barreiro para cá até na casa, tanto para o menino quanto para a menina. Quando a menina ela começa a querer ir no rio, no rio mesmo, então ela já passa fazer parte de uma outra faixa etária, porque o interesse dela não é mais o daquela menina que estava lá só na casa, porque ela quer ir no rio, ela quer, depende do rio ela quer atravessar rio, quer saber o que tem dentro do rio, de

repente ela quer ver o que tem na mata, de fruta principalmente. Então quando a menina tem esses interesses, ela passa a fazer parte de outra categoria social, ela não fica com mais as meninas que estão acostumadas só ali na casa, só ali com a mãe, onde a mãe vai ela vai, essas meninas passam a acompanhar as tias maternas ou a mãe, mas enquanto isso não acontecer, ela só acompanha mãe, ela não acompanha a tia materna. Aí depois tem a primeira menstruação, depois disso ela passa a cuidar mais de si corporalmente, não é que ela não tinha cuidados anterior é que ela tem outros cuidados com ela que não aqueles antes da menstruação (Félix Adugoenu, entrevista realizada em 10/04/2018).

Nessa narrativa, identificam-se os marcadores de tempo e espaço da aldeia como promotores de educação e a aldeia como espaço sagrado da cosmologia que educa os meninos e as meninas.

Assim, para constituir-se bororo é necessário ser tecido por elementos que marcam os simbolismos no corpo de cada menino, menina, homem, mulher e ancião. A história do eu individual perpassa pela história coletiva e nelas as suas práticas corporais são sempre simbólicas e localizadas historicamente.

Kogue (2014), da aldeia de Meruri, também indica como é esse processo de educação das crianças bororo, marcando as distinções e os papéis que meninos e meninas devem assumir, bem como a educação que permeia as especificidades de cada clã. Assim, ele destaca o processo de educação dos meninos:

Quando menino é muito amado por todos em especial pela mãe, ela o educa com muito carinho, [...] se for Ecerae ele sai aos 05 ou 07 anos de idade, passa pela iniciação e fica na total responsabilidade do pai e padrinhos, que vão ficar a maior parte do tempo com o rapaz, vão ensiná-lo a caçar, pescar, cantar, manusear o chocalho e outros instrumentos, a confeccionar adornos originais e ainda ganha o direito a frequentar a casa central (Baito), que é o tribunal, câmara, palco, o altar, é lá que são realizados os mais profundos e sinceros cerimoniais, mensagens aos entes querido; lá também são passados os Bakaros, discute-se as leis da cultura e é claro mesmo os homens quando estão casados ou pescando, tem o seu lugar certo dentro do Baito para confeccionar enfeites. Esta casa é a que todos devemos respeito, pois não se faz festa e sim mensagens aqueles que estão na aldeia original, e ainda ensina com quem deve se casar, indicam os clãs perfeitos para que não se corra o risco de cometer erro (KOGUE, 2014, p. 2-3).

A respeito das aprendizagens para a construção do arquétipo de menina/mulher bororo, Kogue (2014) aponta os processos e as redes estabelecidas para se tornar uma *Aredu* a partir dos laços de parentesco associados sempre à figura de uma mulher. Nesse processo de educação, a partir das premissas adotadas pelo povo *Boe* do que se espera de uma mulher bororo, a autora explica:

Quando menina fica nos cuidados da mãe, tia, avós e parentes de clã, ela aprende a cortar os animais, aves e peixes, de acordo com a tradição, plantar e colher em tempo e luar certo, aprender a trançar cestos (*Kodo*), esteiras (*Beta*), bolsas (*mitigu*), brinquedos (*Boe ewoedae*) etc. Aprender a confeccionar os enfeites de acordo com o que se pede para o momento: nomeação, iniciação, danças festivas, casamento ou funeral, assim também são os cantos e remédios (*jurubo*) e ainda as danças. Elas aprendem todos os passos e ritmos de acordo com o clã que a mesma pertence e seus direitos e mais importante os direitos de casamento perfeito para a moça não correr o risco de errar contra a cultura, pois na cultura o tal do amor só existirá após a convivência do casamento e casamento perfeito (KOGUE, 2014, p. 3).

Para o povo bororo, os processos de educação ligam-se ao clã de vinculação daquela criança; assim, homens e mulheres educam e promovem os saberes necessários dentro de uma cosmologia. Conforme afirmou Félix Adugoenau, esses espaços educativos estão vinculados.

Darlene Wudore, em nossa pesquisa, faz referência aos processos educativos para tornar-se menino e menina bororo, de tal forma que podemos identificar que a cultura viva se mantém vinculada às tradições milenares que perpassam as relações geracionais e, a partir das famílias clânicas para educar meninos e meninas, mesmo diante de tantas modificações que atravessam as dinâmicas desse povo com relação à sociedade ocidental há 300 anos.

Buscamos também compreender os processos de educação dos meninos e meninas na infância pelas vozes das professoras como meio de entender a complexidade dos processos que envolvem as crianças e o papel da mulher nesse contexto.

A partir das narrativas das professoras participantes da pesquisa, observamos que tais processos envolvem inúmeros saberes e fazeres inerentes ao que cabe à mulher ensinar e às crianças aprender.

Assim, as meninas, principalmente as mães que ensinam a fazer coisas básicas, e os meninos são os pais que ensinam, então eu, foi minha mãe que me ensinou, minha avó, a fazer algumas coisas básicas que têm que ser feito. [...] e assim depois a gente passa para escola, aí começa a estudar, aprende as coisas lá da escola também [...] (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Olha, de mocinha mesmo, nos educa assim, para eles não se misturar com as coisas que não prestam, ensina eles o nosso direito, nossa lei em primeiro lugar, depois é que vai ensinar as do *braado*, né? (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

[...] As meninas, acompanhando as mães, no dia a dia né, desde pequenininha né, mama né, e a mãe está aqui...ela tá mamando né e a mãe está aqui, costurando, trançando né, tá mamando, mas está aqui...põe naquela tipoia né, que chama hoje em dia, né. Coloca na tipoia vai com os meninos, tá

trabalhando com a criancinha aqui né, tá mamando ne, mas tá aqui o tempo todo. Se não é aqui [faz o movimento da criança estando na frente] é atrás, coloca a tipoia pra trás, aquela embira né, coloca aqui, a criança aqui e vai pra roça, em qualquer lugar (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Na verdade, assim, o processo de educação ela [pausa] é feita pela mãe principalmente. O papel na verdade é do pai e da mãe né, mais principalmente a mãe tem esse acompanhamento do filho e da filha até [...] a iniciação do menino, aí ele já passa a ser é educado pelo pai né, quer dizer os ensinamentos vem do pai, pescar, caçar, trabalhar né, e a mulher, as meninas continuam sendo educadas pela mãe né, de fazer os deveres de casa né, [...] então, assim, até uma certa idade, até lá pelos nove anos, que eu observei, nove, dez anos, é responsabilidade da mãe né, ela não faz a diferença, não separa, nossa cultura na verdade ela assim, não separa o filho é educado por pai, e a filha pela mãe né, só depois da iniciação só, mas a filha sempre é da mãe né, a filha sempre tem a educação é feita pela mãe (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Ao trazer a casa como uma categoria relevante da formação da mulher bororo, é possível uma aproximação com Bachelard (1993, p. 24). Quando se refere à poética do espaço, em sua perspectiva fenomenológica, ele afirma que a casa: “[...] é nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmo. Um cosmos em toda acepção do termo.”

Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Elas mantêm o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano (BACHELARD, 1993, p. 26).

Foto 7 – Casa tradicional bororo



Fonte: a pesquisadora.

Esse cosmo, a que se refere Bachelard (1993), pode ser encontrado na casa bororo. A casa, chamada na língua bororo de *Bái*, é um lugar importante de trocas de saberes e de convivência. As casas nucleares, conforme observadas na fotografia antes apresentada, abrigam diferentes famílias de diferentes clãs.

Para Novaes (1979), a casa assume também um lugar de existência do ser bororo. Pelos estudos e diálogos com indígenas bororo, seja *Imedu*, seja *Aredu*, percebemos que tal existência é marcada pelos saberes e fazeres do protagonismo feminino.

A respeito das casas clônicas e dos saberes advindos da mulher, Marciel Adugo exemplifica que:

[...] são as mulheres que repassam essa cultura para frente, esse conhecimento. [...] São elas que acabam repassando o conhecimento para os filhos, para os netos, porque todas as famílias não moram assim, não moram longe um do outro. Geralmente a gente tem o irmão, mora ali, outro mora ali perto, sempre perto da mãe. [...] A gente já tem essa coisa que vem de raiz, que a família tem que estar perto um do outro (Anotações no caderno de campo, aldeia Piebaga, 21/05/2019).

A vida que pulsa na casa clônica abriga diversas gerações e famílias, expande-se para além dela, e ali, na frente ou nos fundos, a vida se dá, a cultura e a pedagogia bororo se fazem presentes, imersas no cotidiano dos tempos e dos espaços instituídos na aldeia.

A casa Bororo é um lugar onde se materializa a epistemologia Bororo, um lugar concebido historicamente e de identidade individual, coletiva e de memórias, portanto, é um espaço para além do tempo físico e atual, o elo de toda uma estrutura social e cultural que mantém o Boe como povo no seu mundo. É a partir deste lugar da mulher que todas as relações se fazem, um lugar cujas tramas não podem ser desconsideradas, daí a grande relevância de que essa casa seja respeitada, pois a violação deste lugar da mulher – sua centralidade que é corpo e lugar da tradição cosmológica [...] (CAMPOS; GRANDO, 2018, p. 98).

Nas aldeias bororo, as casas estão sempre com pessoas no seu entorno e em processos de interação constante. Em uma casa clônica, em Korogedu Paru, observamos várias gerações, filhos, adolescentes, crianças, anciões, adultos, homens e mulheres, meninas e meninos, todos na frente da casa.

No trabalho de campo desta pesquisa, estando junto a eles, observamos um cenário partilhado com os gatos, os cachorros, os patos e o papagaio em cima da casa, num universo de liberdade compartilhada pelas crianças, adultos e animais, mas com o cuidado atento e

responsável dos adultos. Alguns meninos brincavam de bolita/bola de gude e o fogo aceso e a lenha queimando indicavam que alguém prepararia o jantar.

Numa outra cena familiar, outra casa, igualmente na frente, ao entardecer, havia um jovem casal com o filho, a anciã sentada na esteira (cena muito comum na aldeia) e uma jovem. O menino, que aparentava não ter um ano, era segurado pelo pai e arriscava os primeiros passos.

O corpo da criança estava todo vermelho de urucum. Ao olhar para as mãos da anciã sentada na esteira vi que também estavam vermelhas. Certamente, o urucum foi passado no corpo da criança pela anciã do seu clã, em sua casa materna, já que o conhecimento e a tecnologia para a pintura clânica é um legado da mulher que mantém o clã revitalizado nos corpos das pessoas que pertencem à sua família-casa. No quintal, alguns meninos brincavam.

Assim, a casa produz uma relação íntima com os aprendizados culturais. Numa outra visita à Córrego Grande, a adolescente pega um broto de palha de babaçu, inicialmente já trançado, e entrega para a mãe para que possa terminar de fazer o *parikiboto*.

A senhora ri e diz que não vai fazer, pois já havia ensinado a filha. Então, ela pega a palha e começa o trançado; em determinado momento, não gosta da forma que o abanador está tomando, mas continua dizendo que vai refazer para ficar certo. Leva um bom tempo conversando, tomando chimarrão e fazendo os trançados.

Passamos horas ali conversando, entre um chimarrão e outro. Ela pacientemente trançava a palha, até que em determinado momento para e deixa sobre o banco. Enquanto estivemos ali, não continuou os trançados.

Nesse período, quando saímos da aldeia, e depois de algumas horas na estrada, atolamos e ficamos um bom tempo presos no areal. Já era quase meio-dia e todo o esforço que Estevão, Margarethe Pessoa³⁰ e esta pesquisadora fizeram só serviu para que o carro ficasse mais atolado.

Então, não havendo mais nada a fazer, esperamos que algum carro subisse para a cidade ou descesse para a aldeia para que pudesse nos ajudar. Sentamo-nos à beira da estrada e ali, entre os matos, fomos escrever no caderno de campo.

Para aliviar a fome, tínhamos a lima que Margarethe Pessoa havia trazido. Ouvimos, então, barulho de carro, era a caminhonete da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), que retornava para a cidade. Havia quatro bororo, duas meninas, um rapaz e Creuza. Ao olhar para Creuza, observamos que suas mãos produziam o *parikiboto*.

³⁰ Contratada para exercer a função de coordenação pedagógica da escola. Sua dinâmica de atendimento é estar presente na aldeia, orientando as atividades pedagógicas desde fevereiro de 2017 e como alguém que passa a conviver com a comunidade, fez sua inserção na sociedade bororo com o *batismo*, tendo com isso sido integrada a partir da acolhida no clã *Ecerae*, recebendo pai e mãe do subclã *Bokodori*.

Por duas vezes, recebemos como presente o *parikiboto*, uma pela mãe da Darlene Wudore e outra por Cleide Kuogoytoudo. O *parikiboto* é um elemento bastante utilizado pelo bororo e suas técnicas são repassadas de mãe para filha. Observamos que a escola também tem sido um espaço para potencializar essas aprendizagens culturais femininas, pois não se limitam ao universo feminino, já que todos os nascidos para pertencer à família dependem deste artefato de domínio da mulher-casa.

A foto seguinte mostra Darlene Wudore sentada na cadeira, com sua mãe, que está sentada no chão com as pernas cruzadas, fazendo o *parikiboto* com os alunos do primeiro ano da Escola Korogedo Paru.

Foto 8 - Aprendizagem do *parikiboto* na escola



Fonte: site Diocese Rondonópolis- Guiratinga³¹.

Na foto 8, são observadas as técnicas corporais tradicionais pelo modo como a mãe de Darlene Wudore se senta na esteira. Na tese de Grando (2004), a autora analisa uma sequência de fotos em que ficam evidentes as diferentes técnicas corporais apresentadas pelas mais jovens e pelas mulheres mais velhas, isto é, quando o corpo que é educado na cadeira escolar não mais dá conta de sentar-se no chão, como expresso na análise de Grando (2004), para tecer os artefatos e também não domina a técnica, recorre-se às matriarcas da família para com elas materializar as educações dos corpos das crianças, como evidencia-se nesse cenário em que professora e mulher se tecem ao mesmo tempo.

³¹ Disponível em: <http://www.diocesederondonopolis.org.br/2018/2019/06/03/na-escola-da-cultura/>. Acesso em: 4 abr. 2020.

Tais técnicas corporais, similares, são vistas também na foto em tela, entre a professora, Darlene Wudore, as crianças e a mãe da professora. No contexto da escola, a fronteira entre os lugares ocupados é orientada e demarcada pela presença da carteira, que simboliza a escola, pela esteira e pelos modos de sentar-se. A autora analisa três imagens e conclui:

As técnicas corporais aqui expressas demonstram as transformações que a educação do corpo vai estabelecendo na aprendizagem de práticas sociais diferentes numa mesma comunidade. Não é a vestimenta que molda os corpos de forma diferente, mas a educação cotidiana que ao alterar a flexibilidade da coluna, altera também as relações no trabalho artesanal e com as técnicas que este demanda (GRANDO, 2004, p. 221).

Da mesma forma, na foto, observamos que o *parikiboto*, um artefato feito por mulheres, na turma escolar da professora Darlene Wudore, na qual, embora haja meninos, somente as meninas recebem aprendizagem, já que confeccionar esse artefato cultural é um saber inerente ao feminino.

Para Grandó (2004, p. 60): “As práticas corporais, portanto, são manifestações culturais [...]. Essas práticas corporais expressam uma educação específica do corpo que por sua vez explicitam a concepção de pessoa em cada sociedade.”

Durante a Mostra do Coeduc, os professores de Córrego Grande apresentaram a comunicação oral sobre o abanico (*parikiboto*) e o *akigo*. No resumo do evento, o grupo de professores apresenta o que é e do que é feito o *parikiboto*:

O *Banico* é o artesanato que os Bororo usam muito para se abanar quando estão com calor e também é usado no ritual. Normalmente é feito pelas mulheres, mas quando é para usar, todos usam, homens, mulheres e crianças. A matéria-prima preferida é o *noidoro*, broto de babaçu. Recolhido o broto, aberto é exposto ao sol para alvejar, chegando a hora de trançar se for ressequido demais, amolece com orvalho da noite ou com rápido aquecimento sobre o fogo. A seguir corta o pecíolo no comprimento desejado, fende-se, ponta a ponta e se adelgaça para que o trabalho acabado forme convenientemente o arcabouço da boca, o qual recebe o nome de *kodo o-kóra*. Depois sobrepõem-se duas partes onde foi dividida a folha e a mulher começa o trançado, dobrando primeiramente cada folíolo pelo comprimento da sua nervura e dando logo a forma elipsoidal. Durante a confecção acrescentam folíolos suplementares para obter um artefato bem fechado e encorpado. O serviço em geral leva vários dias e pode ser interrompido sem que sofra prejuízos. A flexibilidade das nervuras, que formam a ponta, é amarrada fortemente entre si. Um broto de babaçu pode servir para fabricação³².

³² KOGÉBOU, Benilton Pereira; WUDORE, Darlene; KWOGOYTOUDO, Cleide; JOWAREMIJERA, Rafael; BORORO, Fernando Kudoro; DIAS, Margarethe Pessoa Aparecida Pessoa Amaral. Banico e akigo: o artesanato

Na aldeia, quando questionamos dona Creuza sobre com quem aprendeu os trançados do *parikiboto*, rapidamente, disse que por meio dos ensinamentos da avó e da mãe. Em momento anterior a essa cena, dona Creuza orientou e ensinou o jovem casal a dar o banho na criança/neto, que estava com alergia. Sentada em um banco, dava as instruções sobre o que deveria ser utilizado no banho. O jovem casal ouvia e seguia as orientações (Anotações no caderno de campo, aldeia Córrego Grande, 2019).

Pode-se afirmar que o corpo-casa, a mulher em sua totalidade, é esse lugar de produção da vida na sociedade Boe, donde parte toda a referência que constitui a pessoa no mundo e nele se projeta como esfera mais relevante de pertencimento (CAMPOS; GRANDO, 2018, p. 99).

Estudos de Rodrigues (1999) historicizam como nas práticas cotidianas as alterações das casas vão sendo produzidas a partir de uma outra educação do corpo, a exemplo das divisórias que passam a separar o público do privado, ou o individual do coletivo. Com isso, são práticas corporais que se modificam alterando os ambientes e as relações de distância e aproximação sociais.

Como afirma Rodrigues (1999, p. 146), “A história da casa é extremamente solidária à do corpo. O estabelecimento da separação de corpos é um evidente criador de fronteiras, definidor e redefinidor da ideia de individualidade”.

Há, nos estudos de Rodrigues (1999), pontos de congruência com o que observamos nas casas indígenas que nos auxiliam na compreensão da casa como um *locus* mais coletivo do que individualizado e na qual a mulher assume o papel central das educações dos corpos-boe, da mesma forma que Novaes (1983), em sua pesquisa antropológica com esse povo de Mato Grosso, confirma que, na morada bororo, os espaços não eram divididos, embora existissem demarcações dos locais ocupados.

Ele acrescenta que nas extremidades demarcavam-se os espaços de cada membro da casa nuclear e no centro havia um espaço mais coletivo. No transcorrer da história, como trazemos nos dados desta pesquisa, a casa foi passando por mudanças estruturais, como tentativa de desorganizar a estrutura epistemológica bororo.

no dia a dia da aldeia Córrego Grande, na Escola Estadual Indígena Korogedo Paru. In: ANAIS – VIII Mostra Corpo, Educação e Cultura - IV Simpósio Crianças e Saberes da Infância - II Seminário Saberes Indígenas na Escola: Formação de Professores para Educação Intercultural, 24 e 25 de setembro de 2019, p. 38.

Nessa perspectiva, sob a implementação das casas não tradicionais, Lévi-Strauss (1957) mencionou como os salesianos atuavam para romper com a estrutura da circularidade e das formas tradicionais das casas:

A distribuição circular das cabanas em torno da casa dos homens e de tal importância no que se refere à vida social e a prática do culto, que os missionários salesianos da região do Rio das Garças logo perceberam que o meio mais seguro de converter os Bororo consistia em fazê-los abandonar sua aldeia por outra em que as casas estivessem dispostas em linhas paralelas (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 230-231).

Tais impactos podem ser sentidos e observados na aldeia de Meruri, TI Merure, situada no município de General Carneiro-MT, principalmente no que se refere a não circularidade da aldeia e às casas de alvenaria, conforme observação da imagem seguinte, que demonstra a substituição das antigas casas tradicionais.

Foto 9 - Casas de alvenaria em Meruri



Fonte: a pesquisadora.

É importante afirmar, de acordo com o pesquisador Portocarrero (2001, p. 58), que, mesmo diante das mudanças impostas aos bororo de Meruri para descaracterizá-los, “Estas mudanças, artificiais e intencionalmente produzidas, entretanto, não foram capazes de quebrar o modelo cosmológico construído pelos *Bóe*, nem o encanto visual da tradicional aldeia redonda.”

Isso demonstra a resistência do povo bororo de ainda se manter na sua dinâmica de organização social pela matrilinearidade, mesmo com as imposições do colonialismo, que força e busca estratégias de romper com essa concepção de ser e estar no mundo. Tais mecanismos e

tentativas de destituição da cultura bororo passam pela questão da desapropriação da mulher e sua relação com a casa.

É possível fazer analogia a partir dos estudos de Bachelard (1993), que abordam a falta de cosmicidade da casa da cidade, as relações artificiais e o distanciamento dela com a natureza. Quando observamos as casas de alvenaria em Meruri, de certo modo, percebemos uma tentativa de subtração da casa *Boe* desse estado latente de cosmicidade da casa e suas representações sociais conferidas a esse povo.

A esse respeito Félix Adugoenau, em entrevista expõe:

[...] os padres acabaram com a estrutura social bororo. Tentaram acabar! [...] e quando é uma organização metafísica ela passa despercebida e os padres cometeram um erro, porque essa organização, ela é metafísica, ela não é uma construção [...] e quando a estrutura metafísica está na cabeça dos outros [...] é difícil destruir. [...] os padres não deram conta de destruir, ela tá vivinha lá em Meruri, apesar que lá em Meruri, apesar de estar quadrado assim [...] Os bororo se destacaram na construção metafísica, social. Por isso que os padres não deram conta de acabar como lá em Meruri (Félix Adugoenau, entrevista realizada em 10/04/2018).

De acordo com estudos de Ferreira (2001), os impactos das missões religiosas em territórios indígenas colaboram para entender a lógica colonialista e as mudanças impetradas a partir da relação com o outro.

O modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com as ideologias católicas. Grupos de descendências patrilinear foram reduzidos a grupos nominados segundo padrões da sociedade brasileira. Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídas pelo moral católica. O poder de decisão de lideranças tradicionais foi esvaziado (FERREIRA, 2001, p. 73).

Reportamos aos estudos de Rodrigues (1999) quando ele aborda o que é mais importante para uma sociedade, ou seja, à medida em que sua cultura está ameaçada constitui-se aquilo que se chama de sobrevivência simbólica.

Diante dos processos colonianistas sobre os povos indígenas, observamos o quanto as práticas simbólicas exercem um papel fundamental de permanecerem latentes no sujeito encarnado, em contraposição às diversas tentativas de expropriá-lo de si e de seu lugar.

Ferreira (2001) afirma que as tentativas dos salesianos de destituição e de solapamento da cultura dos povos indígenas do Alto do Rio Negro não obtiveram êxito e podemos observar isso em Meruri, onde a cultura bororo também continua viva, conforme a imagem seguinte, que mostra as novas gerações dançando e vivenciando a dança do *Jure*³³ (dança do povo bororo) no pátio da escola em abril de 2019.

Foto 10 – Dança do *Jure* no pátio da escola



Fonte: a pesquisadora.

Grando (2005) explica os papéis assumidos na dança e que com isso ocorrem os processos educativos a partir desse elemento cultural presente no cotidiano *Boe* em momentos festivos e também nos rituais, que são também evidenciados na escola.

Jure pode ser dançada por homens, mulheres e crianças, que marcam nos corpos sua identidade expressa nas pinturas e ornamentos clânicos. Segundo as narrativas, para o *Jure* reúnem-se todos no *baito* para se pintar e os homens, com suas saias de buriti – toro –, são acompanhados nas danças por suas irmãs mais novas e mais velhas, ou por sua mulher quando não possuem parentes. Essa “regra” da dança explicita outra regra social, quem dança representa e assume o seu lugar na sociedade, o jovem será sempre acompanhado das irmãs, mulheres de seu clã. Ao dançar, o rapaz assume seu lugar na sociedade (GRANDO, 2005, p. 167).

Nesse momento, vem em nossas reminiscências a construção de um texto coletivo sobre o *Jure*, envolvendo a professora orientadora desta tese, Beleni Grando, a pesquisadora do Coeduc, Sueli Xavier, e o professor Félix Adugoenu. Nas idas e vindas do texto, nos

³³ Dança bororo em que participam homens, mulheres e crianças.

recordamos que Félix fez vários questionamentos a respeito da dança e foi respondendo como isso ocorria na cultura *Boe*.

De forma bem didática, pois era sabedor dos nossos limites, ele conduziu a construção coletiva do texto para que pudéssemos compreender a dança *Jure*; nesse exercício, a partir da perspectiva da dança, foi explicitado os lugares ocupados pelas mulheres. Assim, umas das perguntas iniciais é a que segue, e foi um recorte não incorporado ao artigo. Porém, nesta tese, tal recorte traz pistas valiosas sobre as aprendizagens culturais.

Desse modo, descreve Félix sobre a pedagogia da dança *Jure*:

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

Cabe afirmar que a sobrevivência simbólica, tomada por Rodrigues (1999), poderia também se equivaler à estrutura metafísica explanado por Félix Adugoenau em relação à sociedade bororo e seus processos de resistência para continuar se tornando *Boenureimi*. *Boe* = gente; *Nure* = que é; *Imi* = eu. *Eu sou gente. Eu sou pessoa. Eu sou humano*, isto é, ser quem são.

Nos estudos de Villanueva (2011) sobre o processo colonizador espanhol, o autor recorre à Silverblatt para explicitar o processo de destituição do matriarcado ameríndio como estratégia colonial que impôs suas formas de poder autoritário, patriarcal e cristão sobre as sociedades regidas pela matrilinearidade, uma imposição da lógica eurocêntrica da Idade Média na qual a eliminação de qualquer possibilidade de reconhecimento da mulher não era admitida pelo poder institucionalizado.

Silverblatt nos aporta algún ejemplo: “la legislación y las prácticas tributarias hispanas socavaron las estructuras indígenas de organización social, reguladas por los principios de la descendencia paralela. La solución española a la exogamia terminó fortaleciendo los vínculos patrilineales y patrilocales, a costa de las relaciones sociales expresadas a través de la filiación matrilineal

y la residencia matrilocal. Así, la ley española tendió a erosionar las estructuras de descendencia y los patrones de herencia de la preconquista que habían unido a las mujeres” (Ibídem: 53). Pero hay un elemento más en esa apropiación de las mujeres indígenas y de sus cuerpos por parte de los colonizadores, y es la simbolización que se hizo de ellas, a través de representaciones elaboradas desde su visión androcéntrica, etnocéntrica y eurocéntrica (VILLANUEVA, 2011, p. 124).

Pode-se reconhecer que se outrora o colonialismo era imposto mediante o uso da violência e da força, atualmente, novas estratégias são criadas para manter as violências mais sutis que passariam despercebidas em nossas análises e nos modos de vida cotidiano no mundo ocidental, onde historicamente foi construída a ideia de que é o homem quem manda na casa, quem determina o poder da casa, da família, inclusive nos documentos oficiais e de descendência reconhecida ou invisibilizada. Sobre esse processo, Félix Adugoenu destaca que os colonizadores do Povo Bororo:

[...] tentaram quebrar tudo isso, casando as mulheres dentro da igreja, casamento cristão. E a chave é entregue aos homens, por conta dessa questão patriarcal da igreja católica. [...]. Aí entregaram as casas para os homens e as mulheres foram negadas sua existência matrilinear, matriarcas, essa questão de matrilinearidade foi negada a elas essa situação de que ela é casa, ela não é uma pessoa, ela é casa, por isso que chama *Imuga*. *Imuga* não significa mãe, *imuga* é minha casa meu lugar, ela não é só uma pessoa [...] (Félix Adugoenu, entrevista realizada em 10/04/2018).

Nos seus estudos, Villanueva (2011) retrata o encontro entre diferentes estruturas sociais, uma estratégia colonial para atacar uma forma de organização, principalmente, em sociedades matriarcais e matrilineares.

Considerando os aspectos da matrilinearidade do povo bororo, observamos em diversos momentos do processo colonizador tentativas de rupturas com a estrutura organizacional, invisibilizando, neutralizando ou destituindo o lugar social mulher na centralidade da salvaguarda do conhecimento tradicional.

A organização social da aldeia bororo em Meruri indica que, mesmo que a casa possua outra configuração, a cosmologia continua permeando as relações. Não é a espacialidade atual ou a geografia que se apresenta nas casas que dá significado e que orienta o povo bororo. Observamos que as formas de subtrair dos contextos da aldeia bororo aquilo que é *sui generis* da cultura *Boe* (o aspecto retangular, as casas de alvenaria, a chave das casas entregues aos homens e não às mulheres, uma vez que são elas por direito na cultura bororo as verdadeiras detentoras da chave, cuja casa lhe pertence) indicam e referenciam outros modos de ser.

O movimento colonial, que permanece nas práticas de colonialidade atualmente, perpassa tanto pela violência e opressão da mulher, quanto por sutis estratégias que aparentam ajustas nos modos de vida ocidental, nos quais o homem é colocado e a ele assegurado pelas instituições, como o detentor do poder da vida pública e privada. Essa perspectiva opõe-se aos princípios da vida em sociedade bororo. Como estratégia de confrontar essa organização clânica matrilinear, de acordo com cultura bororo, a premissa é que o homem passa a morar na casa da mãe da esposa, no entanto, a construção cultural cristã na aldeia de Meruri tem promovido mudanças instituídas que levam o casal a construir uma nova morada, em casas separadas que poderia, segundo Novaes (1979), fragilizar os vínculos entre mãe e filha e, portanto, a educação do corpo na cosmovisão *Boe*.

Conforme expressa sua pesquisa, diante dessas imposições, os bororo criavam estratégias de subverter esses novos princípios impostos pela igreja “[...] fazendo da casa da mãe o local de convívio, e de sua própria casa um local quase que exclusivamente para dormir” (NOVAES, 1979, p. 49).

É importante considerar que, para os salesianos que predominaram por mais de um século, em todos os seguimentos administrativos da Aldeia Meruri como Missão, e até muito recentemente, no domínio da escola, conforme explicitamos nos capítulos anteriores, os bororo não tinham um conceito de família, justamente por terem uma epistemologia e forma de construção estrutural da sociedade contrária ao modelo preconizado de civilização europeia e cristã. Portanto, ao instituir um novo padrão de casamento e impor novas regras de moradias, instituiu-se também o conceito de “família nuclear patriarcal”.

Sobre essa referência, no entanto, observamos que não se ajusta às relações explicitadas pelas mulheres-bororo nesta pesquisa e tão pouco nos estudos realizados com os quais dialogamos. Por isso, pode ser ilustrativo o exemplo de Oyěwùmí (2020) sobre os estudos dos povos Iorubas, que evidencia a compreensão da não generificação familiar, apesar de todas as tentativas coloniais e neocoloniais de atravessamento sobre esse sistema.

Na narrativa de Adugoenau (2018), se reconhece o sentido coletivo que é impregnado na categoria mulher, ou seja, para além dela, há um sentido perpetrado que a constituição da mulher *Boe* é um todo representado pela casa clânica, casa onde há vários micromundos e identidades correlacionados.

Quando se age contra a casa bororo, violenta-se também o território da mulher, que impacta sobretudo contra toda uma cosmologia efetivada por elas nesse lugar. A existência da cultura bororo perpassa pela centralidade da mulher, sujeito encarnado de práticas simbólicas que carrega no território de seu corpo a pedagogia bororo viva.

A casa bororo é um lugar onde se materializa a epistemologia bororo, um lugar concebido historicamente e de identidade individual, coletiva e de memórias; portanto, é um espaço para além do tempo físico e atual, é a ligação de toda uma estrutura social e cultural que mantém o *Boe* como povo no seu mundo.

É a partir desse lugar da mulher que todas as relações se fazem, um lugar cujas tramas não podem ser desconsideradas, daí a grande relevância no sentido de que essa casa seja respeitada, pois a violação do lugar da mulher – sua centralidade, que é corpo e lugar da tradição cosmológica – é uma forma cruel de: “[...] desapropriação do coletivo, desapropriar o sujeito de si mesmo [...]. Nas sociedades tradicionais os sujeitos são co-dependentes do outro [...]” (GRANDO, 2018³⁴), portanto, coletivos sem a invisibilidade e o respeito às individualidades.

É essa dimensão da mulher que não dá para se reduzir a uma visão ocidental de feminismo ou de machismo, pois as relações de poder bororo são mais complexas e se sustentam na matriz matrilinear que estrutura toda uma lógica social que se identifica e se compreende como sociedade específica em suas diversas dimensões cosmológicas e educativas.

Nos estudos de Segato (2014), o contato estabelece uma nova relação entre ser homem e ser mulher na aldeia a partir da compreensão do espaço público e privado, e de como isso se constitui como um instrumento de valoração entre homens e mulheres com base na condição de gênero imposta pela colonização. Para a autora, tais condições implicavam numa retirada radical de poderes políticos da mulher, ao conceber o espaço privado com um lugar destituído de relações de saber e poder.

Son también parte de este panorama de captación del género pre-intrusión por el género moderno el secuestro de toda política, es decir, de toda deliberación sobre el bien común, por parte de la naciente y expansiva esfera pública republicana, y la consecuente privatización del espacio doméstico, su otrificación, marginalización y expropiación de todo lo que en ella era quehacer político. Los vínculos exclusivos entre las mujeres, que orientaban a la reciprocidad y a la colaboración solidaria tanto ritual como en las faenas productivas y reproductivas, se ven dilacerados en el proceso del encapsulamiento de la domesticidad como ‘vida privada’. Esto significa, para el espacio doméstico y quienes lo habitan, nada más y nada menos que un desmoronamiento de su valor y munición política, es decir, de su capacidad de participación en las decisiones que afectan a toda la colectividad (SEGATO, 2014, p. 81).

34 Fala proferida pela profa. Dra. Beleni Saléte Grando, na disciplina *História e Antropologia do Corpo na perspectiva da Educação Intercultural*, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 12 de abril de 2018.

A autora esclarece como esse *locus* privado, do doméstico, assume outras conotações, deslocando todo seu potencial criativo e destituindo as relações de dualidade que existiam antes da invasão, destacando que “tanto la esfera doméstica como la mujer, que la habita, se transforman en meros restos, en el margen de los asuntos considerados de relevancia universal y perspectiva neutra” (SEGATO, 2014, p. 81).

Evidencia-se também outra perspectiva de olhar para o espaço do privado a partir do potencial educativo e político dos sujeitos em diferentes contextos. Assim exemplifica-se os povos amazônicos, em que as mulheres são restritas à participação no espaço público. Porém, destacamos que sua presença e participação ocorre a partir do espaço doméstico e das decisões coletivas:

[...] estos hombres, como es bien sabido, interrumpen al atardecer el parlamento en el ágora tribal, en muchos casos muy ritualizado, sin llegar a conclusión alguna, para realizar una consulta por la noche en el espacio doméstico. Solo se reanuda el parlamento al día siguiente, con el subsidio del mundo de las mujeres, que solo habla en la casa. Caso esta consulta no ocurra, la penalidad será intensa para los hombres. Esto es habitual y ocurre en un mundo claramente compartimentalizado donde, si bien hay un espacio público y un espacio doméstico, la política, como conjunto de deliberaciones que llevan a las decisiones que afectan la vida colectiva, atraviesa los dos espacios (SEGATO, 2014, p. 82).

A discussão do espaço público e privado é necessária para possibilitar descolonizar o espaço do doméstico não mais como um espaço compreendido do ponto de vista negativo e sem interferência sobre o público, o que produz uma falsa interpretação da realidade dos papéis assumidos por mulheres e homens, quando são estudados os povos indígenas.

Observamos que os pesquisadores, quando investigam as mulheres, ressaltam que elas, embora pouco se manifestem e se mantenham em um campo mais de observação nos espaços públicos, isso não significa que não possam ter influência nas tomadas de decisões, conforme estudos de Grubits, Darrault-Harris e Pedroso (2005).

O fato de as mulheres indígenas não frequentarem lugares públicos ou mesmo de serem limitadas quando dele participam, não significa que estão sendo mantidas alienadas das tomadas de decisão coletivas sobre o destino de seu povo. Para chegar a essa compreensão, torna-se necessário reposicionar o olhar analítico para conseguir enxergar a diferença de perfis entre as esferas pública e privada quando vivenciadas nas sociedades indígenas e as mesmas esferas quando vivenciadas nas sociedades não indígenas (MATOS, 2012, p. 146).

Destacamos a narrativa de mulheres anciãs da etnia Xavante, na tese da pesquisadora Rezende (2019, p. 37) questiona pesquisas que abordam o homem xavante e os aspectos culturais evidenciados a partir desse gênero: “por que falam muito da festa dos homens A’uwẽ e não falam das mulheres?” Ao tirar de órbita o homem como a grande centralidade para ver outras facetas desse ritual, a pesquisadora revela:

A participação delas é efetiva! Fala-se muito na grande festa de furação de orelha, mas não se deu o merecido destaque para as mulheres nesse momento. Por isso, narro a furação de orelhas, não pelo significado que ela tem para os meninos que é sua iniciação, mas para evidenciar os sentidos e o protagonismo da mulher, seja pelo trabalho, seja pelo pranto das avós, seja pela intervenção pressurosa quando os netos ou filhos carecem de intervenção, às vezes na contramão do que estaria previsto na pauta ritual (REZENDE, 2012, p. 250-251).

Por sua vez, nos estudos empreendidos a respeito da etnia Kadiwéu, as autoras Grubits, Darrault-Harris e Pedroso (2005) trazem a compreensão dos papéis sendo reelaborados a partir das questões econômicas e da influência da mulher nas decisões, mesmo que tais elementos se remetam ao universo masculino.

Na organização social desta etnia há também uma divisão de papéis entre homens e mulheres, sem, no entanto, que um seja superior ao outro, sem que seja atribuído mais valor a um papel do que a outro. [...]. A comunidade, para funcionar, necessita que homens e mulheres desempenhem suas diversas atividades, sendo todas elas igualmente importantes. [...]. As decisões e problemas da comunidade são resolvidos por um grupo de conselheiros, composto apenas por homens. O capitão da aldeia (como é chamado o “cacique”) é também sempre um homem. Mas isso não impede que as mulheres exerçam um papel político influente nas decisões; ele se exerce nos “bastidores” da comunidade, nas conversas cotidianas, nos encontros casuais, mas possui aparentemente a mesma força e o mesmo poder de decisão (GRUBITS; DARRAULT-HARRIS; PEDROSO, 2005, p. 9).

A invisibilidade das mulheres em seus espaços de representatividade demonstra como as questões de gênero adentram o contexto indígena, principalmente por aqueles que estudaram as populações indígenas sob um viés de uma sociedade que ignora a presença da mulher. Assim, não é espantoso o questionamento de uma anciã xavante sobre a representatividade nos estudos e investigações sobre as mulheres xavante, conforme Rezende (2019).

Considerando as especificidades das etnias, o espaço doméstico é aquele em que pulsa o coração das sociedades indígenas, pois é nesse fazer cotidiano das relações e das experiências

impregnadas pelos saberes e fazeres das mulheres que a manutenção da cultura se tece nos emaranhados culturais, nos cuidados consigo e com o outro, nos modos de fazer e partilhar os alimentos, de celebrar a vida e morte, num processo de coletividade.

[...] é preciso considerar que, na organização social dos povos indígenas, o espaço doméstico também funciona como esfera política, ou seja, decisões e ações nele tomadas podem provocar impactos na vida coletiva da unidade social mais ampla (seja a “comunidade” ou a “aldeia”) e não somente na unidade familiar. [...]. É fundamental entender que, nas sociedades indígenas, os assuntos políticos e as decisões que afetam a coletividade mais ampla também são tratados no espaço doméstico e não reservados somente ao espaço público (MATOS, 2012, p.146-147).

Assim, pode-se concluir que a mulher-bororo se liga ao doméstico e esse doméstico liga-se à casa como um elemento relevante para se pensar as trocas de saberes e a cosmologia bororo. Mesmo assim, também a mulher-bororo, como enfatiza Nonoguari Comaecureudo Lima (2018), ocupa outros lugares no mundo não bororo, campos de relações de poder que são públicos. Mas não é essa a sua principal fonte de poder como mulher na sua sociedade, um papel que é a ela destinado desde a sua concepção, por herança clânica de sua mãe e de suas ancestrais mulheres.

A casa – o privado como a centralidade do ser – evidencia que o poder não está necessariamente no público, mas, como toda a cosmologia *Boe* se apresenta, há sempre uma dupla relação e complementaridade entre as metades exogâmicas; assim a constituição do ser é completa e complexa, não dá para se afirmar mulher sem o homem e vice-versa. Não se trata de uma questão dual de gênero, mas vai muito além disso!

Ao analisar os processos de morrer na sociedade *Boe*, os estudos apontam que quando uma pessoa falecia queimavam-se todos os pertences referentes ao sujeito e, conforme Novaes (1983), a casa, pelas representações simbólicas, não estava isenta desse processo. Assim, ao final do ritual:

Tudo o que pertenceu a um indivíduo deverá ser destruído após sua morte e, evidentemente, sua casa não poderia permanecer intacta: também ela deverá ser queimada. Neste sentido é possível ver a casa Bororo e todo seu ciclo de transformações como uma das expressões materiais da concepção que os Bororo têm da vida e de sua organização social. Se a morte põe fim a vida de um homem concreto, também sua casa deverá desaparecer. [...]. Uma nova casa será então construída naquele mesmo espaço (NOVAES, 1983, p. 74).

O fim da vida também é o início de novas práticas de rituais, onde há, então, as representações de quem faleceu. Assim, observa-se a figura da *mãe de alma* na ocupação e incorporação desse lugar fundamental para a morada bororo em outras dimensões do território cosmológico, portanto, assume-se novamente um papel preponderante nesse ritual. Com a *mãe de alma* ficará a cabacinha mortuária, representando e mantendo presente a ligação profunda entre os vivos e os mortos e, sobretudo o retorno, do filho num outro plano, junto de sua mãe.

4.3 O lugar da mulher-mãe de alma: sentidos e significados

Nesta tese, apresentamos os sentidos e significados que emergem da categoria *mãe de alma* (*areaotuje*), cujas narrativas de todas as professoras e de outros homens e mulheres *Boe* ouvidas e lidas apresentam-se como uma figura de extrema importância e de prestígio dentro da comunidade.

Essa categoria surge a partir do ritual funeral bororo, considerado o maior e mais importante ritual existente nessa etnia, sendo, na atualidade, realizado em todos os territórios bororo. Historicamente, houve algumas interrupções e alterações provocadas pelas relações de mais de 100 anos da presença da Missão Salesiana na principal aldeia de Merure – Território de Meruri – e na Aldeia Meruri desse território, onde se construiu sua estrutura física e simbólica cristã e patriarcal, impondo a patrilinearidade ocidental.

É um ritual que demanda um período longo de preparação e de realização, cujas ações coletivas implicam em trocas e trabalho que não se encaixam na lógica e na perspectiva de rendimento da sociedade ocidental. É algo inimaginável dentro da lógica de mercado e, por isso mesmo, afetado pelas relações com o estado, necessárias e estabelecidas nas comunidades com a escola e a saúde.

De todos os eventos que marcam o ciclo da vida entre os Bororo, a morte é, certamente, a mais celebrada. Não há vida sem morte nessa sociedade. É nos funerais que são evocadas as almas de antepassados e de heróis culturais. Durante os ritos funerários, que podem se estender por três meses, entre a morte de uma pessoa e o enterro definitivo de seus ossos, os jovens são familiarizados com os valores que regem essa sociedade dual, são lembrados das regras de reciprocidade e iniciados efetivamente na vida adulta. O funeral é, nesse sentido, um momento muito propício para a produção e difusão do conhecimento – que se dá, como veremos, em moldes muito específicos. Os cantos, por exemplo, entoados em todos os rituais são elementos fundamentais da transmissão do conhecimento acumulado. São cantos que relembram a todos das façanhas dos heróis culturais, fundadores das regras da vida social, das disputas entre esses personagens míticos e do modo como foram resolvidas; os cantos rememoram os pontos geográficos mais importantes do

território da sociedade bororo, os recursos aí existentes em termos de fauna e flora, as técnicas de caçada e pescaria (NOVAES, 2006, p. 284).

Ao olhar para o funeral bororo, tem-se a oportunidade de cessar e aprender uma outra lógica de viver e de ser, que rompe e se contrapõe à sociedade capitalista e individualista por indicar outras relações que pautam o bem-viver coletivo e é nessas relações de troca e de reciprocidade, de cuidado com o outro e com o coletivo que se aprende com o povo bororo, para além do que se vivencia em um ou outro momento de interação.

A experiência de estar com os *Boe* nos permite refletir as nossas próprias formas de perceber o tempo-espaço e as perspectivas do viver e do morrer, facetas complementares e fundamentais, uma para outra, vividas e corporificadas em todos os humanos. Com os *Boe*, essas relações implicam em superar os momentos do ritual e colocar cada pessoa em novos tempos e espaços da compreensão de si e do outro, do ser e estar no mundo.

No contexto de Tadarimana, foi-nos ensinado a dinâmica do ritual e da organização da comunidade, como a circularidade da aldeia que é visibilizada em sua cosmologia nesse tempo-espaço partilhado. Fomos apresentadas à organização das casas tradicionais e do *baito*, em que, ao lado, no círculo do território bororo, havia três covas, que, por sua disposição, estabeleciam três tempos diferentes.

Estávamos diante da cova rasa em que os corpos-defuntos se localizavam, uma ao lado da outra, cobertas de terra e de folhas secas. Não são pronunciados os nomes dos corpos falecidos, que são representados por pessoas a partir do seu lugar oposto exogamicamente.

Surpreendentemente, não havia cheiro dos corpos em processo de descanalização naquelas covas rasas, mas um profundo silêncio, diferente, um silêncio inenarrável. Todos os dias a cova é molhada e esse processo é importante para que o corpo se decomponha e possam os ossos ser ornamentados para o ritual final. Nesse período, são realizados inúmeros ritos que compõem a complexa cultura bororo e, ao final de todo processo ritualístico,

Os pertences do morto serão ritualmente queimados pelo fogo ou destruídos – como as peças de cerâmica ou outros objetos que o fogo não destrói. Todos os elementos perecíveis do morto, desde a carne do próprio corpo até aquilo que ele possuía em vida, devem desaparecer após sua morte. Com a morte, nada disso tem valor ou utilidade nem pode ser transmitido como herança (NOVAES, 2006, p. 292).

Um outro episódio importante para aprender sobre as redes constituídas no ritual funeral bororo ocorreu quando estivemos em formação do Ação Saberes Indígenas na Escola, em

Rondonópolis. Ficamos um tempo a mais e pudemos acompanhar a professora Darlene Wudore, que, no retorno à aldeia, sofreu um acidente de moto e foi atendida na cidade.

No pronto atendimento, entre uma conversa e outra, ao acompanhá-la, observamos marcas das escarificações que foram feitas no funeral. Em sua narrativa para informar e satisfazer a curiosidade das pessoas sobre se doía, por exemplo, rindo, respondeu que não, e pudemos refletir sobre como o corpo ritualizado é educado e se produz a partir de outras dimensões que dão sentidos e significados outros às sensações e emoções humanizadas em cada contexto socio-histórico e cultural, inclusive de dor. Como já visto com a pesquisa de Medeiros (2015), referenciada anteriormente sobre a dor do parto, as cicatrizes que víamos das escarificações contavam uma história específica do corpo, contavam do seu lugar vivido na sua comunidade, no tempo-espaço de despedida de alguém que não está mais presente no mundo dos vivos, mas sua passagem inscrita nos corpos vividos em seu funeral.

Comprendemos que, nesse corpo-ritualizado, se aprende que só se é com o outro e, a partir de uma troca de reciprocidade imbricada com o respeito e reconhecimento da co-dependência da outra metade exogâmica, na qual o eu se completa cosmologicamente dentro de uma estrutura organizacional que supera as relações consanguíneas e dão outras dimensões de parentesco vivido num corpo coletivo, produzido especificamente neste lugar social de trânsito e transcendência pelo falecimento de uma pessoa do lado oposto à sua identidade clânica.

Uma pessoa cujo corpo passa a ser produzido em outra materialidade dentro do cenário da aldeia, das casas e dos clãs., embora em passagem, não está mais presente em vida e sangue que se decompõe com a manipulação ritualística para uma outra materialidade cosmológica não visível, mas sua passagem possibilita novas relações sociais, afetivas com e na coletividade, que lhe tece um novo e relevante papel social, assim como os que participam de seu ritual vão também sendo produzidos no corpo vivido no funeral pelas relações estabelecidas e vivenciadas em todas as dimensões que transitam na sociedade *Boe* dos vivos e dos mortos.

Nas vozes das professoras e dos demais bororo com os quais aprendemos nessa emersão da pesquisa, às *mães de alma* se concebem um lugar de projeção de valor maior e de prestígio. Esse lugar da *mãe de alma*, construído e constituído nessa relação encarnada no funeral, configurou-se numa categoria do lugar social da mulher-mãe, o que nos induz a destacá-lo neste contexto da pesquisa.

Para Félix Adugoenau, a *mãe de alma* é um ser místico e de poderes, ou seja, “Ela entra de luto, meio no além. É a mulher quase divina. Tem gente que acredita que ela tenha poder de curar as tempestades. Pedir para alguma serpente sair do caminho. Se for com um homem, ele

briga; mas se for com a Mãe de Alma, ele acalma.” (Félix Adugoenau, entrevista realizada em 10/04/2018).

Marilene Kogue (2014) explicita a importância desse papel que a mulher pode desempenhar ao ser corporalmente preparada nos rituais como representante de alma/morto:

A mulher quando se torna “areaotuje” devemos a ela muito mais respeito pelo fato de ser uma representante muito importante, ela é não é mais aquela mulher normal da sociedade Boe, ela agora é a mãe das almas, isso significa que é a representante daqueles que não podemos ver, mas podemos sentir sua presença entre nós. Em todas as funções ela deve está (*sic*) presente ou caso contrário, aquele que ela o representa pode se entristecer e sentir-se esquecido, isso não é bom. Assim como ele(a) cuida dela, e de quem ela gosta, quem está entorno dela, ao entristecer pode se revoltar e tirar de perto dela aquele que ela mais gosta, a fim de que ela sinta e se lembre que é uma areaotuje, é uma pessoa de muita responsabilidade (KOGUE, 2014, p. 7).

De acordo com Viertler (2001), o processo de escolha da *mãe de alma* é feito pelo conselho dos homens e quem geralmente é escolhido considera a premissa de ser parenta do mesmo subclã do falecido. Para a autora, uma outra característica é que ela tem que ser a mulher do pai ritual. Essa regra de ser casada nem sempre é tão rigorosa, havendo aberturas, conforme verbalizado por Darlene Wudore, exemplificando a partir da experiência de sua mãe, que atua nessa função não sendo casada e como mãe de alma de um falecido de outro subclã. Justificou a questão de não ser do subclã devido a, na ocasião, não haver representações do subclã do falecido.

Com relação ao fato de ser casada ou solteira, ela explica que “Eles escolhem quem é casado também, mas, no caso da minha mãe, ela é solteira, mesmo assim ela é *mãe de alma*. [...] fica bem mais fácil quando é casado, por causa que o marido já leva as coisas lá pro baito, agora quando é solteira, os parentes da mulher que tem que levar [...]” Darlene Wudore ainda explica que há momentos que a mulher não pode adentrar no *baito*. Como nos explicita a literatura, há momentos em que a mulher não pode adentrar onde os homens estão realizando ritos específico com o mundo dos mortos. Mas como a realidade apresenta o fato de não haver um homem que seja o esposo, não se implica em desvalorização de acesso a este espaço social ritualístico fundamental para acolher o morto e participar ativamente na sua transposição dos mundos cosmológicos *Boe*.

Com esses dados da realidade narrada por Darlene Wudore, podemos compreender que na construção matrilinear, a exemplo de ser a mulher a escolher o marido, pois é ele quem passa a morar em sua casa clânica, a liberdade dele se desligar é mantida, devolvendo-o a casa de sua

mãe, já que não perde nenhum direito social ou à novos casamentos, mantendo-se sempre a dona da casa, dos filhos e do seu lugar de mulher-clânica herdada pela ancestralidade das mulheres de sua família consanguínea que a qualifica para assumir papéis sociais nos rituais, inclusive no funeral. Esse lugar é tecido com a artesanaria das redes afetivas e sociais marcadas pelas relações clânicas e metades exogâmicas demarcadoras dos ritos coletivos.

Os cuidados uns com os outros, mesmo após a morte, são percebidos na forma como essa sociedade lida com seus pares, numa dimensão de reciprocidade, que se inicia num processo que os conecta antes do nascimento e segue para além da morte.

Para tanto, os vivos cuidam disso no longo ritual, que envolve muitas pessoas que vão se especializando para essa tarefa social, na qual as mulheres são muito importantes.

[...] pra muitas mulheres é um desafio, porque a partir do momento que se é mãe de alma, ela tem que ter o respeito. Elas não podem estar mais brincando, assim, falar coisa que não deve e ficar andando bastante, ficar passeando bastante, porque ela tem uma cabacinha que ela tem que cuidar [...], cada cabacinha representa uma pessoa [...] uma alma [...]. Então, ela tem que cuidar desse daí [...]. Pra onde vai tem que levar, porque aquilo ali é como se fosse uma pessoa na verdade. Quando chove, quando faz muito frio, eles têm que embrulhar com pano, alguma coisa, porque pra nós se não embrulhar essas pessoas vão passar frio, é desse jeito. Não pode essa cabecinha ficar sozinha numa casa, se for pra cidade, se for pra algum lugar tem que levar, se for passar dois, três dias, tem que levar, se não ele fica sozinho, se quebrar alguma coisa de ruim pode acontecer, então mãe de alma exige assim muito cuidado (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

A cabaça, ou o clarinete mortuário, passou a fazer sentido para nós quando fomos à aldeia de Meruri, em abril de 2019, visitar a sala da cultura bororo durante uma ação do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, na qual também estava conosco Félix Adugoenau. Lá estavam os diversos ornamentos referentes aos clãs.

Entre cores e adereços, visualizamos uma cabaça pendurada que estava toda ornamentada, com pinturas faciais, foi nesse momento que começamos a compreender melhor as narrativas dos nossos interlocutores Félix Adugoenau e Darlene Wudore.

Na foto 11, trazemos um exemplo da representação das cabaças ornamentadas.

Foto 11 - Cabacinhas ornamentadas com as pinturas clânicas



Fonte: Site pauloisaac.com³⁵.

Com essas cabaças, pudemos compreender melhor a noção de cuidado e de representatividade, pois vimos que as cabaças não eram simplesmente cabaças, mas representações sociais e simbólicas de um sujeito corporeificado num estado de ausência-presença. Para Novaes (1983),

O *powari-aroé* é o elemento que permite perceber que a identidade social só emerge através de um indivíduo concreto, com todas as suas idiossincrasias. Cada indivíduo é único em sua singularidade, assim como cada cabaça deve produzir os sons em um ritmo peculiar. Tal como o indivíduo em seu processo de constituição biológica, ela é confeccionada por um homem (o "pai" do *aroé*) e guardada por uma mulher (a "mãe" do *aroé*). E, assim como o indivíduo bororo, a cabaça só aparece socialmente através de um outro, do *aroé maiwu*, representante social do morto e que deverá tocá-la em momentos rituais (NOVAES, 1983, p. 311-12).

A cabacinha (*powari aroé*) é de responsabilidade do pai ritual. Assim, Viertler (1991, p. 81, grifos da autora) a descreve como um “Instrumento musical representando a voz do finado. Esse sempre é usado pelo eleito durante as danças, caçadas, e pescarias coletivas feitas em homenagem às almas, depois do que é devolvido e guardado na casa de sua ‘mãe’ ritual.”

Elisabeth Arigoareudo, uma das professoras colaboradoras é a única que no momento da pesquisa exercia também o lugar de *mãe de alma*. Naquela visita em Meruri, pudemos entrevistá-la e tecer melhor a compreensão necessária para essa categoria. Ela nos deu pistas das relações de cuidado que orientam também a relação do mundo dos vivos e dos mortos, isso é, a relação de reciprocidade. Afirma que, ao receber a cabacinha e ser mãe de alma, “[...] eles iam me acompanhar, me proteger, me defender, me livrar das coisas ruins que possa acontecer comigo e com a minha família.”

³⁵ <http://pauloisaac.com/artefatos-museu-indigena>, acesso em 09 de abril de 2019.

A professora Neide Gereguinha, cuja mãe desempenha a função de mãe de alma, explica algumas das tarefas exercidas pelas mulheres que atuam nesse importante papel:

[...] ela é sempre assim guiada, parece [...] a minha mãe é, por exemplo, [...] mãe de alma de lá do centro³⁶ de alguns finados que faleceram, a alma deles, toda vez que tem pensão³⁷ lá, ela tem que respeitar, ela tem que cantar, riscar o corpo dela e ela tem que mandar pensão dela lá pelo centro, se ela errar [...], ela adocece, ela machuca, ela vai parar no hospital sem o médico saber de nada, então ali só depois do exame que pode passar remédio, mato no corpo dela e ela melhora. [...] Toda vez que tem pensão pra lá ela tem que mandar, alguma coisa, senão machuca e fica triste [...] (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Neide Gereguinha também narra que, apenas quem foi destinada a ser mãe de alma, pode fazer as atividades inerentes a esse papel, quando requisitado; portanto, não é possível delegar tal função a outras mulheres. Desse modo, esclarece que, outorgando a outro aquilo que é sua função, ela pode, a partir dessa infração da regra cultural, ser penalizada de várias maneiras:

[...] eu não posso fazer pra ela não, se ela estiver na cidade, eu não posso fazer pra ela, ela mesma que tem que fazer, porque se eu fazer alguma coisa pra comer a canjica e vai que não dá certo...Aí ela própria vai adoecer, ou eu, ou os meus filhos, alguma coisa vai acontecer, por isso eu tenho medo, eu nem mexo na panela dela, tem a panela só pra isso e a conchinha de lá de lagoa tudo é guardadinho direitinho, se quebrou um tem que procurar outro logo, senão vai adoecer também (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

A respeito de não cumprir com seu papel, Darlene Wudore, assim como vimos no relato anterior de Neide Gereguinha, explica que há um papel social que implica em relações de trocas e de reciprocidade que ocorrem por intermédio da função exercida entre a mãe de alma e o filho ritual para que não sofra as consequências do não exercício ritualístico bem feito: “Quando tem funeral [...] ela tem que levar uma coisa lá pros filhos dela lá no baito, se ela não mandar, alguma coisa ruim pode acontecer com ela. E os filhos dela tem que matar peixe, bicho, alguma coisa pra ela também” (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

³⁶ Quando a colaboradora se refere ao centro, remete-se ao *baito*, isto é a casa central.

³⁷ “O representante do morto não está só, para ele foram também escolhidos um “pai” e uma “mãe”, rituais que dependerão vitaliciamente da caça por ele ofertada e da qual receberá uma parte cozida. Esta aliança baseada na prestação alimentar cerimonial se amplia, caso este representante cace uma onça, vingando a morte daquele indivíduo. Cria-se a partir da entrega do couro desta onça, para a parentela enlutada, o que os Bororo denominam de “pensão” (Uororéboe). Esta pensão é vitalícia e sempre que o morto é lembrado nas cerimônias denominadas “banquete das almas”, sua parentela tem a obrigação de lhe oferecer alimentação”. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/BOD00062.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Quando fomos a Córrego Grande, em 2019, estava ocorrendo um processo de ritual funeral e, em uma de nossas caminhadas no final da tarde, observamos várias pessoas direcionando-se para o *baito* para entregar as refeições das almas.

Uma das obrigações do ‘filho’ ritual ou substituto do finado é prover de alimentos os seus pais rituais, coisa feita pela caçada e pescaria das almas, periodicamente realizadas nas aldeias. Estas incursões em homenagem aos mortos, quando os substitutos carregam consigo a cabacinhas não se limitam ao período do funeral, passando a integrar o ritmo normal de atividades de qualquer comunidade bororo anunciados pelo chefe *Badojeebage* e precedida de cantos noturnos (VIERTLER, 2001, p. 114).

Quando chegamos à casa de Darlene, ela estava, com Cleide, terminando um trabalho da oficina que tivemos de manhã, e sua mãe estava tomava tererê com os netos, sentada na frente da casa, em um banco. Entre uma conversa e outra, comentou que tinha mandado o peixe para o *baito*; nesse momento, ela ri e fala que “os homens são espertos, eles ficam com os melhores pedaços.” Havia em seu semblante e em sua gargalhada alegria do seu feito, que era enviar aos que faziam o ritual o alimento para as almas.

Leonilda Kurireudo, que é mãe de alma da aldeia de Meruri, endossa a fala da mãe da professora Darlene: “Quando ela é mãe de alma, ela tem que mandar para o *baito*, tem esse interesse muito forte de mandar as melhores comidas, melhor canjica, melhor bolo, melhor *bekugo* pro *baito*. *Bekugo* é um mingau né, de coco, mingau de acuri, de várias coisas que os bororo têm” (Leonilda Kurireudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Nas palavras de Marcel Mauss (2003, p. 263): “Se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem ‘respeitos’ - podemos dizer igualmente, ‘cortesias’. Mas é também porque as pessoas se dão ao dar, e, se as pessoas se dão, é porque se ‘devem’ - elas e seus bens - aos outros.”

Esses compromissos de reciprocidade e responsabilidade são complexos e implicam em relações que extrapolam o mundo da cultura bororo, pois, como evidencia Viertler (1991, p. 184), ao se referir à aldeia Córrego Grande, os prestígios das mães de alma podem ter consequências, como restringi-las de outras atividades, aproximação com a cultura não indígena e direitos que tensionam a relação com outras mulheres, sendo até “associadas ao direito de receber e distribuir o alimento.”

Evidentemente o fato de uma mulher acumular diversas cabacinhas proporciona-lhe o monopólio sobre a obtenção e distribuição de grande quantidade de alimento nobre, base do seu prestígio social. Como todo acúmulo corresponde a uma perda mulheres que não receberam cabacinhas ou que, se as tiveram, lhes foram tiradas, seja por mau comportamento seja

porque são acusadas de viver como *Barae* (civilizado) (VIERTLER, 1991, p.184-185).

Pode-se identificar, nas vozes das entrevistadas, o respeito e mudança de lugar social quando a mulher se torna mãe de alma. Evocam-se as responsabilidades inerentes a alguém cujo reconhecimento é notório pela comunidade, bem como expressa-se uma imagem personificada que conecta aqueles que aqui estão com aquele ou aquela que já está em outra dimensão.

O *clarinete mortuário* fica com a mãe de alma até a partida desta para outra dimensão de vida e ele é queimado no bororo no último dia do funeral social. Se na cosmologia bororo o filho à mãe pertence e, nesse caso, a cabacinha seja algo que representa o filho, na alma do falecido esse retorno à casa da mãe, no caso da mãe de alma, leva à percepção dos vínculos estabelecidos para além da vida entre mãe e filho.

4.4 O lugar da mulher-*Muga Pega* – a infância e a relação com a avó

Foto 12 – A avó e os netos



Fonte: Darlene Wudore.

Na foto 11 apresentada, cedida pela professora Darlene Wudore, observa-se a figura da avó e seus netos. A avó é sua mãe e carrega no colo seus filhos, a bebê, a menina da ponta esquerda e o menino, os demais são filhos de sua irmã. As crianças estão com as pinturas faciais e com os ornamentos pertencentes ao clã Badojeeba. Observa-se, assim, a riqueza das pinturas

clônicas, pois há diferentes pinturas que representam o acervo material do mesmo subclã. As crianças foram pintadas pela avó, irmã e tia para participarem da dança do *Toro*, que ocorre como um rito específico do funeral.

A mulher é a primeira pessoa que educa, começando em seu próprio ventre antes de conhecer a parte de si que é a sua filha ou seu filho. Por isso uma “mulher” não se furta da participação em um ritual, seja ela funerária ou não, de dança ou não. E a mesma sempre leva as crianças meninas de sua casa clônica, de seu subclã e de seu clã para aprender fazendo junto com ela. As técnicas são aprendidas no momento em que acontece a dança [...] (ADUGOENAU et al., 2019, p. 255).

Assim, ao analisar a foto, pode-se inferir que houve aprendizagens clônicas sendo repassadas às novas gerações por meio das pinturas e da dança, mas também para compreender os tempos e espaços sociais dentro do ritual funeral, pois não são de todos os ritos que crianças participam.

Esses processos de ensinar e aprender são assim apresentados por Ekureu (2018):

Pedagogia dos Boe Remawuge está baseada em ouvir, olhar e fazer. Esses três passos são essenciais para que haja aprendizagem no contexto bororo. Primeiro os ensinamentos não são diretos, o detentor do saber faz todo um processo de introdução do ensinar, e quem vai aprender deve estar atento, pois não é direcionado; quem estiver atento vai aprender. O olhar geralmente são ações desenvolvidas na prática, e deve ter toda uma observação visual aguçada para acompanhar as mãos, os pés e os gestos O fazer é a última parte de uma aprendizagem onde (*sic*) será avaliado realmente o que o receptor captou através do escutar e olhar, porém há uma dialética, pois geralmente trata-se de variáveis que podem ser positivas ou negativas, logo, ação, reflexão e ação (EKUREU, 2018, p. 217).

Com essa explicitação dos processos de educação que são vivenciados nos corpos em relação, cada tempo e espaço específico, como no caso dos rituais, são momentos relevantes para as aprendizagens, tanto do processo de confecção e acervos específicos clônicos como no caso dos ornamentos e dos significados dos lugares sociais e das representações que cada pessoa assume nesses contextos, dando sentidos à manutenção e continuidades dos saberes cosmológicos bororo.

Outro ritual fundamental para a vida e aprendizagem, portanto, do mundo bororo, é o ritual de nomeação. Conforme os estudos de Novaes (1979), ele se apresenta como elemento que reafirma as identidades a partir da matrilinearidade:

Durante o ritual de nomeação a mãe da criança e sua avó materna ocupam o centro do pátio da aldeia. Este é o único momento em que uma mulher ocupa tal posição, reservada em outras ocasiões aos homens chefes de clã e cantadores. É significativo que este único momento seja o da nomeação; neste ritual se reafirmam a importância sociológica da mulher e da matrilinearidade (NOVAES, 1979, p. 141).

Nesse sentido, a perspectiva da avó a partir da categoria de anciã é uma peça fundamental, já que é a que possui no corpo as marcas e as memórias das cosmovisões, bem como de salvaguarda da cultura e língua originária. Esse aspecto também se identifica em outros povos e culturas ameríndias, como exemplificam Ferreira, Pereira e Jesus (2018) a respeito de ser mulher Apiká, Kawayweté e Munduruku:

[...] são as mulheres anciãs que contam as histórias, são elas que orientam sobre os perigos do sagrado, são as mulheres que selecionam as sementes, que preparam os alimentos nas festas e rituais, que produzem artesanatos, como colares e brincos. Elas, principalmente, as mais velhas, detém o conhecimento da língua e a marca da linguagem (FERREIRA; PEREIRA; JESUS, 2018, p. 145).

Entre as nossas colaboradoras, Neide Gereguinta apresenta sua compreensão e vivência sobre a educação de meninas e meninos antigamente. No caso, a relação com as mais velhas, permeada por experiências educativas acerca dos modos de ser e fazer bororo, marcando distintos processos para cada um dos gêneros. É possível observar também em suas recordações as aprendizagens com a avó e como a escola se coloca nesse processo de transformação e de novas identidades:

Olha, na educação do povo bororo antigamente era muito rígida. Os mais velhos davam conselhos, as mais velhas para as meninas e os mais velhos para os meninos. O conselhos das mais velhas, das avós para as meninas, era diferente, falava mais coisas de artesanato, falava mais coisa de brincar assim só com as meninas, não com os guris, não se misturar, ensinava mais coisas das meninas mesmos, das mulheres, um conselho assim, então eu, na época que a minha avó estava viva ainda, então minha avó dava muito conselho pra mim, ela falava que antigamente nos vivíamos só da caça e pesca, bororo diz que não tinha parada, vai até rio abaixo e sobe até rio acima, mas só que hoje, hoje já mudou muito, porque a gente vê a tecnologia não indígena na aldeia, então agora minha filha você tem que estudar, você tem que estudar, você tem que formar em alguma área que quer trabalhar pra sustentar seus filhos, pra sustentar sua casa, não depender só de seu marido, seu esposo, isso eu já levei muito esse conselho (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

De sua fala, pode-se afirmar que, diante da realidade atual, a escola surge como possibilidade de renda e de autonomia da mulher. Durante a formação Saberes Indígenas na Escola, nos encontros que fizemos em outras cidades com o povo *Boe* e nas viagens das professoras colaboradores, não as vimos trazendo seus filhos. Quando questionadas, explicavam que eles estavam sob os cuidados das avós.

Na narrativa de Neide Gereguinha fica evidente esse universo da infância a partir da relação com a avó como um contexto preñado de aprendizado da cultura *Boe*. Os dados evidenciam que as avós desempenham múltiplos papéis na organização *Boe*, como ensinar suas filhas a serem mães e as aprendizagens primeiras das crianças.

Eu fiquei [...] dedicada na cultura quando eu era criança também. Sobre a cultura, minha avó estava viva [...] minha avó cantava, minha vó chorava, hoje eu arrependo porque eu não catei tudo de minha vó, porque eu perdi, porque minha avó faleceu nova também. Meu vô era chefe de cultura, então eu era a mais velha, então eles mandavam fazer [...] você vai apresentar essa dança, [...] você vai ter que apresentar essa dança da nossa cultura no funeral, eu tenho que obedecer a eles, além da sala de aula [risos] eu tinha que obedecer a minha vó lá na cultura também, aí eu fazia, dançava, por isso que eu falo que essas crianças de hoje têm vergonha. Naquela época, não, não tinha vergonha (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

As novas demandas dentro da aldeia alteram as relações entre mães e filhos. Articular todas essas categorias dentro da comunidade exige a presença e o papel de ser mulher *Boe* a partir de suas responsabilidades; isso parece ser atenuado com a presença de *muga pega* nessas redes de relações tecidas a partir das diferentes identidades e das necessidades a partir dos lugares exercidos pelas mulheres.

Há uma rede de cuidados necessário para a consolidação cosmológica bororo inscrita nos diferentes corpos. Podemos afirmar que há, no povo bororo, uma relação profunda das avós com os netos e, nas ausências das mães, quando estão atuando em outros papéis dentro da comunidade, os filhos dessas professoras ficam sob os cuidados de *muga pega*.

Ao indagar a professora Luciene Jakomearegecebado sobre a importância da avó na educação do *Boe*, ela narra sobre a relação entre os netos e os bisnetos a partir das experiências vivenciadas:

[...] Então a avó, na verdade, ela é uma pessoa muito importante também para os netos, para a família, para a família toda. Que nem a minha outra vó, a mãe da minha mãe, aquela que a gente viu lá [Aldeia *Arare Eiao*], ela já não anda mais quase, ela usa muleta, mas ela é a nossa fonte de pesquisa, e ela assim,

ela assim, tem todo o prazer, às vezes não é toda hora que a gente pergunta, mas quando ela começa a contar história, ela quer que a gente preste atenção, e ela dá as broncas quando a gente erra alguma coisa, que nem o meu netinho, o meu netinho assim, tem toda questão cultural dos sonhos, de quando a mulher ganha o bebê, não pode sonhar mal, nem o pai, e minha avó é muito sistemática com isso, e quando o meu netinho começa a chorar de madrugada, ela acorda todo mundo preocupada que o menino está com alguma coisa [risos], então assim, a avó é uma pessoa muito preocupada com tudo, e ela assim, e a pessoa, assim, é a estrutura, uma das principais estrutura de uma família bororo, porque elas ensinam as histórias, e as ensinam como que a gente faz na época de funeral. Assim, ela é uma pessoa que tem a paciência de contar pra gente a trajetória dela, porque até então, assim, as nossas avós viveram tempos difíceis também, tempo, eu falo que era de escravidão, porque aquela época que elas viviam, as pessoas a levavam para trabalhar nas fazendas, né, para serem empregadas, então a avó na verdade é isso, ela tem um papel muito grande de ensinar, a mãe na verdade ela faz mais na prática. Ela ensina, ela ensina tanto na teórica quanto na prática, a avó ficou mais na parte teórica [risos], mas assim, ela acaba tendo um papel muito importante pra gente também. Ela é nossa, elas são nossas fontes de pesquisa, tanto para nós que somos as netas, tanto para as nossas escolas também, porque a gente às vezes carrega as nossas avós lá, e elas dão as entrevistas, elas conversam, ensinam, ensinam tudo o que elas sabem (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Na ocasião, a professora Luciene Jakomearegecebado também comentou sobre os cuidados de sua mãe com os seus filhos. Revela que devido à função como diretora e por atuar como vice-cacique na aldeia Arare Eiao há compromissos advindos desses lugares, necessitando deslocar-se da aldeia constantemente. Quando isso ocorre, os filhos ficam sob a responsabilidade da avó.

Eles gostam muito das avós, porque as avós não brigam, e as mães acabam brigando, aí corre tudo para o lado da vó, os meus filhos mesmos gostam de ficar mais na minha mãe, porque eu não paro, eu não paro, agora a maioria tá tudo para lá. [...]. Na verdade, agora eles estão com a minha mãe, às vezes eu paro pouco né, paro três dias, fica três dias, aí volto para lá de novo, quem não gosta de ficar para lá e para cá, tem a menina que já fica lá direto, só meu menino que às vezes eu o carrego pra cá pra me ajudar a lavar umas coisas aí ele volta para lá de novo (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Se anteriormente percebemos esses processos de aprendizagens vinculados às vivências da professora Neide com sua avó, demarcando as aprendizagens de um tempo passado, a partir da professora Darlene Wudore podemos comparar essas temporalidades, entre o passado e o presente, o que foi e o que é, a partir da constituição do ser bororo, lapidado intensamente pela presença da avó.

[...] eu tenho meu sobrinho lá na casa, aí minha mãe já fala pra ele bem assim, que você tem que andar com seus tios, porque pai dele é homem indígena que fica aqui na cidade, você tem que acompanhar eles, aprender a caçar, aprender a pescar, hoje ela fala isso para ele, porque você não tem que acompanhar a sua tia que são mulheres, tem que andar com os homens. Então eu pensei, falei: ah, sempre foi assim, está sendo assim até hoje. Já minha menina, não! Ela coloca, minha menina: vamos comigo buscar broto. Fala pra elas: “vão caçar broto”, por causa que vamos caçar fruto, dessa forma que é ensinado. Então ela os chama: venha ver como que vovó faz parikiboto, eles vão lá. Realmente, eu fico pensando nas coisas que a gente faz, poxa, na verdade, assim, é uma coisa que eu tô vivendo isso, na verdade que tá acontecendo. [...] as mulheres ensinam as meninas e os homens ensinam os meninos [...] os homens mais velhos da família que educam os filhos também, eu vejo que é desse jeito, que não é só o pai ou a mãe, ou só nós lá de casa que ajuda a educar, eu penso assim, que na verdade, é desse jeito que é (Darlene Wudore, entrevista realizada em 05/02/2019).

Nas narrativas acima, ficam evidenciados os processos diferenciados para tornar-se menino e menina *Boe* a partir da cosmologia e que serão assumidos posteriormente a partir dessas categorias e das aprendizagens específicas de cada um. Para Maher (2006, p. 18): “O processo de ensino/aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função utilitária do conhecimento”.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. [...] . Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora... (MAHER, 2006, p. 17).

A dinâmica dos processos educativos nas aldeias *Boe* investigadas envolvem toda a comunidade, implicando as responsabilidades coletivas que a aldeia e a casa clânica têm para com as novas gerações. Com isso, pode-se afirmar que a cultura que pulsa no cotidiano ou nos rituais passa por essas mulheres *Boe*.

4.5 O lugar da mulher como cacica

A figura do cacique aparece estrategicamente no século XX e permeia os espaços indígenas, porém, não é algo que se origina dos povos indígenas, mas é um papel construído historicamente, sendo, muitas vezes, centrado na figura masculina, como destaca Isaac (2018):

No início do século XX, o antigo SPI criou uma função dentro das áreas indígenas em que um índio era escolhido para coordenar os trabalhos organizados pelo órgão. Esse funcionário índio, inicialmente, foi denominado

de capitão. Mais tarde, ele passou a ser cacique, cuja tarefa é, até hoje, trabalhar para resolver e desenvolver atividade de ‘branco’ nas áreas indígenas (ISAAC, 2018, p. 115).

Atualmente, na sociedade brasileira, as mulheres indígenas têm assumido espaços que, culturalmente, de forma genérica, são atribuídos aos homens indígenas. A partir dos estudos de Segato (2014), observamos a construção desse espaço ocupado por homens a partir do colonialismo. De igual forma, vemos, atualmente, mulheres que são pajés, lideranças políticas com representação de vários povos e associações ou que ocupam posições em organizações indígenas regionais e nacionais, além de participarem em espaços de poder e de decisão na própria comunidade.

No povo bororo há, mais recentemente, a inserção de mulheres atuando nessa função nas comunidades. Nos estudos de Cunha (2008), há registros desse momento em que as mulheres ocupam tais lugares de cacique e vice-cacique no território de Meruri:

Até onde os fatos são registrados, esta é a primeira vez que uma mulher lidera a mais importante e populosa aldeia Bororo. Em Meruri os caciques têm mandatos de dois anos e podem se candidatar quantas vezes quiserem. A liderança é dividida com um vice cacique escolhido ao gosto do eleito e um conselho de lideranças também escolhido pela comunidade [...]. Num momento único, Meruri tinha duas mulheres na liderança (CUNHA, 2008, p. 51).

Os cacicado impõe-se como um espaço político que expressa um lugar de poder que não é tradicional dentro da cosmologia bororo. Para Adugoenau (2018), os caciques: “[...] representam politicamente a aldeia, mas ela não é, não faz parte da organização social Bororo [...] O cacique ele é, ele detém o poder em uma única pessoa. Polariza o poder ou nele ou nela.”

Evidencia-se a imposição da colonialidade sobre as relações de poder que se organizam nas aldeias, demarcado pela ampla presença masculina. Assim: “[...] esse cacicado delas, foi no sistema não indígena [...] antes só os homens que se candidatavam” (ADUGOENAU, 2018, entrevista realizada em 10/04/2018).

Em nossa visita à Meruri, na entrevista com Leonilda Kurireudo, questionamos sobre a inserção de mulheres na atuação dos cacicados. Ela nos esclarecia, com argumentos similares ao do Félix Adugoenau, que essa função não é algo da organização *Boe*. Com ela, também tratamos do que se desvela por trás de uma candidatura de mulheres, ao reivindicar para si o lugar de cacique.

[...] essas coisas não tinham antigamente, não tinha cacique, não tinha nada, só tinha *Boe eimejera*, o pajé, cacique essa palavra não existia, [...] o homem que é mais sábio, ele tem mais *bakaru*, ele tem mais *aroe*, essas coisas na cabeça, canto, mitos, cantos, essas coisas na cabeça, ele que é *Boe eimejera*, ele que canta [...] agora aqui nós pusemos uma mulher como cacique porque a gente via que [pausa] não porque nós estava rebaixando o homem, mas porque a gente vê que a mulher também tinha que ser alguma coisa, que dava conta, porque na nossa comunidade agora o que está atingindo muito é a bebida alcoólica, então como tinha um cacique que bebia, então as mulheres pegaram e fizeram parte de cacique também [...] (Leonilda Kurireudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Pelo relato de Leonilda Kurireudo, percebemos que o cacicado das mulheres em Meruri tem uma conotação expressa no coletivo e no cuidado com o outro pelo enfrentamento ao alcoolismo, uma realidade comum nas aldeias bororo. Na visita à Meruri, em abril de 2019, observamos algumas pessoas, no momento da missa na igreja, que estavam visivelmente alcoolizadas.

Em seu relato no debate, no evento da Semana dos povos Indígenas (2018), Nonoguari Comaecureudo Lima, reafirma esse espaço assumido por mulheres de sua comunidade: “Temos lideranças indígenas mulheres também [...]. E o reconhecimento da comunidade, ela respeita também a questão da liderança da mulher, não só do homem, ambas as partes reconhecem o esforço de cada um” (Transcrição livre das respostas do debate, Semana dos Povos Indígenas 2018 - ICHS/UFMT, em 19/04/2018).

As relações de poder parecem permear principalmente aquilo que é próprio da cultura bororo como algo que é considerado um *status* social maior, aquilo que adentra o espaço da aldeia e que parece revelar alguns contrastes e conflitos.

Acerca da função do cacique, cumpre dizer que não é qualquer pessoa a ocupar esse lugar. Quando essa pessoa está representada pela figura da mulher, ficam demonstradas aberturas da comunidade e negociações feitas para lidar com certas posições, que, ao mesmo tempo, são necessárias e conflitantes. Sobre as lideranças femininas em Meruri, Marilene Kogue cita que,

Hoje em dia, temos várias referências femininas na Aldeia Meruri, tais como: KURUGUGOE ETOGUWUDO (Creuza), URUGUREUDO (Maria Pedrosa), ATUGUREUDO, AKIRE KURIREUDO (Leonilda), CIBAETARO (Laurinda), a mais jovem AWURUREUDO (Maria Irene), estas são lembradas culturalmente. Temos também as que lutam pelos nossos direitos na sociedade envolvente. Estas são dona Santa dos Anjos, Maria Auxiliadora e Maria José, ambos foram grandes representantes da comunidade em questão política da sociedade envolvente e ainda são

referências, mesmo não sendo as representantes, continuam a dar apoio a quem está a frente de suas comunidades (KOGUE, 2014, p. 6).

Como afirma Kogue (2014), em Meruri, a mulher tem tido visibilidade na ocupação de espaços culturalmente relevantes, conforme explicita a tradição matrilinear de seu povo, ao mesmo tempo em que ela também tem ocupado espaços políticos com os não indígenas, ou com a sociedade envolvente e responde aos interesses de seu povo e da aldeia.

Na aldeia Piebaga, observamos uma composição diferente das mulheres em inserções nesses diferentes espaços de relação de poder. Há uma forte presença feminina nas lideranças, o que transcende para a outra aldeia próxima, cuja liderança de cacique é assumida por uma mulher, a mãe da professora Luciene Jakomearegecebado.

Em Piebaga, quem exerce a função de cacique é o irmão dela, mas a avó também já atuou ali como cacique. Sobre a entrada da mulher como cacique nas comunidades, Luciene Jakomearegecebado esclarece:

[...] eu acho que a mulher entrou pela responsabilidade, hoje assim, digo, pela minha comunidade, que eu moro, eu já mudei de lá várias vezes, mas eu sei muito bem como é que é, porque assim tanto meus parentes lá na época eu já fizera caciques eles não tinham muita responsabilidade às vezes deixavam muito a desejar, aí eu trabalho, e a mulher, que nem a minha avó, a minha avó depois no ano 2000, e acho que foi 2006, minha avó ficou cacique da aldeia. Ela começou a trabalhar, trabalhar com projetos de roça, trabalhar com a juventude, trabalhar na questão da saúde, nas reuniões, ela era muito participativa, na questão da educação, né... além das coisas de ritual que ela saía para participar, depois logo entrou outro menino lá, mas também não deu certo, entrou a minha mãe, e a minha mãe, como eu disse, ela tem uma referência muito boa, o pessoal já conhecia o trabalho dela desde a época do meu pai. Minha mãe, ela era voluntária, uma enfermeira voluntária. Na casa da gente, lembro que tinha medicamentos. A única que sabia ler mais ou menos era a minha mãe, aí não tinha enfermeira naquela época, ela fazia os chás, os medicamentos e dava para as pessoas que necessitavam que estava doente, então aí o pessoal a escolheu. O trabalho dela mesmo, buscar melhoria para comunidade, ser participativo nas políticas públicas de políticas da saúde e políticas da educação, pela sustentabilidade da comunidade, então essas são as atribuições da mulher. Além disso, assim, ela se entende com as outras mulheres [risos], aí na verdade para lá, as mulheres elas são mais assim, elas põem a mão na massa do que os homens, porque elas plantam mandioca, elas escolhem, elas plantam roça, mamão, elas carpem, enquanto que os homens ficam mais na caça e na pesca [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Assim, observamos, pelo relato da profa. Luciene Jakomearegecebado, que ser mulher *Boe*, no contexto de Piebaga-Arare Eiao, é uma condição sempre em movimento e que é a

coletividade que orienta suas ações. Percebemos, ainda, a abrangência de ser mulher, de ser mãe, e a responsabilidade coletiva com o seu grupo. Trata-se de uma mulher, repetimos, sempre em movimento.

[...] teve um efeito positivo quando as mulheres entraram para ser cacique, que as mulheres geralmente elas se incomodam quando as coisas ficam tudo parado. É sempre pensando nisso, naquilo, nisso, naquilo, porque a mulher não tem descanso [risos] [...] o homem ele já tem mais aquele tempo de descanso, quando chega em casa, [...], eu vejo que os homens se acomodam um pouco e as mulheres como têm aquela rotina o tempo inteiro de trabalho, de trabalho, de trabalho, ela não consegue ficar parada só, consegue descansar ali, e ter aquele horário de descanso, de trabalho, e de ter aqueles horarinhos divididos, para ela o tempo inteiro tem que ser de trabalho, de trabalho. E a minha mãe foi desse jeito, minha mãe não para, ela não descansa, ela descansa para almoçar e para dormir, só de noite. Então, acredito que, elas trabalham muito bem com a comunidade (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Percebemos, nos relatos, o poder da mulher no cotidiano do mundo *Boe* e suas responsabilidades. Se antes não eram aceitas como caciques, talvez porque a situação não exigia, na atualidade, surgem formas da mulher resistir e intervir no que assola muitas aldeias, o alcoolismo, conforme observado em Meruri.

Quando estivemos em Piebaga, dormimos em um quarto no posto de saúde e observamos que na entrada havia um mural informativo com dados da comunidade. Em um dos itens constava a quantidade de pessoas alcoólatras e pelo número de habitantes (constava na época, no mural, 91), a incidência de alcoolizados correspondia a 41% na aldeia Piebaga. É o que mostra a foto seguinte:

Foto 13 – Mural informativo em Piebaga



Fonte: a pesquisadora.

Já na aldeia Córrego Grande nenhuma mulher, no momento em que foram entrevistadas as colaboradoras, havia ocupado esse espaço. Darlene Wudore informa que, apesar de ter eleição, não houve mulher que se candidatou. De acordo com ela, já houve articulação para que algumas mulheres se candidatassem, mas sem êxito: “[...] pessoal até candidatam umas mulheres lá, mas elas não aceitam. [...] As mulheres mesmas. A mulher que a gente tenta colocar ela lá, ela fala que não” (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Quando questionada sobre o porquê não aceitam, Darlene Wudore evoca a mãe, que ratifica que é legalmente justo uma mulher ocupar o lugar de cacique, legitimado por uma mulher pajé na aldeia. Os relatos da mãe de Darlene Wudore, porém, trazem uma outra dimensão que pode reforçar os motivos das mulheres em Córrego Grande não se candidatarem.

[...] Ela [a mãe de Darlene] falou que ‘pode uma mulher ser cacique também’, mas muitas mulheres não aceitam. Acho que por causa que na aldeia difícil a mulher sair, elas ir pra reunião, tipo assim, de ir sozinha. Na verdade, de mim vir pra cá, meu pessoal fica preocupado, acha que eu vou me perder no caminho, não vou conseguir voltar, então é desse jeito, eu fico olhando pra ela, eu sei, eu conheço o caminho de mim ir e de mim voltar. Então é desse jeito, que as mulheres...lá em Gomes Carneiro, em Korogedo Paro, ficam mais na aldeia, dificilmente sai pra cidade, de reunião ir sozinha, sai não, fica mais na aldeia mesmo. Acho que é por isso que elas não aceitam ser cacique (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Quando Darlene Wudore traz essa dimensão das exigências de ser cacique, evidenciando a necessidade de deslocamentos constantes da aldeia e a preocupação por estar fora do território, alinhadas a estes fatores as autoras Sacchi e Gramkow (2012), nos permitem compreender os atravessamentos advindos da condição de ser mulher indígena e ocupar esses outros espaços políticos.

Ocupar posições de liderança interfere em muitos aspectos e implica em desafios na vida das mulheres, desde o relacionamento com as lideranças masculinas, a sobrecarga de trabalho – por estarem à frente das tarefas – e as dificuldades em articular as mulheres, devido a obstáculos com alimentação, meios de transporte e comunicação (SACCHI; GRAMKOW, 2012, p. 19).

Quando questionamos Neide Gereguinta sobre a questão do cacique, ela foi categórica em afirmar que em Córrego Grande não tinha visto nenhuma mulher atuando nessa função, porém enfatizou outros lugares onde as mulheres circulam, que nos pareceram ter uma conotação de maior *status* dentro da organização *Boe*:

Olha, cacique, mulher virando cacique aqui nunca vi, não, mas só que mulher anciã eu já vi, por exemplo, esposa de um pajé...mulher que chora, canta nossa

língua é bem respeitada, então esse eu já vi, mas esse de ser cacique, não (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Neide Gereguinha nos permite dimensionar os olhares para a percepção dos valores na cultura e do *status* que isso gera no interior da sociedade *Boe* ao ser mulher e ocupar determinados lugares que lhe permitem um determinado prestígio social, principalmente quando tais lugares dizem respeito exclusivamente às coisas de dentro da cultura *Boe*.

No transcorrer da pesquisa, e em meio à situação da pandemia e das queimadas que assolavam o contexto da aldeia Córrego Grande, essa comunidade elegeria as primeiras mulheres para assumirem a função como liderança, ao escolher como cacique Nidia Maria Tugodaga Ekureuda e como vice-cacique Cleidiane Koriga no dia 27 de outubro de 2020.

4.6 Ser mulher *Boe* na sua própria perspectiva

Ao serem questionadas sobre o que significa ser mulher bororo, as professoras adjetivaram, em sua maioria, como guerreira. A descrição dessa categoria nos permite compreender os sentidos derivados a partir da cultura e dos cuidados com a comunidade. Imbricadas nessa relação, nas entranhas do que é ser mulher *Boe*, há a narrativa dessa construção corpórea por meio da cultura impregnada dos modos de ser mulher *Boe*.

Destacam-se as transformações existentes no espaço e no tempo e como isso também modifica as relações com o outro e com a natureza, mostrando a dinâmica da vida e da cultura nos espaços das aldeias e principalmente na continuidade de sua existência.

Olha, pra ser uma mulher *Boe* bororo hoje tem que ser muito guerreira, por causa que, sabe, hoje eu sou uma mulher *Boe* bororo. Eu considero que eu lutei bastante porque antigamente, assim, as mulheres tinham que caçar as frutas, comida, longe lá no mato, agora hoje não, hoje aqui dentro da aldeia tem que cuidar dos filhos [...], valorizar a cultura dos anciões lá da aldeia também. Então tudo isso vem dentro da cultura (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

[...] a mulher na cultura bororo representa bastante, ela fica à frente de quase tudo, na verdade, porque tudo que ela fala também tem que ser respeitado. Os homens não podem passar acima dos que as mulheres falam, porque meu pessoal fala, se a mulher fala alguma coisa que não pode não, se o homem faz, alguma coisa de ruim pode acontecer, então, por isso que a mulher tem que ser respeitada. O homem bororo tem que respeitar as mulheres bororo, então é desse jeito! (Darlene Wudore, entrevista realizada em 05/02/2019).

[...] mulher bororo tem que ser uma guerreira [...] que sabe [...] ser anciã, que sabe falar da cultura própria mesmo, defendendo sua cultura (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

ah, nesse tempo atual, né, [risos] mulher bororo é ser uma guerreira, porque eu acho que ela que conduz o tempo todo, né ... desde lá do passado, ela que conduz a família. Muitas vezes, não sei se acontece hoje, mas na maioria das vezes [...] a mãe que cuida do filho, a mãe que batalha do filho dia e noite até eles crescer. Isso falo na questão de ser mãe mesmo, ser doméstica, ser aquela que pensa, né, fala “nós vamos ter que fazer assim, isso aqui é desse jeito”. Mesmo que ela tenha marido, o marido tem que perguntar pra mulher se pode ou não fazer isso, se pode ou não. Ele quer fazer, ele tem consciência que pode fazer, mas ele tem que ter consentimento dela também pra poder fazer aquilo [risos] pra poder falar aquilo lá. [...] Eu sou sozinha agora, depois que eu perdi o meu marido [...], então eu tenho que me manter em pé, mesmo doente eu tenho que me manter em pé, que eu tenho filho pequeno pra cuidar (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Ao estudar o lugar da mulher e como culturalmente essa categoria é forjada dentro do sistema de significações do povo bororo, compreendemos que a organização social é constituída por um processo intenso de vivência e de experiências educativas, por meio do qual se tecem as redes simbólicas e culturais que materializam o sistema matrilinear que produz um modo específico de viver coletiva e individualmente, no qual a figura da mulher possui fundamental importância para a continuidade da língua, da educação, da cultura e da cosmologia *Boe*.

A mulher tem um papel fundamental sim dentro da comunidade. Ela tem o papel de ser mãe, não cuidar só do filho dela, mas da família, porque como eu disse nós não vivemos individual, nós vivemos um ser coletivo, não só da minha família, mas dos parentes, dos próximos que se a família não pode cuidar nós vamos ajudar a cuidar. As mulheres são responsáveis pelo canto, responsável de cuidar das almas, dos processos de rituais, além dos ensinamentos da primeira cultura para os filhos. Então ela tem um papel dentro da nossa comunidade. [...] (Nonoguari Comaecureudo Lima, transcrição livre das respostas do debate, Semana dos Povos Indígenas 2018 - ICHS/UFMT, em 19/04/2018).

O cotidiano produz e reproduz no interior das aldeias as epistemologias indígenas encarnadas nos corpos em relação coletiva. A narrativa de Marilene Kogue expressa a sua compreensão do significado de ser mulher *Boe* e como muitas vezes o olhar de que vem de fora é marcado por uma visão reducionista e de submissão delas aos homens:

A mulher *Boe* age nos bastidores e chega a ser, para os olhos de muito, submissa ao seu companheiro, a quem ela tem o mais profundo carinho e respeito. Na realidade, com toda a sua humildade nos bastidores, ela é a diretora geral de tudo, o que se passa e que diz respeito ao meio, ao entorno e principalmente a cultura de seu povo [...]. É nela que está depositada a essência da nossa cultura, ela é a origem de tudo, o esteio [...] (KOGUE, 2014, p. 2).

Com Luciene Jakomearegecebado, podemos observar o sentido de ser mulher bororo a partir de uma compreensão mais ampliada de seus papéis na atualidade e de como elas articulam-se, permeiam e ocupam diferentes espaços de lideranças dentro de suas comunidades.

[...] a mulher-bororo é muito importante, muitíssimo. A gente vê o valor da mulher bororo, a gente olhando para uma mulher bororo às vezes a gente não vê o quanto ela tem um valor dentro da sua comunidade. Primeiro ela, é educadora de seus filhos, ela que manda na casa, ela que decide as coisas dentro da casa dela, ela é a pessoa que ensina os filhos, as filhas, os filhos até a uma certa idade e as filhas é para sempre, até então que no casamento o filho sai fora de casa para morar com a esposa na outra família e a filha continua dentro pela questão do ensinamento da mãe também. Aí, agora mais recentemente, ela ganhou mais outra tarefa de ser líder da comunidade também, né. Têm várias mulheres que é cacique, minha mãe mesmo ela é cacique, a minha avó também já foi. Além de todo esse valor cultural que ela tem, hoje já ganhou mais uma missão que é ser liderança, representatividade assim máxima da aldeia, em certas comunidades que nem na minha comunidade mesmo. Na aldeia da minha mãe é eu, minha mãe e a minha irmã, quando não é uma é outra, assim a gente está sempre representando como cacique. Na questão da educação também a gente, assim, as mulheres, são, assim, as que mais estão na frente. Na questão da saúde também, hoje a gente tem conselheira, tanto na educação quanto na saúde, temos mulheres que já trabalham, né, são servidoras públicas, servidoras da saúde. Então, assim, agora mulher está tendo esse papel também da liderança e de trabalhar também, não está dependente do homem, que antigamente, às vezes, assim era mais restrito pra mulher trabalho, o emprego, na verdade. Então hoje, assim, a mulher bororo a gente vê que além da importância da comunidade que é uma coisa bem... que é uma história bem extensa pra gente contar, porque o povo fala que a mulher é importante porque é através dela que gera vida, então é ela que reproduz, que faz a vida do povo. Então, além disso, ela tem múltiplas funções dentro das suas comunidades, e tem uma liderança muito forte desses tempos para cá, de 2000 para cá, a mulher tem uma liderança bem mais ativa, muito mais forte que antigamente (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

A perspectiva das ocupações das mulheres em diferentes espaços socioculturais, quer seja nos lugares que são regidos pela cosmologia *Boe*, quer seja nos outros espaços que atualmente são necessários dentro do contexto da aldeia, serão abordadas no próximo capítulo, isto é, as trajetórias dessas mulheres para tornarem-se professoras em suas comunidades, compreendendo a escola como um espaço de fronteira étnica e cultural e também como um lugar de prestígio social.

Podemos reconhecer a mulher *Boe* a partir das narrativas delas próprias, cujo adjetivo que trazem para se definirem atualmente é guerreira! Com essa palavra, que se remete aos seus ancestrais, elas expressam suas perspectivas de força e luta para falarem de si e desse lugar social comum a todas, o de mulher-mãe e para além do lugar social embricado com o corpo-

mulher, mesmo que nesse momento se configure como uma corporalidade mais fluida que ocupa diferentes espaços e tempos entre o privado e o público, entre o familiar, o clínico e o político na relação com o estado e a sociedade colonial. Entre esses espaços sociais e identidades fluídas que se estabelecem nas fronteiras constituídas no corpo-mulher está o papel assumido pelas colaboradoras como professoras de seu povo e sua comunidade, como nos apresentam os dados discutidos no próximo capítulo.

5 SER PROFESSORA BOE

Após longo processo histórico de luta do movimento indígena no Brasil, iniciado mais especificamente na década de 1970, pautando o direito à educação específica, laica e intercultural gestada pelos próprios indígenas e a partir do reconhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais, a educação escolar indígena passa a ser direito constitucional (1988) e orientada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), que lhe garante uma organização própria a ser reconhecida pelo estado, que deve respeitar o papel que a escola terá em cada contexto sociocultural e histórico da comunidade – aldeia, território e povo.

Com a colaboração, na pesquisa, de cinco mulheres bororo de dois diferentes territórios e de três aldeias, vamos apresentando como esse direito é atravessado por dinâmicas históricas do processo colonizador que perpassa a educação escolar indígena, marcada tanto pelo racismo institucional em relação aos professores indígenas e às condições de suas formações, quanto pelos desafios mediados pelo lugar social e familiar/coletivo que compromete as decisões de cada mulher-professora-bororo no processo de escolha pela formação e atuação no chão da escola.

5.1 Educação escolar nas aldeias bororo – passado e presente

Uma forma de controle sobre os corpos e diferenças de gênero pode ser estabelecida a partir do processo de educação formal, como historicamente se estabeleceu pela escolarização. Desde as primeiras escolas, o que se ensina e como se ensina tem por trás um projeto civilizatório que define e padroniza os comportamentos e os papéis sociais de quem deve ou não passar por esse projeto de controle e educação.

Para as sociedades ameríndias, a educação escolar não constituía parte do processo de educação dos corpos para ocuparem seus lugares sociais. No entanto, desde o início da colonização, com os representantes do estado português, chegam os jesuítas com a missão de doutrinar e dominar os corpos dos povos indígenas com o propósito de desestruturar suas organizações sociais para colocá-los a serviço dos interesses do rei. Inicialmente, não era a leitura e a escrita o foco principal do estudo, mas em se tratando da língua e da doutrinação religiosa, com a decoração dos cantos, das liturgias e das histórias dos santos como forma de criar novas referências de condutas desses corpos batizados.

Com o passar do tempo e das transformações da escola como o lugar da leitura e escrita, como forma de imposição e padronização da língua, da história, dos domínios das artes e das políticas a serviço do estado, a referida instituição também foi usada como estratégia de integração no sentido de assimilação dos grupos indígenas (como povo, a integração não foi atingida sem eliminação de muitos) à sociedade nacional.

Com isso, a escola, imposta inicialmente aos povos indígenas como um fator de controle, submissão, apropriação e expropriação do outro, contribuiu para a educação dos corpos e a eliminação das matrizes linguísticas e culturais dos povos originários.

As políticas de educação escolar as que o povo bororo foi submetido não se diferenciaram do que aconteceu em âmbito nacional. Fernandes (2009, p. 45) esclarece a respeito desse pioneirismo do povo bororo referente às escolas nas aldeias em Mato Grosso, abordando o vínculo direto dos salesianos nesse processo a partir da vinda a convite do presidente da província de Mato Grosso, em 1888: “O trabalho de catequese e educação escolar juntos aos bororo não foi fácil. Os depoimentos dos salesianos indicam que embora bem recebidos pelos índios, o serviço era pesado e árduo e que os índios não tinham vocação para o trabalho agrícola”.

A educação escolar indígena em Mato Grosso está atrelada ao povo bororo, assim como foi a colonização nesse território. Tal processo se dá no século XX, mas com os mesmos dispositivos utilizados desde a colonização do Brasil, conforme indica Mendonça (2009) sobre a chegada da escola em Meruri:

O processo educativo seguiu os princípios religiosos cristãos, assim como a valorização dos costumes e comportamentos da sociedade ocidental. Para tal os missionários organizaram a escola conforme o sistema educacional das escolas urbanizadas com a finalidade de ‘civilizar’ os índios. A organização tradicional da aldeia bororo também foi alterada para atender a esse processo civilizatório, com a construções de casas de alvenaria na forma de um ‘L’, abandonando o formado circular, com as casas dos homens no centro da aldeia alterando o espaço, os missionários esperavam alterar as concepções dos índios (MENDONÇA, 2009, p. 36).

Diante desse cenário, informa um professor bororo, Fleury Ekereu, conforme dados do questionário aplicado em maio de 2017, que, no referido período, quando estavam os indígenas bororo em internatos, eles eram proibidos de falar a própria língua, usar as pinturas faciais de identificação clânica e participar do ritual do funeral.

Destaca-se o papel da escola como instrumento de relações de poder para eliminar qualquer possibilidade de ser diferente. As diferentes cosmologias, o vínculo e os processos

educativos de inserção numa determinada cultura implicam em aprendizagens que deveriam ser repassadas às novas gerações e, quando lhes são subtraídos o tempo e o espaço, a instituição escolar contribuiu de forma significativa para desapropriação cultural dos povos indígenas. Essa política foi posta em ação, incidindo, principal e estrategicamente, nas crianças, uma vez que se acreditava ser mais fácil dissolver a cultura usando as novas gerações. Essa política está associada ao modelo assimilacionista, no qual, segundo Maher (2006):

[...] as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para “aprenderem a ser gente”. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. [...] E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (MAHER, 2006, p. 19).

Félix Adugoenau, em entrevista ao pesquisador Velasco³⁸ (2018), elucida como esse processo de fragmentação cultural instaurado pelo modelo assimilacionista ocorreu na aldeia Meruri:

[...] as crianças que foram levadas pela educação escolarizada perderam o convívio com as mães e com os pais de suas mães. E a educação escolarizada não fazia e não faz a educação cosmológica muito menos queria entender como era a organização social do povo bororo. E esta geração de mães e pais teriam dificuldades de fazer uma educação cosmológica quando não tiveram o convívio com as mães e pais de suas mães [...] (VELASCO, 2018, p. 131).

Por sua vez, Fernandes (2009, p. 47) explica que os religiosos: “[...] decidiram adotar o regime de internato para os jovens e para as crianças Bororo, pois acreditavam que como os adultos estavam ‘impregnados da cultura nativa’ seria mais difícil mudar sua tradição.”

Assim como ocorreu durante a primeira etapa de imposição cultural pelos jesuítas no período colonial, a ideia é a reeducação das crianças, afastando-as dos pais para serem inseridas em outra cultura (DEL PRIORE *apud* GRANDO, 2004).

Desse modo, as crianças eram retiradas do seu local de origem para estudar em internatos, indicando um projeto cujos resultados impactavam tanto a geração atual quanto as novas gerações.

Conforme explicitou Félix Adugoenau, haveria dificuldades para os meninos e meninas bororo no tocante à educação cosmológica do seu povo. Apesar de todos os esforços para

³⁸ VELASCO, Fernando Antônio. Boe eiedodu e a onomástica BORORO – um estudo preliminar dos nomes pessoais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

destituir os povos indígenas de suas especificidades, esse processo de educação não atingiu pleno êxito, porque muitos povos, mesmos retirados de seus contextos, continuaram resistindo aos processos de colonização.

Para a professora Elisabeth Arigoareudo, participante da pesquisa, a escola chega à aldeia de Meruri com o propósito de:

[...] apaziguar, civilizar e integrar os indígenas bororo na sociedade não indígena. A escola na aldeia antigamente havia o [...] regime de internato, onde o aluno bororo era obrigado a conviver com o aluno não índio e se desprender da sua cultura e adquirir outros conhecimentos. Os brancos foram embora da reserva. Daí a missão se preocupou em ensinar as disciplinas e na formação humana do povo (Elisabeth Arigoareudo, questionário 04/05/2017).

Nos relatos e pesquisas sobre a educação escolar em Meruri, confirma-se a história da educação escolar indígena de outros contextos, pois somente há uma mudança de perspectiva dos missionários quando o processo é agravado pelos conflitos com a sociedade local.

Os próprios professores *Boe* relatam sobre a saída dos não indígenas da escola após conflitos entre os fazendeiros com eles, que geraram a morte (chacina de Meruri) do diretor da missão e de um bororo, o Simão, tio de Elisabeth Arigoareudo, irmão de sua mãe, sendo que foi também baleada sua avó, mãe de sua mãe. Essa relação é também relatada por Toniazzo (2002, p. 56):

Essa escola de brancos e índios durou até 1976, quando fazendeiros locais brigaram com os Bororo pela posse das terras indígenas, desencadeando um conflito que resultou na morte do índio Simão Bororo e do Padre Rodolfo Lunkembein, então diretor da casa salesiana de Meruri.

Esse evento é sempre recordado pelos bororo. Na igreja em Meruri, há a representação do *Simão Bororo*, numa perspectiva que se assemelha a de Jesus Cristo, com os braços abertos e no céu. Importante salientar que, após os assassinatos, a missão conseguiu agilizar a demarcação da terra em Meruri.

Esse fato também vai incidir nas questões inerentes à reprodução da vida, ou seja, com a terra demarcada, era possível visualizar um futuro para as novas gerações, pois, além desses conflitos permanentes com os fazendeiros e demais colonizadores que buscavam instalação na região com a estrutura de escola e hospital da missão salesiana em Meruri, houve um período de muitas violências que fez com que os mais velhos decidissem que as mulheres não teriam mais filhos e por dez anos recorreram à anticoncepção natural para evitar filhos que resultassem dos abusos sofridos durante a construção da rodovia, a *chegada dos civilizados*.

Com essa visão colonial permeando a escola, tal instituição não era dos bororo, mas para civilizar os bororo. Seus saberes e suas identidades deveriam ser invisíveis, os corpos não mais seriam marcados pelas identidades clônicas, e sim pelas marcas da escola nos cortes de cabelo, nas roupas, nas filas, nas carteiras, nas falas, tudo seguindo o padrão da homogeneização da escolarização, que tem como sinônimo educação.

O corpo pintado e carregado de história e de identidade não poderia ser reconhecido dentro da escola. Os rituais no seu interior supõem uma outra relação com a corporalidade, compreendendo o rito na acepção que fixa: “[...] modelos para o comportamento das pessoas, impedindo que transgridam limites e desorganizem a ordem simbólica” (RODRIGUES, 1975, p. 134).

Os ritos da escola serviam exatamente para esfacelar os ritos marcados corporalmente, portanto, o corpo não mais falava de seu lugar, pois não seria pintado e não falaria a língua dos seus familiares, pois, como evidencia Grando (2004, p. 97), “Até o final da década de 1970 [...] crianças e jovens sofriam a imposição de um regime escolar da missão [...] que proibia que se falasse a língua nativa nas aldeias de Meruri e Sangradouro [...]”.

A educação escolar para os bororo, de modo sistemático, inicia-se nos territórios de Meruri e Sangradouro com os missionários salesianos, que estruturam as escolas e a sede das missões nas aldeias e em Tereza Cristina. Nas décadas de 1980 e 1990, são as irmãs catequistas franciscanas que iniciam os processos de escolarização bororo em Korogedo Paru e Piebaga.

Segundo afirmam Isaac e Rodrigues (2017, p. 5), as: “[...] Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF) realizaram um trabalho contínuo de alfabetização bilíngue, entre 1980 – com a chegada das irmãs Maria Ossemer, na Aldeia Córrego Grande, e Valdina Tambosi, na Aldeia Piebaga (1992) [...]”, ficando sob a gestão das irmãs até o momento em que as escolas passam a ser assumidas pelo estado, em 2001.

Em Korogedo Paru, a escola passa por diversas etapas. Inicialmente, é efetivada, tendo como referência o Posto Funai, na época do SPI e de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Atuavam como professores os não índios e o processo de ensino era marcado “[...] pelo castigo, batia com palmatória e dava reguada nos alunos, assim contam os mais velhos dessa aldeia [...]” (PPP EEI KOROGEDO PARU, 2011, p. 19).

Nesse documento, o breve relato informa que a escola foi desativada e somente foi retomada em 1980, com a chegada da religiosa franciscana Maria Ossemer, quando se inicia um processo de articulação e construção da escola da aldeia. Em registros publicados no livro de Isaac (2018), a escola era um barracão de pau-a-pique, cuja construção contou com a ajuda dos fazendeiros e empregados das fazendas adjacentes que ocupavam as terras bororo.

Relata Maria Ossemer que os filhos desses fazendeiros estudariam lá também. Conforme o PPP (2011), o ensino perfazia da primeira à quarta série, nas quais era ministrada apenas a aula de Português pela religiosa.

Em Isaac (2018), acompanha-se cronologicamente esse início da alfabetização na aldeia em que a religiosa sempre relacionava, no final do ano letivo, os nomes dos alunos que se formavam na antiga quarta série. Como se subscreve no anuário, em 04/06/1984:

O chefe do posto sr. Francisco ajuda na distribuição do bolo na festa de encerramento das aulas e entrega o certificado da 4ª série a 7 alunos. Eram sete bororos e 3 da fazenda. Ao todo 10. Foi uma grande vitória, pois é muito difícil em uma aldeia levar os alunos até a 4ª série. [...] Os alunos eram: Bruno Tavie, Dário Brame, Juscelino Koriga, Benedito Bakororo, Jasmim Aigue, Luiza Baguiago e Angela Metugo (ISAAC, 2018, p. 168).

Esses professores bororo foram os primeiros também a fazer o curso de magistério ofertado pelo Projeto Tucum para assumirem a educação escolar da aldeia. Um dos formandos, Dário Brame, era pai da colaboradora dessa pesquisa, Darlene Wudore, e quando sofreu o *acidente* e faleceu, era casado com a outra colaboradora, Neide Gereguinha.

Dário Brame era professor e liderança na comunidade e foi uma grande referência para Darlene Wudore na profissão docente. Assim como os demais professores, tinha por referência as vivências com a irmã Maria Ossemer, também muito querida e respeitada por Bruno Tavie, professor e cacique, quando desenvolvíamos a pesquisa em Korogedo Paru, sendo também o primeiro diretor da escola e um dos primeiros bororo professores da comunidade.

Em 1992, a escola foi municipalizada sob o nome de Escola Municipal Kadete Kuiare, atendendo as demandas dos anos iniciais; no ano 2000, passa a ofertar o Fundamental II. Assim, quem concluía a antiga oitava série teria que ir para cidade ou fazia uma pausa nos estudos. Sobre esses processos históricos de mudança da escola, de acordo com o PPP (2011):

Em 2005, foi discutido entre a comunidade a possibilidade de criação do Ensino Médio da própria aldeia, foi então que nós professores, quer alunos, lideranças, passamos a construir o Projeto Político Pedagógico e a criação de uma escola estadual para o funcionamento do ensino médio. Em outubro do mesmo ano deu-se a entrada dos processos de criação da escola estadual e o funcionamento do mesmo. Foi aí que recebemos a proposta do município de Estadualizar todo o processo, decide Estadualizar tudo, pois não estávamos contentes com a forma de ajuda do município em relação à educação (PPP EEI KOROGEDO PARU, 2011, p. 21).

Atualmente, a escola é atendida tanto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Santo Antonio do Leverger, que atende a Educação Infantil, quanto pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) de Mato Grosso, que atende do primeiro ano do ensino fundamental ao ensino médio completo, bem como a educação de jovens e adultos. Há também uma sala anexa na aldeia Galdino Pimentel.

Assim, estudar na aldeia é uma realidade para as novas gerações, que podem cursar as etapas completas dentro da aldeia; portanto, abrange toda a comunidade escolar bororo, professores e estudantes.

Em Piebaga, de acordo com a profa. Eliane Tugobe, a escola: “chegou pela iniciativa do cacique da aldeia, quando uma missionária franciscana foi morar na aldeia. O cacique sentiu a necessidade de que as crianças tinham que estudar, no início a religiosa dava aulas voluntárias, onde a escola também era sua casa” (Eliane Tugobe, questionário, 04/05/2017).

O cacique referido era o pai de Luciene Jakomearegecebado: “[...] meu pai, naquela época, era cacique, meu pai, meu padrasto, né [...] com muita luta conseguiu trazer uma freira lá, pra trabalhar com a gente lá, aí ela que dava aula pra nós. Ela ainda mora lá até hoje” (Entrevista realizada em 28/05/2019).

A escola é estadualizada desde 2001 e os professores que atuam nesse espaço são todos bororo. É uma escola em que há participação de mais mulheres, quer seja na gestão, quer seja no exercício da docência. Há apenas um professor, que também é o cacique da aldeia Piebaga. Dos que atuam na escola, nenhum possui ensino superior completo. Três professoras encontram-se em processo de formação no ensino superior na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A escola possuía apenas uma sala de aula, que é dividida com a diretoria, existindo, ainda, uma cozinha equipada. A referida escola também é responsável pela sala anexa na aldeia Arare Eiao.

Pode-se identificar pelos dados que, nos três contextos pesquisados, a escola advém das missões religiosas em seu início, atuando e marcando significativamente os corpos de estudantes. Mediante o movimento indígena nacional, as escolas bororo passam a ser gestadas pelos professores da comunidade. Porém, fica evidenciado pelos relatos que eles são influenciados pelas formações escolares recebidas dos religiosos em suas experiências escolares.

Podemos compreender, a partir dos estudos de Rodrigues (1975), que a escola se configura, para os indígenas, como algo ou entidade que se situa no plano ora sagrado, ora profano. Sagrado porque se constitui como instrumento de acessar o conhecimento e o mundo da sociedade envolvente, que os próprios indígenas reconhecem como um saber necessário para

seu povo. Profano porque, com a chegada da educação infantil em muitas das aldeias, rompe-se com o cotidiano e com as relações estabelecidas nas formas de educar as crianças pequenas, bem como instituem-se outras formas de hierarquia social e prestígio dentro da comunidade, o que se reflete em outras relações de poder, que são constantemente reelaboradas pelos diferentes sujeitos.

Com relações às escolas bororo, Isaac (2018) traz dados sobre as desigualdades impostas a partir da condição do trabalho assalariado dentro das aldeias, bem como sobre as modificações nas relações sociais advindas do lugar da escola e da saúde como profissão, pois mudam as relações de poder existentes:

[...] é importante destacar que os salários dos professores e agentes de saúde se distinguiram de forma desigual em relação às fontes de recursos antes existentes. Esse fato tem alterado as relações de poder dentro das aldeias. Além da educação escolar e o tratamento a saúde constitui um novo e privilegiado espaço de poder pelo prestígio, seus profissionais se destacam pelo poder econômico [...], a desigualdade se reduz ao acesso de produtos de bens de consumo e materiais de construção, mas percebe-se de forma embrionária, o surgimento de uma estratificação social (ISAAC, 2018, p. 117).

Nas palavras da profa. Darlene Wudore, isso fica bem evidenciado, pois:

[...] serve como grande importância, porque, como no mundo que estamos hoje, pra gente aprender e pra aprender a socializar diante da sociedade não indígena e indígena, pra gente saber se defender talvez. Porque se não tivesse escola, a gente ia ficar na mesma coisa de sempre, de muito tempo que pessoal acha que a gente ainda está, se não tivesse escola na aldeia, mas como tem escola lá na aldeia, várias crianças têm a oportunidade de estudar (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

A escola nas aldeias permite aos estudantes se manterem nela durante o percurso escolar, de modo que não precisam se retirar das aldeias para buscar oferta de ensino na cidade, ou mesmo permite sanar a falta de condições de deslocamento para a cidade a fim de se dedicar à escola.

Darlene Wudore assim se expressa sobre a questão:

Se fosse na cidade, muitos não iam estudar, porque, há a distância, transporte, então tudo isso. Por isso que a gente fala muito para as crianças lá na comunidade também que elas têm que estudar. Porque a escola fica na aldeia

e não tem nenhum risco de alguma coisa que venha acontecer, por causa lá quem trabalha são todos os professores indígenas, só nós indígenas. Então é de muita importância a escola na nossa aldeia. O bom é que nós mesmos que trabalhamos com os outros mesmos lá na aldeia. Entre nós mesmos (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Neide Gereguinta também tem a mesma perspectiva. Em sua fala, complementa a de Darlene Wudore e traça um paralelo de como era a escola em que estudava em relação à escola atual. Nesse sentido, trata da sua importância e expressa que ela permite melhor comodidade. No depoimento prestado, refere-se ao comodismo que as crianças atualmente têm para estudar na escola e à baixa frequência às aulas, embora seja ela acessível a todos, diferentemente de tempos anteriores.

Hoje tem a escola dentro da aldeia, hoje só sai da casa pra sala. Antigamente não era desse jeito, [...] a aldeia que... aonde eu cresci não era assim, por isso que falo hoje dentro da sala de aula, nossa aldeia está abençoada hoje, antigamente aqui também não tinha as salas desse jeito, escola desse jeito, era um pau-pique lá embaixo. Estudava no lampião, naquela época era um lampião, [...] lá onde eu moro, não estudava à noite, só de dia, porque era muito longe, agora hoje lá Tadarimana tem aquela escola bonita lá, tem aquela farmácia linda. Por que as crianças não querem estudar? Hoje têm professores formados bororo, hoje na aldeia tá tudo na mão, tá tudo na mão pra criança perder tantas horas assim fora da sala, eu fico sentida, professora, fico sentida, olhando. Eu falo na sala de aula, olha quando era criança batalhei bastante pra chegar nessa altura, e vocês a sala bem aqui [...] é só sair da casa e ir pra sala, não estuda o tempo todo, só quatro horas de escola, então está bem melhor do que era antes, agora está bom, vixe, mil maravilhas agora! (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

Em Meruri, a professora Elisabeth Arigoareudo evoca o processo de escolarização ocorrido na aldeia e diferencia a educação escolar atual do período em que vivenciou a “escola antigamente”. Embora admita as contradições existentes, ela tece críticas à escola atual. Pondera que antigamente: “[...] a escola era mais atrativa. Os professores estavam preparados só para esse fim. Tinha as aulas, datas cívicas, fanfarra, homenagem para as mães bem ensaiadas. Teatro, aula de canto, merenda gostosa, passeios, piqueniques, boletim escolar e castigo” (Elisabeth Arigoareudo, questionário, 04/05/2017).

Sobre o processo de mudanças, ela lembra quando foi aluna na mesma escola sob direção dos professores salesianos e depois relata sua inserção como professora. Para ela, houve um certo desencanto, pois atualmente a escola não tem mais atrativos como quando era aluna, e conclui: “[...] hoje dou só conteúdo, não posso sair da sala [aula campo]. Não posso fazer

barulho. Não posso fazer aulas atrativas, porque estou perdendo tempo” (Elisabeth Arigoareudo, questionário, 04/05/2017).

Nesse sentido, Grandó (2016) evidencia que,

[...] atualmente essa educação escolar tem imposto padrões de tempos e espaços que disciplinam as práticas sociais tradicionais quando não as impede de serem vivenciadas e revitalizadas, uma vez que, em Mato Grosso, a padronização do sistema de controle das escolas, inclusive as escolas indígenas, todo informatizado, determina os mesmos critérios das demais escolas para a definição do currículo, da contratação de professores, da carga horária e dias letivos, e da organização dos tempos de escolarização das crianças e jovens (GRANDÓ, 2016, p. 88).

Darlene tece críticas à perspectiva de escola diferenciada que, na sua compreensão, ainda não está implementada para além do discurso. Ela expressa em sua narrativa que eles estão condicionados ao sistema da Seduc, a quem estão vinculados.

[...] quando eles falam de escola diferenciada, diferenciada acho que só no papel, por causa que as pessoas pedem para nós fazer é como daqui da cidade. Única coisa que a gente tenta ensinar assim, que seja diferenciada, é só a língua originária nossa, por causa que o resto a gente, por exemplo, agora tem *internet* na aldeia, a gente faz diário eletrônico, faz isso, faz aquilo, do jeitinho que é na cidade. Pessoal fala muito de escola diferenciada, diferenciada onde?! (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Nota-se que ela atribui a condição de *não diferenciada* aos trâmites burocráticos a que estão submetidos. No diálogo subsequente, ela explica como isso se dá de forma mais perceptível no âmbito da educação escolarizada e das negociações na valorização da cultura local.

[...] antigamente as pessoas, nós ficamos assim, quanto tempo que, quando alguém...por exemplo se for um professor, a gente fica, nós ficávamos uns três meses esperando o funeral sem dar aula, respeitando a pessoa que trabalhava naquele local, que faleceu, assim. Como eu falei, de ano passado pra cá, a gente começou a passar por cima dessas coisas, acho que assim, a gente está fazendo mais o que as pessoas, o estado talvez está pedindo pra gente. A gente não está pensando no que a gente fazia antigamente, como eu falei que a coordenadora lá agora é a Margarete, não indígena, ela fala que é por esse tempo que a gente fica parado que as crianças não aprendem e nós tem que pensar nas crianças. Ela fala desse jeito. Então, quando tem ritual, coisas assim, os pais falam que não tem que ter aula, aí em vez da gente ficar três meses, quatro meses parado, a gente fica uma semana sem ter aula, na outra semana começa normalmente. Aí quando o pessoal começa a ter ritual na sexta-feira, aí toda sexta-feira não tem aula, sexta, sábado, domingo é ritual, as segunda, terça quarta e quinta tem aula, sexta-feira não tem aula. É assim

que nós tentamos fazer, estamos tentando fazer agora, por causa que aí a gente não deixa de ver nossa cultura e nem assim, fica só no não índio. A gente tenta colocar os dois, nenhum e nem outro fica para trás (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Essa narrativa é bem emblemática, porque há tensões de ambos os lados, dos professores inseridos numa determinada cultura e, do outro, da coordenadora pedagógica, não indígena, e vemos que conciliar esses dois modos de viver de culturas distintas requer negociações constantes. Nessa perspectiva, Adugoenau (2015) enfatiza que

Tal homogeneização da educação escolar indígena com base nas concepções nacionais se choca com a Educação Cosmológica Bororo e o professor indígena mesmo tendo o seu “lado” se sente condicionado a fazer o atendimento em uma perspectiva de escola não indígena, que não atende aos educandos escolares de seu próprio povo. O que ocorre de fato é que a tensão entre o que e como se ensina na escola e os conhecimentos tradicionais refletem o jogo de poder nas relações sociais étnicas e interétnicas. A escola torna-se um foco de tensão na medida em que fica na fronteira entre o mundo social indígena e o mundo social dos colonizadores (ADUGOENAU, 2015, p. 101).

Adugoenau (2017) faz suas reflexões sobre a educação escolar bororo, a partir também de sua experiência de aluno e professor em Meruri, e colabora no sentido de problematizar uma escola que não seja cópia dos modelos urbanos, mas que consiga transpor para esse outro espaço os preceitos cosmológicos do povo para efetivar-se como escola *Boe*.

Atualmente, há uma grande dificuldade das secretarias estadual e municipais em compreender, respeitar e atender essa população, conforme essas diferenças peculiares à alteridade bororo, assim como de outros povos indígenas, na matriz curricular, com calendário próprio, específico e diferenciado. A Educação Cosmológica Bororo é antagônica em relação à organização curricular, como é conhecida, da, e na oferta da Educação Escolar Indígena, presa a orientações do Ministério da Educação e Cultura – MEC – que não atendem uma sociedade que enxerga e vive o mundo de forma holística e amálgama. A amálgama cosmológica bororo é antagônica à organização política e socioeconômica do Estado, principalmente quando o foco é a territorialidade e o território sagrado com patrimônios imateriais (ADUGOENAU, 2017, p. 46).

Podemos analisar que a atual escola na aldeia segue as rotinas e as burocracias institucionais que impossibilitam, muitas vezes, os processos criativos e as especificidades de cada contexto, especialmente, desconsiderando as dinâmicas próprias amparadas pela legislação para a educação escolar indígena.

Nessa direção são as contribuições de Gersem Baniwa (2013, p. 6), pesquisador indígena, que afirma: “Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como por em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. Creio que este seja o maior desafio da política de educação escolar indígena na atualidade”.

É possível evidenciar que, embora expressem as documentações e referenciais que reconhecem o direito de a escola atender às especificidades de cada aldeia, a escola específica e diferenciada, garantida na legislação brasileira, ainda está distante de atender todas as especificidades locais e as diferenças de cada contexto.

Se em Meruri parece haver um desencantamento, como evidencia a professora Elisabeth Arigoareudo com relação à escola e com os tempos instituídos da comunidade em seus rituais e os tempos da escola, observado também na narrativa de Darlene, no contexto de Piebaga, a partir do que narra a professora Luciene Jakomearegecebado, pode-se identificar o que Baniwa (2013) denominou “colocar em prática essa educação diferenciada.”

Se, para Elisabeth Arigoareudo, as estruturas do órgão central no qual se vincula a escola aprisionam as possibilidades de os professores criarem outras práticas pedagógicas; no contexto de Piebaga, esses limites são enfrentados diante da perspectiva da própria comunidade sobre o que se espera da escola e como essa instituição efetiva e consolida a perspectiva de um ensino diferenciado.

Corroborando com sua percepção mais complexa da educação escolar indígena, Gersem Baniwa (2013, p. 46) traz dados de outros contextos, donde traz as vozes de lideranças: “[...] em diversos encontros e assembleias, ouvi discursos de lideranças e professores indígenas que não concordavam com a ideia de uma escola diferenciada que focasse seus objetivos no resgate, na valorização e na transmissão de conhecimentos tradicionais [...]”. Segundo se afirma, as falas referem-se ao direito de que a escola indígena também pudesse dar importância aos conhecimentos científicos.

Ao se referir à escola em Piebaga, a professora Luciene Jakomearegecebado nos permite compreender os limites e as possibilidades que são atravessados a partir do que é estabelecido nos documentos e implementados nas ações cotidianas. Consolidar o ensino diferenciado tem sido um exercício constante na comunidade, conforme observamos, adiante, em seu relato. Há um descompasso entre o que a nova concepção de escola nas aldeias requer, a partir da Constituição de 1988, com os desejos e anseios dos pais, que é a apropriação da cultura letrada.

[...] a escola diferenciada, o ensino diferenciado, ela é muito importante para a comunidade, pra muitos, que nem eu falei, pra muitos que não entende ainda da importância, aquela visão que eu tinha quando eu comecei a trabalhar na escola que o professor tem que ensinar só escrever e a ler, que tinha que ser autoridade máxima da sala e muitos ainda têm essa visão, porque a gente está perdendo alunos pra assentamento ali, que é o nosso vizinho da escola, que é nossa vizinha, porque a gente faz um ensino diferenciado e às vezes as mães acham que está regredindo, que não tá progredindo [...] que tem que saber mais ler e escrever e eles não valorizam muito. Eles não vêem que o ensinamento nosso é importante, porque eu não digo, se gente vivesse aquele ensinamento que nem de antigamente, que dentro das casas as crianças já aprendiam, mas hoje a gente sabe da nossa realidade de Piebaga, de Arare Eiao. Tem mais esse ensinamento, a língua é falada mesmo, porque as mães ainda cultivam, né, mas fazer o *parikiboto* [...] o *kodokora*, fazer as pinturas faciais, as mães não fazem mais, então a gente tem que estar buscando aprender para repassar para eles e pra eles também estar gostando e as mães está aprendendo [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Podemos identificar dois pontos de tensões que a escola tem enfrentado. Um refere-se a como a comunidade percebe a escola e qual a sua função, outro refere-se a trazer a dimensão da cultura para dentro da escola. Observa-se que isso fortalece um saber cosmológico que é de usufruto das mulheres *Boe* e, conforme menciona Luciene Jakomearegecebado, alguns desses saberes já não estavam mais sendo praticados no contexto de Piebaga. Nesse sentido, a escola cumpre um papel fundamental de valorização de um saber que é identitário do povo bororo.

Os saberes e práticas tradicionais, podendo ser tematizados na e pela escola, não substituem a ação da comunidade e das autoridades constituídas por ela. O diálogo intercultural se dará justamente em reconhecer-se na escola os diferentes saberes e práticas educativas, valorizando os papéis que a família e comunidade tem na garantia da vida coletiva e de uma educação para o fortalecimento do povo e de suas formas de identificação (GRANDO et al., 2012, p. 100).

A escola indígena deve atender aos interesses de cada comunidade e, no caso de Piebaga, isso significa reconhecer a relevância dos conhecimentos ancestrais com a mesma relevância dos conhecimentos da escola ocidental, de modo que possam coexistir conjuntamente nesse contexto.

A escola pra mim é de super importância para a comunidade, porque, assim, na escola a gente aprende a valorizar, aprende a ensinar, aprende as coisas que às vezes a gente é da nossa cultura e que a gente não sabe, é uma fonte, é um lugar que aonde você pode, tem o espaço para pesquisar, o espaço para ensinar, o espaço para aprender junto com os outros, né [...], tudo isso a favor nosso, porque muitas coisas a gente já pegou do não indígena, talvez seja por

necessidade, talvez não, a maioria sei que foi por necessidade, né, mas muitas coisas a gente usa porque a gente acha bonito, então porque não usar esses recursos, que nem a *internet*, a leitura, os conhecimentos através de televisão, essas coisas usar a nosso favor também, pro nosso conhecimento. Então eu acredito que a escola ela traz isso, a escola traz esse olhar, que a gente precisa estar equilibrando os nossos conhecimentos, tanto manter a nossa cultura viva e não deixando de aprender também das coisas também, que é das coisas do não indígena, a ler e a escrever, para poder usar na nossa defesa mesmo (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Por meio da narrativa de Luciene Jakomearegecebado, observamos a apropriação da escola a partir do movimento de uma educação que contribua com a prática de liberdade (FREIRE, 1987), ao buscar a perspectiva ontológica do ser mais bororo e de uma conexão entre os saberes indígenas e os saberes escolares.

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens (FREIRE, 1987, p. 70).

No relato de Luciene Jakomearegecebado, a comunidade espera que seus alunos se apropriem dos códigos da cultura letrada, no sentido de que a apropriação dos códigos da escola não seja meramente mecânica ou se realize por um ensino bancário, mas uma educação para a consciência de classe (FREIRE, 1987). A educação como um ato político!

[...] eu penso comigo que tem que estar equilibrado os ensinamentos, porque um tem que valorizar, ela ampara, a nossa educação diferenciada, né, que a nossa cultura, né... então para a demarcação de nossos territórios, né, tudo é uma questão política muito grande, né. Por outro lado, a língua portuguesa, os conhecimentos, é de outras culturas, né... ela que vai estar ajudando a gente, tem que saber usar ela para nossa defesa. Quem já tem que estar aprendendo a ler e a escrever com certeza, né, para a gente saber elaborar um documento, para a gente saber fazer um projeto bem elaborado, né, saber conhecer as nossas leis da Constituição (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

A escola é uma realidade nas aldeias indígenas e como nos trazem os autores, se antes foi algo imposto e estranho, atualmente é um espaço construído e reivindicado pelos próprios indígenas, tornando-se uma possibilidade de adquirir novos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade com a sociedade envolvente, e assim ser um *locus* de empoderamento em suas lutas por direitos sociais e cidadania.

De acordo com Ferreira (2001, p. 71), eles: “[...] recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”. Essa concepção e apropriação da escola, a partir de outros sentidos e significados, é algo demarcado nas narrativas de nossas professoras sobre a utilização política da escola nas comunidades.

Observamos, a seguir, como o corpo-aluna, corpo-professora, é constituído a partir do chão de cada realidade e de histórias experienciadas no corpo *Boe*.

5.2 A escola, um espaço de aprender a ser mulher

Nesta seção, analisamos as influências formativas em suas trajetórias como professoras, considerando a escola como um espaço de fronteira étnica e cultural, conforme entende Tassinari (2001). Assim, observamos, a seguir, como essa escola, na condição de fronteira, marca os corpos discentes. Posteriormente, examinamos, as primeiras memórias e vivências sobre a educação e como elas se reverberam na condição de ser professora nas aldeias.

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaço de fronteiras, entendidos como espaço de trânsito, articulação e trocas de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios (TASSINARI, 2001, p. 50).

Procuramos destacar a dimensão e os efeitos das relações socioculturais que marcam as histórias de vidas dessas professoras na constituição da identidade pessoal e profissional, uma vez que os estudos de Tardif (2014), ao abordarem o saber-ensinar, enfatizam que essa condição não diz respeito apenas a um ato relacionado exclusivamente ao cognitivo. Para o autor, é preciso considerar três fundamentos do ensino, a um só tempo: existenciais, sociais e pragmáticos, visto que contribuem com a constituição docente.

A educação escolar indígena foi marcante na infância dessas professoras. Ao trazer os elementos do período em que eram crianças, as professoras colaboradoras apresentam, por meio de suas memórias, o lugar da escola como esse espaço de fronteiras étnico-cultural.

Nesse âmbito, é necessário olhar para a infância bororo dessas professoras, primeiramente atentando ao seu potencial formativo dentro de uma determinada cultura; depois, atentar à cultura escolar, entendendo que cada qual possui rituais específicos.

A infância das professoras colaboradoras indica diferentes contextos de relações socioculturais e revela um universo permeado pelas vivências culturais e pelas brincadeiras. Ao trazer as crianças indígenas, Tassinari (2015) aponta para as diversas concepções de criança e

infância entre os povos originários, reconhecendo seu caráter polissêmico atrelado sempre às particularidades de cada contexto sociocultural e histórico.

Com isso, é interessante explorarmos as reminiscências das colaboradoras desta pesquisa e situá-las a partir da infância *Boe* a fim de atribuir sentidos e significados próprios da cosmovisão do povo que pesquisamos.

Considero que a condição da “infância” se define em cada contexto histórico e social, ao contrário de uma definição universalista da infância que a entende como um dado da natureza. Assim também, as considerações sobre o desenvolvimento infantil e a definição de distintas fases da infância, com possibilidades e habilidades específicas, são construídas nesses contextos. E a riqueza das pesquisas em diferentes contextos sociais é justamente nos permitir observar essas outras formas de vivenciar e definir a infância (TASSINARI, 2015, p. 144).

As memórias da infância da colaboradora Darlene Wudore nos trazem o contexto da sua família, dos irmãos e da casa onde moravam, convivendo com a bisavó, que, em seu imaginário, possuía muito conhecimento. Ao se referir aos pais e avós, ela enfatiza que tinham o costume de acordar de madrugada, o que trouxe dados dos conflitos vivenciados durante a infância com os não indígenas nas lutas pela terra.

[...] eles acordava quatro horas da madrugada, porque era um momento que os não indígenas atacavam os indígenas, por isso acordava de madrugada, tomava banho cedo, acordava cedo, por isso que tudo nós criança acordava cedo [...] tudo nós acordava de madrugada...também lembro do meu avô, ele fazia roça, desse de braçal mesmo e como a gente estudava ia pra escola e quando a gente chegava da escola a gente ia pra roça atrás deles; que meu avô plantava feijão, plantava arroz, plantava milho; ele era casado com a minha avó, e nisso a minha mãe cuidava deles; o meu pai, a gente morava junto com eles também (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Recordando a infância, Darlene Wudore também adentra no brincar na roça como algo que permeou a vida coletiva, não separada do tempo do trabalho, do tempo do brincar e dos elementos advindos do contexto. Em seu relato, traz as aprendizagens dos cantos, elementos presentes nos ritos.

As brincadeiras que a gente fazia e que eu mais gostava era de fazer boneca com aqueles cabelinhos de milho, aquele pequeninho, então a gente escolhia aqueles que tinha o cabelinho ruivo, cabelinho branquinho e ficava brincando com isso daí lá na roça e quando a gente voltava da roça, a gente ficava lá na casa brincando também...o que eu lembro da infância é isso, dos cantos principalmente [...], esse canto a gente faz mais assim, no dia que o pessoal decide fazer, canto de pescaria, canto de caçada (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Da infância, Cleide Kuogoytoudo faz referência à presença marcante dos cuidados da avó, pessoa que a criou e cuidou dela e de seu irmão. Nas suas narrativas, como de Darlene Wudore, aparece o contexto rico da relação das aprendizagens na roça e na colheita.

[...] o que eu lembro quando eu era mais pequena, [...] que a minha vó... não foi minha mãe quem criou eu, foi minha vó. A minha vó me criou assim, ela batalhava muito, tinha mais roça naquela época, né, elas faziam colheita assim, [...] depois que mudou, né [...] já na minha infância quando que cresci era...minha vó que criou nós, coitada, ela sofreu muito [...] (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

No contexto das professoras ora evidenciado, podemos vislumbar o potencial educativo nessas práticas cotidianas. Sobre isso, Correia (2018), da etnia Xacriabá, reporta aos movimentos de aprendizagem advindos do contexto da roça e dos processos de alimentação prenhes de significações e aprendizagens.

Acreditamos que na prática do semear, do plantar a roça e no ato da alimentação no próprio núcleo familiar ou em momentos festivos, há também uma transmissão de conhecimento, uma vez que neste momento costuma-se contar causos e histórias para as crianças e jovens. Há também uma interação com os mais velhos, por meio da oralidade e da escuta (CORREIA, 2018, p. 74).

As lembranças da infância de Luciene Jakomearegecebado são marcadas pela presença do pai e da mãe, num contexto com muitas brincadeiras tradicionais e as brincadeiras advindas por meio da escola.

[...] pra mim foi muito boa, né, eu tive a minha mãe, é uma pessoa muito boa, muito compreensiva, [...], meu padrasto também, meu padrasto ele me criou como filha, né, então assim, eu não tive, na verdade, assim, muito sofrimento em relação pai e mãe, né, porque eu já fui adotada como filha do meu padrasto, né, registrada e assim a gente vivia num lugar, como era nova a aldeia, tinha pouca gente, poucas crianças, né, mais assim, a gente tinha liberdade de fazer tudo, tinha um corguinho lá perto, a gente não tinha água encanada naquela época, então a nossa diversão era brincar, as coisas no rio, no córrego, né, no córrego com os poucos colegas que a gente tinha, os amiguinhos que a gente tinha, né, as brincadeiras tradicionais e também as brincadeiras que a gente tinha aprendido na época da escola, né, eu penso que foi muito boa (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

A respeito da paternidade social, o relato de Luciene Jakomearegecebado evidencia algo que é próprio da cultura bororo, ou seja, revela a importância do pai social e dos seus cuidados,

visto que é adotada, registrada pelo padrasto e acolhida como filha. Isso confirma os estudos de Novaes (1979) sobre o pai social e indica as práticas que se fazem presentes no cotidiano *Bororo*.

Se a relação entre mãe e filha é extremamente forte para os bororo, o mesmo já não ocorre com a relação pai/filha, em virtude de uma das características mais marcantes da vida social bororo e que é a instabilidade conjugal. De fato, a paternidade social é muito mais importante que a paternidade biológica, mesmo quando esta última é de conhecimento de todos (NOVAES, 1979, p. 54).

Esse aspecto traz também a relevância da mulher, que é de fato a centralidade da família, e mostra que, ao homem, cabe o papel social de educar as crianças com as quais partilha a casa da companheira, independentemente da relação biológica.

No relato trazido pela colaboradora Neide Gereguinta, sua experiência é retomada a partir da aldeia Tadarimana, onde passou sua infância e adolescência. Quando criança, recorda os momentos lúdicos, com muitas brincadeiras, com destaque para o rio, o qual abreviava o longo caminho entre a casa e a escola.

[...] olha, quando nós morávamos na aldeia Tadarimana, lá eu fiquei, lá eu passei minha infância, [...] e dali viemos pra cá. [...] aquela época a escola era longe, né, então a gente ia bem de... não sei se você já chegou lá na Tadarimana [...] você vê aquele posto lá, lá na estrada e a distância pra aldeia, naquela época não era aquela aldeia, não era tão limpa, era ao redor assim, nós pegava aquele estradão andando de pé chegando lá na escola, então ali nós brincava, pulava naquela estrada, nós e as crianças, tinha vez que descia lá naquele, no rio, nós pulava no rio, descia no rio e chegava lá na aldeia, deixava nosso materiais tudo na escola, nós ia lá no rio, pulava lá na frente aí chegava lá na aldeia, rodando. Porque ia de pé, andava, cansava, e era sol quente, então nós pulávamos no rio, descia nadando. Então isso foi ali, cresci ali mesmo (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

O contato com a água, indicado com tanto vigor pelas professoras Luciene Jakomearegecebado e Neide Gereguinta, é marcador importante para se pensar a infância indígena, bem como as transformações da aldeia. Na nossa primeira ida à aldeia Korogedo Paru, fomos ao córrego tomar banho a convite de Silvia Pinheiro. Margarethe Pessoa também foi e naquele dia era a primeira vez que ela tomava banho no córrego.

Antes da chegada ao córrego, passamos por uma casa que Margarethe Pessoa, por ter sido batizada pela senhora moradora, a chama por *muga* (mãe). Isso dá direito a ela, nos momentos de rituais, de utilizar os bens materiais desse clã, como a pintura facial, que usaria meses depois, na formatura do Magistério Intercultural.

Ali, nos fundos, a família clânica estava reunida, sentada em bancos. Havia um ancião fazendo uma lamparina, pois a comunidade estava há quatro dias sem energia elétrica e era necessário improvisar outras formas de garantir luz com a chegada da noite. Havia também um senhor que fazia artesanato e uma roda com diferentes sujeitos, homens, mulheres e crianças de diferentes idades, degustando laranja. Conversamos e falamos que iríamos ao córrego.

A pedido da dona da casa, algumas meninas nos acompanharam. Então, seguimos adiante, por um caminho estreito, em que a mata tornava-se mais densa e a trilha parecia ligar aquela específica casa ao córrego. Alguns minutos depois, chegamos ao local. O córrego tornou-se um brinquedo para aquelas crianças. Não era tão fundo, havia uma grande algazarra, muitos risos, os meninos e meninas subiam o barranco e davam saltos, depois brincavam de pega-pega na água, divertindo-se muito.

A relação com o rio ainda se mantém bem corriqueira para os *Boe*, ambiente onde são realizadas diversas atividades envolvendo momentos para refrescar-se, limpar-se, fazer brincadeiras e, principalmente, tomar a água, como constituinte de uma forte conexão com o mundo cosmológico *Boe*.

Portanto, percebemos a natureza transformada em cultura, como nos relatos de Félix Adugoenau, que demarca a importância da água para essa etnia: “O povo bororo é gente da água, Boe são pessoas que vieram da água³⁹”, e é para lá que se retorna, como último processo do ritual funeral.

O geógrafo bororo Kajejeu (2018) assim se expressa sobre os significados da água para seu povo:

Na etnia do povo Bororo a água é vista como um elemento de si próprio, desde que é na água que é (*sic*) depositado os restos mortais do indivíduo da etnia após três meses de funeral. Há crenças que é através desse que surge vários tipos de peixes que serve como alimento ao povo. Também é da água que surge o espírito lendário aije que também faz parte de ritos funerários ele é visto como protetor da água⁴⁰ (KAJEJEU, 2018, p. 4).

Nesse sentido, a água se reveste de importância natural e cosmológica e qualquer ação sobre ela impacta nas subjetividades *Boe*. Assim, em participação no evento *Resistência e*

³⁹ Palestra *O Povo Bororo e a Educação da Criança*, realizada no dia 8 de agosto de 2018, no primeiro módulo da formação, ofertado pelo COEDUC/UFMT, *Ikuia-pá: história e cultura bororo na perspectiva da educação intercultural na primeira infância*, no teatro da Universidade Federal de Mato Grosso.

⁴⁰ KAJEJEU, Edimar Rodrigues Roaribo. Importância da água na visão indígena e a realidade que se vive diante os empreendimentos. Disponível em: http://www3.ana.gov.br/portal/ANA/gestao-da-agua/planejamento-dos-recursos-hidricos/plano-de-recursos-hidricos-rio-paraguai/grupo-de-acompanhamento/10a-reuniao-do-gap/edimar-rodrigues_visao-agua-anexo3.ppt. Acesso em: 13 jan. 2020.

*persistência: Os Boé/Bororo e os 300 anos da fundação de Cuiabá*⁴¹, o advogado bororo Adriano Makuda abordava as interferências da Pequena Central Hidrelétrica (PCH), que afeta diretamente o mundo *Boe* e o quanto isso o agride diretamente. Citou como exemplo os impactos nas lagoas onde são colocados os ossos das pessoas que morreram no ritual funeral.

As aldeias também passam por transformações. A água encanada é uma realidade. Luciene Jakomearegecebado aborda uma infância em que não havia água encanada em Piebaga, de modo que, posteriormente, os avanços adentram as aldeias para dar maior comodidade. Em Korogedo Paru, observamos muitas pessoas no final de tarde indo para o córrego tomar banho, e nas andanças pela aldeia, ao adentrar no terreno de uma das casas, uma jovem tomava banho, de roupa, no quintal. Ficamos refletindo como a água encanada também modifica as relações com o rio, principalmente para alguns adultos.

Em conversa posterior com Darlene Wudore, perguntamos sobre a sua relação com o rio, tendo ela afirmado que não costuma ir com frequência, diferentemente de seus filhos, que vão sempre com a avó, que os incentiva para esse passeio. Adiante, segue uma fotografia cedida por Darlene Wudore. Na imagem, tem-se as crianças, filhos e sobrinhos da professora Darlene Wudore a brincar no rio.

Foto 14 - O rio como brinquedo das crianças



Fonte: Darlene Wudore – Aldeia Córrego Grande.

O rio, conforme expresso nas narrativas, é um espaço fundamental de educação do corpo bororo, o que evidencia que uma educação escolar que não considera os contextos

⁴¹ Palestra realizada em 10 de dezembro de 2019, no Museu Rondon de Etnologia e Arqueologia (Musear), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com a exposição que contou com a presença de cinco autoridades *Boe* como palestrantes.

socioculturais da educação tradicional não atende à especificidade da educação na perspectiva intercultural. Ler e escrever é uma das dimensões da escola, como vimos no capítulo anterior. O tempo e espaço da criança e de sua educação passam, como nas narrativas, também pelo tempo e espaço da roça na qual se brinca e aprende coletivamente com a presença dos adultos.

Ao se referir sobre a infância no contexto da escola, a professora Neide Gereguinta nos conduz ao contexto das dificuldades do acesso aos estudos e à escola:

Olha, estudei bem pequena, acho estudei lá, não tão pequena, porque a escola era tão longe, então minha mãe, minha avó, meu pai, não queria soltar eu lá não, fui lá com oito anos pra nove anos por aí, porque a estrada era longe, não tinha carro, não tinha nada pra levar nós, nós íamos de pé mesmo, chegava lá cedo, nós saíamos, a minha mãe levantava e fazia um chazinho pra nós. Cedinho levantava, pegava meu caderno e ia... Aí, meio dia voltava pra almoçar. Quando eu tinha uma aula de reposição, sei lá, quando a professora nos mandava voltar à tarde, nós íamos cedo, lanchava lá, e almoçava na casa, descansava um pouquinho, antes de 13h tinha que está lá naquele posto, senão... não sei quantos quilômetros ali, aí nós ia sair de novo, aí chegava só de noite na casa, passava naquela estrada até de noite de pé [...] (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

Nos relatos apresentados, os códigos da educação escolar também incidiam nos corpos-crianças *Boe* pelo acordar cedo, pegar o caderno, caminhar léguas até chegar na escola, voltar para almoçar, retornar à tarde se houvesse reposição e, principalmente, por não bagunçar na aula, o que significaria ser castigado.

A professora Luciene Jakomearegecebado nos traz os ritos por meio do tempo cronológico em justaposição aos tempos da aldeia, mostrando tempos diferenciados e lógicas de ver e perceber o mundo. O marcador do sino tocado pela freira indicava que era hora de ir para escola e os atrasos revelam que a necessidade do cotidiano da aldeia instituíam-se como prioridade.

[...] eu lembro que eu estudava no período da tarde, e teve uns anos que a gente estudou no período da tarde aí, às vezes, assim. [...] a gente perdia a hora por causa de algum trabalho que a minha mãe pedia para fazer, que, às vezes tinha que buscar água lá no córrego, e era um pouquinho longe, e a gente não tinha horas, aí a irmã tinha horas, aí batia sino, aí quando chegava atrasada, ainda chorava, porque chegava atrasada na escola (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

No contexto de Meruri, Elisabeth Arigoareudo aborda que iniciou o processo de escolarização aos sete anos, mas por ser uma criança muito tímida somente aos oito anos começou a frequentar a escola como aluna regular. Ela relata que a escola, na época gerenciada

pelos padres salesianos, era bastante rigorosa e por sua timidez era considerada boa aluna. Ao recordar, demonstra certa nostalgia da escola quando criança, comparando com as condições que se apresentam hoje no espaço escolar em Meruri.

A escola era mais rigorosa, era boa! Boa, rigorosa, porque eles tinham tempo para aquilo... O trabalho era aquilo lá, era evangelizar e também dar aula... Então, as aulas eram muito bem preparadas, tinham muitas coisas diferentes. Acho que era bem mais rígida, tinha castigo, chamavam os pais quando dava problema, sempre chamava um, e a mãe ó na criança [faz movimentos com as mãos, indicando que a mãe batia e ao final da uma risada da situação]. Eu ia embora, porque eu era manhosa, quando eu chorava eu ia embora, chegava lá minha mãe batia, eu voltava pra traz de novo. Se não voltasse minha vó ficava ali na porta, ficava na sala, então de qualquer jeito eu tinha que estudar, porque eu já estava grandinha, estava com oito, nove anos (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Ao trazer a dimensão da escola e suas vivências como discente, observamos que essas experiências forjam uma memória de escola no corpo-aluno. Esses elementos, ao pesquisarmos como as mulheres bororo tornam-se professoras, são essenciais para a compreensão de suas trajetórias, uma vez que, para Tardif (2014), também são incorporados aos saberes do professor e antecedem a sua profissionalização. O que o autor denominou saberes são incorporados na trajetória pré-profissional: “[...] isto é, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (TARDIF, 2014, p. 69).

A partir dos relatos, buscamos mapear e construir a percepção das professoras pesquisadas com relação a experiências como alunas. Tal enfoque, a partir dos estudos de Tardif (2014), nos permite olhar para o contexto investigado e observar como essas vivências foram ressignificadas posteriormente, quando elas passam a ser professoras.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças de valores, etc, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças), e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula decorreriam em grande parte de concepções de ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

Nesse sentido, a disciplina do corpo era um elemento imprescindível para tornar-se bom aluno e, conseqüentemente, aprender. Uma das estratégias utilizadas e que ficou bem

evidente nas narrativas era o castigo, quando o corpo/aluno realizava alguma atividade considerada imprópria para sala de aula. Assim, Elisabeth narra que

[...] tinha castigo, né, castigo não brincava, tinha que ficar na sala, tinha que aprender aos gritos mesmo, né. Se eu começava, 1, 2, 3, 4, 20, 30, 40, 50, 55, aí depois voltava por 40, aí ela dava aquele grito comigo, tinha que voltar no comecinho e falar tudo certinho. Eu começava, chorava, né, manhosa, deitava na carteira e chorava, aí com medo disso, minha vó vinha pra sala, né, que falava, né, a professora briga comigo, eu tinha medo dela, era uma professora muito brava na primeira série, na segunda série, e na quarta também, uma professora, uma irmãzinha chamada Aparecida, né, ela era bem rigorosa mesmo, nossa, ela não ria, em nenhum momento ela ria, então eu tinha medo dos professores, mas eu gostava da aula de artes, da aula de português, eu gostava da aula de cultura, da aula de teatro, canto, essas partes eu gostava [demonstra felicidade ao falar das coisas que gostava] (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Sobre a idade, ao contrário, a professora Darlene Wudore afirma que começou a frequentar a sala de aula com quatro ou cinco anos, não como aluna regular. Sua primeira professora foi a religiosa Maria Ossemer e a estrutura da escola naquele período foi assim descrita: “a escola era feita de pau-a-pique, uma mesa e as cadeiras era de tábua, era todo mundo sentadinho, assim pertinho do outro, e todo mundo junto, então era desse jeito” (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Quando questionada como era esse período e as aulas, Darlene Wudore, inicialmente, silencia. Prossegue na narrativa e faz novamente uma pausa, para depois proferir sobre como eram os processos de ensino naquela época, como aluna:

Por causa que eu vejo que da forma que ela ensinava era completamente diferente talvez de hoje, de agora, muitas pessoas falam que do jeito que ela ensinava as crianças aprendiam, porque ela era muito dura, assim da forma de ensinar, do jeito dela ensinar, ela batia nas crianças que não aprendiam, nas crianças que não ficavam quietinhas[...]. Não me inspirei nela não [risos] (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Darlene Wudore também provoca reflexões sobre a profissionalidade docente quando, ao trazer suas lembranças, a partir da condição de aluna, encerra afirmando que Maria Ossemer não a inspirou na atividade docente, não representando uma referência em sua prática pedagógica, embora seu pai, seu grande influenciador sobre como ser um bom professor, estivesse referenciado naquilo que vivenciou e aprendeu com a religiosa mencionada.

Nos relatos dos tempos de escola, em diferentes contextos trazidos pelas colaboradoras, evidenciam-se as marcas da disciplina religiosa rigorosa da escola e, ainda, que a punição era

acompanhada por castigos no corpo, cujas marcas de dor reforçavam a proibição dos gestos e comportamentos padronizados naquele espaço-tempo.

Assim, gritos, castigos, postura sisuda, violência física seriam elementos utilizados para impor uma categoria de sujeito/aluno. É o que nos apresenta Neide Gereguinta:

[...] tinha vezes que ela [a professora] gritava, mas não comigo, eu sempre ficava quietinha mesmo, no fundo, observando os coleguinhas, quem bagunçava, gritava mesmo. Ficava com medo de responder pra ela, ficava com medo, ficava muito assim, que mandava varinha na mão [...] a palmatória...então eu ficava com medo, estava lá na mesa, eu ficava com medo de fazer bagunça, acho que é por isso que nós criança daquela época não fazia bagunça, até na casa, nem na casa, nem na estrada e nem na escola, por causa que a gente já pensava lá na frente que se bagunçar lá dentro, da estrada até lá na casa, os mais velhos conta, aí a professora, pega a gente lá na frente, [...] aí colocava nós de castigo, mais eu nunca fiquei de castigo não, eu fiquei sempre bem quietinha, eu nunca fiquei de castigo não, mas brincar na estrada, nós corria, pulava, catava as flores, aí vai indo até chegar, foi assim (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

Como expressa a revisão da história da educação escolar indígena imposta pelos missionários no Brasil desde o início da colonização portuguesa, o castigo corporal era uma prática regular de educar pela submissão. E como expressam as experiências das lembranças das professoras bororo, essa escola que ensina a culpa e a obrigatoriedade tem a mesma referência religiosa.

Apesar disso, elas trazem o prazer das outras possibilidades dessa escola na aldeia como local de aprendizagem das matérias, o encontro com outras crianças/alunos, as brincadeiras no trajeto para a escola e o fascínio que a escola despertava na aldeia. A escola representava uma experiência de cuidado com o outro, pois deslocar-se exigia cuidados, eram crianças de diferentes idades e o trajeto era longo e prevalecia o senso coletivo que orienta o mundo *Boe*. Como relatam:

Aprendi a gostar da escola por causa dessas outras partes, agora matemática que eu tinha um medo da professora, mas aí aula de português era tranquilo, em bororo também, né, bororo, era o padre Ochoa que dava, então era tranquilo essa parte. Então comecei a gostar da escola por causa dessas outras coisas, as amizadas, as brincadeiras, tinha música, elas cantavam música para nós, essa parte cobria aquela aulinha de matemática que eu não gostava [risos] (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Nós íamos todos juntos, correndo ou andando, nós esperávamos o outro, nós nunca deixávamos criança pra trás não, nós sempre íamos embora todos juntos

e voltava juntos, tudo na estrada, por isso que eu falo, e ninguém pensava em fazer malícia com outro, judiar, assim, nada...Os mais velhinhos cuidava de nós, chegava lá no posto, lá onde nós estudávamos, nós tínhamos que descansar um pouquinho pra entrar na sala (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Outro elemento é a alimentação, que na escola era representada pela merenda. Em Córrego Grande, a merenda servida, ao gerar excedente, era distribuída aos mais idosos, conforme relato de Cleide Kuogoytoudo, ao se referir à religiosa, que era a professora:

Ela ensinava no quadro, né, ela mesmo, né, coitada ela sofria muito [refere-se à voz baixa da freira]. Ela mesmo, coitada! E nossa merenda não era desse jeito, não tinha escola, era no fogo pras merendeiras fazer pra nós. E merenda, nossa, naquele tempo, vinha muita merenda, e as merendas nossa que sobrava ela entregava para os velhinhos que naquele tempo era difícil, né, das coisas aqui na aldeia, era mais na lavoura, né. Então, o que ela conseguia de merenda ela distribuía para os velhinhos, agora não, mudou bastante. Agora na minha época, por causa que eu falo com minhas meninas, nossa, mudou muito que antes não era assim (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

Essa narrativa vai ao encontro do relato da irmã Maria Cibaíbo Ossemer (*apud* ISAAC, 2018), que foi publicado e traz na íntegra seus relatórios da vida em Korogedo, conforme expresso no capítulo sobre a história da educação escolar indígena que descreve a chegada da escola nesse território.

A então professora, no relatório, escrevia sobre os alunos que se formavam na antiga quarta série e em um desses escritos consta o nome de Cleide Kuogoytoudo entre os formandos, no ano de 1987.

Nos registros da professora citada evidencia-se também a questão da merenda e da distribuição aos mais velhos, como se fez no de 1985: “[...] apreciam muito a merenda escolar. Nada é jogado. Se acontece sobrar no prato levam para casa. Os alunos comem na escola e os pequenos vem com sua panelinha buscar. Igualmente os velhos, os doentes e as gestantes. Uma panela de 40 litros é pouco” (OSSEMER *apud* ISAAC, 2018, p. 170).

Essa dinâmica do não desperdício e da distribuição de toda a comida foi observada no evento de formatura do Magistério Intercultural, em que com panelas nas mãos crianças, jovens e adultos levavam para casa para a distribuição familiar. Se havia almoço, jantar, bolo, frutas, entre outros, faziam filas para o recebimento e, sabendo que todos estavam servidos, repetiam o processo, até o consumo final. Essa prática de distribuição presenciamos também, em Meruri, quando foi servido aos participantes do ritual católico na igreja o *Amireu* (comida tradicional *Boe*).

No relato da professora Luciene Jakomearegecebado, visualizamos os processos educativos da escola para além do ensino movido pela lógica do medo, característico da cosmovisão do mundo judaico-cristão atrelado à culpa.

[...] era tudo novo pra gente, a gente tinha que falar em português, [...] escrever, a gente escrevia também o bororo, que a irmã... ela tinha uns livros, as cartilhas que [...], tinha as disciplinas da língua materna, e ela trabalhava com a gente, mais assim pra gente tudo era novidade, a gente nunca, assim, era a primeira escola, eu fui uma das primeiras alunas daquela escola, né, a nossa turma, então tudo era novidade, eu não gostava de faltar aula, né, [...] que nem eu falei, era tudo novidade, as tarefas que a irmã fazia pra gente, [...] fazia em casa, a gente se reunia, os colegas da mesma turma, um ajudava o outro [...] no segundo ano eu já sabia toda a tabuada, na segunda série, né, eu, assim, na leitura, ainda texto eu não conseguia fazer ainda, pequeno texto, frases eu já tinha aprendido a fazer, né, a gente, na verdade a gente decorou toda a tabuada até na segunda série. A gente sentava debaixo do pé de umas laranjeiras, que também, assim, como era uma aldeia nova, teve um projeto lá que trouxe mudas, né, então, a gente sentava lá [...], estudava, estudava, não tinha outra coisa, assim, era pra gente era diversão, estudar, aprender, né, eu lembro que era muito bom, né, aquela época pra nós era coisa, assim, de outro mundo, coisas que a gente nunca tinha visto (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Embora Luciene Jakomearegecebado, inicialmente, demarque um tempo em que chegar atrasada significava infringir uma norma instituída e o choro evidenciava a consciência do atraso temporal em relação a iniciar os ritos de ser estudante, ela nos informa que, no contexto de Piebaga, ser aluno possibilitava outras leituras, como o encantamento com a escola e com as novas aprendizagens.

É possível, outrossim, compreender que o processo de escolarização das professoras é perpassado por descontinuidades de etapas. Inicialmente, as escolas ofereciam aulas até a quarta série e, posteriormente, com as lutas e reivindicações para acesso escolar dentro das aldeias, as demais etapas são implementadas gradualmente.

Adiante, os depoimentos trazem à tona tal questão:

Na verdade, naquela época [...], não tinha, né, aí era só até quarta série [...], dali parava os estudos, né, a gente, não tinha aonde... naquela época, tinha até na verdade uns, umas escolas, uns orfanatos que pegavam, né, alunos indígenas [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

[...] a gente estudava com a irmã Maria, depois estudava com esses professores, aí ia pra quarta série. Aí a gente parava de estudar. [...] Eu parei um ano, depois foi no outro ano que eu comecei.... Eu entrei com cinco, eu acho ... nem me lembro quando comecei a estudar [...], mas também nos

formou até a oitava série na escola estadual. Acho que ... Não sei se foi estadual ou não.... a gente parou de novo. Até oitava série, ficamos parado um de novo, depois retornamos a estudar de novo até concluir o terceiro ano do ensino médio (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Eu lembro, assim, que a primeira aula que ela dava era de alfabetização até a quinta série. E da quinta parei ali mesmo, mas sorte que veio a escola, aí dei continuidade, mas depois de muitos anos, já tinha filha já (Cleide Kuogoytudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

Então, aí nesse tempo que eu concluí a oitava série, nós ficamos um tempão sem continuar, né, sem sair pra fora, não tinha como, tinha que trabalhar [...] (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Nos relatos também se percebe que, após os estudos nas aldeias, as alternativas encontradas para dar continuidade à escolarização remetiam à saída da localidade, com destino à cidade. Por consequência, para prosseguir nos estudos, haveria de superar a carência de recursos para manter-se na cidade ou a distância para o percurso, conforme afirma a professora Darlene Wudore:

Isso mesmo, ficava estudando dentro da aldeia mesmo. Mas tinha pessoas que iam para cidade, mas não conseguiam ficar na cidade e acabavam voltando para a aldeia [...] por falta de recurso, por falta de transporte, a distância (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

A busca por acesso e permanência na escolarização tem permitido que os alunos indígenas possam estudar e concluir seus estudos sem interrupções dentro de suas aldeias. E isso é um dado importante a ser considerado a partir dos próprios movimentos indígenas.

A demanda por escola está presente em quase todas as comunidades indígenas que mantêm relacionamentos com segmentos da sociedade brasileira. E essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural (GRUPIONI, 2006, p. 48).

Nesse sentido, após a Constituição Federal de 1988, pudemos observar a ampliação das escolas e das diferentes modalidades e etapas de ensino nas aldeias, bem como que existe, a partir da qualificação de professores indígenas, avanços nas escolas nas aldeias.

Em 1999 nas 1.392 escolas recenseadas, estudavam 93.037 estudantes indígenas. A maioria destes estudantes estava no ensino fundamental. Os números levantados em 2010 pelo MEC/INEP indicam um aumento do número de estudantes indígenas, bem como uma maior progressão em termos das séries frequentadas. O que chama a atenção é o grande número de

matrículas no ensino médio, que passou de apenas 943 em 1999 para 27.615 em 2010. O processo de progressão da seriação dos alunos nas escolas das aldeias também se explica, em boa medida, como resultado dos processos de formação de professores indígenas, qualificados em cursos de magistério indígena. Nos anos 1990, muitos cursos de magistério indígena aconteceram em várias regiões do país (MEDEIROS, 2013, p. 112).

Outra possibilidade que constitui uma experiência que marca as trajetórias de vida das professoras seguintes refere-se aos estudos nos internatos, após a conclusão da quarta série. O internato também era uma realidade trazida pelas lembranças da escola das infâncias de Luciene Jakomearegecebado e Elisabeth Arigoareudo, respectivamente:

Eu mesma depois disso fui para uma escola de freiras, né, não era pra ser freira, mais assim pra estudar, no São Lourenço de Fatima, aí longinho [...]. O meu pai faleceu, né, aí já foi um caminho que eu já, assim, sem pensar muito eu já quis sair fora pra estudar, mais assim, era bem raro, não tinha muita vaga, aí outras pessoas paravam, terminavam a quarta série e dali parava, naquela época (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Fui para o internato, fiquei quatro anos lá (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

O relato da professora Luciene Jakomearegecebado mostra sua saída da aldeia para o internato. Ela discorre sobre sua experiência de estudos em uma escola religiosa, os estranhamentos com uma realidade e com pessoas diferentes, as dificuldades encontradas a partir desse encontro com o outro e os tempo-espacos diferenciados de outras aprendizagens, evidenciadas numa outra educação do corpo, longe dos espacos do território.

Nossa, eu assim, eu era muito criança, né, e assim, a gente, eu mesma enfrentei muita dificuldade, assim, eu chorava bastante, né, que era duas tristeza pra mim, uma que eu lembrava do meu pai, e a outra que eu lembrava da minha família, né, eu assim, a gente tinha pouco contato com não indígena, né, e eu nem sabia falar direito o português, né, muitas coisas eu não entendia [...], aquela vida, assim, uma coisa totalmente diferente do que eu vivia na aldeia, né, estudava junto com alunos, a maioria todos eram brancos, né, todos não indígenas, eu assim, eu enfrentei muita dificuldade no início, aí assim, mais eu, eu continuei até o final do ano, né, mais pra mim foi muito difícil, além é [...], da dificuldade de eu estar com [...] adolescentes que não tinha nada a ver com a minha vida, é [...] com outros adolescentes [...], indígenas, que eram meus amigos, né, e assim, foi uma coisa totalmente diferente, eu tive que me adaptar, tive que aprender a conversar, e também a religião também, né, assim, foi uma coisa que eu aprendi coisas diferentes, né, tinha horário pra tudo né, [...], horário do café, horário de rezar, horário de almoço, horário de, assim, todas as orações [...], todos os horários eram bem [...], divididinhos, né, e assim, pra mim na aldeia eu, assim, não existia isso, né, horário de acordar, e

eu era adolescente ainda, e assim [...], no início eu assim, sofri bastante, né, aí com o tempo eu fui me adaptando, eu fui, assim, entrando no ritmo, né, até eu me acostumar (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

O processo de educação do corpo-criança em outra cultura pode auxiliar nossa compreensão de como as crianças eram levadas a uma educação assimilativa dessa outra cultura. Nas suas reminiscências de infância, oferece pistas sobre o viver nas diferentes aldeias e as transformações inerentes à escola e à própria comunidade.

A política assimilacionista de submersão atuou como uma engenharia articulada de integração dos indígenas a fim de liberar seus territórios, durante a ditadura militar. “Nesse paradigma [...] educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional” (MAHER, 2006, p. 20).

As vivências de ser aluna marcam essas trajetórias por múltiplas experiências, inicialmente, demarcadas pela religiosidade, já que a escola se insere nas aldeias com os padres e com as irmãs religiosas. Ali se expressam os ritos da escola ocidental, marcada, muitas vezes, por uma educação de caráter instrucional, que utiliza o castigo e as repetições, mediante um corpo imóvel.

A escola possui todo um arquétipo, que inicia desde a sua arquitetura, forma de disposição das carteiras, quadro, sino, local onde fica o professor, modos de comportamento nesses espaços e o que se espera de um aluno. Com isso, pois, constrói-se um sistema de significados e ritos decodificados por quem dele participa.

Sabendo-se que em diversas etnias a escola está incorporada ao cotidiano da aldeia há muitas décadas, isso produz, inclusive, novas formas de relacionamento. Afirmar que a escola está imersa na referida localidade há várias gerações permite, da mesma forma, afirmar que, mesmo sendo algo exterior, houve uma nova reestruturação nas formas de lidar com os espaços-tempos para a educação da criança indígena.

Por compreender a plasticidade e a dinâmica da cultura, entendendo que a escola tomou um tempo que era destinado a outras possibilidades de aprendizagens com o outro, com a natureza, com os animais, com o rio. Há de se ressaltar que, mesmo com o aparelho ideológico do estado que visa homogeneizar as singularidades existentes, os saberes que educam nos corpos as crianças mulheres bororo se estabelecem nas redes de relações familiares-clônicas que sustentam a coletividade em cada aldeia e território, num processo de resistência aos tempos

demarcados e consolidados pela lógica da sociedade envolvente, como trazem as histórias pessoais, que são coletivas, de medos, de cuidados permanentes e que mantêm formas de resistir nas práticas culturais que os identificam como bororo.

5.3 A escola como desafio e inspiração para ser professora da aldeia

A constituição da identidade profissional envolve um processo em constante movimento que inclui perspectivas individuais, bem como encontro com o outro. Tais processos constitutivos da docência são forjados com base em experiências, vivências e memórias *da e na* escola. A partir dessa categoria, substituímos a aluna pela estudante-professora, não mais a criança que a escola coloca numa relação de submissão e não reconhecimento de sua ação como sujeito no processo de aprendizagem - a escola para índio.

Para Tardif (2014), conforme mencionado anteriormente, os fundamentos do ensino envolvem as dimensões existenciais, sociais e pragmáticas. Considerando as três premissas, podemos compreender as identidades atreladas a esses três fundamentos que perpassam e constituem as maneiras de ser professora bororo.

A partir dos estudos de Tardif (2014, p. 36), a noção de professor é desenvolvida obedecendo uma multiplicidade de saberes, por isso “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais o menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

São esses saberes que também mobilizam os professores na sua profissionalidade docente (TARDIF, 2014). O autor menciona que “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2014, p. 68).

Luciene Jakomearegecebado narra esse encontro com a sala de aula e as influências advindas dos processos de escolarização a respeito da representatividade da imagem do professor, que são tramadas a partir das experiências como *aluna das religiosas*. Suas vivências e experiências educativas dentro e fora da aldeia trazem uma concepção de ser professor carregada por um sentido autoritário.

Conforme afirma, a imagem de professor está vinculada a dar ordens, mas também traz a imagem da constituição do corpo-aluno e como deve se comportar no interior da escola. Aquilo que foi vivenciado na sua trajetória de estudante aparece como referencial na sua função de educar os corpos-estudantes em sua escola. Em suas narrativas, observamos as reflexões de Tardif (2014) no processo de constituição docente de Luciene.

[...] eu não sabia fazer nada dentro da sala, eu ficava olhando, a gente tinha aquela imagem de que o professor, [...] é autoridade máxima da sala. O professor não podia errar, o professor não podia fazer nada de errado, e os alunos eram aqueles que estavam atrás das mesas, sentados nas carteiras, que tinham que fazer silêncio, tinha que fazer o que a professora dissesse, como eu estudei, com a irmã que era dessa forma, então a primeira imagem que eu tinha ... Eu estou liderando aqui, eu sou autoridade máxima nessa sala, e às vezes quando não sabe o que fazer [...] aí eu ficava assim, como é que vou ser autoridade, eu não vou conseguir ser igual à freira, à irmã, que trabalha conosco, eu não vou conseguir ensinar os alunos, então a primeira imagem que eu tinha [...] eu tinha essa dificuldade, aí as crianças olhavam pra mim, eu tinha medo de errar. Às vezes perguntavam alguma coisa, eu tinha medo de dar uma resposta errada pra eles, porque na escola que a gente [...] estudava era desse jeito, né, a gente era aluno e o professor era o professor! A pessoa que dava as ordens na sala era mais ou menos isso [risos] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Podemos observar a materialização desse argumento refletido nos relatos seguintes das diferentes professoras e como essa ideia de escola, a partir de suas vivências, estabelece uma relação extremamente potente na atuação inicial, impactada pela fase da pré-profissionalização.

A perspectiva dos saberes docentes apresentada por Tardif (2014) discorre sobre a questão da temporalidade, isto é, o saber não é fixo, o que também podemos observar nas narrativas das professoras. Se elas inicialmente recorrem ao repertório da pré-profissionalização para uma eficiência da prática, observamos que há processos de mudanças que são incorporados na prática pedagógica dessas professoras decorrentes do processo de formação contínua.

E é sobretudo na bagagem de experiências anteriores vividas na escola, na condição de estudante ou de monitora de outras professoras, não indígenas, freiras ou padres, que a profissionalidade docente das professoras bororo ancora-se inicialmente e sustenta-se no processo de reconhecimento do saber ensinar. Há um processo de acomodação como monitora, porém, os conflitos acerca da identidade profissional se manifestam na condição de sair desse lugar para ocupar na escola o papel de docente. Pois conforme, vai indicar a colaboradora, suas primeiras experiências indicam que:

[...] praticamente não tinha conhecimento de nada, de uma estratégia, uma metodologia de trabalhar com as crianças, aí fazia a leitura, atividade, leitura e atividade, interpretação, [...], atividade de matemática e pra mim isso era ensinamento naquela época (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

A educação do corpo-aluno para o processo de estudante também é evidenciada pela professora Elisabeth Arigoareudo, ao se referir que suas aprendizagens adivinham da forma

como as freiras, coordenadoras da escola, as preparavam para ser professora, num mecanismo de reprodução de determinada metodologia.

Nisso, expressa os modos como deveriam ser realizados determinados conteúdos e sua concepção sobre a condição criança/aluno: “Eu falava que não queria ter filho, que as crianças eram muito teimosas [...], não obedeciam, querendo brincar, correr, conversar, sair fora, né?” (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019). Os aprendizados advindos dessa relação conduzem-na também a refletir sobre os processos metodológicos adequados para atender as especificidades das crianças: “Mas aí como as irmãs estavam aqui, elas tinham o jeito delas já de conquistar as crianças, de cativar elas, o jeito delas de adaptar a aula, a escola”.

Assim, a professora Elisabeth Arigoareudo relata que aprendeu a ser professora com as freiras, bem como salienta que essas aprendizagens a partir da experiência e da vivência, ou seja, atuando em sala de aula ela adquiriu os saberes e fazeres inerentes à prática pedagógica, visto que “É com as irmãs, e também com a experiência eu fui aprendendo, né, na prática mesmo, aí foi que eu tive o meu primeiro filho, Jackson. Aí mudou mais ainda a minha atitude, a minha postura com as crianças dos outros” (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Os desafios da inserção na profissão marcam cada uma das professoras de forma muito significativa. O início da carreira de Darlene Wudore traz tanto a influência do pai quanto dos métodos da professora Maria Ossemer, que foi professora de ambos.

[...] O meu pai me ensinava um pouco o que tinha que ser feito, porque ele foi aluno daquela professora [...], quando ele começou a estudar, então ele falava que tinha que ensinar os métodos que a professora [Irmã Ossemer] ensinava para as crianças que assim eles aprendiam. Foi desse jeito, dessa forma que eu comecei a trabalhar, mas pra mim até hoje é um desafio... (Darlene, entrevista realizada em 06/11/2018).

Tardif (2014) aponta que muitas vezes os saberes construídos a partir dessas experiências sofrem poucos abalos, mesmo diante da formação inicial dos professores. Pela narrativa de Darlene e das aprendizagens com seu pai, podemos ver a força dessa aprendizagem pré-profissional que marca a relação profissional entre a professora Darlene e seu pai, já que, para ele, após passar pelas formações em nível superior, ser um bom professor remetia a realizar uma prática pedagógica semelhante à da irmã Ossemer.

Inicialmente, isso é feito por Darlene e as demais professoras, porém, observamos pelos dados que há um deslocamento dessa percepção de ensinar e aprender a partir das formações

mediante os rompimentos ou mudanças desses modelos vivenciados, buscando uma autonomia da prática educativa como professoras.

No caso das professoras indígenas, verificamos que a inserção a partir das monitorias de fato é toda engendrada levando em considerações as vivências como alunos e a relação de outros professores como autoridades. Entretanto, podemos afirmar, e isso será postulado mais adiante, que quando as professoras adentram as formações especializadas, há uma mudança significativa de pensar a escola e o fazer cotidiano.

Com a professora Neide Gereguinha, percebemos os impasses em assumir a profissão docente decorrentes da inexperiência, uma vez que ser ajudante lhe auxiliava a pensar a prática pedagógica. Contudo, somente na atuação docente é que as professoras consolidariam sua identidade nesse espaço.

Eu tinha 16 anos, aí eu fiquei, falei pro Paulo Isaac [...] eu acho que eu não vou dar conta, minha idade não bate com a idade deles, idade de meus alunos são mais velhos que eu, ele me aconselhou bastante, a professora Sueli, a professora Judite, depois eu vi professora Judite de novo, ela saiu, professora Judite entrou, começou a trabalhar...aí com a professora Judite que eu comecei trabalhar, era contratado pela FUNAI, aí eu comecei a trabalhar, fazendo estágio, porque não recebi logo não, eu não recebi pagamento, mas, fui trabalhando, até hoje ainda, se vê que eu gosto de ajudar, a professora Margarethe tá de prova, como é que eu gosto de ajudar, mas aí eu falei “tá bom vou ser professora sim, vou assumir!” Aí eu fui na sala, pedi ajuda pra professora Judite, ela me ajudou bastante, professora Sueli⁴² também, aí comecei a trabalhar com os alunos (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

As aprendizagens na escola, para ser professora, representam uma prática de aprender com o outro, como explicitam as colaboradoras bororo. No outro, a pessoa se reconhece com um saber competente, conforme descreve Neide Gereguinha, ao pedir orientação à professora Judite. As aprendizagens docentes ocorrem na presença e com a mediação do outro.

As trajetórias das três dessas professoras revelam um lugar comum de quem inicia a carreira e se sente tensionada a refletir sobre exercer a docência com competência, em meio a dúvidas e incertezas quanto ao que deve assumir, mesclando coragem e desafio, se é amparado pelo outro que tem autoridade. Aprender com apoio e com quem tem prestígio social é uma forma que se reconhece nas educações tradicionais, como expresso por Grando (2004).

⁴² No relato, ela evidencia que a escola quando não tinha a presença de professor religioso, era assumida por pessoas contratadas pela Funai, sem que fossem permanentes na aldeia. A presença de Paulo Isaac, que era professor da UFMT em Rondonópolis e fez pós-graduação pesquisando com os bororo, contribuiu para a escola começar a ser assumida pelos próprios estudantes que demonstravam potencial nas aprendizagens.

Nóvoa (2019, p. 2) afirmava sobre os impactos do início da docência ao trazer como referência seus mais de 30 anos de estudos sobre formação de professores:

[...] os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (NÓVOA, 2019, p. 2).

Quando o coletivo impera na tomada de decisão, a constituição da identidade docente é tecida aos poucos, nas idas e vindas das professoras. Tal processo conduz a uma elaboração de uma identidade reconhecida de fora para dentro, antes coletiva, e aos poucos passa a ser da pessoa. Isso também está no relato de Luciene Jakomearegecebado, no que se refere ao início da docência e as implicações sobretudo da não formação inicial.

[...] em 2004 eu comecei, mas ainda não tinha o gosto pela escola ainda. Eu fiquei um ano na educação infantil, um ano na primeira série, porque também eu não me definia com aquela turma, né? Eu não estava conseguindo trabalhar com eles, não tinha rendimento e aí peguei de novo a terceira série, que era multidisciplinar. Também assim não deu muito certo, aí teve um dia que eu falei pra professora coordenadora. Aí, eu já com alguns problemas de casado, com meu companheiro, com a pessoa que é, eu estava casada naquela época, e com a falta de rendimento no meu trabalho, eu peguei e falei pra ela que eu não queria mais: “olha eu não quero mais trabalhar não, eu não gosto de dar aula, eu não defino com isso, eu não quero atrapalhar, eu não quero que as pessoas criem esperanças falsas de que eu estou ensinando as crianças, os filhos deles... eu não tenho esse perfil, eu estou desistindo, eu estou só avisando que eu estou desistindo, escolhe outra pessoa, pra mim não vai dar”! E isso eu já tinha desistido do curso também [risos] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

O início da carreira mostra os caminhos, as tentativas de se encontrar no espaço escolar com a responsabilidade de garantir que a criança aprendesse. Havia as mudanças de turmas e a não garantia de que era eficiente no trabalho, a responsabilidade com os pais e a condição de não satisfação com o companheiro, fatores que geravam inquietações, incertezas e ímpeto para a desistência.

No seu relato, pode-se reconhecer o quanto as questões da vida pessoal da mulher afetam sua vida profissional. Ou seja, as opções, via de regra, incidem sobre a mulher no sentido de lhe restar a carga mais pesada. Exemplo disso foi a desistência da profissão e da formação,

como fez Luciene Jakomearegecebado ao deixar o curso do Projeto Hayô – Magistério Intercultural⁴³, ofertado pela Seduc-MT.

Os múltiplos papéis da mulher bororo e sua responsabilidade como família são fatores complexos assumidos com responsabilidade com relação ao outro. Uma situação desafiadora que muitas mulheres não indígenas também enfrentam, mas que não necessariamente são pautadas nas mesmas referências em relação ao contexto familiar. Luciene Jakomearegecebado tinha que pesar entre os papéis sociais de mulher na comunidade *Boe*, de mãe em seu clã materno, de esposa, de ser professora e ainda estar no papel de estudante vinculada ao magistério da Seduc-MT.

A identidade de ser professora é confrontada a todo momento, pois sabe que esse ofício exige saberes e habilidades e, naquele início, o espaço da escola parecia confrontá-la com a inexperiência para desempenhar os papéis sociais assumidos.

Há na desistência, inicialmente, um compromisso ético e político com as crianças e, sobretudo, com a comunidade, pois, uma vez que acreditava que não tinha nada a ensinar, sua percepção era de que com ela as crianças não aprendiam.

A partir das narrativas, podemos observar como a constituição do ser professora não se dá de forma linear, há uma pulsão que se reveste em vários elementos e que são relevantes para a profissionalidade docente. E, nesse sentido, Tardif (2014) indica que há vários fundamentos do ensino, os quais, conforme dados das professoras, podem ser confirmados. Assim, esses fundamentos são:

Existenciais – no sentido de que o professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, como que o foi, com aquilo que acumulou em termos de experiências de vida. Em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Desse ponto de vista, como vem ultrapassar a visão epistemológica canônica do “sujeito e do objeto”, se quisermos compreender os saberes do professor. O professor não é somente um “sujeito epistêmico” [...] ele é um sujeito existencial no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica isto é, um “ser-no-mundo [...]” (TARDIF, 2014, p. 103, grifos do autor).

Os fundamentos do ensino são *sociais* porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provém de fontes sociais diversas (a minha família,

⁴³ O Projeto Hayô – Magistério Intercultural é um projeto de parceria da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC, MT) com a Funai, municípios e Funasa. Teve início em 2005, com proposta de duração de cinco anos, acontecendo em 10 etapas presenciais e intermediárias. O Projeto oferece um curso de formação em nível médio a 264 professores indígenas de Mato Grosso e atende a professores das redes estadual e municipal, atuantes no Ensino Fundamental. (SANTANA, s/a, p.12). Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/aurea.pdf. Acesso em: 18 dez. 2020.

escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira ... São sociais também por que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares, etc (TARDIF, 2014, p. 104-105, grifos do autor).

Finalmente *são pragmáticos*. Bem isso que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas condições que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. [...]. Esses saberes também são interativos, pois são mobilizados e modelados no âmbito da interação entre o professor e os outros atores educacionais e possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas estruturam nas relações de trabalho (TARDIF, 2014, p. 105-106, grifos do autor).

O movimento que fez Luciene Jakomearegecebado provoca a pensar no chão da escola a partir de toda a densidade equivalente a esse lugar em que a mulher-professora não pode fugir à profissão de ensinar as crianças-estudantes, ou seja, muito longe dela ser o *locus* em que se vai para ganhar dinheiro.

Para Tardif (2014),

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-los imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional, ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descobertas de seus limites, negociações com os outros, etc.) e é graças a seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF, 2014, p. 107).

Ao analisar o início da carreira, Garcia (1999, p.113) enfatiza que esse momento é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. E esses conflitos são evidenciados nas narrativas de nossas professoras.

O conflito enfrentado pela professora Luciene Jakomearegecebado diz respeito aos saberes docentes nesse início de carreira e ao ofício de professor. Mesmo quando ocorre um processo de iniciação como ajudante ou auxiliar, ser professor é ser responsável pela aprendizagem dos estudantes.

Apesar de manifestar desejo de não atuar mais como professora, a coordenadora da escola, na época, impediu Luciene Jakomearegecebado de desistir e trouxe à tona a percepção do motivo dela estar naquele espaço, afinal, detinha alguns saberes que a coordenadora pontuava como importantes, referentes à escrita e à leitura.

Dezenove, vinte, vinte e poucos anos, eu sei que era em 2004, 2005, 2006. Eu vivia nessa dificuldade, né, nessas épocas eu desisti do curso, aí eu falei isso pra coordenadora, né, só que assim, lá também a gente, as pessoas assim, tinha uma formação fraca naquela época, e a coordenadora Dulcilene⁴⁴, naquela época ela trabalhava como coordenadora com a gente. Ela sempre dizia que eu tinha uma caligrafia boa, uma ortografia boa, uma leitura boa, aí ela falou: “não mais, não desiste não, porque não tem outra pessoa, né?”. Daí, eu falei: “não, arruma enquanto isso eu vou ficando”. “Mas eu não quero ficar”, aí isso já assim, ela meio que deu uns puxões de orelha pra terminar, eu tinha assinado um contrato, um compromisso de um ano, aí que eu não podia fazer isso, né, que no outro ano eu podia desistir. Aí, tá! Eu continuei, terminei até o final do ano, terminei com a turma do jeito, do contrato de um ano (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

No ano seguinte, houve um redirecionamento e as coisas chegaram a um lugar que deu novo sentido ao estar na escola. Sua prática pedagógica tinha resultado. Algo que ela não percebia atuando com crianças, ocorreu ao ser redirecionada para a área de linguagem com os adolescentes. Essa etapa da educação, o Ensino Fundamental II, a coloca no trabalho com outros professores e isso contribuiu como constitutivo da profissão, além de favorecer a se reconhecer naquilo que faz, como relata:

[...] aí no outro ano ela conversou de novo, né, aí ela me jogou na área da linguagem, né, aí daí já era mais por área, né, as nossas aula eram por área, daí já tinha outros colegas também da área de ciências, [pausa] de outras áreas, aí eu fiquei na área da linguagem, aí aqui, assim, eu via que assim me definia com isso, né, aí começou a fluir meu trabalho, né, eu também gostava de trabalhar com a turma, turma de adolescentes, e a gente assim, eu comecei vê que dava efeito positivo, os meus planejamentos, os meus trabalhos, os trabalhos de campo que eu fazia com eles, e assim, era uma turma muito boa, daí eu não falei mais nada que queria desistir [risos] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Nos caminhos trilhados na docência, ocorrem ainda as movimentações entre uma aldeia e outra, bem como os vínculos entre mãe e filha, que em determinado momento se sobressaem nas tomadas de decisão. Luciene Jakomearegecebado, que agora estava mais confortável diante

⁴⁴ Dulcilene era vinculada à prefeitura municipal de Rondonópolis, responsável pelas escolas bororo dos territórios da região e acompanhou todas as etapas de formação do Projeto Tucum como monitora a fim de garantir professores para as escolas das aldeias.

de sua atuação profissional, muda de aldeia para ficar com a mãe na aldeia Arare Eiao. Embora a coordenadora pontuasse que ela permanecesse ali até final do ano letivo,

[...] eu fiquei até 2014, na escola do Tadarimana na área de linguagem [...] 2014 de novo eu tive que falar pra ela que eu não ia continuar, né, mas já era por outros motivos, que eu tinha assumido um compromisso com o Félix. Ele estava conversando comigo que queria abrir uma sala anexa na aldeia nova da minha mãe, que a gente tinha perdido um irmão também, daí aquilo, assim, a minha mãe não quis morar no Piebaga mais, porque ela já tinha mudado pra lá e naquilo um irmão faleceu de acidente, aí também eu não quis deixar ela sozinha. Ela era muito apegada com o meu irmão, daí eu falei, eu vou pra lá, eu não quero mais ficar aqui! Aí, de novo eu tive que falar com ela e ela falou: “não, termina o ano aí você vai, você não está com o contrato garantido lá.” Aí eu falei: “não, eu não quero continuar, eu prometi para a minha mãe que eu quero ir pra lá e eu vou pra lá, arruma outra pessoa que eu não vou continuar não, só vou ficar até o primeiro semestre, primeiro semestre eu quero que vocês consigam outra pessoa, coloque outra pessoa no meu lugar que eu não tenho mais condições de ficar.” Até por condições assim de emocionais também [...], bem assim debilitada, né, com toda essa história, eu já assim, estava até perdendo minha saúde já. Eu já estava com a saúde bem fraca, aí eu peguei e fiz isso. Daí, de lá eu fui para o *Arare Eiao*, onde eu continuei meu trabalho em 2015, porque aí, em 2014, já eu não consegui contrato que já era metade do ano e era época da política, as eleições, mais daí eu continuei por lá (Luciene Jakomearecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Quando Tardif (2014) aborda o contexto de pensar a identidade profissional dos professores imbricadas em seus contextos e histórias de vidas, isso nos parece muito pertinente ao pensar nas colaboradoras e sua atuação nas escolas bororo. Considera-se aí também a cosmovisão desse povo e a realidade em cada uma das aldeias agindo sobretudo em suas atuações.

A condição de ser mulher bororo movimenta suas decisões e atravessa a sua percepção de ser professoras, sem desconectar uma identidade da outra. Na narrativa de Neide Gereguinha, a seguir, observa-se um pulsar dessa condição de ser uma mulher *Boe*, ou seja, mesmo com medo de encarar a sala de aula, ela consegue superar essa condição e permanecer na escola.

Também se expressa a responsabilidade em razão de ocupar um lugar que não tinha substituto, portanto, o bem maior da comunidade pode ser entendido aqui como um fator imperativo para que Neide Gereguinha se tornasse professora. E é com esse olhar no coletivo e para o coletivo que há necessidade de ocupar o lugar da escola.

Aí, com 18 anos, não tinha ninguém para dar aula na comunidade, ali no Tadarimana também, aí tinha que encarar mesmo, para ajudar meu povo, para ajudar minha comunidade, eu tinha que encarar batendo cara na parede, ali

perguntando, lutando, vai e vem, até que tô aqui até hoje (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

Elisabeth Arigoareudo, ao retornar do internato, descreve sua reação ao ser convidada para ser professora em Meruri. Devido à insistência da irmã, ela aceitou o convite, já que não era seu desejo exercer a docência. A professora descreve, a partir de vários adjetivos, as sensações pelas quais passou diante da possibilidade de dar aula; nesse sentido, tais fatores, para ela, faziam-na não se sentir qualificada para a prática docente.

Aí foi que a diretora da escola, aqui também da missão, me convidou para dar aula. A gente não queria, tinha medo de criança, tinha problemas, né, muitos problemas, não saía de casa, nunca fui de sair, de namorar, de ficar assim andando à noite, beber, né. Obedecia muito aos meus pais, então eu era muito de casa, eu tinha medo de sair assim, socializar, aí ela insistiu, eu vim, aí eu comecei a dar aula (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Com o ensino fundamental completo cursado até a antiga oitava série, ela iniciou a prática docente e esse começo foi movido por uma sensação de não estar segura diante do que estava fazendo, pois “Eu tinha muita insegurança né, insegurança mesmo [...]” (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Nessa perspectiva, do professor iniciante, Nóvoa (2019, p. 200) afirma que “devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas.” Podemos visualizar esse acolhimento no início da docência em Meruri, embora não houvesse, e ainda não há, por parte da Seduc-MT nenhuma política ou projeto voltado para o acolhimento dos novos professores, quer seja no âmbito da Educação Escolar Indígenas (EEI), quer seja dos professores novatos que ingressam nas escolas urbanas.

Sem uma formação adequada, Elisabeth Arigoareudo recorda que as redes de apoio que a coordenadora gerou, que na época era uma freira, contribuíram para garantir os conhecimentos necessários inerentes ao contexto escolar. Os processos burocráticos próprios da função de professor na escola também precisavam ser apropriados, como explicita:

[...], mas como sempre elas trabalhavam bem, né - as irmãs - e a coordenadora dava muito apoio. Nossa, dava muito apoio, sentava junto com a gente, planejava a aula, fazia os diários, ensinava, né, fazia no papel, no caderno, ensinava, né todo mundo junto assim, na mesa, né, aí ensinava, e falava: é assim, assim, assim, erguia o livro, explicava direitinho, aí aquilo fui aprendendo, aprendendo a mexer com essa parte da papelada da escola, dos alunos, e também a trabalhar com as crianças eu acho que era um pouco

impaciente na época, era um pouco impaciente [risos] (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Compreendemos que há um processo de aprender orientado por uma autoridade constituída na comunidade sobre como exercer a prática docente, um processo de apropriação pela imitação prestigiosa, pois, conforme explicitado por Mauss (2003, p. 405), “A criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas na quais confia e que têm autoridade sobre ela.”

Esse processo também foi evidenciado por Grando (2004). Em Meruri, observa-se que a aprendizagem das mulheres na confecção dos ornamentos clânicos é ensinada pelas anciãs (mulheres mais velhas que detêm o conhecimento) e validado pela presença do ancião. Essas dimensões do processo de aprender e ensinar que se referem às professoras não é estranho com relação aos processos de educação do corpo, cujos rituais são amalgamados às práticas cotidianas.

Na fala das professoras, evidencia-se, portanto, a necessária validação do seu fazer e do seu saber, dos seus mestres, das professoras mais experientes para as tomadas de decisão sobre a sua ação docente, tanto no aval do que sabem quanto na forma como fazem, conforme expressa Elisabeth Arigoareudo acerca da influência da freira.

Donald Schön (1997) nos permite refletir sobre os processos de imitação na educação:

De facto, a imitação é mais que uma mímica mecânica; é uma forma de actividade criativa. Se eu tiver de imitar a hábil acção de um de vós, tenho de entender o que há nela de essencial. Mas os elementos essenciais da vossa acção não surgem identificados como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que discípulos têm a tendência para imitar os maneirismos do seu mestre. Quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas acções e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a acção (SCHÖN, 1997, p. 90).

Com Darlene Wudore, seu referencial de professor recai sobre a autoridade do pai. Ela destaca os saberes aprendidos pela experiência dele, que, por sua vez, advinham da experiência como aluno de Maria Ossemer, e posteriormente do Projeto Tucum e 3º Grau Indígena. Com o pai, aprendeu “[...] como planejar a aula, como tinha que ser feito e o que tinha que ser feito” (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Das professoras colaboradoras, Darlene Wudore é a única que tinha o pai atuando como professor e é ele que a ensina sobre a cultura escolar. “Sim, ele me ensinou no começo, no começo, por causa que ele fala que ele tem que me ensinar como que eu tenho que dar aula, como que eu tenho que fazer para eu dar aula, aí com o tempo eu tentei fazer sozinha mesma...” (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Com sua narrativa, observa-se que a aprendizagem do ser professora inicialmente se espelha no mestre e aos poucos vai sendo possível construir suas formas próprias de ensinar e assumir a profissão. Segundo o relato de Darlene Wudore, os limites na prática pedagógica são também vencidos nos processos de formação, tanto em nível ensino médio quanto no ensino superior, fundamentais para suprir as lacunas da profissão, que acontecem concomitantemente ao exercício da docência.

Essa experiência da formação em serviço também é suprida pela formação contínua como política pública nacional, interrompida como projeto, mas mantida pelas IES que coordenam a Rede Ação Saberes Indígenas na Escola, como é o caso da Rede UFMT, em Mato Grosso, da qual quatro das cinco professoras participam até 2019.

Com a professora Cleide Kuogoytoudo, a inexperiência do início trazia os desconfortos de estar em sala de aula, embora no transcorrer das aulas e posteriormente com a prática o sentimento de não saber lidar com os alunos a tornasse mais segura para exercer a função. Assim, descreve Cleide Kuogoytoudo “[...] fiquei assim ...meio envergonhada, depois já peguei coragem, aí já não tive isso aí, já não tive mais nada” (Entrevista realizada em 05/02/2019).

Pode-se observar que a segurança do ato de lecionar não se dá aleatoriamente e isso é interessante para compreender os processos de aprendizagens da docência, pois o fortalecimento da prática advém da apropriação de conhecimentos do contexto escolar e da organização da gestão em sala de aula. Cleide Kuogoytoudo enfatiza que, “[...] depois pouco a pouco eu fui pegando, fazendo o planejamento [...] ficou mais fácil pra mim...” (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

Nessa perspectiva, da construção da profissionalidade docente, há longos processos de apropriação desses saberes docentes por parte dessas professoras, evidenciando os caminhos trilhados para a constituição desse ofício.

Desse modo, confirma-se a perspectiva de Paulo Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. As trajetórias dessas professoras misturam ora o desejo do coletivo, ora o desejo individual, e nos permitem afirmar que tal identidade de professor é polissêmica, fluida e inacabada, porque são produzidas nos espaços de fronteira entre as culturas próprias e as da sociedade envolventes, o que é expresso por Grando (2004) e Tassinari (2001), cujas análises mostram que as fricções étnicas são historicamente de enfrentamentos entre concepções epistêmicas muito diversas na perspectiva da decolonialidade.

5.4 Ser professora *Boe*: tecendo relações conflitivas mediadas por coletividades

Cada mulher, a partir do seu lugar social clânico, ao ser professora, amplia suas identidades coletivas de mulher bororo, tanto na própria relação de trabalho e familiar quanto na comunidade. O diálogo intercultural nessa interpretação da noção de mulher tem, assim, implicações com a cosmologia bororo, traduzida em diálogo com a literatura e o interlocutor bororo; da mesma forma, implica na relação estabelecida pela mediação com a cultura ocidental capitalista, a partir do ser professora na escola da aldeia.

No trabalho de campo e nas entrevistas, percebemos que a inserção se dá mais por necessidade mais social/coletiva do que pelos interesses próprios de cada uma das professoras. Evidencia-se o ser professora a partir de uma necessidade e carência do contexto com relação à demanda de professores indígenas para atuar em cada comunidade. Em cada contexto, as alocações para se tornar professora ganham conotações que se assemelham e se diferenciam, tomando formatos de experiências únicas a partir da docência.

Na narrativa de Luciene Jakomearegecebado, a seguir exposta, essa motivação parte da necessidade da aldeia e com a qual se reconhece comprometida, ao mesmo tempo em que vivencia as tensões para a constituição da identidade de professora considerando uma ênfase maior nos interesses coletivos e menor nas motivações individuais.

[...] eu fui indicada [...] por algumas mães e pela irmã, pela freira, né! Ela [chamou], pra gente ir trabalhar, eu e a minha irmã Yolanda [...] como professora. No início, eu aceitei, não tinha ninguém [...]. Assim, eu não me definia ainda com nenhum tipo de trabalho, até então [...] eu tinha o meu filho e assim, eu não tinha tempo pra quase nada, aí eu aceitei, trabalhei um ano no município, em Santo Antônio do Leverger [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Essa escolha é também referenciada nos relatos de Luciene Jakomearegecebado e Neide Gereguinta, respectivamente. Compreendemos que a entrada delas como professoras na escola de sua comunidade, nas diferentes aldeias, não ocorre de forma aleatória, mas atendendo aos critérios que evidenciam o necessário reconhecimento da comunidade e também do domínio da cultura escolar. Em seu relato, a professora Luciene Jakomearegecebado oferece pistas sobre os critérios que incidem em sua escolha e que têm por referência outras professoras.

Na pesquisa publicada por Isaac (2004), aparece uma fotografia de Neide Gereguinta segurando uma criança, a legenda indicava que ela tinha 16 anos e que foi escolhida para ser professora. Ao trazer sua história em entrevista, recorda a relevância e necessidade da comunidade validar o quadro de professores da escola da comunidade.

Então, no começo, é como a escola era difícil [...] não tinha pessoas que tinham estudo, aí era escolhido as pessoas que [...] tinham um pouquinho mais de estudo do que as outras. [...] eu já tinha ido para o internato [...] das freiras. Eu já tinha uma caminhada de estudo mais ou menos; e o meu pai, a minha mãe eram pessoas [...] eram bem, acolhedores com as pessoas da comunidade. Sempre abraçaram as causas das comunidades que a gente vivia, então a gente tinha essas referências. Meu pai, naquela época [...] por ele já ter uma passagem como líder na comunidade, aí minha mãe também [...] a gente ficou sendo um pouco mais conhecidos, se desenvolveu mais em abraçar as causas da comunidade, conversar, ver [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Então, eu comecei em Tadarimana mesmo! O Paulo Isaque também estava lá, chegou lá. Naquela época, era uma aluna muito mais assim, que faz pergunta e mais motivada [...]. Eles avaliaram, quem era mais inteligente, quem saía com a nota mais melhor, era eu, então eu fui escalada pra ser professora (Neide Gereguinta, entrevista realizada em 24/04/2019).

Elisabeth Arigoareudo, a seguir, revela que, após voltar do internato, onde estudou por quatro anos e concluiu a oitava série, a escola em Meruri passava por transformações referentes à inserção de professores bororo para assumir o quadro docente, até então ocupado pela missão salesiana.

Fui para o internato [...]. Aí, quando eu cheguei, já era aquele processo de estar colocando os bororo pra trabalhar na escola, aí já tinha tido experiência com outros professores, colocava um, tirava, colocava outro, assim, mas não tinha formação... O negócio é que não tinha formação esses professores, aí então estavam mandando pouco a pouco as pessoas para fora, os jovens para poder retornar, para poder assumir a sala de aula (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

O relato de Elisabeth Arigoareudo confirma o que Grando (2004) apresenta em sua pesquisa realizada em Meruri, ao se referir ao processo de formação dos professores indígenas como parte de uma política que, em Mato Grosso, inicia-se em 1995, a Política de Qualificação Docente, articulada ao Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, liderado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso.

A meta era suprir a demanda inicial de formação em nível magistério médio, de “[...] 2.600 professores leigos atuando no ensino público (principalmente nos municípios e zona rural) e, a partir da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394-96, cumprir a exigência de formação [...] em nível de terceiro grau” (GRANDO, 2004, p. 115).

Nas escolas organizadas pela missão, como em Meruri, houve uma orientação de encaminhamento para a escolarização, considerando a pauta do movimento indígena e a

Constituição Federal de 1988. Embora o processo fosse pouco efetivo por demandar a saída de crianças das suas famílias para estudar em regime de internato, também nas demais aldeias lideranças se ocupavam em pensar o futuro e os direitos à escolarização para as crianças com suas famílias e comunidade, como expressam os relatos a seguir.

Segundo Grando (2004), pelo fato de terem sido qualificados em nível médio pelo Magistério Intercultural ofertado pelo Projeto Tucum e posteriormente cursar o 3º Grau na Universidade do Estado de Mato Grosso, na escola *da missão*, em Meruri, as vagas de professores continuavam sendo atribuídas ao quadro de religiosos, “conforme informação da Equipe de Educação Indígena da SEDUC/MT, órgão responsável pela contratação de professores para as escolas indígenas, a direção da Missão continua interferindo nas contratações e decisões da escola [...]” (2004, p. 116).

Desse modo, dos 13 habilitados pelo Projeto Tucum somente seis foram contratados e, mesmo assim, para serviços gerais, aulas de datilografia e de guarda. A coordenação da escola, inclusive, era exercida por freira com nível escolar inferior ao dos professores em formação superior. Essa constatação, conforme aponta a autora, expressa o preconceito em relação aos povos indígenas e aos professores em particular, como estigma presente na visão das instituições do estado (GRANDO, 2004).

Na aldeia Córrego Grande, essa relação é muito diferente ao se referirem à Irmã Maria Ossemer, que gozava de prestígio e carinho entre os professores em formação no Projeto Tucum, pois, para eles, ela foi a educadora com quem aprenderam pela imitação prestigiosa. Assim, nesse cenário, Darlene Wudore e Cleide Kuogoytoudo, ao se referirem à escolha de ser professora como algo pessoal, deve-se considerar o movimento de ocupação e lugar de prestígio que os professores bororo, ao acessarem o Projeto Tucum, adquiriram na comunidade, pois ocuparam seus lugares na escola da aldeia.

Ao mesmo tempo, ao relatarem suas motivações, pode-se identificar que Cleide Kuogoytoudo, como mãe de seis filhas, teria uma preocupação inerente ao seu lugar social de mãe de mulheres, preocupação com a escolarização das filhas e é assim também reconhecida como cuidadora de crianças com perfil para a educação infantil: “[...] olha, o que me motivei mesmo foi por causa da minha experiência de cuidar das minhas filhas mesmo” (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

Darlene Wudore é influenciada pelo pai, que era professor, formado pelo Tucum. A admiração sua e da comunidade lhe davam o aval para seguir seus passos, pois ele tinha um lugar social de prestígio pelo domínio de outra cultura, a escolar:

[...] o motivo foi meu pai [...], porque eu achava bonito o trabalho que ele fazia. Ele gostava muito do trabalho dele [...] quem é professor na aldeia é de muito respeito, as pessoas respeitam e a pessoa tem que dar o respeito também, porque para comunidade o professor é o espelho da aldeia, das crianças. Assim, na escola ou fora da escola, aonde ele for [...] inclusive no primeiro dia que eu iniciei a dar aula ele foi lá me ajudar, como que teria que ser feito, como tinha que ser, então foi meu pai que me motivou a ser professora (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Isso põe a educação escolar como uma preocupação dos pais bororo e a experiência de quem sabe e é conduzido às boas práticas como uma pessoa com potencial para assumir o lugar do professor, esse lugar que é de prestígio social, como se refere Darlene Wudore.

Em Korogedo, quando as professoras se interessam pela docência, já têm referências de outros modelos que não os missionários, pois assim como o pai de Darlene Wudore, na comunidade, já havia um quadro de professores bororo que haviam feito a formação pelo Projeto Tucum (1996-1999) e pelo 3º Grau Indígena (2000-2004), que compunham a política de formação.

Esse cenário permitiu às professoras Darlene Wudore e Cleide Kuogoytoudo acessarem esse espaço a partir de motivações próprias e por diferentes fatores, embora considerando os anseios da comunidade para atender às demandas abertas e para as quais tinham reconhecimento de potencial.

Pode-se afirmar que as escolhas das professoras, ao serem indicadas ou eleitas, são baseadas em uma pedagogia própria dos bororo, que passa, assim como em outros processos de educação e de ritualização, para a ocupação de espaços sociais de representação coletiva, por mediações que extrapolam os contextos particulares, atingindo dimensões subjetivas coletivas. Isso pode ser compreendido com Grandó (2004), ao se referir aos processos de aprendizagens preparatórios dos rituais em que as mulheres anciãs ensinam às mais jovens mães como confeccionar os ornamentos para seus filhos usarem no ritual de nomeação.

Nessa dimensão do cuidado com o reconhecimento e o respeito com o lugar social que se ocupa na sociedade bororo, cujas dimensões extrapolam o tempo e espaço da escolarização, as mulheres bororo, ao se tornarem professoras, levam consigo a educação dos corpos formados nas aldeias, com seus familiares e seus clãs.

As escolhas pautam-se no reconhecimento do que é considerado bom e pertinente para assumir o lugar social de professoras, entre os quais dominar a cultura escolar – a cultura que, diferentemente da *Boe*, inscrita no *Bakaru*, é letrada, que implica dominar as letras e a leitura,

mas também ter um bom convívio e experiências com as crianças. Conhecimentos que definem simbolicamente quem pode adentrar ao espaço sagrado da Escola da Comunidade.

5.5 O aval da comunidade: a escola como espaço de ensinar e aprender

Os problemas com o alcoolismo adentram as aldeias a partir do contato com o colonizador, no início do século XIX, também sendo utilizado como uma estratégia para submeter os bororo. Grando (2004) afirma que tais procedimentos tinham como objetivo, por parte dos militares, dissolver as lideranças bororo.

“Em 1888, também os Bororo Orientais apreciavam muito as constantes distribuições gratuitas de pinga ordenadas pela direção dos militares, responsáveis pela colônia de Tereza Cristina, intervindo na disposição dos Bororo que, sóbrios, poderiam reagir à invasão de seus territórios” (VIERTLER, 2002, p. 10). Em sua pesquisa, a autora também destaca como a *pinga* foi utilizada como elemento fundamental no processo de colonização e sujeição dos *Boe*.

O surgimento de engenhos e alambiques no ciclo canavieiro do século XVIII à Primeira metade do século XIX trouxe o manejo traiçoeiro da desejada pinga por parte do governo, fazendeiros e comerciantes da Província, viabilizando a invasão das terras dos Bororo, estes forçados ao trabalho pesado e levados a conceder o acesso às suas mulheres em troca de favores do dominador (VIERTLER, 2002, p. 10).

É, pois, necessário compreender os embates históricos acerca de como a bebida esteve a serviço dos interesses do colonizador, já que, com os corpos alcoolizados, o processo de dominação e expropriação sobre eles e sobre seus territórios tornava-se mais fácil. Nos estudos da autora, observa-se o desmantelamento ocasionado pela bebida entre homens e mulheres nas aldeias.

Essa é uma das problemáticas enfrentadas atualmente por diferentes povos indígenas. Nos relatos de Maria Ossemer, descritos nos anuários entre 1980 a 2018, evidenciou-se como uma de suas grandes preocupações o alcoolismo em Córrego Grande. Em quase todas as anotações há referência à bebida alcoólica e aos impactos dela decorrentes na aldeia.

Quando nos apresentou as fotografias dos professores bororo que foram seus alunos no Projeto Tucum, a profa. Beleni Grando (2019) comentou que, durante a formação, os homens que não bebiam evitavam ficar com os que bebiam, para conter o consumo da bebida. Lembrou que, nas noites em que todos estavam juntos nos alojamentos organizados em locais longe das aldeias, como em Santo Antônio do Leverger e São Lourenço, era mais fácil evitar o álcool,

mas quando as etapas aconteciam em Meruri, era quase inevitável, pois era muito fácil o acesso, inclusive comercializado pelos próprios moradores para os visitantes de outras aldeias, que vinham para a formação do Projeto Tucum.

Segundo os relatos da experiência com a formação de professores bororo, a profa. Beleni diz que havia também todo um cuidado com os professores que não bebiam. Eles eram valorizados e muitos buscavam ficar isolados, porém a pressão era grande, como se, ao não beber, fossem considerados menos bororo, fossem mais vulneráveis e obedientes ao que os não indígenas consideravam ser melhor.

Essa informação também aparece nos relatos da religiosa trazidos por Isaac (2018); ela se refere à dificuldade de encontrar professores *Boe* para se constituírem lideranças, pois muitos eram dependentes da bebida. Irmã Ossemer, em julho de 1980, assim descreve a situação:

Entrava muita bebida alcoólica através de pescadores e fazendeiros. Homens, mulheres e crianças, todos bebiam, ficava até 3 dias sem poder dar aula. Era gritos e brigas dia e noite. [...] terminada a bebedeira eram todos amigos. Na escola começou logo um trabalho com as crianças mostrando como o álcool pode prejudicar a saúde (OSSEMER, 1980 *apud* ISAAC, 2018, p. 144-145).

Em Meruri, sob a tutela da missão salesiana, a bebida era proibida, porém houve a necessidade de regular o novo hábito que adentrava a aldeia, de acordo com Bordignon (1996). A distribuição de doses da bebida foi também usada pelos salesianos que assumiram a mesma prática militar, porém, para mantê-los no trabalho das roças que alimentaram a escola, o hospital e a missão, entre outras ações que a força dos bororo foi utilizada por décadas, como expressa a pesquisa de Quiles (2001). Contudo, quando os missionários deixaram essa prática, os corpos já estavam dependentes:

O álcool não entrava nas aldeias de influência salesiana, até que na década de 70 os missionários decidiram distribuir uma dose semanal de pinga, depois das jornadas de trabalho, com a finalidade de regular e moderar um costume que começava a se infiltrar pela venda de álcool na região (QUILES, 2001, p. 178).

Na presente pesquisa, um diálogo com a professora Elisabeth Arigoareudo evidenciou a atualidade desse problema na escola da missão. Conta que foi escolhida pelos padres salesianos para atuar em sala de aula, visto que, para eles, ela possuía postura para estar em sala de aula.

Questionamos o que significaria o termo usado e o que isso poderia revelar no interior de Meruri. Mediante seu relato, pode-se observar que o termo indicava várias possibilidades,

que envolvem os saberes docentes e estar melhor preparada para tal função, como também parece pertinente inferir que remete à forte presença do alcoolismo em Meruri.

Nessa linha, ela enfatizou: “Nós temos os problemas pessoais, sociais, muitos problemas pessoais, social do alcoolismo, isso atrapalhou muito [...]”. Tais dados fazem referência ao início da carreira de Elisabeth Arigoareudo como professora. Ao final da entrevista, ela ressalta que o alcoolismo ainda se constitui uma problemática na aldeia e na escola.

Assim, ela aborda alguns acontecimentos que a envolveram, juntamente com os demais professores em Meruri a respeito de denúncia de lecionar alcoolizados. Narra que houve uma denúncia e que todos foram induzidos a assumir-se como alcoólatras pelo órgão fiscalizador, a Seduc-MT.

Eu já fui até denunciada, daí o secretário de lá veio até aqui conversar conosco [...] aí nenhum professor, nenhum de nós reagiu, aí ficou como se nós todos realmente tivéssemos errado. Aí, um ano depois, chegou uma equipe para entrevistar nós, pra nós assumir que nós somos alcoólatras e que tem que fazer tratamento (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Elisabeth Arigoareudo também narra como foi sua reação diante dessa situação, pois foram confrontados com sua representação de mulher e professora perante o Estado, que os considerava, todos, alcoólatras.

Aí eu fiquei nervosa, eu não sou alcoólatra, [...], eu não quero, eu não vou assinar, aí eu conversei com o moço, nós todos fomos chamados aqui, todo mundo, a maioria foi chamado, alguns que não foram, conversou comigo, assim mesmo teve que preencher um formulário lá pra poder responder, eu escrevi tudinho, eu fiquei com raiva, fui escrever até o que não estava perguntando, eu escrevi também. Ah, não é assim não, tem que chegar, tem que investigar, tem que perguntar: você é alcoólatra? Você foi denunciada como alcoólatra, você tem que responder isso aqui, espera aí um pouquinho, espera lá, eu não sou alcoólatra não. Como você chega falando que eu sou alcoólatra? Ah, porque teve uma pessoa daqui que fez uma denúncia em seu nome, daqui. Não é bem assim! (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

A abordagem da Seduc-MT causou muitos constrangimentos, como relata a professora, não tendo a entidade habilidade na condução dessa problemática como algo sério que deve ser assumido como política pública que atravessa diferentes pautas para além da educação e do contexto do serviço público da escola.

Essa ação acabou intensificando os conflitos internos na escola e na comunidade com relação a uma prática enraizada, conforme já explicitado, por determinantes históricos da

imposição cultural, religiosa e opressiva que desqualifica as formas de viver e ser bororo na sociedade regional e ser indígena na representação do imaginário nacional.

Cabe destacar que o alcoolismo não é vivido somente por homens nas aldeias. Na formação Saberes Indígenas na Escola, havia uma professora visivelmente sob efeito do álcool; mesmo assim, ela permaneceu presente em todas as etapas da formação, cumprindo seu papel nos encontros formativos, em Cuiabá.

Essa professora, no assessoramento que fizemos em sua aldeia em abril de 2019, mostrava-se totalmente diferente das vezes em que a vi na formação em Cuiabá, visivelmente mais saudável, com aparência fortalecida e serena. Conversando com um colega dela da escola, soubemos que havia sido afastada das atividades docentes pela escola a partir das denúncias à Seduc-MT e que estava em tratamento para o alcoolismo.

Na aldeia Córrego Grande, quando busquei informações sobre essa problemática com relação à escola, a profa. Darlene Wudore afirmou que, como o alcoolismo atinge um grande número de homens e professores, esse era um dos motivos da comunidade escolher mulheres para exercer a docência:

[...] lá eles falam que as mulheres têm mais responsabilidade de trabalhar com as crianças, com os alunos que os homens. [...] Porque eles falam que os homens faltam com a responsabilidade na escola, já as mulheres não, todos dias elas estão lá para trabalhar. Aí tem vez que eu fico pensando, realmente é verdade que as mulheres permanecem na escola trabalhando mais do que os homens [risos]. [silêncio] Eu não sei, que as mulheres, acho que elas não bebem na aldeia, eu acho. O que atrapalha mais os professores de lá é a pinga, é o que mais atrapalha o trabalho deles lá [tom de voz mais baixo] (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Quando atuava no Cefapro em 2015-2016, a formadora que então atendia a comunidade de Córrego Grande frequentemente narrava sobre os conflitos com a comunidade escolar. Quase sempre era algo que se vinculava ao alcoolismo e às tentativas pela gestão escolar de afastamento dos professores que iam alcoolizados para a escola. Como não havia nada registrado em ata ou documentado, isso era um empecilho para dar prosseguimentos às denúncias.

Na formação Saberes Indígenas na Escola pudemos vivenciar essa realidade, em 2017, quando se realizaram as etapas presenciais de formação e vieram os professores cursistas de Córrego Grande. Na ocasião, dos cinco professores dessa aldeia que vieram a Cuiabá, quatro fizeram a ingestão de bebida alcoólica durante a formação e acabaram abandonando o curso, participando somente da primeira manhã. Ao ser percebida a ausência deles, os demais parentes

comunicaram que se encontravam na cidade vizinha, em Santo Antônio do Leverger, bebendo. Voltaram ao hotel onde estavam hospedados e a formação deles aconteceu, em estado alcoolizado.

Nos encontros organizados pelo Coeduc, especificamente no evento realizado durante o Seminário de Educação do PPGE, em que vieram participar os professores bororo de Córrego Grande, foi muito gratificante o movimento dos docentes da escola, que se organizaram para apresentar trabalhos. O convite implicava que cada um custeasse suas despesas com o transporte e o evento garantiria a hospedagem e a alimentação, de forma que os homens, em sua maioria, vieram de carro próprio e as mulheres de van.

Na chegada, os homens tinham parado no município de Santo Antônio e chegaram já alcoolizados. À noite, alguns criaram discussões, porque estavam alcoolizados no alojamento. Professores homens e mulheres não ficaram hospedados no mesmo local e se organizaram para participar do evento na UFMT de forma autônoma.

Na maioria, os professores homens não permaneceram no evento, mas as mulheres participaram efetivamente de toda a VIII Mostra do Coeduc. Com isso, compreende-se a preocupação e prevenção da comunidade em mobilizar as secretarias de educação para que sejam fiscalizados e substituídos por mulheres os professores alcoólatras. Como relata Darlene Wudore, a comunidade reconhece que há um maior engajamento das mulheres, assim como foi percebido nos espaços formativos.

Na pesquisa de Saneto (2016) em Córrego Grande, observamos na sua tese a percepção da comunidade sobre essa realidade, bem como os limites atravessados na fronteira dos dois mundos pelos *Boe*.

Ouvi reclamações de mães e pais que estavam preocupados com o futuro da Aldeia pela ocorrência do alcoolismo e do mau exemplo que os adultos têm dado às crianças. Por se configurar como um espaço aberto à comunidade, observei por várias vezes pessoas embriagadas transitando nos espaços escolares. [...] Mesmo com as ocorrências e insatisfação da comunidade, a direção da escola pareceu não se movimentar muito no sentido de reverter a situação. Em ocasião de uma reunião realizada na escola com toda a comunidade, vários assuntos foram tratados. Nessa oportunidade o diretor Bakorokaru tomou a palavra e expôs o problema do alcoolismo em Córrego Grande como grave, dizendo que ele prejudica a todos e reflete na escola e pedindo ajuda à comunidade para resolver essa questão. Durante a reunião observei que parecia haver certo constrangimento em chamar a atenção do outro. Vi apenas nessa reunião alguma ação para reverter os problemas. O coordenador da Educação Escolar Indígena de MT me explicou que Bororo não questiona a atitude do outro, ainda mais se forem do mesmo clã. Nesse sentido a escola e suas regras parecem conflitar com a organização e dinâmica

tradicional que se referem às relações sociais dentro da Aldeia (SANETO, 2016, p. 88-89).

Conforme expressa Giraldin (2018, p. 145), “[...] é fundamental compreender as cosmologias e culturas dos povos indígenas para compreender suas histórias e suas relações com o mundo”, nesse sentido, é necessário situar tais perspectivas a partir dessa condição trazida pelo consumo de bebidas alcoólicas.

Ao se referir a essa problemática histórica do povo bororo, Luciene Jakomearegecebado traz informações sobre a sua aldeia Piebaga e deixa explícito que havia casos de professores alcoólatras, porém houve medidas tomadas pela escola, que agora é constituída por uma maioria de mulheres professoras e servidoras públicas: “Tinha um professor lá que era o meu tio, mais por motivo de bebidas também ele foi afastado da escola, aí continuam as mulheres lá, só tem mulher, tem um homem só lá [risos]” (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Conforme os relatos das professoras, nas três aldeias pesquisadas, a bebida é um denominador comum que causa inúmeros conflitos no chão da escola e na comunidade. O enfrentamento do alcoolismo nas aldeias é uma realidade que ainda se impõe em diferentes contextos e provoca inúmeros problemas de ordem social e de representação simbólica desse povo, que historicamente já foi o maior e mais respeitado em toda região central da América do Sul, cujas dimensões territoriais ocupavam do Pantanal mato-grossense, a baixada cuiabana (hoje municípios nas proximidades de Cuiabá, onde se mantiveram as comunidades tradicionais ribeirinhas e bororo) até a região de Cáceres, atingindo a parte do que hoje compreende ao estado de Goiás.

Diante desses desafios históricos, que ainda carecem de ações efetivas de políticas públicas para salvaguardar a vida das novas gerações de *Boe*, podemos identificar que há um movimento das mulheres, da comunidade e da escola em utilizar o espaço da educação escolar como espaço de continuidade e fortalecimento da cultura *Boe* e, principalmente, de enfrentamento de uma realidade que resulta do processo histórico de eliminação do povo bororo e se enraíza nos corpos dependentes pelo alcoolismo.

Essa realidade atinge muitos professores e tem também fortalecido nas aldeias o papel da mulher na gestão da comunidade para o enfrentamento de problemas, conforme expressam as colaboradoras da pesquisa, o que se dá pela ocupação do espaço das escolas e dos cacicados.

5.6 De aprendiz à professora: os processos de legitimação da comunidade para atuar como professora

É recorrente em várias falas das professoras da educação escolar indígena que o lugar que ocupam na escola envolve um processo contínuo, iniciado na monitoria e/ou como ajudante de um professor. Assim, no contato com os alunos e vendo a prática educativa de outros professores, institui-se o primeiro momento formativo que preparava essas professoras para posteriormente atuar em sala de aula.

É importante considerar que, historicamente, a monitoria adentra os espaços das escolas nas aldeias, instituído como algo estratégico, como política para o acesso à língua nacional e perdas das suas identidades culturais. A partir daí estabelece-se a criação dos monitores, indígenas, que teriam a função de tradutor da língua. Grupioni (2006, p. 43) destaca que essa categoria “[...] foi prevista no quadro de funções do órgão indigenista oficial”, pois:

Neste modelo, o ensino bilíngüe foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o bilingüismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolingüismo da sua língua de origem para o monolingüismo em português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural (GRUPIONI, 2006, p. 44).

Inicialmente, a função de monitor adentra o espaço como algo de fora, pouco valorizado e com fins estratégicos de destituição das línguas indígenas. No entanto, observamos uma reelaboração dessa ocupação na comunidade, pois o potencial para ser professor vinha do condicionante de ser monitor, na perspectiva de que se aprende fazendo e que se testa na prática a competência para a função.

Assim, havia rituais a que as entrevistadas se submetiam para chegar ao *status* de professoras. As monitorias eram o começo, passando posteriormente pela legitimação da comunidade para, então, serem eleitas professoras da comunidade.

Um lugar comum para a maioria delas coincide com o fato de atuarem como monitora ou ajudante. Nos relatos a seguir expressos, as professoras Cleide Kuogoytoudo e Neide Gereguinha revelam que tais funções permaneceram, mesmo após a saída dos professores não indígenas.

[...] comecei a trabalhar na educação com essa Sonia, aí. Depois de mim, ela foi para o estado, aí eu fiquei sozinha no município, depois que eu fui pro estado. Eu era monitora dela, ajudante dela, foi aí que eu comecei (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

Aí ela falou que ia ser professora, mais antes disso ela sempre me chamava a ajudar ela na sala, eu acho que aquela professora me escolheu assim, ela sempre me chamava: “Neide, vem cá, me ajuda eu na sala”, aí eu ajudava a cuidar dos pequenininhos, aqueles prezinhos, aí eu trabalhava com ela, na coordenação motora com as crianças, cuidava das crianças na sala (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Então, na verdade, para ajudar um professor dá aula de reforço, auxiliar ele, mas aí não, não teve contrato. Aí, no outro ano, fizeram eleição de novo com todos os que tinham ensino médio para colocar um professor, aí nisso eu consegui (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Eu comecei bem cedo, né, na verdade eu comecei como voluntária com dezesseis anos, né, aí recebia uma ajuda, a irmã também eu auxiliava ela, né, aí daí eu continuei ajudando ela, acho que eu fiquei uns dois anos, aí quando eu tive meu segundo filho eu tinha mudado pra aldeia Tadarimana, né, aí como eu já tinha uma caminhada de dois anos no Piebaga, eles estavam precisando de professor para educação infantil, daí assim que eu cheguei, não passou nem duas semanas, me convidaram pra trabalhar na educação infantil, aí eu comecei, isso foi em 2000 e ... [pausa] em 2004, e dali eu comecei, mas assim ainda não tinha o gosto pela escola ainda, né, eu fiquei um ano [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

O voluntariado ou a monitoria, atualmente, constituem estratégias interessantes, pois, nas aldeias bororo, ocorre o inverso do que se dá na sociedade envolvente, em que primeiro se estuda para depois tornar-se professora. Ali, a iniciação se realizava por meio das monitorias e posteriormente pelo crivo da comunidade; assim, já lecionando, iriam fazer a formação inicial em serviço, garantida pela Resolução n.º 3/99⁴⁵, no Art. 6º, Parágrafo Único: “Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”.

Com a regulamentação, reforçou-se que a instrumentalização desses profissionais era realizada pelos professores mais experientes, que conduziam os futuros professores a partir dos auxílios em sala de aula. Constituir-se como professora indígena revela um processo vivencial sobre a relação em sala de aula, uma estratégia que permitia uma imersão no mundo escolar e uma preparação para o exercício inicial da docência.

⁴⁵ Resolução CEB N° 3, de 10 de novembro de 1999. Resolução que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>.

Assim, o acesso delas na educação escolar indígena não iniciou quando se tornaram professoras regentes, mas a partir da experiência como monitora, ajudante ou voluntária. Nesse sentido, há uma dinâmica expressa por determinados ritos e isso permitia às professoras iniciantes se instrumentalizarem a respeito da profissão, uma vez que adentravam esse lugar sem uma formação específica; portanto, esse momento de monitoria era o primeiro espaço formativo dessas mulheres professoras.

Como já enfatizado, ser professor na aldeia constituía-se com base na anuência da comunidade nos processos de escolha. Conforme relato da professora Darlene Wudore, o processo de eleição se dava de forma democrática, não havendo distinção entre homens e mulheres. Quem quisesse candidatar-se poderia concorrer à vaga, a ser decidida pela comunidade por votantes maiores de idade, isso em Córrego Grande. Sobre o processo de eleição, a professora explica: “[...] escrevia o nome no papelzinho, aí faz uma fila de gente, muita gente, toda a comunidade, aí eles colocam numa caixinha, aí nisso depois eles contam, tira o nome, coloca tudo escrito no quadro lá” (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Com relação a esses processos de escolha da comunidade, Darlene Wudore atribuía ao fato de ter sido eleita para atuar como professora:

Na verdade, o que a comunidade fala [...] é que a gente trabalhe bem com as crianças, que a gente cuide bem dos filhos deles e é isso que nós estamos tentando fazer, porque se não fosse a comunidade, se não fosse as crianças a gente não ia conseguir trabalhar e nem escola ia ter lá na aldeia (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Foi questionado se todos os professores passam por esse processo, e ela respondeu que há diferença em relação aos professores que já possuem formação em nível superior. O processo eletivo limita-se aos professores novatos, que deverão ter a chancela da comunidade.

Explica Darlene Wudore: “[...] na verdade quem tem formação, não, porque eles se formam, eles vão pra aldeia trabalhar [...]”. Isso esclarece, porque os novos professores são submetidos ao aval da comunidade.

Os relatos de Elisabeth Arigoareudo, professora em Meruri, se aproximam dos relatos da professora Darlene Wudore, em Korogedu Paru, sobre os professores que já tinham formação específica não passarem pelo processo de eleição e terem sua vaga garantida para atuar na escola. Nesse sentido, há por parte da comunidade um reconhecimento dos profissionais já formados como autoridades.

[...] teve eleição, mas foi por pouco tempo, porque nós conseguimos, por exemplo, a prioridade era nós, que fizemos formação no Projeto Tucum. [...] tinha que assumir a sala de aula, nós concluímos, né! [...] então nós não éramos efetivo ainda, mas aí acho que eu saí uma vez, por causa de vaga [...] então eu assumi de novo, depois teve eleição, mas já era formada. [...]. Os que já estavam [...] não tinha eleição, que era o diretor, padre na época, permanecia. Aí quando surgia uma vaga diferente, aí fazia eleição para poder ingressar mais uma na escola. Aí, depois, fizemos o 3º Grau Indígena, Projeto Tucum, aí, logo em seguida, fizemos o concurso, aí a maioria de nós passamos [...] (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Ao analisar como foi o processo de entrada da professora Elisabeth Arigoareudo, em Meruri, percebemos algumas diferenças em relação ao modo como era gerido em Córrego Grande. Os dados indicam a influência dos salesianos, que, no período, atuavam na gestão da escola e tinham ampla influência nas escolhas.

Pode-se observar que essas professoras ingressavam por critérios instituídos pelos padres e não pela escolha da comunidade. Nota-se que até os termos mudam, ou seja, se as demais entraram por indicação ou eleição, Elisabeth Arigoareudo enfatiza o termo *convite*.

Com Elisabeth Arigoareudo, conforme o relato seguinte, também percebemos que a comunidade requer para si o poder de decidir quem atuará na escola e entendemos que, quando a comunidade pressiona os salesianos, manifesta-se uma forma de demarcar sua resistência.

Bem no comecinho, por exemplo, eu fui convidada para assumir. [...]. Quando um professor [...] tinha algum problema, não sei por que, aí substituía, aí fui convidada. Com o tempo, passou muito tempo, fomos questionadas, por que tinha que ter eleição também na comunidade com os pais, pra botar a pessoa que eles achavam que poderiam estar assumindo. [...]. Aí depois, passou um ano, eu entrei de novo, por causa do convite do diretor da missão, que achava que eu tinha postura, pra assumir (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

No caso de Cleide Kuogoytoudo, também de Korogedu, a escolha está imbricada diretamente na condição de ser mãe. O cuidado com as filhas é uma referência que a comunidade vê como prestígio para que ela pudesse assumir inicialmente a creche, onde o público-alvo é da primeira infância. Seu depoimento assim expressa:

Aí teve que a comunidade me eleger, de tanta paciência e cuidado com minhas filhas, por isso que comecei a trabalhar na creche, depois que passei pro estado. [...] naquele tempo, os professores [eram] o que estavam mais confiante, que era educado com os filhos e como era na educação infantil aí eles me confiaram muito (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

É interessante observar que Cleide Kuogoytoudo leciona nos anos iniciais, e se antigamente o fato de ter muitos filhos foi um condicionante para assumir a função de professora na creche da aldeia, no presente, quem trabalha na creche é uma das suas filhas, que cursa Pedagogia, na Unemat, e não possui filhos. Registre-se que há também um homem-professor atuando na educação infantil da aldeia a que se vincula.

Neide Gereguinha conta que iniciou sua carreira de professora em Tadarimana. Escutamos em seu relato os critérios que a comunidade utilizou para que pudesse ser professora, foi escolhida por ser uma aluna exemplar e por obter boas notas.

Olha, foi assim [...] fizeram uma reunião em Tadarimana, lá eu fui escolhida, comecei a trabalhar. [...] foi uma reunião, aí avaliaram os alunos e quem [...] tinha nota bem melhor era eu, que estava tirando muito nota bem alta, aí a professora me indicou, que era... que..., que era preferência dela (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Já a professora Luciene Jakomearegecebado, que atua na aldeia de Piebaga, relata processos de escolha parecidos com os de Neide Gereguinha, em Tadarimana. A definição não era por eleição e sim por indicação e, nesse critério, é possível trazer à tona questões das relações de poder, principalmente quando se é uma pessoa indicada pela comunidade.

A professora Luciene Jakomearegecebado nos traz informações sobre como foi o processo de decisão da comunidade e a escolha, em Piebaga, para a indicação, que está prevista no PPP da escola. Para ela, as escolhas recebem influência de articulações políticas e de relações de poder internas à comunidade.

[...] a minha comunidade, ela é pequena. Eu, na verdade, sempre fui indicada, eu nunca concorri eleição [...] na verdade, é por causa que vem um pouco da história da família da gente, né! [...] a gente tem essa referência, essa boa referência através do pai e da mãe da gente. Mas eu acredito que na minha comunidade não é somente por causa disso, é porque é uma comunidade pequena, e a gente se entende. A gente que nem eu sempre gosto de falar nos encontros, nas reuniões que a gente tem, que a gente tem que olhar pra aquele que tem um pouco de qualidade de serviço e aquele que pode estar gostando de trabalhar na escola, tanto como diretor, professor, merendeira, zelador. Então ainda lá é por indicação [...] na verdade, no PPP é amparado, pode ser indicado ou na eleição. Então, mais esses dois anos que eu fiquei foi indicação, mas teve outros anos, acho que no primeiro ano que a irmã ainda trabalhava, pra escolher o primeiro diretor lá foi eleição. A primeira pessoa, eu dei uma lida na ata... [...] foi escolhida por eleição, foi o meu irmão que faleceu. Aí ele pegou e não quis, aí a segunda outra pessoa foi a Ana Paula, aí ela aceitou, então, assim, teve eleição (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Luciene Jakomearegecebado explica como é gerido o processo de indicação no interior da aldeia, em Piebaga, e as relações de poder que podem ser visualizadas com vistas à indicação para atuar em determinados espaços.

[...] junto o conselho, as mães, a comunidade, eles entram em um consenso [...], eu posso estar indicando uma pessoa, eu como membro da comunidade, como mãe ou como conselho posso estar indicando, aí eu vou falar do que eu tô indicando aquela pessoa, né? Aí, se a maioria concordar comigo, eles dão ok. Eles falam que apoia, aí sim. Aí, se não, outras pessoas vão dando suas conclusões, suas indicações. Aí [...] quando aparece mais, mais de um, aí a pessoa escolhe a pessoa que é o mais indicado. Mas geralmente a indicação ela não tem concorrente. Às vezes uma pessoa levanta e indica uma outra e geralmente são o presidente, os caciques que fazem esse papel, que eles levantam e falam porque tem uns, os que concordam e praticamente o primeiro que é indicado, é a primeira pessoa que já fica, mais tem outros que adotam as eleições ainda (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Embora o relato de Luciene Jakomearegecebado apresente uma dinâmica aparentemente harmônica, sabe-se que todos os processos de interesse e de poder geram conflitos inerentes ao processo seletivo ou eletivo, suscitando legítimas estratégias de negociação, como complementa em sua narrativa:

[...] quando está muito confuso [...] já adota [a eleição]. Teve épocas que foi desse jeito, que foi confuso demais, tinha uma metade que queria uma pessoa, outra metade não. Já adotaram a eleição, isso foi no ano 2011 [...] porque a irmã era diretora e ela impôs que fosse eleição. Mas, eu lembro, eu não lembro qual foi o mandato, mas teve eleição, como fez o cacique também, é só as duas coisas que a gente faz (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Ao trazer os cuidados envolvidos na questão, Luciene Jakomearegecebado ressalta a dinâmica existente na comunidade para definir a escolha e a indicação do mais preparado para exercer a função:

[...] a gente conversa bastante. A gente não pode ir colocando qualquer pessoa dentro da sala de aula, uma pessoa que vai porque precisa do salário, ou vai porque ele é parente de não sei quem, do professor, do diretor, do cacique. Então vamos ter que escolher ele, ou ele é meu parente eu vou voltar, quem tem mais parente ganha e então toma posse da gestão, né? Mas isso não significa que vai ter qualidade no serviço, então a gente pensa bastante, né? O pessoal também da comunidade pensa bastante na questão da qualidade do trabalho do servidor, mas ainda assim, o PPP ampara as duas, a indicação e a eleição [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Nas entrevistas, observa-se um fator recorrente em quase todas as falas, isto é, ao deixar de ser monitora e galgar o posto de professora, elas deveriam submeter-se à anuência da comunidade. Eram os pais que elegeriam os professores mais adequados para ensinar seus filhos e filhas.

Podemos fazer uma analogia do processo de entrada na escola como docente ao conceito de Mauss (2003) sobre a dádiva, a partir da percepção de dar, receber e retribuir. Parece-nos pertinente como a análise do fenômeno investigado a partir do contexto da escola e de como essas mulheres trilham o caminho da educação. Compreendemos que há um sistema de trocas entre a comunidade e as professoras, quando a comunidade escolhe ou elege as professoras.

A inserção dessas professoras no chão da escola era mediada pela força do coletivo, que dava a elas a possibilidade de atuar na docência, ao entregar a escola e seus filhos em suas mãos. Mediante as narrativas das professoras, muito mais que o ato que é da própria função, ensinar e aprender com qualidade, nos parece pertinente pensar no reflexo do trabalho educativo, que perpassa também pela retribuição a esse coletivo. Há uma espécie de olhar mais amplo de não ser professora de uma determinada escola e de um grupo de aluno. São professoras da comunidade!

Na trajetória profissional aprendiam a ser professoras com aqueles ou aquelas que já exerciam a profissão e tinham o reconhecimento da comunidade, os saberes e fazeres que são transmitidos pela cultura tradicionalmente. Trava-se de uma relação de ensinar e aprender mediada pelo prestígio, como afirma Grandó (2004), podendo fazer uma alusão do que são os saberes transmitidos tradicionalmente, ou seja, quem sabe ensina e quem quer aprender deve seguir o mestre até que tenha a sua autoridade constituída na coletividade e isso implica ter o aval tanto do mestre quanto da comunidade.

Há, então, nessas práticas um cuidado que se relaciona com essas professoras diretamente, inclusive em colocá-las com um professor experiente. Porém, pode-se observar certo movimento de mudança que passa a comunidade no sistema de escolha e as implicações decorrentes de um processo em que ela parece não possuir mais influência.

Tornar-se professora nas aldeias bororo, quando essas professoras iniciaram a carreira docente, constituía algo a ser legitimado e validado pelo coletivo. Contudo, há sinais de perda do poder de decisão, que era coletivo, ao passar para processos mais individuais por meio do sistema de contagem de pontos da Seduc.

5.7 O processo de seleção e autorização da Seduc-MT para ser professora indígena

Conforme aponta Cunha (2014, p. 16): “A escola é objeto de desejo universal, mas na escola, materializam-se todas as contradições que já evocamos e tantas outras. Presença e privilégio do Estado, ela tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel do outro nos aprendizados.” Assim, a escola indígena vai se tornando refém de um sistema educacional que se impõe historicamente.

Como visto, em alguns contextos os processos de escolha para os professores iniciantes eram realizados por meio de eleição ou mesmo indicação da comunidade. Atualmente, esse processo vem sofrendo alterações na forma de condução, passando a escolha para o mesmo formato dos professores que concorrem às vagas na cidade, isto é, via sistema no qual a escola está vinculada. No caso da presente pesquisa, todas elas estavam vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Os processos para contratação de professores da SEDUC-MT são realizados por um sistema de contagem de pontos. Ao alterar as condições de entrada desses professores, isso se reflete na participação da comunidade e em seus processos próprios de escolha. Nesse sistema unificado, os professores realizam sua inscrição de acordo com critérios previamente estabelecido, cujos requisitos incidem na titulação e na formação continuada, essa última considerando os três últimos anos.

É o que explicita na escola de Meruri, a professora Elisabeth Arigoareudo:

[...] você perguntou sobre agora como que as professoras entram. Agora está tendo a pontuação [...]. Tem que ter pontuação, aí tem que estudar, fazer cursinho [...] os que são os mais pontuados são os que conseguem preencher as vagas [...] porque os efetivos já estão atribuídos em salas, turno, aí depois vem os outros, que são os contratados (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Para o ano de 2020, conforme critérios a seguir elencados, publicados no Diário Oficial⁴⁶ de 5 de novembro de 2019, no processo seletivo para contratação de professores os candidatos, para obterem a pontuação máxima, deveriam ter um total de 800 horas em cursos de formação, sendo que o critério para desempate inicial recai sobre a maior titulação.

⁴⁶ Edital (PSS) n.º 007/2019/GS/SEDUC/MT de D.O de 05/11/19. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Edital%20de%20selecao%20007%20-%20PSS%20e%20PAS%202020%20-%20contratacao%20temporaria%20e%20atribuicao15488367251133.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

O formulário de seleção para a realização de contrato temporário se pauta exclusivamente na escolarização e vinculação do professor que almeja o cargo, já com as estruturas do estado para o que considera válido como formação. Essa pontuação pela qual são obrigadas a se submeter é um processo tenso nas escolas como um todo, segregando os professores efetivos dos contratados.

Os certificados são como pontos acumulados que serão usados como *moeda de troca* com o estado para continuar a ocupar o lugar de professor na escola. Isso impacta também nas comunidades indígenas e é um dos tensionamentos pontuados pelas professoras bororo colaboradoras da pesquisa.

Em entrevista com Darlene Wudore, soubemos que o processo de seleção de professores seguia os mesmos ritos da cidade. Ela demonstrava preocupação com sua colega de trabalho, a professora Cleide Kuogoytoudo, uma das colaboradoras da presente pesquisa.

Em sua fala evidenciava as tensões que esse sistema provoca devido à corrida pela certificação que garante as pontuações necessárias para se manter como professora e isso implicava em gastos para acessar as formações na cidade, tendo até que abandonar a sala de aula, pagando outra pessoa para substituí-la a fim de atender as exigências do sistema via instituições privadas, que lucram com essa lógica mercadológica.

Essa situação é explicitada por Darlene Wudore, ao se referir à colega:

[...] como a Cleide Kuogoytoudo, se ela não tiver ensino médio, pode ser que ano que vem ela não trabalhe mais na aldeia, porque na aldeia têm pessoas que têm ensino médio. Nós estamos pagando cursinho pra participar de palestras, essas coisas, como agora aqui na UFMT, mas a gente paga o certificado. A gente participa, mas pra entrar no cursinho tem que pagar R\$ 100,00; R\$ 80,00. Então, é muita gente fazendo esse curso. O meu sonho é me formar. (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Pudemos acompanhar o processo de atribuição de aula pelo sistema da Seduc quando fomos a Córrego Grande, no início do ano de 2019, para ministrar uma oficina. Percebemos que o sistema concentra ainda mais poder naqueles que têm mais informações e acesso a tecnologias e *internet* para fazer esse acompanhamento. Não acompanhamos o processo eletivo, mas, pelos relatos, observamos que há um processo legitimador maior quando a comunidade escolhe quem eles querem que lecione ou trabalhe na escola.

O processo em 2019 estava confuso, pois não haveria aula para todos os professores e a estratégia que os gestores acharam para beneficiar o maior número deles foi diminuir a carga horária de todos os contratos, exceto dos dois professores concursados, que, por direito, devem realizar 20 horas-aulas.

Buscava-se uma distribuição de renda a partir do trabalho com a escola, porém, parece-nos que isso não foi compreendido por muitos, sobretudo, no que se refere à transparência de informação sobre quem concorreu e qual sua posição no certame. Pelos menos naquele momento em que pudemos vivenciar os conflitos, não havia tais informações dispostas ou apresentadas aos professores.

Destacamos que as informações do processo seletivo da Seduc-MT são disponibilizadas no *site* dessa instituição, em que as escolas são orientadas a imprimir e disponibilizar a lista com a relação de quem concorreu, com a pontuação e colocação. A esse respeito, conforme observado, quando estivemos na aldeia não houve tal divulgação em Córrego Grande.

Uma professora criticou o processo de redistribuição da carga horária, uma vez que ela é formada e não terá 20 horas-aulas. Enfatizou que concluiu o curso de pós-graduação no ano anterior e que por meio daquele processo não adiantava buscar qualificação.

As vozes das professoras eram as que mais ressoavam naquele dia de atribuição de aulas em Córrego Grande. Embora a insatisfação estivesse presente nos rostos de quase todos os professores e funcionários que pleiteavam uma vaga na escola, eram elas que apresentavam críticas ao sistema adotado. A gestão foi cobrada a dar explicação a respeito da forma como aquele processo estava sendo conduzido.

Reduzir a carga horária e redistribuí-la implica dizer que os salários também serão impactados, isto é, haverá redução salarial que altera a organização interna, mas a questão salarial ainda não é o principal foco de interesse e permanência das professoras na escola, como os dados vêm evidenciando até o momento.

A título de informação, para melhor compreensão dos movimentos pela formação e reconhecimento social das professoras: os salários são muito diferenciados a partir da contratação e do nível de formação dos professores. Após a contagem de pontos antes mencionada, que reconfigura as escolhas das turmas, conforme a classificação dos professores, eles entram numa ordem que lhes dá direito ou não de optar pelas turmas que têm mais afinidade.

As contratações iniciam com a locação dos efetivos, depois, sobrando vaga a ser preenchida na escola, ocorrem as contratações que, no caso dos professores indígenas, são sempre mais morosas. Em 2020, não aconteceu no mês de fevereiro, como as escolas urbanas.

Outro fator é a diferença salarial entre o efetivo e o contratado, o que evidencia o interesse na não realização de concurso público e efetivação de professores na rede básica de ensino pelos gestores, nesse momento em que se agrava a situação da educação pública

brasileira em virtude da política neoliberal consolidada nas políticas educacionais e no enxugamento do estado.

Em Mato Grosso, como pode-se identificar no portal⁴⁷ que traz os salários dos professores vinculados à Secretaria de Estado de Educação (Seduc), há uma diferença salarial entre as professoras conforme o nível de escolaridade e de função, assim como a alteração de salários em razão da carga horária e do tipo de contrato – concursado e contratado.

A situação de contrato assim se define: a) nível médio e não habilitada para o magistério: CH 20h/a semanais, com provento bruto de R\$ 1.740,90; b) nível médio não habilitada para o magistério e em cargo de gestão na escola, CH 40h/a semanais, com provento bruto de R\$ 2.321,20; c) nível graduada, CH de 14h/a semanais, com provento bruto de R\$ 3.046,90. A situação salarial de efetivo e graduado/magistério abrange CH 30h/a semanais (critério de contrato do concurso), com a renda bruta de R\$ 4.936,75.

Sobre a distribuição de carga horária na contratação dos professores, seria compreensível, do ponto de vista dos gestores da escola, a redistribuição de renda entre a comunidade mediante a redistribuição de carga horária e a inserção de um maior número de professores e professoras participando ativamente da escola e dos processos de aprendizagens das crianças e jovens.

No entanto, é interessante elucidar que esse sistema de remanejamento de aulas só é possível para os profissionais que atuam em turmas do 6º ano do ensino fundamental ao ensino médio, não sendo possível utilizar as mesmas medidas para os professores dos anos iniciais com as turmas do 1º ano ao 5º ano, já que nelas apenas um/a professor/a é responsável pela regência e, portanto, é contratado por turma.

Nas escolas em que as professoras participam da pesquisa, observamos, com relação aos proventos dos professores, diferenças consideráveis de salários, mediados ora pela titulação, ora pelo número da carga horária. Na Escola Korogedo Paru, no ano de 2019, eles recebiam proventos diferentes advindos da condição de habilitados com formação ou não habilitados e com a distribuição da carga horária. Tínhamos o caso de um professor recebendo um total bruto de R\$ 870,45 e outro o total bruto de R\$ 1.450,50 para as mesmas 10h/a semanais.

O desafio da formação é, assim, também uma luta coletiva e individual dos bororo que optam por essa profissionalização nos territórios investigados. A tensão do início do ano letivo para atribuição das aulas é um fato social de interesse e acompanhamento da comunidade, como observado em Korogedo, em 2019. A atribuição de aulas cria expectativas de escolhas cujas

⁴⁷ Informações disponíveis no Portal da Transparência do Governo do Estado. Disponível em: <http://www.transparencia.mt.gov.br/-/servidores-em-atividades>. Acesso em: 23 abril 2020.

critérios não seriam os burocráticos da Seduc, o que gera insatisfações e desconforto entre as famílias e, principalmente, com os funcionários do apoio, caso sejam flexíveis em relação ao sistema ou não.

Durante a estada na aldeia, ouvi manifestações dessas insatisfações e boatos no sentido de levar essa situação para a assessoria pedagógica à qual a escola está vinculada no município de Santo Antônio do Leverger-MT. Numa das caminhadas pela aldeia, que é sempre um momento de aprendizagem importante para a pesquisadora, uma mãe pergunta à técnica responsável pela atribuição, professora Margarethe Pessoa, com quem caminhava, se haveria reunião na escola e expressa seu posicionamento: “estou por aqui! [gesticulando com a mão cortando o pescoço] com a escola e quero falar muita coisa!”

Depois, soubemos que se tratava de certo burburinho no ar a respeito do processo de atribuição das funções e que a comunidade tinha ficado insatisfeita com a falta de transparência com relação às informações do processo seletivo.

Há, assim, uma dupla relação, ou seja, ao mesmo tempo em que reconhecem e cobram a transparência dos critérios do estado, esperam ser ouvidos sobre o sentido de atribuir as funções às pessoas da comunidade – professores.

Ouvimos do gestor, que iniciara os trabalhos como diretor em 2019, que gostaria de manter a equipe de trabalho do ano anterior para acalmar os ânimos dos profissionais que concorreram ao processo seletivo para contratação dos profissionais da educação. A equipe gestora explicou que todos os que contaram ponto conseguiriam trabalho na escola, se não no início, no transcorrer do ano letivo, uma vez que algumas professoras entrariam de licença-maternidade e os professores concursados entrariam de licença-prêmio, sendo uma forma de amenizar o clima conflituoso do início do ano letivo.

A contagem de pontos pelo sistema da Seduc-MT homogeneiza os processos de entrada do professor na escola e retira da comunidade a possibilidade de escolher ou eleger aquele profissional que considere mais pertinente para educar seus filhos e filhas.

Assim, cria-se uma nova cultura no interior da escola, que se distancia dos valores coletivos da comunidade, pois, diante de um sistema unificado e individualista, basta ter mais pontuação. Essa imposição dos critérios da Seduc-MT gera uma corrida pela certificação para garantir mais e mais pontuação, pois só assim, tecnicamente, se garantiria uma vaga na escola, especialmente porque poucos são os efetivos.

Como vimos com as narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, para adentrarem o espaço da escola havia pessoas que iam validando sua competência ou habilidade

para ensinar na escola da comunidade e essas eram pessoas que já tinham o aval da comunidade escolar.

Com o processo atual, burocratizado e homogeneizado, o descontentamento se pauta no resultado da busca de papeis, que, somados, podem validar ou não a professora-professor. Antes o conhecimento de quem detinha maior cultura escolar era um parâmetro para melhor ensinar (maior escolaridade, melhor leitura, melhor escrita), mas nos critérios atuais as pessoas são invisibilizadas.

Assim, há um distanciamento dos requisitos instituídos pela comunidade, como visto no exemplo de Cleide Kuogoytoudo, eleita pelo coletivo para atuar na educação infantil pela condição de ser mãe e de seu cuidado com as filhas validado na comunidade. Quando a comunidade elege, não significa que não haja critério, pelo contrário, a escolha requer processos e critérios minuciosos.

Dessa forma, num sistema único instaurado a partir do processo de seleção de professores, quando os indígenas se submetem ou são obrigados a aderir a esse sistema, os conflitos, as tensões e o individualismo parecem emergir com mais intensidade, como visto em *Korogedo Paru*.

Nesse sentido, se for esse sistema algo imposto às comunidades indígenas, é mister pensar que fere os marcos legítimos da educação escolar indígena, que tem por característica ser diferenciada, que pressupõe, por ser intercultural, conhecimentos e reconhecimentos efetivados na vida coletiva de cada aldeia/comunidade.

Pressupõe-se que essa escola diferenciada perpassaria pelas decisões da comunidade sobre quem eles querem como professoras e professores de seus filhos e filhas na escola.

Com as aprendizagens sobre os processos de tornar-se professora com as mulheres bororo colaboradoras desta pesquisa, compreendemos que atualmente a educação escolar indígena na aldeia está distante de ser a desejada e respaldada como direito, após anos de lutas dos movimentos indígenas em todo o país.

Os atuais controles do estado por parte das gestões municipal e estadual, com sistemas computadorizados e burocratizados, acabam por forjar outros modos de educação, que produzem tanto formas de ser professora quanto de ser aluno, não reconhecendo as especificidades dos contextos indígenas.

5.8 Desafios das professoras ainda em formação

A luta indígena garantiu na Constituição Federal Brasileira, em 1988, as especificidades e diferenças dos povos indígenas, podendo eles manterem suas escolhas em termos de organização sociocultural, sem serem discriminados, ao menos pela legislação oficial. Ao se referir a essa luta, Gersem Baniwa (2013) reforça esses dois momentos do processo de escolarização:

Durante o primeiro longo período (1500-1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à “Comunhão Nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola [...]. A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente (BANIWA, 2013, p. 1).

O novo projeto, conforme Grupioni e Maher (2006), sustenta-se nos princípios do bilinguismo, da interculturalidade e de uma escola diferenciada, bem como pauta-se na perspectiva emancipatória e do bilinguismo aditivo, do qual se parte da língua materna para aprender outra língua e não dela para posteriormente superá-la.

Pode-se compreender os significados desse movimento a partir do marco constitucional e das trajetórias de luta da educação escolar indígena com base em Adugoenau (2003, p. 67), que trata das articulações políticas dentro e fora das aldeias para garantir uma educação diferenciada nas diferentes comunidades a partir da formação de professores.

Com o passar do tempo, os indígenas começaram a se articular, aliando-se as instituições governamentais e não-governamentais, fazendo parceria com o intuito de reivindicar os seus direitos. Amparados pela constituição de 1988, procuraram melhorar a educação escolar indígena. Seus gritos ecoaram pelos quatros cantos do país, em várias esferas não-índias. Os professores indígenas, as lideranças e os caciques estavam cientes de que, para a melhoria da qualidade da educação nas aldeias, era preciso capacitar e formar os seus educadores em todos os níveis, com cursos reconhecidos pelo governo (ADUGOENAU, 2003, p. 67).

Vale destacar com Grando (2004) que o movimento indígena no Brasil se articula aos demais movimentos sociais pela democracia que resultou na Constituição Federal de 1988. Amparados pelas décadas de lutas anteriores, garantiram o Decreto Presidencial n.º 22, de 1991,

que delegou a educação escolar indígena ao Ministério de Educação e do Desporto, como nos traz a autora:

Os povos indígenas, como protagonistas de sua história, passaram a reivindicar seus direitos, entre eles a educação indígena específica e diferenciada. Nesse contexto, surgiu o Movimento dos Professores Indígenas, que provocou a realização de encontros em diversas regiões do Brasil e nesses espaços coletivos foram pensados princípios e diretrizes para as escolas indígenas (GRANDO, 2004, p. 102).

Com essas referências, em Mato Grosso, também se iniciam as lutas do movimento indígena pelo direito deles próprios ocuparem o lugar de professores e gestores de suas escolas. Embora tenha sido em Meruri o primeiro encontro com esse fim apoiado pelo Conselho Indigenista Missionário CIMI, naquela escola outro grupo de religiosos ainda conservou por muitos anos, após as conquistas da formação, seus espaços de decisão na escola.

Mesmo com as resistências das práticas autoritárias já consolidadas e das dificuldades iniciais, o cenário brasileiro havia mudado com relação ao movimento das políticas públicas, a educação e a formação de professores indígenas, após a Constituição de 1988, o que pode ser observado a partir dos dados do censo realizado sobre a educação escolar indígena. Nos debruçamos sobre alguns documentos para compreender o movimento das políticas de formação e da educação escolar indígena. No censo da educação escolar indígena de 1999, a realidade dos professores indígenas nas aldeias indicava grandes variações no tocante à formação dos professores que estavam atuando nas escolas indígenas.

A seguir, podemos observar a escolaridade daqueles profissionais que estavam atuando nas escolas indígenas no Brasil, conforme demonstra o quadro 7 a partir dos dados do censo de 1999 e 2008.

Quadro 7 - Nível de escolaridade dos professores indígenas⁴⁸

Nível Escolar	Nº de professores em 1999	Nº de professores em 2008
Fundamental	1.933	2.026
Médio	256	2.015
Normal/Magistério	1.331	3.579
Magistério indígena	620	1.046
Superior com licenciatura	191	2.135
Superior sem licenciatura	61	123

Fonte: Medeiros (2013, p. 110).

⁴⁸ Elaborado a partir dos dados publicados pelo MEC/INEP, em 2001 e 2009.

O censo escolar indígena de 1999, publicado em 2001, já apontava as realidades diversas e as necessidades de implementação de políticas, de acordo com as especificidades de cada contexto. Nesse sentido, “[...] o quadro atual de formação dos docentes indígenas revela a necessidade de se implementar políticas específicas que permitam a esses professores indígenas progredir em termos de escolarização e formação profissional” (BRASIL, 2001, p. 11).

Em 2001, no Plano Nacional de Educação, a educação escolar indígena é contemplada, assegurando, dentre outras coisas, a instituição do magistério indígena. Esse movimento é muito importante para enfrentar a diversidade e as diferentes realidades. Os professores em serviço passaram a receber formação para melhor qualificar suas práticas de ensino.

No censo de 2008, observamos, se comparados com o de 1999, um avanço no processo de escolarização e de formação dos professores indígenas, o que podemos inferir que seja fruto das políticas e das metas do Plano Nacional de Educação.

O desenvolvimento das formações que são específicas aos povos indígenas segue um currículo diferenciado, em etapas presenciais e não presenciais, tanto para aquelas que já se formaram quanto para as professoras que estão em formação.

Os processos de formação de professores indígenas no Brasil têm se desenvolvido por meio de situações de formação presenciais e momentos não-presenciais, possibilitando que o professor continue em atuação em sua escola, e transforme o seu dia-a-dia (*sic*) em sala de aula em matéria de constante reflexão. Nos períodos presenciais, cursos e atividades previamente planejados são executados por uma equipe de especialistas, responsáveis pela formação. São os momentos de curso, normalmente modulares, de trabalho intensivo, reunindo professores de uma mesma etnia ou de diversos povos. Ocorrem normalmente uma ou duas vezes por ano. A esses períodos presenciais, várias outras situações de formação são incentivadas, como estágio supervisionado, em que um formador acompanha o trabalho do professor na sua escola, ou visitas de intercâmbio entre professores indígenas de diferentes escolas, e ainda os momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe (GRUPIONI, 2006, p. 53-54).

Ao exercer a docência, as necessidades formativas exigiam das professoras os saberes desse ofício. Apropriar-se desses saberes específicos ocorreu de forma processual, à medida que iam experimentando o cotidiano escolar. Isso as conduzia a conhecer e a reconhecer as questões inerentes ao domínio da cultura escolar. Os dados trazem uma realidade em todos os contextos pesquisados de formação em serviço.

Pode-se observar que o percurso formativo dessas professoras perpassa pelo Magistério Intercultural e pela formação em ensino superior e que as experiências como auxiliares ou monitoras não as abstiveram dos conflitos inerentes a ser professora iniciante.

Conforme Diniz-Pereira (2011):

[...] é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 48).

Duas das professoras entrevistadas participaram do Projeto Tucum, cuja proposta é apresentada aos professores indígenas em 1995 como a primeira formação específica para a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso. Em Mato Grosso, considerando uma realidade que abriga atualmente mais de 40 povos indígenas em diferentes municípios, na década de 1990, iniciaram-se várias formações nas quais se inseriram vagas para professores indígenas em nível médio, pois havia um movimento que iniciou na região do Araguaia apoiado pelo CIMI e pela Prelazia com Dom Pedro Casaldáliga que viabilizava as propostas na Secretaria de Educação de Mato Grosso⁴⁹.

Nesse movimento em Mato Grosso, igualmente, inicia-se o movimento pela formação inicial específica para os professores indígenas, em 1995, que é seguido pela criação do Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT). Esse conselho, de acordo com Secchi (2009, p. 65), seria o “órgão deliberativo e de composição paritária entre os representantes indígenas e das instituições, que passaria a coordenar a política de educação escolar indígena em Mato Grosso e assessorar a implementação de suas metas”.

O referido autor destaca que uma das primeiras ações realizadas por esse conselho foi um diagnóstico sobre a realidade das escolas indígenas em Mato Grosso. Tais dados contribuiriam para pensar as ações no período compreendido de 1995-2006 e, com isso, a necessária “[...] **regularização das escolas e a formação de professores**” (SECCHI, 2009, p. 66, grifos do autor).

Diante desse processo histórico com o movimento indígena e seus aliados, Mato Grosso destaca-se pelo pioneirismo no Brasil. As políticas públicas assumidas pelo estado contribuíram

⁴⁹ Importante considerar que em Mato Grosso, de acordo com estudos de Grandó (2004), em 1987, a educação escolar indígena passa ser atendimento sob responsabilidade da Seduc-MT, destacando as formações advindas desse período e início da década de 1990 do século passado, citando os Projetos Inajá I e II e GerAção, Licenciatura plena parcelada e as políticas de qualificação docente.

para que as escolas nas aldeias, conforme legislação, pudessem ser escolas indígenas com professores indígenas atuando dentro e a partir de suas realidades socioculturais e históricas. Ao assumir o protagonismo da educação escolar nas aldeias, tornou-se referência para outros estados, contribuindo para a implementação de uma escola diferenciada e gerida pelos próprios indígenas, como política pública assumida pelo estado brasileiro. Esse protagonismo no estado também dialoga com o movimento político da democratização do país que é apresentado como o projeto das Diretas Já, pelo deputado mato-grossense Dante Martins de Oliveira, que, em 1995, se torna governador do estado e impulsiona a política de formação de modo amplo em todo o estado e também o atendimento à especificidade indígena.

De acordo com Grandó (2004) e Secchi (2009), em 1996, foi criado pelo CEI o Programa de Formação de Professores Indígenas, que abarcaria vários projetos direcionados à formação desses profissionais de diferentes povos, buscando um alcance abrangente do atendimento formativo. Desse modo, os projetos foram: Projeto Tucum, Projeto Pedra Brilhante Urucum, Projeto de Formação de Professores Mebengôkre, Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – 3º Grau Indígena.

Diante do exposto, podemos afirmar que as nossas colaboradoras, em sua maioria, são professoras como resultado das políticas de formação advindas a partir de 1996 e que marcam historicamente a educação escolar indígena no Brasil, inclusive.

Assim, temos em Mato Grosso o Projeto Tucum, no período compreendido de 1995 a 1999, com a presença de 11 etnias: Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikuara, Xavante, Bakairi e Bororo, considerando quatro polos de atuação. Essa formação em Mato Grosso foi um marco para a educação escolar indígenas, pois foi a primeira formação voltada para os professores que estavam atuando nos anos iniciais.

A respeito do Projeto Tucum e seus objetivos, Grandó (2004) esclarece e nos permite compreender as perspectivas educativas almejadas a partir dessa formação de professores. O Projeto Tucum foi gestado como projeto de ação que respeitasse as diferenças instituídas por cada povo:

A meta principal foi qualificar esses professores para assumirem as escolas indígenas das aldeias, muitas delas já consolidadas por missões religiosas, pela FUNAI ou outras organizações não-governamentais, e para que, ao final do curso, pudessem elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola indígena em consonância com as novas Diretrizes da Educação Indígena Nacional e com os interesses e especificidades de cada etnia. Diante disso, nossa experiência no Tucum confrontou-nos com o desafio de desmontar uma cultura escolar homogeneizante que, como vimos, faz parte da história da educação brasileira e que ainda se conserva como modelo idealizado em

muitas escolas indígenas, religiosas, rurais e municipais por onde muitos professores indígenas, monitores, técnicos e docentes consolidaram suas experiências educacionais (GRANDO, 2004, p. 130).

No Projeto Tucum, Neide Gereguinha e Elisabeth Arigoareudo integram o grupo de professores bororo. Antes de realizar o Projeto Tucum, Elisabeth Arigoareudo já participava de outras formações de professores:

Aí eles encaminhavam a gente para fazer encontros, né, de formação fora da aldeia, com os Xavante, com os Tapirapé para lá, né, em Cuiabá, em Barra do Garças, sempre tinha encontros, né, formação, fazer cursinhos, e sempre saía, dava apoio para gente sair, para gente ir, e nisso a gente foi ficando com mais experiência, experiência também com as outras etnias, com esses brancos, que fala *brae*. Tivemos encontros com eles também (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Para Elisabeth Arigoareudo, só muito depois de iniciar a docência é que se realiza a formação por meio do Tucum: “Aí foi bom, quando surgiu o Projeto Tucum depois, muito depois, foi que nós fizemos, deram apoio pra gente fazer, todos os professores tinham que fazer... os que estavam lecionando naquele momento tinha que estar também fazendo.”

Assim como Elisabeth Arigoareudo, Neide Gereguinha já estava em sala de aula auxiliando a professora. Diante de um curso de formação de professores, se depara com dilemas em virtude da pouca idade que tinha:

[...] com isso, saiu aquele projeto Tucum...aí me escolheram diretamente por isso, também eu tinha nota mais alta dos alunos, aí me escolheram [...], quando [...] falaram que era eu pra fazer o curso eu fiquei assim: será que vou dar conta de trabalhar com as crianças, mais velhos que eu? Eu tinha 16 anos, [...] falei: Paulo Isaac, eu acho que eu não vou dar conta, minha idade não bate com a idade deles, idade de meus alunos são mais velhos que eu (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Neide Gereguinha dá mais detalhes sobre o processo de estudo e ficam evidenciadas as lutas para acessar a formação em nível de magistério, sendo ela uma das alunas mais novas do curso. Em seu relato emocionado, pode-se observar os limites instituídos pela falta de recurso, a solidão advinda da ausência da família e a força da mulher para enfrentar as adversidades impostas pelas condições vivenciadas.

Olha, eu enfrentei muito desafio, porque era mais nova e o pessoal daqui, de toda a aldeia era muito mais velha que eu, então todos os professores e professoras falavam que eu era caçula do Projeto Tucum, da turma ali, minha idade era muito pouquinho e eles eram muito mais velhos que eu...me aconselhavam pra lá pra cá e achavam que eu ia fazer coisa que não devia assim, brincava, levava tudo na brincadeira, né, mas graças a Deus, quando eu

entrei eu pensei: agora eu vou ter que assumir, tem que lutar. Então os desafios que passei, assim, de andar sozinha, sem minha mãe, sem meu pai, sem ninguém, eu tive que sentar e pensar: eu estou aqui sozinha, sem parente, no meio de muita gente, e cada pessoa da aldeia era irmão, era primo, era tio. Assim tudo junto, ajudava um ao outro, eu era sozinha mesmo, sempre sozinha, aí passava muita dificuldade [...] algumas dúvidas que eu [...] tinha com os professores, no trabalho lá na sala, eu tirava dúvida com os colegas mesmo, né? Mas, eu sou assim aberta pra todo mundo, com tantos os brancos, com os bororos ou outras etnias, converso, sento, então por isso que eu acho que não passei muita dificuldade, muita dúvida não, porque me ajudava, perguntava ali, eu criei amizade muito, por isso falo, a amizade que me levou até essa altura, porque dinheiro não leva ninguém, não, eu percebi, mais amizade sim, então através das minhas amizades eu não passei muita dificuldade. Mas eu passei... quando eu era criança [...] 16 anos é criança ainda, depende do pai e da mãe ainda, aí minha mãe não era aposentada, meu pai não era aposentado, não tinha ninguém ali na casa aposentado, que era funcionário, trabalhava só na lavoura, pescaria, então eu ia no curso mesmo, com roupinha assim simples, eu passava vergonha, tinha hora que ficava triste, mas eu não desanimei! Talvez eu fui, eu lembro que fui no curso meu só com, apenas um chininho e com a mesma roupinha [emoção]... Quando olhava para os outros... [neste momento, a professora já muito emocionada chora. Ainda emocionada retoma a conversa com a voz chorosa]. Quando olha para os outros, tinha roupa bonita, eu ficava triste, quietinha... [novamente chora]. Vejo minhas fotos no Tucum, fico olhando, fico emocionada, por isso que falo para os meus filhos, roupa bonita, calçado bonito não leva alguém a frente, eu já estudei com a mesma roupa do corpo, eu lavava hoje pra secar amanhã, pra vestir de novo, eu não tinha essas coisas que gente usa, que as meninas usam hoje. Eu não vivi naquele momento, aquela coisa de luxo na infância. Então fiz o curso lutando mesmo, aí cheguei nesse momento, hoje eu venci, professora! (Neide Gereguinha, entrevista realizada em 24/04/2019).

Neide Gereguinha apresenta em seu relato os limites impostos pelas condições financeiras e emociona-se pelo passado vivido e pelas privações diante dessa realidade. Atualmente, orgulha-se de ser professora, estar empregada na escola e pelo usufruto de seu trabalho garantir uma melhor qualidade de vida advinda desse contexto para a sua família. Em seu relato, fica evidente que, na sociedade bororo, a pessoa é dependente dos mais velhos e, nesse sentido, aos 16 anos, se sentia criança e saiu para buscar pela educação alçar um espaço melhor para a família. Ou seja, como afirma Luciano (2013, p. 110), “A escola pode ser potencializadora e instrumentalizadora de diferentes modos, vale dizer, não apenas para assegurar o futuro dos indivíduos e das coletividades indígenas, mas principalmente para garantir a vida presente em melhores condições”.

Com Elisabeth Arigoareudo, percebe-se a relevância do Projeto Tucum e as contribuições para a profissionalidade docente. Após receber formação específica, é latente que a postura pedagógica dessas professoras também passa por modificações que as colocam numa

posição de sair das referências marcadas pela trajetória das freiras e buscar uma autoria própria em sala de aula.

Eu tinha insegurança de como preparar a aula, de como ensinar, de como transmitir o conhecimento, e com a formação eu já fui tendo mais autonomia de poder fazer as coisas acontecer, de eu mesmo pesquisar, de eu mesmo criar, elaborar, produzir, aí acho que isso também foi a diferença que foi. Aí eu já pegava, não era só do livro, só tinha que seguir o livro, que antes a minha segurança era nos livros, e na coordenadora. Com o passar do tempo, já percebi que não era só ficava consultando a coordenadora, eu tinha que consultar os livros, né... e adaptar a nossa realidade aqui, na nossa comunidade, a nossa aldeia e ter o livro como apoio, uma ferramenta a mais (Elisabeth Arigoareudo, entrevista realizada em 18/04/2019).

Sua narrativa nos chama a atenção para a formação específica. A cultura passa a ser um elemento centralizador na escola, o que se manifesta quando Elisabeth Arigoareudo discorre sobre adaptá-la à realidade local da comunidade. Pode-se observar também um processo de instrumentalização dos saberes docentes.

Isso é evidenciado no Magistério Hayô, que Luciene Jakomearegecebado iniciou e não concluiu; porém, narra que essa formação em nível de magistério evoca nos formados uma prática educativa que valoriza a cultura de cada povo. Igualmente, observamos, a partir dessas formações, o uso político e cultural da escola para manutenção dos valores tradicionais. Assim, mediante os cursos de formações próprios dos povos indígenas, o olhar para a escola também passa por transformações.

[...] eu comecei no Haiyô em 2004, 2005 [...], participei uma etapa em 2005, e a outra etapa em 2006. [...] foi uma coisa diferente, eu nunca tinha conhecidos outros povos, até então era um projeto intercultural, onde tinha 21 polos. Então foi uma coisa, uma experiência muito importante que a partir dali a educação, ela é muito além da sala de aula, além de ensinar a ler escrever, mas também a valorizar a cultura, também valorizar o que a gente é, o que é uma escola diferenciada, então isso eu aprendi um pouco [...] (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

As trajetórias das outras três dessas professoras, Cleide Kuogoytoudo, Darlene Wudore e Luciene Jakomearegecebado, na inserção no Magistério Intercultural, em Córrego Grande, foi um grande desafio, a começar pelo tempo de duração, ou pelo não compromisso do estado em garantir o funcionamento regular do curso. Impressiona nessa formação a longa duração do início até concluí-la e para a emissão do certificado, que se deu em abril de 2019, um evento que pudemos acompanhar no processo de pesquisa, a colação de grau dos formados dessa turma

de professores bororo. Com relação às aprendizagens desse magistério, as professoras Cleide Kuogoytoudo e Luciene Jakomearegecebado pontuam, respectivamente:

[...] estudar mais e cuidar do nosso povo mesmo, na aldeia mesmo [...] (Cleide Kuogoytoudo, entrevista realizada em 05/02/2019).

O Magistério Intercultural eu fiz em *Korogedo Paru*, mas isso já foi em 2011 já. Teve um período bastante longo entre esses dois cursos para acontecer, mas, quando eu trabalhava na escola, eu [já] fazia uma educação diferenciada porque até então a escola era de campo, né, e a gente tinha formação de campo em Rondonópolis pela prefeitura. Então a gente já trabalhava com uma coisa, assim, uma educação diferenciada dentro da comunidade, sempre voltada para à realidade da comunidade, né? E isso, foi criando, uma coisa nova dentro de mim, que eu já tinha visto no Haiyô. Essas questões da política indigenista, das questões indígenas, de como a gente tem que valorizar o que a gente é, da língua, das pinturas, das tradições, né? O valor que ela tem pra gente como indígena! [...] nessas formações de campo, também falava muito da realidade do que a gente tem que estar ensinando, do que é da realidade da criança. Então a nossa realidade ali era bem diferente de outras realidades, de outras escolas rurais, dos assentamentos, dos quilombolas, de outros que eram de campo também. Então com isso eu já fui desenvolvendo, quando eu trabalhava, eu passei para a área da linguagem, eu já comecei a trabalhar com pesquisa com os anciões; comecei a trabalhar com mitos; a gente fazia história em quadrinhos, fazia tirinhas, então a gente já foi tendo um pensamento diferente de estar valorizando os nossos costumes, as nossas realidades e até então eu vi que a gente tinha perdido muitas coisa que era para ter ensinado que e a gente acabou não ensinando e focando mais no ler, no escrever e na matemática. Aí veio de novo o magistério, né? A gente aprendeu bastante também! Eu mesma tive um grande aprendizado com professores bororo, principalmente na questão da língua; então com tudo isso me trouxe o quanto a visão do quanto é importante a gente [...], não deixando dormir a nossa cultura, a nossa realidade, né? (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Com a entrada nos cursos de formação, a perspectiva de uma educação intercultural, conforme preconizado nos documentos que regem a política de educação escolar indígena, aparece de forma mais materializada, buscando articular os diferentes saberes em relação, observados a partir dos dados das professoras colaboradoras.

Percebemos também que, a partir das formações os processos de ensinar e aprender, passam a ser mediados pela cultura de cada grupo étnico. Devemos também considerar que a perspectiva da educação intercultural nas escolas indígenas é permeada, inclusive, por limites, explicitados por Baniwa (2013).

Em geral as escolas indígenas têm se esforçado para atender essa dupla missão, mas enfrentam sérias limitações e contradições internas geradas a

partir da falta de clareza não do que se quer, mas do como fazer para se alcançar os resultados desejados. Um exemplo claro da limitação é querer que a escola indígena, seguindo o mesmo modelo organizativo da escola não indígena em termos de tempo, espaço e estrutura curricular, atender as duas perspectivas ao mesmo tempo (BANIWA, 2013, p. 7).

O modo como estamos entendendo a educação intercultural não impõe os saberes em compartimentos no interior da escola, contudo, dialoga com, a partir e para além deles, resguardando o sagrado e os segredos instituídos nas manifestações culturais.

A presença da Ação Saberes Indígenas na Escola, uma política pública de formação continuada assumida pelas universidades brasileiras, em parceria com o MEC, pressupõe outras formas de interação entre as pessoas envolvidas no processo de escolarização, que se originam dos valores e ideais próprios de cada comunidade étnica (PAULA, 2017, p. 366).

Essas formações demandam e fomentam atender a realidade na qual a escola se inscreve, e as mulheres professoras levam suas realidades encarnadas para as formações. Luciane argumenta: “[...] eu já comecei a trabalhar com pesquisa com os anciões, comecei a trabalhar com mitos, a gente fazia história em quadrinhos, fazia tirinhas [...]” (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Diante desse relato, observamos como a perspectiva da formação abre as possibilidades de processos educativos da professora Luciene Jakomearegecebado, que passa a ouvir os anciões, registrar suas histórias. Nesse processo, ela trabalha com os saberes específicos da disciplina de Língua Portuguesa por meio dos diferentes gêneros textuais que têm como fio condutor a cultura *Boe*.

Pensar em saberes tradicionais ou etnoconhecimentos em processos dialógicos na produção [...] de conhecimentos indígenas e não indígenas é pensar em um diálogo entre ciência e cultura, dando origem a um novo conhecimento ou ressignificando esse conhecimento na educação intercultural (SILVA, 2016, p. 25).

Com relação à Darlene Wudore, sua narrativa na entrevista destaca a trajetória como uma saga homérica para finalizar a formação. Havia em sua voz, em seus relatos, uma angústia diante das incertezas de um curso que parecia não ter fim. Na obra “Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil: por uma educação descolonial e libertadora”, organizado pelo Conselho Indígena Missionário (2014), encontramos dados sobre a escola e os atrasos na formação do curso de Magistério Intercultural da Escola Korogedo Paru: “A primeira etapa do curso aconteceu em julho-agosto de 2012 e a segunda somente um ano e meio depois, em janeiro de 2014, por ‘falta de verba’, segundo a alegação da Seduc” (CIMI, 2014, p. 70).

No dia 21 de abril, nos dirigimos para a cidade de Rondonópolis. No outro dia, sairíamos com destino à aldeia, em que haveria a formatura dos alunos ingressantes no Magistério Intercultural, fato que ocorreu no dia 23 de abril. Fui convidada para prestigiar esse momento pela professora Darlene Wudore, que já participava da minha pesquisa e com quem estabeleci laços de amizade. O curso durou seis anos, do início ao término, com a certificação.

Fomos acordados às 6h00min., no dia 23, pois havíamos dormido na escola onde teriam atividades ligadas ao relevante evento para a comunidade. Observamos o fluxo de pessoas chegando para tomar o café da manhã, visto que a cerimônia estava prevista para iniciar às 8h00min.; e por isso, na cozinha as mulheres já estavam em atividade preparando a alimentação: fervendo leite, fazendo café e colocando manteiga na bolacha.

À disposição para ajudar, fomos integradas e nos dispomos a passar a manteiga na bolacha. Nesse momento, havia um jovem professor ajudando. Enquanto isso, foi possível notar que a fila do lado de fora se formava. O professor Evaristo também se juntou a nós e enquanto passávamos a manteiga, íamos conversando.

Organizando o ambiente na escola para a formatura, Margarethe Pessoa distribuiu as carteiras para os formandos, porém, a distribuição dela foi desfeita. Em seu lugar, Silvia Pinheiro colocou as tradicionais esteiras, nas quais os formandos, após o início da cerimônia, iriam sentar-se até o seu final. Ela também buscava deixar a cerimônia com elementos tradicionais da cultura *Boe*. Percebemos que ela se preocupava em não deixar que a organização da cerimônia fosse como as de *braedo* (branco).

Os balões foram colocados por Margarethe Pessoa. Entre Silvia Pinheiro e Margarethe Pessoa havia uma espécie de disputa no sentido de que o local tivesse menção à cultura *Boe* para uma, e para outra que fosse marcado por uma visão ocidental de um rito de formatura. Havia, portanto, uma certa disputa entre elas para a visibilidade do domínio institucional e político da cerimônia.

Foto 15 - Espaço da escola ornamento para o ritual de formatura



Fonte: a pesquisadora.

Na parede ao fundo, conforme a imagem, havia três *parikos* compondo a ornamentação do local. O *pariko* é um diadema de pena, usado apenas por homens no momento do ritual funeral, sendo um dos elementos importantes na cultura *Boe*. Os *parikos* são diferentes de acordo com os clãs. E é nesse lugar, que, ao final da formatura, com os certificados, que os professores irão se posicionar para tirar fotos, individual ou coletivamente.

Na lateral, havia a mesa de autoridades, toda enfeitada com adornos bororo (ver foto 15). Em determinado momento, Silvia Pinheiro alertou-nos para alguns enfeites de braços que não correspondiam às cores bororo, mas que constituíam uma prática de confecção que eles estavam retomando na comunidade. Chamou a atenção para a questão da aprendizagem e dos modos de fazer aquele artesanato; nesse sentido, a questão da cor ficou irrelevante.

Foto 16 - Local da cerimônia: adornos bororo enfeitam o espaço



Fonte: a pesquisadora.

Na foto ora apresentada, podemos observar que no fundo há um aglomerado de pessoas. Ali, as mulheres estavam pintando os parentes que iam colar grau e muitas permaneceram no local um bom tempo, fazendo pacientemente os traçados das pinturas clônicas. As mulheres eram responsáveis pela pintura que identificavam os corpos-crianças e os corpos-professores, e faziam com detalhamento e paciência, pois ali estariam sendo formadas pessoas *Boe* pertencentes a diferentes clãs.

Os professores eram, assim, representantes familiares e suas pinturas seriam identificadas por todos os bororo presentes e posteriormente pelas fotografias. Havia muitas crianças com as pinturas clônicas, eram mais meninas utilizando as pinturas que os meninos,

segundo nossa observação de participante, nesse evento importante da educação escolar. Mulheres adultas e anciãs faziam as pinturas, enquanto eram observadas por outras mulheres, o que explicita que nesse momento também a pedagogia bororo se inscreve.

É sobre isso que Grandó (2004) nos leva a pensar no saber-fazer, que é imbuído de uma pedagogia cuja responsabilidade é da mulher. Nos momentos de circulação de uma aldeia a outra, ele é exigido delas, conforme inerente à sociedade *Boe*.

As mulheres garantem, assim, pelas técnicas e estéticas corporais, tradições cujo sentido extrapola o papel ritualístico a elas destinado, e adquire o sentido de fabricação de corpos com base em um saber de que se apropriam e transmitem às mais novas durante o processo de construção do Ritual de Nominção e nas práticas cotidianas (GRANDÓ, 2004, p. 243).

Todos os formandos estavam com os corpos pintados, na perspectiva de que a pintura clânica revele o pertencimento e a identidade. Homens e mulheres, com os adornos referentes aos seus clãs, demonstravam muita felicidade por estar participando daquele momento. Como já explicitado antes, das professoras colaboradoras desta pesquisa, três cursavam o Magistério Intercultural: Cleide Kuogoytoudo, Darlene Wudore e Luciene Jakomearegecebado, sendo que essa última estava em outra atividade em Brasília, participando do 15º Acampamento Terra Livre⁵⁰ (ATL) e não participou da colação de grau.

Foto 17 - Profa. Cleide Kuogoytoudo com sua pintura clânica e adereços



Fonte: a pesquisadora.

⁵⁰ O Acampamento Terra Livre/ATL é hoje a maior mobilização do movimento indígena do Brasil, reúne indígenas de muitos estados com representação de diversos povos, que se organizam anualmente para estar no ATL, por meio das suas articulações e organizações de base, do movimento indígenas local e regional. É essa articulação do povo de cada estado que tem sustentado a força desse movimento como espaço de demarcação política, com a maior representatividade indígena na contemporaneidade (CORREIA, 2018, p. 88).

Os professores, todos ornamentados para o cerimonial da formatura do Magistério Intercultural, passeavam elegantes e com certo ar de orgulho, postura diferente de outros rituais bororo, mas compreendido a partir desses que o lugar de quem sabe está a frente das atividades e é observado por todos como exemplo.

A foto seguinte mostra os diferentes clãs, permitindo observar os diversos adornos clânicos. A mulher que aparece de costas na imagem é a professora Darlene Wudore, que já veio de casa ornamentada, pintada por sua mãe.

Foto 18 - Iguais e diferentes: formando e os adornos clânicos



Fonte: a pesquisadora.

O diretor da escola, iniciou a cerimônia chamando para compor a mesa de autoridades as representatividades e lideranças de homens e mulheres *Boe* de diferentes aldeias, inicialmente, e depois a representatividade da FUNAI, os coordenadores das escolas bororo, a representatividade da igreja, e esta pesquisadora também foi chamada, representando o Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, que integra professores de todas as aldeias bororo.

Após a mesa de autoridades composta, foram chamados dois anciões para dar boas-vindas aos formandos. O canto foi realizado pelo ancião e seguido pela anciã com o choro cerimonial. No canto, o ancião faz as recomendações para que eles possam seguir sua missão com seu povo com respeito e com o reconhecimento de toda a comunidade; no choro, a anciã expressa a passagem na qual estão vivendo, sendo uma forma de representar o rompimento de uma fase para outra, como num nascimento ritualístico para a nova fase da vida.

Foi um momento marcante, pois o canto e o choro daqueles anciões, aparentando muita idade, produziram em todos uma intensa emoção. Os formandos demonstravam alegria, numa postura de grande respeito e de silêncio!

Na foto 19, pode-se observar o ancião e a anciã que, ao fundo, faziam o choro ritualístico e tocavam na cabeça de cada um dos formandos, o que também foi realizado na mesa de autoridades.

Foto 19 - Canto de boas-vindas aos formandos



Fonte: a pesquisadora.

No ato de abertura, os alunos foram chamados um por um, bem como os convidados, a sentar nas cadeiras. Posteriormente, dirigiram-se para a esteira. Após as boas-vindas dos anciões, as autoridades foram convidadas a falar e abordaram a resistência e a manutenção da cultura *Boe*, bem como acerca da continuidade dos estudos.

Silvia Silvia Pinheiro discorreu sobre a longa trajetória do Magistério Intercultural, idealizado em 2011, iniciado em 2012, com término das etapas em 2018 e entrega da certificação em abril de 2019. Contou das dificuldades, das burocracias e dos atrasos da Seduc-MT, conforme a seguir registrado:

No final de 2011, a gestão de Félix Adugoenau, que trabalhava quando ele era o coordenador da educação escolar indígena lá na Seduc, então a gente, em conversa com ele, preocupado com a formação dos professores nas aldeias, já não tínhamos mais professores suficientes com formação nas aldeias, pensamos no curso de formação de professores indígenas *boe*, e em 2011, junto com os professores da nossa escola Professor Daniel, finado Professor

Dário, também professor Bruno Tavie, professor Benedito, Evaristo, na época, aqueles que já tinham uma formação também do curso magistério do Projeto Tucum [...]. Já não era mais suficiente para o grupo a demanda que nós tínhamos aqui na aldeia, então surgiu esse projeto, que nasceu da própria aldeia *boe* e aí com a vinda dos professores elaboramos um projeto do Magistério Intercultural, encaminhamos à SEDUC no final de 2011. Em 2012 então o projeto foi aprovado e em junho de 2012 demos início ao curso na primeira etapa. Esse curso iniciou em 2012 e concluiu-se em 2018, maio de 2018, mas somente agora nós estamos fazendo a entrega dos documentos porque nós precisávamos dessa autorização do Conselho Estadual, precisávamos também do aval da SEDUC, da Coordenadoria educação escolar indígena (Transcrição da gravação feita em 22/04/2019).

Em sua narrativa sobre o processo histórico, Silvia Pinheiro explicita as dificuldades na execução do Magistério Intercultural que contribuíram para que o curso se estendesse depois do previsto, além de citar as redes estabelecidas, que prestaram apoio apenas inicialmente. Nesse sentido, ela prossegue:

E ao longo dessa caminhada, a gente teve muitos problemas com relação a recursos para acontecer as etapas. No início, a Funai era parceira, a SEDUC era parceira, a Sesai era parceira, mas depois nós fomos ficando praticamente só, e ainda a Funai contribuía com o transporte e depois foi ficando somente com a SEDUC, com alimentação e transporte e a vinda dos alunos que era combustível e alimentação. E depois de cada ano que eu passava, fomos vendo as dificuldades que foram surgindo. Faltava, muitas vezes o transporte para trazer os alunos das aldeias, faltava às vezes alimentação, o recurso era insuficiente, o transporte dos professores, tudo isso foi muito difícil para nós de 2012 a 2018. Muitas vezes, percebíamos que os próprios alunos ficavam inseguros com o que estava acontecendo, a gente tinha várias dúvidas, eles tinham as dúvidas deles e nós também, então ao longo dessa caminhada não foi fácil para a gente chegar aqui ao final. Foram muitas cobranças, nossa, da SEDUC, de vocês para nós, nós para SEDUC, para o Conselho Estadual, às vezes a Funai, tinha vezes... solicitavam transporte para vocês virem para aldeia para participarem das etapas. Então, nada foi fácil, mas aqui estamos concluindo. Em nenhum momento a gente deixou vocês sem esperança de receberem seus diplomas [...] (Transcrição da gravação feita em 22/04/2019).

Após as falas das autoridades, foram chamados por ordem alfabética, um por um, os formandos para a entrega da certificação. As autoridades entregaram os certificados aos alunos. Foi um momento de alegria por implicar na conclusão de uma longa etapa e, igualmente, porque a certificação contribui para a profissionalidade desses professores.

Foto 20 - Cursistas com o diploma do Magistério Intercultural Indígena



Fonte: a pesquisadora.

Após a entrega de certificação e fotos com os parentes, os formandos terminaram o ritual da formatura com a dança do *jure*; finalizaram o rito, portanto, com a cultura *Boe*. Para os professores formandos, foi o encerramento de um ciclo importante, considerando todos os limites impostos para sua execução e sua finalização. Assim, festejaram com a dança do *jure*, única dança que ocorre dentro e fora dos rituais, atribuindo um sentido de diversão e alegria. Explicam Adugoenau *et al.* (2019, p. 259-260): “[...] a dança nos corpos dançantes legitima suas presenças corpóreas que conectam tempos e espaços imemoráveis, cosmológicos e com os quais os corpos se educam para o bem viver *Boe*.”

Foto 21 - Formandos dançando o *jure* no evento de formatura

Fonte: a pesquisadora.

A formatura do Magistério Intercultural foi um evento que, para além da entrega dos certificados aos formandos, contribuiu para a interação entre diferentes aldeias *Boe*, para vivências das práticas corporais culturais, como a dança, as pinturas corporais, os cantos, os choros culturais, bem como para a integração por meio do lazer a partir do futebol e dos bailes à noite.

Podemos afirmar que a formatura constitui um espaço eminentemente educativo, ou seja, ao realizarem um rito de passagem da cultura ocidental, o faziam atribuindo os sentidos e significados a partir das maneiras de ser bororo contemporâneo que lida com culturas diferentes em um corpo amalgamado com seu cosmo.

Os corpos-professores com seus parentes e amigos traziam em cena os saberes e seres que atravessavam e extrapolavam a escola em si, pois são eles os protagonistas de um novo tempo da educação escolar bororo, na qual pulsa sua cultura e identidade, reafirmando, assim, suas origens e ancestralidades.

Após a conclusão do Magistério Intercultural, o próximo passo a ser galgado pelos professores é o ensino superior. Com o tempo de duração, como vimos, algumas das colaboradoras da pesquisa iniciaram os cursos concomitantes. Desse modo, duas das cinco professoras já são formadas, isso é, Elisabeth Arigoareudo e Neide Gereguinta; duas estão cursando ensino superior, em universidades públicas, sendo uma pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e outra pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Darlene Wudore e Luciene Jakomearegecebado. E Cleide Kuogoytoudo ainda não se aventurou pelo ensino superior, embora haja o desejo de cursar.

Elisabeth Arigoareudo e Neide Gereguinta são formadas pelo Programa de Formação Pedagógica Para Docentes Indígenas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, conhecido como 3º Grau Indígena, que atualmente é a Faculdade Indígena Intercultural (Faindi) – Unemat, sendo elas pioneiras no Brasil a cursarem um ensino superior específico para os povos indígenas.

Elisabeth é da primeira turma, constituída em 2001, Licenciatura Intercultural Indígena, cuja formatura foi em 6 de junho de 2006. Observa-se que nesse curso havia três áreas de habilitação para opção dos estudantes: Ciências da Matemática e da Natureza, Ciências Sociais, e Línguas, Artes e Literatura. Ela se habilitou em Ciências Sociais. Logo após a conclusão dessa primeira turma, houve o único concurso efetivado pelo estado de Mato Grosso específico para os povos indígenas, compondo a política pública daquele momento, marcada pelo reconhecimento dos professores indígenas, conferindo à Elisabeth Arigoareudo, o *status* de concursada.

A professora Neide Gereguinha é da 2ª turma, que ocorreu em 2002, na mesma instituição e curso, a Licenciatura Intercultural Indígena, com formatura realizada em 14 de julho de 2009.

A professora Luciene Jakomearegecebado nos conta como foi a sua trajetória para acessar o ensino superior na UFG. Por meio de seu relato, observamos as múltiplas demandas dela e o cuidado com a comunidade, bem como as escolhas que implicam em ser uma liderança da comunidade e na sua relação com seu filho mais novo na época.

[...] porque eu estava bem afastada da minha família, dos meus filhos, eu praticamente não vi o meu filho que tem cinco anos agora, não acompanhei o crescimento dele. Muita coisa pra eu fazer. Aí eu resolvi ir e assim eu gostei bastante do curso, da primeira etapa. Na verdade, o que eu estava precisando, estava procurando para fazer, eu estou me definindo, hoje eu gosto de fazer o curso. Aplico o que a gente aprende nas formações, na faculdade, a gente acaba trazendo para a nossa comunidade para estar trabalhando junto com eles, está sendo muito proveitoso. Uma coisa que está abrindo nossos olhos para a valorização da nossa cultura, da nossa realidade dentro da comunidade (Luciene Jakomearegecebado, entrevista realizada em 28/05/2019).

Assim como o magistério em suas idas e vindas, observamos que acessar o ensino superior não é muito diferente da realidade encontrada quando a professora Darlene cursava o magistério. A formação docente de professoras indígenas parece ter se mostrado com os inúmeros condicionantes. Darlene Wudore relata que, nessa sua trajetória, estava cursando o magistério e com a pausa que ocorreu, migrou para o ensino superior, porém, enfrentando as mesmas problemáticas.

Questionamos Darlene Wudore sobre o que significava a obtenção do ensino superior, e ela revelou, novamente, suas angústias, já que sem a formação poderia perder espaço na escola, uma vez que há muita concorrência na atualidade:

[...] porque desse jeito eu garanto meu lugar ali na escola como professora, porque está tendo muita concorrência na escola a Silvia falou bem assim [...]: ah, Darlene, calma Darlene, vai surgir uma oportunidade! Falei: anos esperando oportunidade, primeiro o magistério, nada, com o magistério já era para eu ser uma doutora, falei para ela, por causa que são seis anos [risos] agora vem mais tempo de novo. E eu vou ter que ter calma?! Assim a gente vai ficar muito tempo, Silvia. Não, não vou esperar não, se eu não conseguir estudar lá em Barra do Bugres eu vou pagar em Rondonópolis. Eu acho também [...] que eu sou uma professora, por exemplo, eu não tenho nenhuma formação, acho que de eu ter formação seria bem mais legal, eu acho (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

Assim, relata sobre a demora na conclusão do magistério e a entrada no ensino superior. Por isso, migrou para o ensino superior na expectativa de que essa formação ocorresse sem

interrupções, porém, deparou-se com as mesmas questões limitantes enfrentadas no magistério. Darlene apostou sua formação na Unemat e não foi para Goiânia realizar o seletivo. O curso na Unemat deu sequência em 2018. A referida docente esclarece sobre a relevância da formação em nível superior.

[...] eu tenho maior orgulho de ser professora, eu gostaria de realmente poder ensinar, realmente alfabetizar meus alunos. [...] eu vou ter um jeito de ensinar, não vai mais ser a mesma coisa que eu ensinava antigamente, porque eu fico pensando: vai que as crianças não aprendam mais por causa de mim, o que eu tenho que fazer pra ensinar? Tem vezes que eu fico pensando nisso: o que eu tenho que fazer para ensinar essas crianças, como que eu tenho que fazer para ensinar essas crianças, qual método que eu tenho que utilizar para ensinar essas crianças, meu Deus! Tem vezes que fico pensando a noite, aí amanhece de novo, toda noite fico pensando: ah, vontade que eles consigam aprender a ler, por causa que quando eles conseguem aprender a ler, eles ficam alegres, toda hora eles avisam a gente que já sabe ler, é muito bom! Então é isso, eu queria realmente poder ensinar mesmo (Darlene Wudore, entrevista realizada em 06/11/2018).

O acesso ao ensino superior, como demonstrado pelo relato da professora confirma a sua relevância e atrela-se ao fato de ser uma boa professora dentro das aldeias e isso perpassa pela aprendizagem das crianças. Darlene Wudore expressa seus anseios diante de uma realidade que não é somente vivenciada em sua aldeia, que é garantir aos alunos em fase de alfabetização a apropriação dos saberes inerentes a cada área de conhecimento.

O ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes de inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para, aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos (FREIRE, 1997, p. 30, grifos do autor).

Ao saírem de suas aldeias em busca de formação, essas professoras têm o propósito de apropriar-se das bases teóricas-metodológicas do processo de ensino e aprendizagem. Sabedoras de suas realidades, têm consciência de suas fragilidades e, para que seus alunos possam aprender, elas, como professoras, também precisam aprender mais sobre a profissionalidade docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que permeia as culturas ameríndias são os processos ritualísticos emanados de cada cosmologia, ritos que iniciam antes e para além da vida, tendo em vista que os ritos de passagem são importantes nas diferentes sociedades indígenas. De acordo com Baniwa (2013, p. 64), “os rituais são momentos e espaços profundos de socialização da vida, suas privações, dádivas e oportunidades, às quais indivíduos e coletividades devem se adaptar para que ela tenha sentido. São os rituais que tornam a vida previsível e, portanto, passível de ser vivida”.

O povo bororo, após 300 anos de enfrentamento em defesa de seus territórios, língua, cosmologia, ecologia e educações para garantir o bem-viver, foi dividido em fragmentos de suas tradicionais terras para hoje se localizarem em diferentes municípios e regiões dos limites do estado de Mato Grosso. Na dinâmica conflitiva entre sociedade originária e sociedade ocidental, o povo bororo vem garantindo, nesse processo complexo, sua forma própria de organização social e cultural, seus rituais e língua, que são mantidos e atualizados de forma a produzir e organizar seu vasto patrimônio material e imaterial, expresso nas diversas linguagens dos corpos diferenciados pelos clãs e subclãs nos rituais, danças, músicas, pinturas e ornamentos corporais que acompanham cada pessoa/*Boe*, na sua concepção e para além da morte.

A matriz matrilinear dessa sociedade milenar marca e produz/reproduz um corpo específico de ser mulher e de ser homem, mas também de ser em cada subclã. Isso, no entanto, não isenta os *Boe* das contradições que regem as perspectivas de gêneros, estabelecidas a partir do contato com os colonizadores e atravessadas pelo colonialismo que perpassam o tempo de contato que cada aldeia articula, de forma mais autônoma, os processos de negociações nos espaços de fronteiras étnico-culturais.

Os processos da colonialidade estabelecida na sociedade brasileira e o contato cada mais intensificado com a sociedade regional influenciam os modos de ser, sentir e fazer, porém, observamos nesse diálogo intercultural e interdisciplinar com autores, professoras e colaboradores entrevistados que há influência e interferências de elementos de fora, reflexos das condições atuais que impõem como necessidade a proximidade entre indígenas e a sociedade envolvente. É preciso estarmos atentos aos detalhes, ao que reflete diante dos olhos e ao que realmente ocorre nas entrelinhas do que verdadeiramente estamos a olhar:

[...] Pois faz parte da lógica de meu trabalho científico, uma motivada e indispensável transferência de linguagens entre as suas diversas gramáticas. Assim, o que eu vi, ouvi, registrei, gravei junto a você, longe de você, será convertido por meio de uma outra lógica, em uma outra narrativa que se destinar a ser compreendida pelos que compartilhem comigo os meus saberes e segredos, na mesma medida em que, como um critério de legitimidade científica, deverá tornar-se algo incompreendido, mal compreendido ou imperfeitamente compreendido por você e os seus (BRANDÃO, 2017, p. 37).

E foi assim, no vivido e no experienciado com o jogo do futebol e de vôlei com aquelas jovens, em Perigara, meninas e mulheres, que, ao jogar, percebemos que não se tratava de um jogo que conhecíamos, como o que entendemos como esporte na nossa sociedade brasileira.

Embora presente o domínio de técnica e regras do jogo em si, as pessoas envolvidas sabiam e detinham conhecimentos. No ato de jogar, identificamos evocação da cultura *Boe* em cena. Ao chegar mais perto para melhor estranhar, como alguém de fora do cenário cultural histórico, reconhecemos processos próprios de educar, de ensinar e de aprender. Havia a impregnação de uma pedagogia *Boe* em andamento na efetivação do futebol e do vôlei. O ensinamento no silêncio, o aprender a fazer-fazendo, a inclusão, o respeito as diferenças de habilidades, a faixa etária.

Em Meruri, cena semelhante pudemos verificar com relação à questão da igreja, com a presença histórica centralizada pela missão salesiana no território e na aldeia. Quando as mulheres preparavam o *Amireu* para ser servido na missa, como uma espécie de substituição da hóstia naquele espaço, explicita-se o diálogo intercultural a partir do bororo para o outro. O *Amireu* foi distribuído a todos, de crianças a idosos, algo que não ocorreria se fosse a hóstia. Com esse alimento, o ritual católico se apresenta com outra característica, pois todas as pessoas, independentemente de estarem acompanhando a missa, participam da partilha do pão bororo. Outro aspecto também estranhado inicialmente se desvela com o cuidado etnográfico, uma apropriação bororo do espaço da igreja, separando nos lugares os homens das mulheres. Algo tão recorrente nas narrativas dos *Boe*, nos processos de educar os corpos dos meninos e das meninas, no corpo social bororo.

Com isso, compreendemos, no diálogo interdisciplinar e intercultural nesta pesquisa, que se as instituições adentram os espaços das aldeias, os bororo apropriam-se de modo estratégico de elementos da cultura da sociedade envolvente, de forma respeitosa, mas não submissa, atribuindo sentidos e significados próprios.

A escola nas aldeias ocupou um lugar estratégico de dominação tanto quanto a igreja, em tempos e formas diferentes em cada contexto histórico, porém, ambos foram *lócus* de tensionamentos e instrumento de anulação das identidades e incorporação de novos modos de

ser. Tais perspectivas marcam profundamente a história da educação escolar bororo nos contextos pesquisados a partir das influências missionárias nos três séculos de colonialidade da cultura, das práticas sociais que nos corpos ritualizados educam e fundamentam o *ethos boe*.

Nesse movimento de re-existência e de produção de lutas históricas para além do cotidiano, mas com a sustentação dele pela educação tradicional assegurada pelas mulheres, percebemos o processo do movimento indígena e seus companheiros, que garantiu na Constituição Federal Brasileira em 1988 as especificidades e diferenças dos povos indígenas para que pudessem ter como direito a manutenção de seus processos próprios de organização sociocultural sem serem discriminados em outros segmentos e documentos oficiais infraconstitucionais.

Atualmente, encontra-se na escola e a partir dela uma potencializadora ação política de educação da cultura e identidade bororo. Há um processo de apropriação da escola como meio de aprender a cultura letrada, servindo-se dela como espaço de luta pela garantia de seus direitos, há um novo olhar para a escola com relação a esse instrumento de educação para a prática da liberdade e valorização de suas identidades.

E esse processo não se dá harmonicamente. No chão das escolas, atualmente, se apresentam contradições e conflitos referentes ao que a comunidade espera da escola e sobre o que os agentes que trabalham no seu interior promovem, especialmente com as políticas educacionais atuais que interferem diretamente nas decisões sobre quem deve ensinar, como e o quê. Mas constatamos que a comunidade conta e espera muito da sua escola. Há nas aldeias perspectivas diferentes dos sujeitos que a compõem: de um lado a comunidade, que espera que as crianças e os jovens se apropriem plenamente dos códigos da cultura escolar; de outro, os professores e professoras, que buscam mediar os interesses que dizem respeito aos anseios da comunidade, ao mesmo tempo em que essa escola tenha uma característica própria da comunidade local.

Identificam-se, ainda, as tensões entre a comunidade e quem ocupa a escola no cotidiano, pois ela é atravessada por outras relações de disputas marcadas pela cultura patriarcal e judaico-cristã brasileira, especialmente por ser também para a comunidade, *locus* de acesso econômico nas aldeias. Isso desencadeia diversas estratégias de escolha do professor e da professora para ocupar esse espaço, que demanda da construção de prestígio e reconhecimento do estado em termos de formação e, para além do que é legalmente legítimo, pois nas lutas perpassam os processos homogeneizadores da escola gestada pelo estado (Seduc-MT e demais instâncias de gestão da educação), que interferem nas decisões estruturantes do espaço político da educação escolar indígena.

Como as colaboradoras, identificamos a relevância do processo formativo pautado no trabalho como monitoras. Se por um lado foi usado para manter outros não indígenas no poder da docência na escola, por outro foi apropriado como uma forma de aprender e ensinar coerentemente com os processos de educação dos corpos tradicionais bororo, sendo estratégico nas escolas a presença dos monitores bilíngues, além de ser um espaço de construção prestigiosa, constituindo-se a partir de sentidos reelaborados pelo povo *Boe*.

As mulheres também a utilizam com um viés de continuidade e fortalecimento da cultura *Boe*, principalmente no enfrentamento de uma realidade que resulta do processo histórico da produção da doença que sangra a sociedade e ainda atua por dentro dos corpos dependentes da bebida, socialmente aceita e incentivada nas comunidades há três séculos. Essa realidade atinge muitos professores e tem também se mobilizado nas aldeias o fortalecimento do papel da mulher na gestão da comunidade para o seu enfrentamento, inclusive com o aval do estado. Nisso, há conflitos ainda por serem melhor investigados com relação às questões econômicas internas e aos papéis sociais da estrutura clânica.

Pode-se afirmar, a partir das colaboradoras desta pesquisa, que o caminho trilhado pelas mulheres *Boe* para ocupar o lugar social de professora bororo perpassa pela construção prestigiosa na coletividade, como a iniciação como monitora, a eleição e a formação profissional, cujo caminho desvela conflitos com o papel de mulher-mãe. Porém, atualmente, esse processo é desmantelado pela Seduc-MT, mas não sem a negociação e resistência das professoras bororo, que buscam amparo nos direitos e princípios da educação escolar indígena, construídos nas lutas dos movimentos sociais históricos no Brasil.

Sobre o processo de construção social do ser professora, as narrativas destacam suas experiências como monitoras, a indicação e eleição da comunidade, que assume seu papel de controle social interno, avaliando e validando-as em seus saberes e práticas educativas a partir da escola. Nesse aspecto, aparentemente, a ideia de que há um mestre a ser seguido pode levar a compreensão de que há uma transmissão prestigiosa, no sentido de Marcel Mauss conforme evidencia Grando (2004) em sua pesquisa em Meruri.

O processo de construção da identidade das professoras perpassa pelas experiências e vivências que tiveram na educação escolar como estudantes e como monitoras, conforme vimos na pesquisa. Especialmente, vão ao encontro da formação a partir da indicação e reconhecimento de seus potenciais para ocupar o espaço da escola como professoras iniciantes. Na docência, enfrentam os desafios das inexperiências e da falta de formação específica e se colocam como autoras de suas trajetórias ao buscarem adentrar e permanecer nesse processo de constituição da profissionalidade, sendo que esse lugar de saída para a formação implica em

decisões e dificuldades a serem superadas que são amparadas pelos seus lugares de mulheres *Boe*, geralmente sustentadas pela rede de mulheres que as ampara no cuidado e na educação de seus filhos.

Há no saber-fazer, uma experimentação da prática como docente que traz marcas dos processos de imitação daqueles que foram seus professores, de como agiam como eram estudantes e, com essa aprendizagem pela observação e pela imitação prestigiosa, vão montando seus acervos escolares para conduzir inicialmente a prática educativa de professoras nas aldeias pesquisadas.

Nesse processo, a fragilidade formativa fica evidenciada, pois sem uma formação adequada, somente utilizando os saberes advindos da pré-profissionalização, os limites impostos a partir do lugar ocupado indicam o quão difícil é ir em busca da profissionalização, porém avançam e superam os desafios que são sempre enfrentamentos na prática. Uma prática, aliás, envolta em confrontos, conflitos e muitas aprendizagens que não negligenciam os saberes inerentes ao ser mulher *Boe* de um clã e de uma comunidade específica.

Nesse processo, a formação profissional em serviço, trajetórias comuns às cinco professoras, aponta caminhos similares, embora particulares. As professoras são frutos diretos das políticas de educação escolar indígenas, legado das lutas dos movimentos sociais e das lutas indígenas demarcadas na Constituição Federal de 1988. Cabe salientar que o território mato-grossense se constitui como pioneiro na efetivação dessas políticas, concretizadas pela formação em nível de magistério e posteriormente ensino superior (Projeto Tucum e 3º Grau Indígena, Licenciatura Intercultural, Pedagogia Intercultural).

Portanto, as narrativas das professoras expressam que é necessário que haja a apropriação dos saberes inerentes à profissionalização docente, uma vez que a identidade profissional perpassa pelo processo de formação inicial e contínua. O Projeto de Extensão *Ação Saberes Indígenas na Escola* da Rede UFMT, coordenado pelo Grupo de Pesquisa COEDUC, vem atendendo à formação contínua de todos os professores dos anos iniciais bororo, que vinha sendo desenvolvida, desde 2016, vinculada à política do Ministério da Educação, mas desde 2019, vem sendo retirada em todo o país. Essa mesma atual política governamental, no entanto, também tem atingido os programas de formação inicial nas universidades em todo o país e, como expressam as professoras colaboradoras desta pesquisa, têm comprometido e implicado em adiamentos das suas formações em Mato Grosso e Goiás.

Nesse panorama, a pesquisa nos leva a concluir o quão relevantes são as lutas do movimento indígenas em todo o país e do papel dos professores indígenas de Mato Grosso nas conquistas de reconhecimento da especificidade de políticas públicas voltadas à formação-ação

dos professores nas escolas e em cada aldeia e território, garantindo os direitos constitucionais e infraconstitucional no Brasil. Ao mesmo tempo, a pesquisa constata que atualmente existem, por responsabilidade do estado, ações que negligenciam a atenção à educação escolar indígena e à formação e efetivação de quadros para melhor atender aos objetivos e princípios das comunidades, inclusive a partir das ações empreendidas pela Seduc-MT, que vem reduzindo o número de salas de aulas e de contratação de professores para as escolas das aldeias indígenas.

As mulheres professoras apontam também, na relação com a Seduc-MT, um grande desafio a ser enfrentado pelas comunidades bororo, que esperam do estado uma ação responsável da história partilhada que deixou as feridas abertas desde a chegada dos colonizadores há três séculos em seus territórios, restando uma herança de doença que *sangra* e permanece contaminando todas as dimensões a sociedade *Boe*. O alcoolismo implementado nos corpos bororo atinge diretamente mulheres e crianças, que mais objetivamente lidam no cotidiano em suas relações com as famílias clânicas, além de seus companheiros e colegas da escola, por isso mesmo espera-se que a Seduc-MT, como presença do estado nos territórios, assumam seu papel social com políticas efetivas para esse enfrentamento, assegurando conhecimento e investimento público com base em políticas efetivas, e não com retalhamentos e imposições desqualificadoras da pessoa, como ficou evidenciado nesta pesquisa.

As trajetórias formativas, como nos desvelam as falas das professoras bororo, proporcionam uma virada epistêmica na perspectiva de entendimento da educação escolar indígena, atuação profissional e apropriação dos códigos que regem e estruturam a dinâmica da escola em cada comunidade. Segundo suas narrativas, as mulheres professoras bororo se apropriaram dos elementos que regem a dinâmica da cultura escolar e suas práticas pedagógicas passam por processos de transformações e de construção de autonomia, avançando para trilhar um caminho próprio, de protagonista na atuação em sala de aula!

Por meio das narrativas trazem os problemas da comunidade, que historicamente geraram, em especial nos homens *Boe*, a dependência química. As mulheres acabam sendo mobilizadas a assumirem a educação escolar, cujas responsabilidades com o papel esperado pela comunidade passa a ser assumido pela docência. Nesse aspecto, fica evidenciado que esperam que a escola e o professor sejam capazes de garantir o cuidado com a aprendizagem das crianças e, por isso, devem assumir a tarefa de ensinar com responsabilidade.

Por fim, as mulheres bororo ocupam diferentes lugares de representação social dentro da cosmologia do seu povo no espaço doméstico, fazendo-se valer de um tipo específico de prestígio social que se constrói e marca seus corpos a partir do funeral, principal ritual do povo *Boe*. Além desse lugar, são elas protagonistas no ritual de nomeação, no qual garantem a

transmissão dos saberes fundamentais para a integração de cada criança ao seu clã/subclã, sendo elas, nessa sociedade matrilinear e matriarcal, fundamentais para o fortalecimento e manutenção do *ethos* bororo, também na atualidade, em que a cosmologia é evidenciada pela educação do corpo que também está presente nas escolas onde atuam como professoras.

A escola, assim, assume um lugar de múltiplas experiências e perspectivas para o projeto coletivo emancipatório do povo bororo com relação ao colonialismo epistemológico e às relações impositivas e autoritárias que atravessam suas expectativas também no contexto que expressa a presença do estado nas aldeias.

O protagonismo da mulher *Boe* – professora *Boe* mostra suas forças na luta política do povo na medida em que assume a interlocução com o estado, em cacicados, gestão escolar e na proposição de mudanças pedagógicas respaldadas pelo domínio epistêmico de sua cosmovisão. Elas, as mulheres-professoras, atuam especialmente quando saem do espaço simbólico do campo doméstico e adentram outros contextos e o fazem a partir de um cuidado e de uma necessidade coletiva com o seu povo, ou seja, mantendo o lugar social de mulher que tem o compromisso de manutenção da estrutura matrilinear clânica, cuja responsabilidade é com a coletividade e cosmologia *Boe*.

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, Félix Rondon. Desmitificando ideias: formação continuada com os professores de educação física e arte da rede municipal de educação de Cuiabá-MT. *In*: GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva; ADUGOENAU, Félix Rondon; RONDON, Rosimar Nunes; LÍRIO, Eliane de Castilho; NUNES, Valda da Costa. **História e cultura do povo bororo em Cuiabá**: contribuições para implementação da lei 11.645/08. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2019, cap. 2, p. 30-40. Disponível em: <http://historiahoje.com/wp-content/uploads/2019/05/Hist%C3%B3ria-e-cultura-do-povo-Bororo-em-Cuaib%C3%A1-ebook.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

ADUGOENAU, Felix Rondon. Educação cosmológica Bororo. *In*: GRANDO, B. S; PAULA, A. W; ADUGOENAU, F. R; DIAS, T. L; CAMPOS, N. S. (Org.). **Saberes e identidades**: povos, culturas e educações. 1. ed. Campo Grande: Pedro&João Editora, 2017, cap. 2, p. 37-48.

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

ADUGOENAU, Félix Rondon. **Saberes e fazeres autóctones Bororo**: contribuições para a educação escolar intercultural indígena. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

ADUGOENAU, Félix Rondon; GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva; RIBEIRO, Sueli de Fátima Xavier. **Jure**: a educação do corpo e a expressão da identidade bororo na dança. *In*: Tellus, Campo Grande, MS, ano 19, n. 39, p. 243-263, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/575/534>. Acesso em: 19 de set. 2019.

ALMEIDA, Marli. Cibáe Modojobádo – a Rosa Bororo e a “pacificação” dos bororo coroados (1845 – 1887). *In*: XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 2003. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História**: História, acontecimento e narrativa. João Pessoa: ANPUH, 2003. [...]. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177542_7e3e1b62fdab9499934a5fd266053051.pdf. Acesso em: 19 mai. 2018.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, cap. 11, p. 207-216.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013. **Anais** [...]. Goiânia, GO: ANPED, 2013. p. 1-13. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_sem.pdf. Acesso em: 8 abr. 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: ALVAREZ, Maria João; SANTOS, Sara Bahia; BAPTISTA, Telmo Mourinho. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A terceira margem do Rio: anotações e fragmentos sobre a experiência da pesquisa como um encontro**. Conferência ARNA. Cartagena de Índias – Colômbia, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/MEC, 2001.

CAMPOS, Neide da Silva; GRANDO, Beleni Saléte. **Narrativas sobre a Centralidade da Mulher numa Sociedade Atual: Perspectivas Bororo**. In: Cadernos de Gênero e Diversidade. [S.l.], v. 04, n. 03 – Jul./Set., 2018. p. 177-196. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/27740/16645>. Acesso em: 20 out. 2018.

CIMI. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), 2014.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, 2018.

CUNHA, Fredyson Hilton Figueiredo. **KoborireBoe**: uma experiência em dança com os índios Bororo da aldeia de Meruri em Mato Grosso. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/neide/Downloads/Cunha_FredysonHiltonFigueiredo_M%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/neide/Downloads/Cunha_FredysonHiltonFigueiredo_M%20(1).pdf). Acesso em: 19 mar. 2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. 1 ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas. Uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 9-21.

DEL PRIORE, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC, 2000.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. 2 ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

EKUREU, Lauro Lopes Leandro Pariko. Educação Boe Bororo. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 18, n. 37, p. 207-220, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/549/474>. Acesso em: 30 set. 2018.

ENAWURÉU, Mário Bordignon. **Os Bororo na história do Centro-Oeste Brasileiro**. Campo Grande: Missões Salesianas de Mato Grosso, CIMI - MT, 1986.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

FERNANDES, Dulcilene Rodrigues. **Formação de professores indígenas: um rito de passagem**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar Indígena, v. 5).

FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L. (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, cap.3, p. 71-111.

FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara; CRUZ, Mônica Cidele da; ZITKOSKI, Jaime José. Mulheres kaiwawete e nambambikwara: guardiãs da língua materna. *In*: FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara *et alii*. **Epistemologias do sul: mulheres e Identidade**. Curitiba: CRV, 2019, cap. 2, p. 37-46. (Série Mulheres, territórios e identidades, v. 3).

FERREIRA; Waldineia Antunes de Alcântara; PEREIRA; Lisanil da Conceição Patrocínio; JESUS, Lori Hack de. Reflexões em relação ao gênero e ao papel da mulher indígena no constructo das pedagogias indígenas. *In*: PEREIRA; Lisanil da Conceição Patrocínio; GRANDO, Beleni Saléte; CUNHA, Teresa; FERREIRA; Waldineia Antunes de Alcântara (Orgs). **Mulheres, territórios e identidades: despatriarcalizando e descolonizando conceito**. Curitiba: CRV, 2018, cap. 9, p. 139-150.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan/fev/mar/abr, 1999, p. 58-78. Disponível em: https://poars1982.files.wordpress.com/2008/03/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo. Da renascença às luzes**. Trad. Lúcia M. E. Orth. Revisão de tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, cap. 1, p. 19-130.

GIRALDIN, Odair. Cosmologia de alguns povos Macro-Jê: reflexões para pensarmos o (necessário) convívio intercultural. *In*: SILVA, Maria do Socorro Pimentel; SOUZA, Lorena Isabella Pereira (Orgs.). **Diálogos interculturais: reflexões docentes**. Goiânia, Imprensa Universitária, 2018, cap. 12, p. 143-172.

GRANDO, B. S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. *In*: **Pensar a Prática**, 8(2), 2005, 163–180. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/112>. Acesso em: 13 de jun. 2017.

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

GRANDO, Beleni Saléte. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

GRANDO, Beleni Saléte; CAMPOS, Neide da Silva; SILVA, Leures Athaide; PINHO, Arlete. Formação de professores indígenas em Mato Grosso: contribuições para análise de uma proposta de curso de alfabetização pós-constructivista. *In*: HERRERO, Daniel Eduardo. **Conclusiones de las VI Jornadas de Extensión de MERCOSUR**. I Coloquio Regional de la Reforma Universitaria. Tandil: Universidade Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. p. 1-12 Disponível em: http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/2018_150.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

GRANDO, Beleni Saléte; QUEIROZ, Leticia Antonia de; SILVA, Adriane Cristine da; CHUE, Soilo Urupe. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curussé como prática educativa tradicional do Povo Chiquitano. *In*: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). **Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012, cap. 3, p. 48-70.

GROSFUGUEL, Ramôn. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, cap. 13, p. 455-491.

GRUBITS, Sonia; DARRAULT-HARRIS, Ivan; PEDROSO, Maíra. Mulheres indígenas: poder e tradição. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2005.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, cap. 2, p. 39-68.

GUIMARÃES, Elena. Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias. 2015. 203 f. Tese (Mestrado em Memória Social) – Programa de PósGraduação em Memória Social,

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro: Unirio, [2015]. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/303962667.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HANSEN, João Adolfo. **Manuel da Nóbrega**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IMEXEBADO, Laura Maria Vicuña. **Território Bororo**: área de Meruri. Meruri, MT, dezembro de 2000. Trabalho de conclusão do curso de magistério do Projeto Tucum Pólo III Boe Bororo. SEDUC/MT, 2000.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. **Drama da educação escolar indígena Bóe – Bororo**. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

ISAAC, Paulo Augusto Mário. **Irmã Maria Cibaíbo Ossemer** – Uma Missionária Franciscana Entre os Índios Boé-Bororo de Mato Grosso. Cuiabá-MT: Carlini & Caniato, UFMT, 2018.

ISAAC, Paulo Augusto Mário; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Educação escolar indígena: impactos e novas formas de colonização. **Revista COCAR**, Belém, v. 11, n. 22, p. 60-86, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 30 mar. 2018.

KAJEJEU, Edimar Rodrigues Roaribo. **Importância da água na visão indígena e a realidade que se vive diante os empreendimentos**. 2018. Disponível em: http://www3.ana.gov.br/portal/ANA/gestao-da-agua/planejamento-dos-recursos-hidricos/plano-de-recursos-hidricos-rio-paraguai/grupo-de-acompanhamento/10a-reuniao-do-gap/edimar-rodrigues_visao-agua-anexo3.ppt. Acesso em: 13 jan. 2019.

KOGUE, Marilene. Lideranças (in)visíveis: mulheres da etnia boé-Bororo e suas lideranças, MT, 1980 a 2014. *In*: II CONGRESO DE ESTUDIOS POSCOLONIALES | III JORNADAS DE FEMINISMO POSCOLONIAL, 2014. **Anais** [...]. Disponível em: http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/M1%20-%205%20-%20%20KOGUE%20TEXTO%20COMPLETO.pdf. Acesso em: 24 mar. 2018.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Trad. Wilson Martins. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1957.

LUCIANO, Gersem dos Santos Luciano. **Educação para Manejo do Mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto do Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, Lacerd, 2013.

LUCIANO, Gersem dos Santos Luciano. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista da Educação Pública**. Cuiabá: EdUfimt, 2017, cap. 3, p. 295-310.

LUGONES, Maria. Colonialidad y género. *In*: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ – POPAYÁN, Karina Ochoa. **Tejiendo de otro modo**: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca, 2014, cap. 1, p. 57-74.

MAHER, Terezinha Machado. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas**:

repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006, cap. 1, p. 11-38.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: Educação escolar indígena**. Cuiabá: KCM Editora, 2013.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementariedade ao lugar da especificidade. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ / FUNAI, 2012, cap. 7, p. 140-169.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Ecologia de saberes? Um estudo da experiência de interação da universidade com o movimento indígena**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/286887/1/Medeiros_IraciAguiar_M.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

MEDEIROS, Renata Marien Knupp. **Nascimento na sociedade bororo: saberes e fazeres no tecer do corpo da mulher**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

MEDEIROS, Renata Marien Knupp; GRANDO, Beleni Saléte. A mulher bororo e o nascimento. Um direito à diferença do cuidado ao corpo da mulher na saúde indígena. In: FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara *et alii*. **Epistemologias do sul: mulheres e Identidade**. Curitiba: CRV, 2019, cap. 4, p. 63-82. (Série Mulheres, territórios e identidades, v. 3).

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, Loyola, 1979.

MENDONÇA, Terezinha Furtado de. **Gestão escolar indígena: interculturalidade e protagonismo**. Cuiabá: EdUFMT, 2009. (Coletânea Educação Escolar Indígena, v. 6).

NARCISO, Vanda Margarida de Jesus dos Santos. **Mulheres e terra: faz a matrilinearidade diferença? Uma leitura da situação no distrito de Bobonaro em Timor-Leste**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, 2013. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/12147/1/VN_N%C2%BA20839_Disserta%C3%A7%C3%A3o_MULHERES%20E%20TERRA%20FAZ%20A%20MATRILINEARIDADE%20DIFEREN%C3%87A_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**, 1549-1560. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1988.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Funerais entre os Bororo: Imagens da refiguração do mundo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 49, n. 1, p. 283-315, 2006.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Mulheres, homens e heróis**. Dinâmica e permanência através do cotidiano da vida bororo. 1979. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Tranças, cabaças e couros no funeral Bororo: a propósito de um processo de constituição de identidade. *In*: MARTINS, José de Souza (org.) **A morte e os mortos na sociedade brasileira**. [S.l.], v. 24, p. 25-36, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/55659/Downloads/110962-Texto%20do%20artigo-199695-1-10-20160211%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/55659/Downloads/110962-Texto%20do%20artigo-199695-1-10-20160211%20(2).pdf). Acesso em: 16 mai. 2018.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

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

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, cap. 3, p. 84-95.

PAIVA, Jose Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, cap. 2, p. 43-59.

PAULA, E. D. de. Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4999>. Acesso em: 27 jul. 2017.

PIRES, Cândida da Silva Antunes Família. Parentesco e casamento. assimetrias espaciais e temporais. *In*: **Administração**, n.º 48, vol. XIII, 2000-2.º, 617-639. Disponível em: https://www.safp.gov.mo/safppt/download/WCM_004252. Acesso em: 15 mar. 2021.

PORTILHO, Érica. **Matriarcado afreekana**: narrativas cruzadas do ventre negro ao Brasil. 154f. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2019.

PORTOCARRERO, J. A. B. **Bái, a casa Boe**: Bái, a casa Bororo. Uma história da morada dos índios Bororo. Dissertação (Mestrado). Cuiabá: UFMT, 2001.

PRESOTTI, Thereza Martha. **Nas trilhas das águas do rio Cuiabá**: história indígena, natureza e patrimônio cultural no Centro da América do Sul. p. 1-18.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina SA, 2010, cap. 2, p. 85-130.

QUILES, M. I. Mansidão de fogo: aspectos do comportamento alcoólico entre os Bororo. *In*: **Seminário sobre alcoolismo e vulnerabilidade às DST/AIDS entre povos indígenas**. Londrina, 2001. p. 167-188. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/021anais_seminario.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

RAMINELLI, Ronald. "Eva Tupinambá". *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto e Ed. da UNESP, 1997, cap. 1, p. 11-44.

REZENDE, Maria Aparecida. **A organização social e educativa das mulheres da Aldeia Pimentel Barbosa**: uma etnografia das educadoras piõ A uwe (mulheres Xavantes). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

REZENDE, Maria Aparecida. Tecendo olhares sobre as diversas trilhas para se chegar ao fortalecimento da cultura feminina A'UWE. *In*: FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara *et al.* **Epistemologias do sul**: mulheres e Identidade. Curitiba: CRV, 2019, cap. 3, p. 47-62. (Série Mulheres, territórios e identidades, v. 3).

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, cap. 4, p. 79-94.

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

RODRIGUES, José Carlos. **O Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

RONDON, César Amin; LEÃO, Marcelo Franco. A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais. *In*: Tellus, Campo Grande, MS, ano 18, n. 36, p. 123-152, mai./ago. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/55659/Downloads/507-Texto%20do%20artigo-2065-1-10-20180801.pdf>. Acesso em: 24 abri. 2019.

SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. Introdução. *In*: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. (Orgs.). **Gênero e povos indígenas**: coletânea de textos produzidos para o "Fazendo Gênero 9" e para a "27ª Reunião Brasileira de Antropologia". Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/ GIZ / FUNAI, 2012, p. 15-27.

SAMPAIO, Paula Faustino. "Pi' onhitsi" e "as hiper mulheres": uso de documentários em histórias das mulheres indígenas. *In*: GRANDO, Beleni Saléte; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; CUNHA, Tereza; FERREIRA, Waldineia Antunes de Alcântara (org.)

Mulheres, culturas e identidades: Mulheres, Territórios e Identidades. Curitiba, 2018, cap. 7, p. 103-114.

SANETO, Juliana Guimarães. **Educação física na/da escola indígena:** apropriações e ressignificações numa aldeia Bororo. 2016. 187. fTese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305335>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción: las epistemologías del sur. *In: Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer - IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)*", Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), Barcelona, p. 09-22, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition.** New York: Routledge, 1995.

SANTOS, Boaventura; MENESES; Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1997, cap. 4, p. 77- 91.

SEGATO, Rita Laura. Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. *In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ – POPAYÁN, Karina Ochoa. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala.* Editorial Universidad del Cauca, 2014, cap. 2, p. 75-90.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; COSTA, Lourenço Alves da; CARVALHO, Kátia Coelho. **O processo histórico de Mato Grosso.** Cuiabá, 1990.

SOUZA, Leila Aparecida de. **Bakaru na comunidade indígena Bororo da aldeia central de Tadarimana, em Rondonópolis - Mato Grosso: conceitos e manifestações.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola indígena:** novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawai Leal. Antropologia, história e educação* São Paulo: Global, 2001. cap. 2, p. 44-70.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *In: Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0141.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

TOLENTINO, Nelson Gil. Ética *Bororo*: a sobrevivência de um povo. **Interações**, Campo Grande [online]. v.10, n. 2, p. 235-258, 2009.

VELASCO, Fernando Antônio. **Boe eiedodu e a onomástica BORORO** – um estudo preliminar dos nomes pessoais. 2018. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

VIERTLER, Renate Brigitte. **A duras penas**. Um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso. São Paulo: FLCH-USP, 1990.

VIERTLER, Renate Brigitte. Convívio interétnico e alcoolismo entre os Bororo: resultados de uma pesquisa. **Tellus**, ano 2, n. 2, p. 9-38, abr. 2002. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/8/8>. Acesso em: 17 maio 2020.

VILLANUEVA, Begoña Dorronsoro. Resimbolizar para transgredir. *In: Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer* - IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI)", Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB), Barcelona, 2011, p. 123-134.