

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CORPO E EDUCAÇÃO:
AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS
CORPORAIS BORORO EM MERURI-MT**

BELINI SALÉTE GRANDO

Florianópolis

2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“CORPO E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NAS PRÁTICAS CORPORAIS
BORORO EM MERURI-MT”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/03/2004

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (CED/UFSC-Orientador)

Dra. Manuela Hasse (UTL/PORTUGAL-Co-orientadora)

Dra. Ana Maria Rabelo Gomes (UFMG/MG-Examinadora)

Dra. Renate Brigitte Viertler (USP/SP-Examinadora)

Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari (UFSC/CFH-Examinadora)

Dra. Cristiana Tramonte Vieira de Souza (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Ana Marcia Silva (CDS/UFSC-Suplente)

Dra. Deise Lucy Oliveira Montardo (FFLCH/UFSC-Suplente)

Profª Diana Carvalho de Carvalho
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

BELENI SALETE GRANDÓ

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2004

Aos Bororo de Meruri, crianças, jovens, mulheres, homens, “autoridades corpóreas” com as quais construí este conhecimento e ao meu companheiro, amigo e amado Claudio.

AGRADECIMENTO

Aos brasileiros/mato-grossenses que financiaram por meio da UNEMAT e CAPES, minha qualificação profissional.

Aos professores bororo e aos demais professores indígenas e colegas do Tucum, pelos desafios que me levaram à pesquisa.

Aos amigos de Florianópolis – Giovani, Falcão, Gilvan, Iara, Dani, Cleo e Iracema, em nome dos quais agradeço a todos com os partilhei conquistas, pois foram imprescindíveis no processo de decisão do doutorado, sustentando-me emocionalmente na distância e saudade da família, do Claudio e da amada Cuiabá.

Aos companheiros Suzi, Patrícia, Valmir e Vilmar, e às cúmplices “doutoras” Patrícia, Deborah, Cleonice e Rosalba, em nome dos quais agradeço a todos os colegas do PPGE-UFSC, que muito me auxiliaram no processo de formação acadêmica.

Aos professores do PPGE-UFSC – Maria Célia, Maristela, Leda, Edel e Lucídio, a todos que me possibilitaram o Up-Grade, inclusive os funcionários, Maurilia, Luiz e Soninha.

Aos professores pareceristas do Up-Grade e às professoras da banca de qualificação, Célia Vendramini, Cristiana Tramonte, Renate Viertler, Antonella Tassinari e Manuela Hasse, pelos pareceres com os quais me orientaram neste trabalho.

À Dora e aos Salesianos pela morada em Meruri. E as vizinhas e amigas que me acolheram na Aldeia, e que agradeço em nome da Ina, Claudia, Rosário, Leonilda e Santana, e aos companheiros Agostinho, Ailtom, Zé Mário e Roberto pelos quais estendo meus agradecimentos aos demais, pois a memória do carinho de todos estará marcada para sempre em mim.

À Renate, Pe. Ochoa, Félix, Helinho e Teodoro, pela paciência na transmissão dos conhecimentos compartilhados e sustentação afetiva no processo de interação com a comunidade de Meruri.

Aos “moventes” (Grupo de Pesquisa do MOVER/CED) de ontem e de hoje, com os quais partilhei angústias e aprendizagens que me permitiu muitas realizações e emoções.

À Manuela, carinhosa companheira dos desafios empreendidos na Antropologia, pelo acolhimento afro-lusitano na descoberta do corpo “outro”.

Ao Fleuri, companheiro de cinco anos de pesquisa, pelo carinho e paciência com meus conflitos e apoio nas minhas conquistas.

À doce amiga Irene, companheira e imprescindível na conclusão desta tese, agradecimento extensivo a todos os amigos e colegas com os quais contei nessa caminhada.

Aos meus pais, irmãos e parentes, por acreditarem em meu trabalho e hoje partilharem da minha alegria e esperança por dias melhores para todas as pessoas deste país.

E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe,
Eu só levo a certeza
De que muito pouco eu sei, [...]
Sinto que seguir a vida seja simplesmente
Conhecer a marcha, ir tocando em frente [...]
Cada um de nós compõe
A sua própria história
E cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz,
De ser feliz.

Renato Teixeira e Almir Sater

RESUMO

Este estudo expressa o resultado de uma pesquisa com foco de interesse na “Educação do Corpo” (educação expressa nas práticas corporais) em contextos interculturais. Partindo das relações interculturais proporcionadas pela formação de professores indígenas em Mato Grosso – Projeto Tucum, esta pesquisa apoiou-se nos referenciais da Antropologia, da História e da Educação para compreender o contexto das relações estabelecidas na atualidade, entre os Bororo e a sociedade regional e entre eles e os missionários salesianos, com os quais convivem há mais de um século no Território Indígena de Meruri-MT. A pesquisa de campo foi realizada no período de maio a setembro de 2001, na Aldeia de Meruri, numa perspectiva etnográfica, cujo enfoque foram as práticas corporais cotidianas. Durante nossa observação participante, identificamos que as festas realizadas pela Missão eram apropriadas pelos Bororo e adquiriam um caráter polissêmico. Entre os múltiplos sentidos e significações cabe destacar a revitalização das formas tradicionais de “fabricação da pessoa”, a valorização das identidades individual e coletiva e a criação de estratégias de integração. Os dados apontaram que a “Festa dos 25 Anos” potencializou processos educativos importantes que resultaram no Ritual de Nominação, nas Danças apresentadas na Missa de Ação de Graças realizada dia 15 de Julho de 2001, e nos jogos de Futebol. Essas três manifestações da cultura corporal foram registradas e analisadas nesta pesquisa e nos indicam uma perspectiva de educação intercultural entre a cultura bororo e a cultura não índia. Nesse processo polissêmico as identidades se confrontam num “jogo” que se estabelece nas “fronteiras” do “nós” e do “eles”, criando novas possibilidades de interação e de educação.

RESUMEN

El presente estudio es el resultado de una investigación cuyo interés fue la Educación del Cuerpo en los contextos interculturales. A partir de las relaciones interculturales proporcionadas por la formación indígena en Mato Grosso (Brasil)-Proyecto Tucum, esta investigación tuvo como referencias la Antropología, la Historia y la Educación para comprender el contexto de las relaciones establecidas entre los Bororo y la sociedad regional y entre ellos y los misioneros salesianos, con los cuales, a más de un siglo conviven en el territorio indígena de Meruri-MT. La investigación de campo fue realizada en el período de mayo a septiembre de 2001 en la Aldea de Meruri, optando por un abordaje etnográfico centralizado en las prácticas corporales cotidianas. Durante la observación participante identificamos que las fiestas realizadas por la Misión eran apropiadas por los Bororo, adquiriendo éstas, un carácter polisémico. Cabe destacar, entre los múltiples sentidos y significaciones, la revitalización de las formas tradicionales de "fabricación de la persona", la valorización de las identidades individual y colectiva y la creación de estrategias de integración. Los datos apuntaron que la "Fiesta de los 25 años" potenció procesos educativos importantes que resultaron en el Ritual de la Nominación, en las Danzas presentadas en la Misa de acción de Gracias realizada en el día 15 de julio de 2001 y en los Juegos de Football. Esas tres manifestaciones de la cultura corporal fueron registradas y analizadas en esta investigación indicando una perspectiva intercultural entre la cultura Bororo y la cultura no indígena. En este proceso polisémico las identidades se confrontan en un "juego" que se establece en las fronteras de "nosotros" y de "ellos", creando nuevas posibilidades de interacción y de educación.

ABSTRACT

This study is the result of a research focusing on the Body Education in intercultural contexts. From the intercultural relation give by the preparation of the Indian teachers in Mato Grosso – Tucum Project – this research was based on the referential of Anthropology, History and Education to understand the context of the relations established nowadays, between the Bororo and the regional society and between them and the Salesiano missionaries, with whom they have lived for more than a century in the Indian Territory of Meruri – MT. The field research was carried out from May to September, 2001 in the Meruri Indian settlement on na ethnographic, whose emphasis was on the daily body practices. During our participative observation, we noticed that the festivities carried out by the Mission were appropriate for the bororo and acquired a polissemic character. Among the multiole meanings and significations, it is worth revitiling the traditional forms of "making a person", valuing individual and group identities and the creation of interaction strategies. The data showed that the “Celebration of the 25th year” resulted into important educational processes that culminated in the Nomination Ritual, in the Dances presented in the Tranksgiving Mass, that happened on the 15th of July, 2001 and in the soccer games. These three manifestations of body culture were reported and analyzed in this study and they show us a perspective of intercultural education between the bororo culture and the non-Indian culture. In this polissemic process the indentities face each other in a “game” that is established in the “frontiers” of “us” and of “them” creating new possibilities of interaction and of education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS:

Figura 1 – “Localização das Terras Indígenas Bororo no coração da América do Sul”. Fonte: OCHOA CAMARGO, 2001a:25.

Figura 2 – Mapa Político de Mato Grosso – Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso. Regiões e Municípios. Fonte: SEPLAN/MT – 2003.

Figura 3 – Mapa dos Territórios Indígenas de Mato Grosso – Situação Fundiária. Fonte: FUNAI – 2003.

Figura 4 – Mapa dos Antigos Territórios Bororo no Brasil – Bororo Orientais. Fonte: COLBACCHINI e ALBISETTI, 1942.

Figura 5 – Mapa dos “Territórios Indígenas Bororo (atuais)”. Fonte: OCHOA CAMARGO, 2001a:26.

Figura 6 – Mapa da “Terra Indígena de Meruri”. Fonte: OCHOA CAMARGO, 2001a:27.

Figura 7 – Mapa de Mato Grosso – Localização dos Territórios Indígenas: T.I. de Sangradouro (Xavante), T.I. de Meruri (Bororo) e T.I. de São Marcos (Xavante), no contexto dos municípios. Fonte: SEPLAN, 2003.

FOTOS:

Foto 1 – Mulheres mais velhas definindo as cores, as formas e a matéria-prima necessária para os adornos infantis – Ritual de Nominação – conforme clã; mulher e crianças, postura de trabalho. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 2 – Mulheres discutindo sobre os materiais a serem utilizados nos adornos infantis para o Ritual de Nominação, conforme as cores e formas características de cada clã. Meruri, julho de 2001. Foto Beleni Grando.

Foto 3 – Conselheira confeccionando ornamento; postura do sentar; materiais utilizados; ancião dando seu aval para que o ritual ocorra conforme a cultura tradicional. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 4 – Postura do sentar das mais jovens; as cores das penas utilizadas e materiais; a senhora mais velha orientando as mulheres mais novas na seleção das cores a serem utilizadas de acordo com o clã de seus filhos. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 5 – Mulher mais velha transmitindo a forma de confeccionar os ornamentos clânicos; a

observação como forma de transmissão e aprendizado infantil; os materiais utilizados na confecção; crianças e mulheres. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 6 – Mãe transportando a filha no quadril e outra criança observando o diálogo dela com outra mulher, que não aparece na foto, enquanto amamentava o filho sentada no chão.

Foto 7 – Número de participantes; as crianças com suas máscaras faciais e pinturas durante o início da cerimônia da manhã do dia 14 (imposição do nome); a lona sobre o *bororo*, onde serão ornamentadas as crianças; alguns materiais. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 8 – Criança mamando, com as faixas e pintura clânica, durante os cantos iniciais da cerimônia de imposição do nome, Ritual de nomeação. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 9 - Tipo de ornamento clânico – cores e formas (criança ornamentada aguardando para receber o nome clânico, nos braços da mãe). Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 10 – Pinturas clânicas da mãe e da filha, com as penas brancas já coladas com resina, pronta para a cerimônia de imposição do nome. Meruri, 15 de julho, 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 11 – Dança ritualística feita pelo padrinho, tocando *pana*, durante a cerimônia de imposição do nome (manhã do dia 14). Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 12 – Um jovem padrinho levantando a criança durante a imposição do nome presidida por um ancião; a atenta observação dos participantes; a presença de não-índios na cerimônia; outro menino de 6 anos já ornamentado (e na frente de seu pai social) aguardando a vez de receber o nome. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 13 – O Ancião Sr. Américo, ornamentado, fala à sociedade na Exposição Bororo, realizada em Santo Antonio do Leverger, em 1999 / Projeto Tucum. Foto: Beleni Grando.

Foto 14 – *Jure*, puxada pelo Helinho, Exposição Bororo. P. Tucum, Sto Antônio do Leverger, 1999. Foto: Beleni Grando.

Foto 15 – Félix, Sr. Américo, Helinho e Benedito, cantando e tocando as cabaças, chefe de cerimônia Ancião Américo, Exposição Bororo. Santo Antônio do Leverger, em 1999 / P. Tucum. Foto: Beleni Grando.

Foto 16 – *Dança do Couro da Onça* – Exposição Bororo – P. Tucum, Sto Antonio do Leverger, 1999. Foto: Beleni Grando.

Foto 17 – O Ancião Sr. Américo, chefe de cerimônia na Formatura dos Professores Bororo. Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum. Foto: Beleni Grando.

Foto 18 – Círculo dos professores participantes do canto/dança em comemoração a formatura – Formatura dos Professores Bororo. Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum.

Foto: Beleni Grando.

Foto 19 – Helinho e Américo puxando o canto para homenagear os professores – Formatura dos Professores Bororo. Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum. Foto: Beleni Grando.

Foto 20 – Anciã faz o choro ritualístico de saudação aos professores bororo – Formatura dos Professores Bororo. Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum. Foto: Beleni Grando.

Foto 21 – Crianças aprendem o *Jure* em Meruri: “*Jure ou Ipare Ereru/Roda ou Dança dos Rapazes*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995 – In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 26).

Foto 22 – *Jure* em Meruri, a roda no entardecer no *bororo*. Ao fundo o morro e a Missão/Escola – “*Jure ou Ipare Ereru*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995 – In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 18).

Foto 23 – *Jure* em Meruri, a roda no entardecer no *bororo* com o *baito* – casa cerimonial – ao fundo – “*Jure ou Ipare Ereru*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995 – In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 19).

Foto 24 – Helinho, chefe das cabaças, preparando-se para cantar e conduzir o *Jure*. Apresentação do *Jure* para o Vídeo “Bororo Vive”, Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 25 – Helinho iniciando o *Jure* – Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 26 – Helinho conduzindo o *Jure* – Apresentação do *Jure* para o Vídeo “Bororo Vive”, Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001. Foto Beleni Grando.

Foto 27 – Comunidade assistindo à apresentação do *Jure* – Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 28 – Jovens apresentando-se com o *Toro* na Missa de Ação de Graças, participam da cerimônia até o final quando os adultos apresenta-se com o *Jure*. Festa dos 25 Anos. Meruri, 15 de julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 29 – Helinho, chefe das cabaças, preparando-se para cantar e conduzir o *Jure*. Apresentação do *Jure* para a Festa dos 25 Anos. Meruri, 15 de julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 30 – Virgílio, com a pintura do clã de seu pai, de “tamborete” (na foto 31 entra tocando atrás do Helinho), aguardando na frente dos demais para apresentar o *Jure* no encerramento da Missa de Ação de Graças. Festa dos 25 Anos. Meruri, 15 de julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 31 – Entrada dos adultos, Helinho tocando as cabaças e Virgílio o “tamborete”, para apresentar o *Jure* no encerramento da Missa de Ação de Graças. Festa dos 25 Anos. Meruri, 15 de julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 32 – Apresentação dos adultos na Festa dos 25 Anos. Meruri, 15 de julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 33 – “Jogo da Grama”: meninas durante o jogo de futebol nas aulas de Educação Física da 2ª Série. Campinho da Escola. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 34 – O professor com as crianças: o jogo de futebol nas aulas de Educação Física da 2ª Série. Campinho da Escola. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 35 – Meninas e meninos nas aulas de Educação Física da 3ª Série – Campo de futebol oficial da Aldeia. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 36 – Professor dividindo o time para o jogo de futebol na aula de Educação Física da 3ª Série. Campo de futebol oficial da Aldeia. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 37 – Jogo de Futebol entre companheiros num fim de semana na aldeia. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 38 – Time de Futebol da Aldeia de Meruri – Campeonato de Futebol da Festa dos 25 Anos: jogo entre companheiros. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

Foto 39 – Time de Futebol da Aldeia de Meruri – dia oficial, novos parceiros e a oficialização das relações representativas no time e no jogo de futebol. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.

SIGLAS

3º GRAU INDÍGENA – Projeto de Formação de Professores Indígena, no terceiro grau nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais ou Línguas, Artes e Literaturas – UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT.

CAIEMT – Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso.

CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação.

CEI-MT – Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

CNA – Confederação Nacional da Agricultura.

CPI - Comissão Pró-Índio / CPIAC – Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Roraima).

FAMATO – Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

FUNASA – Fundação de Nacional de Saúde.

GerAção – Projeto de Formação de Professores para o Magistério – SEDUC-MT.

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

INAJÁ – Projeto de Formação de Professores para o Magistério – SEDUC-MT.

ISA – Instituto Socioambiental.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Desporto.

Missão de Meruri – Missão Salesiana Coração de Jesus / Território Indígena Meruri.

MSMT – Missão Salesiana de Mato Grosso.

MSMTG - Missão Salesiana de Mato Grosso e Goiás.

NEI/MT – Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso.

OEA - Organizações dos Estados Americanos.

ONG – Organização Não-Governamental.

ONU - Organizações das Nações Unidas.

OPAN – Operação Anchieta.

OPAN – Operação Amazônica Nativa (sucessora da Operação Anchieta).

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PRODEAGRO – Programa de Desenvolvimento Agroambiental.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

S.P.I. (ou S.P.I.L.T.N.) – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

SIL – Summer Institute of Linguistics / atualmente: Instituto Socioambiental.

SME – Secretaria Municipal de Educação.

TUCUM – Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério – SEDUC-MT.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

UNICAMP – Universidade de Campinas.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I	
Os Caminhos e os Olhares da Pesquisa	23
1.1 Os caminhos trilhados na pesquisa	23
1.2 Cultura: corpo, educação e identidade	41
1.2.1 Corpo e Cultura: a construção de identidades	41
1.2.2 Corpo e Educação: a fabricação da pessoa nas sociedades indígenas	50
1.2.3 Corpo e Cultura: a educação de identidades.....	62
CAPÍTULO II	
Educação Escolar Indígena: Encontros e Desencontros Inteculturais no Brasil e em Mato Grosso	73
2.1 O contexto histórico da Educação Escolar Indígena: fronteiras territoriais no processo de integração nas fronteiras culturais	73
2.2 O contexto da Educação Escolar Indígena no Brasil: fronteiras interétnicas e interculturais.....	91
2.3 Educação Escolar e Relações de Fronteiras Étnicas em Mato Grosso	106
2.4 O Projeto Tucum e o Processo de Pesquisa	124
2.4.1 A Educação Intercultural no Projeto Tucum	129
2.4.2 Uma possibilidade de Educação Intercultural?	133
2.4.3 A Linguagem Artística e Corporal na Escola Indígena	137
2.4.4 Educação e Relações Interculturais em fronteiras étnicas	138
2.4.5 Últimas reflexões sobre um caminho trilhado	142
CAPÍTULO III	
Os Bororo e as Relações de Fronteiras em Mato Grosso	146
3.1 O Bororo na História de Mato Grosso: limites das fronteiras e a sobrevivência étnica	146

3.2 A Cultura Bororo em Meruri: educação frente à escola e à religião	159
3.3 Constituição de identidades em territórios “compartilhados”	174
CAPÍTULO IV	
As Práticas Corporais e Meruri	187
4.1 A Festa e a possibilidade de mediações interculturais	187
4.2 O Ritual de Nominação na Festa dos 25 Anos	196
4.2.1 Introdução ao Ritual de Nominação Bororo	196
4.2.2 O contexto das relações familiares na Aldeia de Meruri em 2001..	212
4.2.3 A construção do Ritual em Meruri	224
4.2.4 As cerimônias que compuseram o Ritual em Meruri	231
4.2.5 A construção de uma tradição: análise do Ritual de Nominação ..	239
4.3 A Dança em Meruri	244
4.3.1 Introdução	244
4.3.2 A Dança e as relações interculturais: identidade e integração	259
4.3.3 Os ensaios e a educação bororo no corpo dançante.....	265
4.4. O Futebol entre os Bororo	271
4.4.1 O Futebol e a identidade nacional	271
4.4.2 O Futebol em Meruri	279
4.4.3 Reflexões Complementares	307
CONSIDERAÇÕES FINAIS	312
FONTES E BIBLIOGRAFIA	316
ANEXO	353

APRESENTAÇÃO

O problema investigado neste estudo nasceu da experiência da pesquisadora com a formação de professores indígenas em Mato Grosso, especialmente na atuação como consultora e docente de Educação Física e de Linguagem Artística e Corporal no Projeto Tucum (1995) – formação de professores indígenas para o magistério, no período de 1995 a 2001. Além da experiência no Tucum, a vivência com treze etnias indígenas de Mato Grosso e a convivência com algumas delas em suas aldeias contribuíram para a pesquisa realizada com os Bororo da Aldeia de Meruri, com os quais foram estabelecidas relações em diferentes etapas do Projeto Tucum – Pólo III/*Boe-Bororo*.

Esse trabalho nos motivou ao desenvolvimento desta pesquisa, “As relações Interculturais nas Práticas Corporais dos Bororo em Meruri-MT”, realizada no período de 1999 a 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, e do estágio realizado entre outubro de 2001 e setembro de 2002, na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, em Portugal.

Os estudos buscaram compreender quais os sentidos e significados que as práticas corporais adquirem para um grupo étnico – os Bororo de Mato Grosso – num processo permanente de relações interculturais. As primeiras questões que nos orientaram e que nos levaram ao processo de constituição da identidade bororo foram:

- Quais os valores, sentidos e significados que o futebol – esporte que representa e reproduz em sua prática os valores da sociedade capitalista – adquire no contexto das práticas corporais indígenas?
- Como os valores que subjazem aos esportes são vinculados à sua prática no interior das aldeias e no contexto da educação escolar indígena?
- Como se dão os processos de educação indígena no que se refere às práticas corporais tradicionais cujos conteúdos podem ser identificados como jogo, dança, exercícios físicos, esportes, lutas?

- Como a cultura corporal brasileira transmitida pela Educação Física escolar – jogos, dança, esporte, luta, ginástica – e pelos meios de comunicação é apropriada pelos povos indígenas?
- Como se dá a educação no contexto das práticas corporais indígenas e quais as influências das práticas corporais não índias na constituição da corporalidade indígena?

Para responder a essas questões buscamos compreender as práticas corporais como manifestações que explicitam as complexas relações estabelecidas entre os Bororo (*boe* como se autodenominam) e a “sociedade envolvente” e, nessas, as mediações interculturais e interétnicas que os grupos mantêm em situações de “fronteiras culturais” (BARTH, 1969). E, ainda, apontar as novas formas de identidade individual e coletiva que, como num “jogo de espelhos” (NOVAES, 1993), se estabelecem nessas fronteiras e no qual o grupo étnico se reconhece.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre maio e setembro de 2001, no Território Indígena de Meruri, mais especificamente na Aldeia de Meruri. Nessa fase da pesquisa, revelaram-se fundamentais os vínculos anteriormente estabelecidos com a comunidade – professores *boe*, salesianos e pesquisadores – como educadora num espaço construído nas relações interétnicas estabelecidas no Tucum. Esses primeiros diálogos interculturais nos possibilitaram a “entrada” no mundo da cultura bororo de Meruri, que mantém, há mais de um século, relações cotidianas com os missionários salesianos, no atual Território Indígena de Meruri, localizado na Região de Barra do Garças.

Os Bororo constituem-se uma sociedade indígena organizada em diferentes territórios no Estado de Mato Grosso e, como grupo étnico específico, mantiveram e mantêm constantes relações com os não-índios que passaram a ocupar seus territórios desde 1716, na região que compreende atualmente a Região de Cuiabá e Região de Cáceres, até a divisa do Brasil com a Bolívia. Nesse processo de contatos, conflitos e relações interétnicas entre os Bororo e os diversos não-índios, aqueles utilizam diferentes estratégias para manutenção da identidade do grupo, principalmente por intermédio dos rituais tradicionais como o Funeral Bororo e o Ritual de Nominação.

Esses rituais, como pretendemos demonstrar neste trabalho com o Ritual de Nominação, configuram-se práticas corporais pelas quais os Bororo historicamente vêm se constituindo como povo e etnia, nesses últimos três séculos de relações interétnicas. Essas

relações com os não-índios, a “sociedade envolvente”, apresentam-se de forma dinâmica e diferenciada em seus segmentos: militares, salesianos, fazendeiros, garimpeiros, colonos, funcionários públicos, autoridades governamentais, pesquisadores, comunidades e vilarejos, ou seja, as “sociedades regionais” que se estabeleceram no decorrer desse processo como “vizinhos” de seus territórios. Essas relações explicitam intencionalidades e interesses diversos – “civilizar” os Bororo, explorar-lhes a mão-de-obra e suas mulheres, apropriar-se de suas riquezas materiais e espirituais, “protegê-los” ou simplesmente estabelecer um diálogo intercultural para melhor compreendê-los e com eles conviver. Do lado dos Bororo, também diversos interesses proporcionaram contatos e aproximações com grupos específicos de não-índios, podendo-se dizer que os Bororo conseguiram estabelecer mediações entre os seus próprios interesses e os dos não-índios. Como veremos no contexto histórico, essas relações geralmente foram negociadas com as lideranças e assumidas coletivamente, mas nem sempre pelo conjunto da sociedade bororo; entre os interesses identificam-se garantia de sobrevivência física, econômica e espiritual, e trocas que, em algumas situações, foram ritualisticamente negociadas.

No processo de tessitura desta tese, buscamos explicitar as relações interculturais mediatizadas pelas práticas corporais dos *boe*, em Meruri, compreendendo-as no contexto mais amplo do Movimento Indígena por Terra e Educação e nas relações específicas que se estabeleceram durante as práticas corporais evidenciadas na pesquisa de campo: a Dança, o Futebol e o Ritual de Nomação.

Para isso, iniciamos os estudos na área de educação, com o intuito de explicitar as relações entre a história da educação escolar indígena e a história dos povos indígenas no Brasil e demarcamos o movimento pela educação escolar atual; em seguida, ampliamos a pesquisa objetivando a compreensão das relações interculturais, tornando-a extensiva aos estudos da antropologia, da etnografia e da sociologia, passando por clássicos da literatura pertinente a essa última área, como Marcel Mauss. Nosso diálogo com Mauss ampliou a compreensão dos sentidos e significados das práticas corporais observadas, de forma participativa, na pesquisa de campo.

Em outras palavras, esta pesquisa foi sendo construída com base num diálogo interdisciplinar e intercultural com as diferentes metodologias e disciplinas com o intuito de apreendermos tanto o contexto histórico e cultural da sociedade bororo, como o contexto histórico e cultural da “sociedade envolvente” (nacional e/ou sociedade regional). Essa

dinâmica interdisciplinar e intercultural nos permitiu uma leitura ampla da literatura de diferentes áreas do conhecimento que nos levou a destacar três dimensões significativas para compreensão das relações de “fronteiras” analisadas:

- O contexto histórico das relações entre indígenas e não-índios na sociedade brasileira, para compreendermos os diferentes sentidos e significados explícitos ou subjacentes a essas relações. De antemão podemos afirmar que essas relações promoveram a extinção de alguns povos, a assimilação parcial de outros, mas também suas resistências e o desenvolvimento de novas estratégias para a manutenção de suas identidades em diferentes contextos;
- O processo de educação escolar indígena como uma estratégia civilizatória e assimilacionista transformada em estratégia indígena voltada a uma educação intercultural que possibilite a interação com a sociedade nacional;
- As estratégias interculturais desenvolvidas pelos Bororo, mais especificamente, para a manutenção de uma identidade étnica específica que assegure, aos membros do grupo, uma estabilidade moral e política, no confronto permanente com os diversos grupos étnicos (inclusive com a sociedade envolvente) com os quais estabelecem relações nas “fronteiras culturais”.

Com isso, buscamos dar às práticas corporais uma compreensão histórica e cultural numa relação de fronteiras, tanto no que diz respeito às fronteiras interétnicas que os bororo de Meruri mantêm, quanto às fronteiras interculturais pelas quais os bororo de Meruri estabelecem formas de educação e instrução (MAUSS, 1999).

Entre as práticas corporais observadas e vivenciadas entre os *boe*, destacaram-se o Futebol, as Danças tradicionais utilizadas fora dos rituais e o Ritual de Nominação. Parafraseando Mauss, diríamos que essas manifestações da cultura corporal, como “fato social total”, expressam o contexto das relações sociais que as materializam e cujo “momento síntese” (como o percebemos) é a sua apresentação pública e coletiva; isto é, o jogo, a dança e as cerimônias ritualísticas se constituem como momentos de festividades. Esses “momentos” agregam diferentes pessoas, não-índios convidados e envolvidos com a própria comunidade, ou bororo de outras aldeias que participam direta ou indiretamente dessas práticas corporais e desempenham papéis sociais significativos para a cultura e estrutura Bororo, num processo de mediações interculturais.

As práticas corporais aqui apresentadas – Ritual de Nominação, Dança e Futebol – foram sendo identificadas no convívio cotidiano com os bororo e os salesianos, em diferentes fases permeadas por “festas”, como a Festa Junina, a comemoração do “Sagrado Coração de Jesus”, padroeiro da Missão e da Escola, a “Festa dos 25 Anos” e, por fim, os “Campeonatos de Futebol” que, de uma forma ou outra, também são festejados em Meruri.

No entanto, nosso foco de observação privilegiado foi a Festa dos 25 Anos, pois nela ocorreram o Ritual de Nominação, as Danças e o Futebol, como parte da programação festiva de comemoração dos 25 anos de martírio do Padre Rodolfo Lunkenbein e de Simão Bororo. Nessa Festa que também é uma comemoração anual da demarcação da Reserva Indígena de Meruri, foi inaugurado o Centro Cultural Padre Rodolfo (CCPR) na Missão Salesiana Sagrado Coração, bem como se celebrou a Missa de Ação de Graças¹.

Durante a organização dessa Festa, muitos foram os processos educativos desencadeados pelos bororo e pelos não-índios responsáveis pelo Projeto do CCPR. As técnicas transmitidas no processo de construção da Festa, como as técnicas específicas para a confecção dos ornamentos utilizados no Ritual de Nominação e as danças do *Jure* e do *Toro*, nos proporcionaram a percepção das formas de educação manifestas no corpo *boe*. No contexto da Festa e das relações interculturais, foram evidenciadas as mediações interculturais elaboradas pelos bororo para revitalizar tanto a identidade individual e coletiva do grupo de Meruri e as relações com a sociedade Bororo, como para revitalizar as relações com os missionários e a sociedade regional.

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. Permitem, ainda, como demonstra a pesquisa, uma “fabricação do corpo” no processo de educação e identidade da pessoa. O Ritual observado em Meruri transformou-se num rico processo de transmissão de técnicas e estéticas corporais que viabilizaram a coesão social do grupo na educação identificada no corpo.

Percebemos, assim, que as práticas corporais observadas no cotidiano da Aldeia, num processo de educação em que o corpo é evidenciado, favorecem as relações dos próprios

¹ Como ocorreu em todo o Brasil nos anos 70, a Igreja aliada ao Movimento Indígena passa a lutar para garantir aos índios seus territórios. Em 1976 esses assassinatos decorreram de uma mudança nos rumos da Missão que decidiu não mais incentivar a integração dos indígenas com os não-índios para a formação de vilas e cidades. Com a chacina, o Governo é pressionado e enfim regulariza o Território Indígena de Meruri.

bororo entre si e entre eles e seus grupos de “fronteiras” – amigos, missionários, pesquisadores e professores, autoridades e instituições governamentais, a educação escolar e a universidade, e as sociedades regionais, os moradores, fazendeiros e políticos dos municípios de General Carneiro e Barra do Garças.

Nessas relações de fronteiras, pudemos observar que o futebol esteve sempre presente, sendo uma estratégia de mediação intercultural significativa para os bororo de Meruri; na Aldeia ou fora dela, essa manifestação da cultura corporal não-índia, apropriada pelos *boe*, assumia uma forma de mediação intercultural: estratégia de integração entre jovens e adultos que permite a transmissão de valores relevantes para os Bororo, estratégia de socialização entre os adultos, ou ainda estratégia de integração com a sociedade envolvente, em outros contextos de relações interétnicas fora do Território de Meruri.

Da mesma maneira, as danças, apresentaram-se como importantes formas de integração com a sociedade regional e, em Meruri, uma estratégia intercultural importante para a integração dos jovens à sociedade Bororo. Nesse sentido, as práticas corporais observadas configuram-se como mediadoras interculturais num contexto histórico específico, que viabilizam, pela educação manifesta no corpo *boe*, a identidade individual e coletiva do grupo que as cria, recria, transmite e pratica.

Com isso, organizamos nossa apresentação introduzindo no primeiro capítulo o problema investigado com base nas opções metodológicas e teóricas que nos auxiliaram a elucidá-lo. No segundo capítulo, apresentamos o contexto histórico e os processos vivenciados nessas “fronteiras culturais”, que desencadearam relações de submissão, assimilação e promoveram a eliminação de diversas etnias de um lado e, de outro, a resistência cultural, a identidade étnica e a integração, em constantes lutas interétnicas por terra, cultura e direitos.

No terceiro capítulo, apresentamos, de forma sucinta, o contexto histórico e cultural do povo bororo, com o intuito de introduzirmos, a partir das diversas relações interétnicas estabelecidas por essa etnia, o contexto das relações que hoje se estabelecem na Aldeia de Meruri, foco da pesquisa.

Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa realizada nessa Aldeia, destacando o processo de “produção” da Festa, iniciando pelo Ritual de Nominação por compreendermos ser esse constituído de sentidos e significados complexos que nos permitiram ampliar a compreensão do processo de “educação do corpo”, da “fabricação da pessoa” (MAUSS, 1974;

VIVEIROS DE CASTRO, 1978), de identificação do *boe*. Em seguida, analisamos as relações ocorridas entre os diversos sujeitos que no cotidiano viabilizaram a apresentação das Danças, resultado de um processo intenso e dinâmico de relações interculturais e de constituição da identidade, em que a dança se transforma numa prática corporal importante; e, por fim, o Futebol, que se nos apresentou, desde antes do início da pesquisa entre os bororo, como um problema complexo de relações interculturais em contextos de “fronteiras” – indígenas e não-índios –, como ocorreu no Projeto Tucum.

Nossas considerações finais, antes de explicitarem “referenciais para a formação de professores indígenas” conforme pretendíamos ao ingressar no mestrado, em 1999, apresentam-se como uma tentativa de sistematizar os processos vivenciados ao longo do trabalho de investigação e de elaboração de algumas reflexões com as quais acreditamos continuar nosso processo de compreensão da realidade social mato-grossense. Cabe aqui salientar que essa realidade, apresenta-se com características que lhes são próprias se a situarmos num contexto social mais amplo, ou seja, o contexto brasileiro: trata-se de um Estado em que as relações entre indígenas e não-índios ainda são fortemente marcadas pela luta por territórios por garantias de sobrevivência física, numa política de expansão de fronteiras agropecuárias (latifundiárias), assim como de “fronteiras culturais” entre as 38 etnias indígenas e as muitas outras formas de identidade étnica encontradas nesse espaço geográfico.

Visualizamos, nas práticas corporais compartilhadas entre fronteiras culturais, novos sentidos que possibilitam, nas relações corpóreas vivenciadas por sensibilidades diferentes, expressas nos jogos, nas danças e nas festas – formas ritualizadas – o fortalecimento de identidades coletivas pela criação de estratégias educativas capazes de assegurar de maneira mais consciente a luta pela inserção social de grupos minoritários em face de um processo globalizante e homogeneizador que se desenrola atualmente.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS E OS OLHARES DA PESQUISA

1.1 Os caminhos trilhados na pesquisa

[...] Quanto tempo e conhecimento são necessários para que possamos falar da "cosmologia" de um povo, de pleno direito? Não há jamais pleno direito; aquele conhecido idiotismo francês - "tout se passe comme si", deveria ser tomado como uma máxima interpretativa essencial; ele transporta o que dizemos para seu lugar apropriado: um universo de discurso, isto é, um mundo em "modelo reduzido", abstrato e convencionalmente simplificado, onde se trava um diálogo aproximativo entre linguagens heterogêneas. [...] Sei que esta é uma posição um tanto obscurantista, mas acredito que a intuição é essencial (VIVEIROS DE CASTRO, [1992] 2003:11).

Nosso objetivo inicial foi desenvolver uma pesquisa sobre as práticas corporais dos bororo de Mato Grosso, para podermos melhor compreender como as práticas corporais que compõem o currículo dos cursos de formação de professores indígenas poderiam se constituir em propostas de Educação Intercultural. Isso por compreendermos que as práticas corporais que tradicionalmente compõem os conteúdos de ensino da Educação Física contribuem para desqualificar e até eliminar práticas corporais tradicionais indígenas.

Essas preocupações permearam nossa intervenção pedagógica no exercício de consultora e docente dessa disciplina no Projeto Tucum (1996-2001). A fim de nos assegurar de uma prática pedagógica mais próxima aos interesses e objetivos dos professores indígenas em formação, fomos construindo parcerias com eles, buscando criar intervenções pedagógicas interculturais que conciliassem, durante o curso, os conteúdos da Educação Física – jogo, dança, esporte, ginástica, luta, etc. – com as diferentes culturas corporais das onze etnias

envolvidas no Projeto Tucum. Algumas dessas propostas serão explicitadas neste trabalho, no capítulo da educação escolar indígena.

Durante o Tucum, o futebol se tornou uma das práticas solicitadas e vivenciadas nos quatro pólos do Projeto, inclusive como forma de lazer dos homens, nos fins de semana quando não havia aulas. A princípio, isso nos levou a problematizar esse esporte no contexto da disciplina visando desmistificar sua prática e procurando ampliar a compreensão desse esporte em suas dimensões econômicas, políticas e sociais. No entanto, não conseguíamos compreender por que o futebol, um ritual ocidental², vinha se configurando como prática corporal utilizada por diversos povos indígenas, e por que os professores indígenas do Projeto Tucum queriam aprender as técnicas corporais desse esporte para ensinar as crianças a terem mais habilidade como os não-índios. Com a experiência no Pólo III – Boe-Bororo, do Projeto Tucum, realizado inicialmente na Aldeia de Meruri e depois no município de Santo Antônio do Leverger (antigo território bororo), percebemos que o resultado do jogo do fim de semana alterava os ânimos e o desenvolvimento do curso na semana seguinte e que, quando assistíamos juntos a um jogo de futebol oficial entre dois times nacionais, pela televisão, atendendo à solicitação dos homens, a fim de com eles discutir as regras e táticas do jogo, havia uma aparente dificuldade na compreensão (ou aceitação) dessas regras e táticas, pois, embora entendessem bem das posições e jogadas, não aceitavam determinadas formas de jogar de alguns jogadores.

Essas observações e inquietações ampliadas com a participação dos jogos de fins de semana no Tucum nos revelavam que, dependendo do resultado do jogo, os Bororo reagem corporalmente de forma diferente ao estrago da bebida, no dia seguinte ao jogo. Daí que as primeiras questões que nos motivaram foram: por que o resultado do futebol interfere na resistência corporal dos bororo com a bebida? Quais os sentidos e significados que o futebol tem para os bororo? Por que, embora joguem futebol há mais tempo, têm tanta dificuldade em

² Sabemos que o futebol, como jogo de bola, não é um jogo que surge no ocidente, ao contrário, há indícios de ser uma prática presente na China, no ano de 2600 antes da nossa era, assim como, quando do surgimento dos Jogos Olímpicos na Grécia (de 884a.C a 394a.D.). Mesmo não fazendo parte dos jogos, a bola já era parte dos monumentos, pois fazia parte das formas de exercitar-se nos ginásios e nas ruas (EDOBRAS, 1969:10-11). Na América, há indícios de entre os Maias e Astecas, ter havido jogos de bola (inclusive com cabeças humanas). Suas arenas demonstram o caráter ritualístico do jogo e sua relevância para essas sociedades. No entanto, o futebol como se conhece nos dias atuais, é o esporte mais ocidentalizado desde que surgiu na Inglaterra. É como um “ritual ocidental” que chega a quase todos os cantos do planeta atualmente, como veremos ainda neste capítulo. Essa prática ocidentalizada com seus valores e técnicas corporais é uma prática corporal relevante para compreendermos como se dá o processo de “fabricação dos corpos” ocidentais.

compreender as regras do jogo do branco? Qual o papel da Educação Física³ nos cursos de formação de professores, se estes desejam jogar melhor o futebol?

No decorrer do Tucum, no entanto, essas questões não eram tão relevantes uma vez que a urgência em encaminharmos questões mais amplas com os professores nos levou a proposições mais abrangentes que deveriam contribuir com a elaboração de planos de aulas e projetos pedagógicos interculturais para cada aldeia. Nesse sentido, encaminhamos duas questões que, para nós, foram fundamentais para a revisão do papel da cultura corporal no contexto da educação escolar. A primeira foi solicitar a todos os professores indígenas que registrassem um dia de observação de uma criança na aldeia, a fim de problematizarmos a relevância das práticas corporais infantis no processo de aprendizagem (as linguagens corporais e o movimento como forma de apreensão da realidade). A segunda foi elaborarmos um diagnóstico sobre quais as práticas corporais (indígena e não índia) que os anciãos e autoridades (inclusive as mulheres) achavam que os professores deveriam ensinar na escola da aldeia. Em outras palavras, quais os sentidos e significados que as práticas corporais da “Educação Física” poderiam assumir no contexto de uma educação escolar indígena específica e intercultural em cada aldeia?

Com esses dois procedimentos pedagógicos na disciplina de Educação Física, pudemos encaminhar os debates e as sistematizações necessárias para que, durante a disciplina de Linguagem Artística e Corporal⁴, os professores indígenas pudessem fundamentar suas contribuições na elaboração do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) e, posteriormente, elaborarem os projetos pedagógicos interculturais para as escolas indígenas de suas aldeias.

Diante dessa experiência que culminou em orientações de trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos em torno da temática da cultura corporal (1999 – 2001) e de nossas inquietações com o futebol, nosso procedimento de pesquisa inicial foi retomar a própria experiência de professora no Projeto Tucum como base para problematizar as relações

³ Nesse processo, dialogamos com alguns autores da Educação Física brasileira durante o processo de pesquisa: Kunz, 1991, 1994; Taffarel, 1992; Soares, 1994; Daolio, 1995, 1997; Bracht, 1992; Silva, 1995; Grando, 1997; Goellner, 1999.

⁴ Como será explicitado posteriormente, essa disciplina foi criada por nós no Projeto GerAção e incluída no Projeto Tucum, para compor com as disciplinas de Política Linguística e Alfabetização uma proposta pedagógica interdisciplinar que propiciasse a produção de material didático para as escolas indígenas. A idéia da ementa dessa disciplina partiu da nossa experiência com outros projetos de formação de professores para o magistério, desenvolvidos em Mato Grosso: Projeto Inajá; Projeto de Licenciatura Plena Parcelada e no curso de Pedagogia, em que atuamos como docente da UNEMAT, em Cáceres, além de trabalhos com formação continuada (especializações) na área de Linguagem.

interculturais nas práticas corporais indígenas. Nossos primeiros passos, portanto, foram direcionados à busca de elementos em nossa própria prática pedagógica no Projeto Tucum e nos relatórios dos diversos sujeitos que o viabilizaram. Esses dados foram acessados no acervo organizado em cada pólo do Projeto Tucum. No caso específico desta pesquisa, buscamos o Pólo III – Boe-Bororo. Esse acervo, denominado Inventário do Pólo⁵, foi a nossa primeira fonte de dados empíricos durante a realização do Tucum⁶.

Em resumo, os dados nos possibilitaram reconstruir o vivido a fim de problematizar as práticas corporais e compreendê-las nas relações dos bororo com “o outro” bororo⁷, com o “outro” não-índio (docentes, monitores, representantes institucionais, sociedade regional, entre outras). Foi nesse processo que identificamos a presença das festas⁸, “momentos sínteses” de trabalhos pedagógicos promotores de educação intercultural e interação dos bororo com a “sociedade envolvente” (diversos grupos étnicos), os jogos de futebol entre o “nós” (bororo do Tucum) e “eles”, os moradores dos locais onde ocorreram as etapas do Tucum e onde ficávamos hospedados.

Nesse sentido, optamos por explicitar esse vivido como parte do contexto histórico com o qual construímos nossa “leitura da realidade”, uma vez que algumas das estratégias interculturais apreendidas nesse processo nos auxiliaram na compreensão dos dados coletados durante a pesquisa de campo realizada na Aldeia de Meruri, em 2001. Nessa jornada, contamos com a parceria de líderes mais conscientizados na comunidade de Meruri, com quem dividimos nossas preocupações e com os quais construímos uma visão mais coletiva e menos “ideologizada” do problema o que nos possibilitou uma convivência mais dialética

⁵ O Inventário esteve disponível durante as Etapas Intensivas do Projeto Tucum, no Pólo III, posteriormente ficou arquivado na SEDUC-MT e, por fim, foi arquivado no 3º Grau Indígena/UNEMAT, onde ocorre o Projeto de Formação de Professores em nível superior, no Campus de Barra do Bugres da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

⁶ Durante a realização dos estudos específicos na Universidade Federal de Santa Catarina e os estudos da literatura (Movimentos Sociais, História da Educação Indígena, História dos Povos Indígenas do Brasil, Educação Intercultural), entre 1999 e início de 2001 (quando da formatura dos Bororo, em Fátima de São Lourenço/Rondonópolis).

⁷ Parentes e filhos que acompanhavam os professores cursistas nas Etapas de Formação, anciãos que participavam de trabalhos interculturais e de apresentações públicas, as quais sempre eram acompanhadas de danças e cantos, ornamentação e pinturas corporais clônicas.

⁸ A festa tem sido um tema abordado pela Antropologia por ser um drama no qual se entrelaçam o lúdico e o excêntrico, o profano e o sagrado, o cotidiano e o extraordinário. A festa, como “um estilo de vida” (AMARAL), como “construção cultural” (TASSINARI), ou como “microcosmos”, é para a Antropologia um objeto de estudo porque “reproduz em seu espaço fictício a maquete da vida social, almejada pelos estudiosos, dos mais clássicos aos mais pós-modernos”. Preâmbulo – Sexta Feira – antropologia artes e humanidades – Ano 2, N. 2 – São Paulo: Ed. Petora, Abril de 1998.

com o grupo e seus líderes, isto é, com liberdade de ação e reflexão, no desenvolvimento da pesquisa.

Decidimos privilegiar, a princípio, os instrumentos de coleta de dados que possibilitaram dar conta das distintas práticas e dos sentidos construídos pelos sujeitos pesquisados. Com Ludke e André (1986:13), identificamos nossa pesquisa como qualitativa, por envolver a “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”, por “ênfatar mais o processo do que o produto” e por se preocupar em “retratar a perspectiva dos participantes”. Para completar os referenciais bibliográficos e compreendermos melhor os sujeitos da pesquisa, utilizamos, de forma articulada, fotografias, gravações em fita cassete e fita de vídeo-cassete, etc., feitos pela pesquisadora e, principalmente, pela comunidade bororo de Meruri (bororo ou não – professores, amigos, fotógrafos, pesquisadores e missionários), em outros momentos em que não se configurava a intervenção da pesquisa e de outros sujeitos externos à comunidade indígena.

Nossa pesquisa, que preferimos identificar como observação participante, sustenta-se nos referenciais da Antropologia Social, mais especificamente na Etnografia (MAUSS, [1947] 1993; FONSECA, 1999; VIVEIROS DE CASTRO, [1992], 2003).

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, "nativos em carne e osso". É, de certa forma, o protótipo do "qualitativo". E... com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo ... [é] uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação. (FONSECA, 1999:58).

Sem poder nos aprofundar nessa temática, podemos afirmar que a literatura antropológica e histórica e sobre os estudos culturais na educação foi fundamental para nos colocarmos na posição de estranhamento frente ao vivido no Projeto Tucum e, para, a partir dele, adentrarmos na pesquisa etnográfica.

Para Fonseca (1999:59), “pensar o método etnográfico como instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa; o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua”. Percebemos a comunicação à qual se refere a autora como a “escuta sensível” (BARBIER, apud. GRANDO, 1992), que também nos possibilitou a apropriação dos procedimentos etnográficos propostos por Fonseca, para a análise dos dados.

Foi, portanto, no contexto empírico da formação de professores, mais especificamente com os professores bororo durante a realização do Projeto Tucum que a primeira

comunicação se estabeleceu e com a qual pudemos desenvolver essa escuta sensível. Para Barbier (apud. GRANDO,1992⁹), as relações que o pesquisador estabelece ao defrontar-se com um grupo que investiga e ao colocar-se na escuta do outro para conhecê-lo estabelecem um nível de confiança que o aproxima do mundo e da cultura do outro. Para Barbier (op.cit.), essa escuta sensível se estabelece num nível simbólico cuja ligação se dá entre o dar, o receber e o devolver, por meio da confiança estabelecida com o pesquisador que recebe a interpretação (antropossocial) do mundo do outro e aponta resoluções de problemas (que se limitaram ao contexto do curso). Nesse aspecto, nos mantivemos atenta ao trabalho desenvolvido no Projeto Tucum até sua conclusão, buscando apreender os sentidos e significados que os próprios bororo davam a suas práticas corporais desenvolvidas durante o projeto, ao mesmo tempo em que dialogávamos com pessoas das diferentes aldeias bororo nos espaços de interação proporcionados pelo Tucum. Dessa maneira, buscamos, com essa “escuta” aproximarmo-nos do mundo bororo, inicialmente como educadora, mas com o distanciamento proporcionado pela pesquisa, preocupamo-nos em manter a “escuta” do “outro” que nos aguçou a sensibilidade necessária para “complexificar” as relações estabelecidas no trabalho de campo, em Meruri.

Segundo Fonseca (1999), para realizar a passagem entre o trabalho de campo e as interpretações analíticas, faz-se necessário o desdobramento do método etnográfico, para poder o pesquisador dar as dimensões do social e do antropológico no contexto particular com o qual está atuando, uma vez que, para a Etnografia, “cada caso não é um caso”. Entretanto, o particular deve possibilitar generalizações que contribuam para a compreensão de outros contextos, mesmo que se trate de uma pesquisa sobre um indivíduo e até deste com relação ao pesquisador. A complexidade do estudo etnográfico, portanto, é assumida nesta pesquisa em todas as suas dimensões, seja no trabalho de campo – com a entrevista, o caderno de campo, seja como “um intruso mais ou menos tolerado no grupo¹⁰”, no ir e vir dos espaços simbólicos –, ou ainda no confronto com os dados e a literatura clássica antropológica, na análise dos

⁹ As referências de René Barbier nesse texto dizem respeito à conferência “A Pesquisa-ação na instituição educativa”, proferida pelo pesquisador no Seminário de Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, proferida em Cuiabá, no dia 17 de agosto de 1992, In: Beleni Salette Grando. “Ensaio Interdisciplinar na Educação Física: corpo e identidade”. Monografia de conclusão do curso de Especialização em Filosofia para Crianças, Departamento de Filosofia – Instituto de Educação/UFMT, 1992.

¹⁰ Nas palavras da autora “o pesquisador, um intruso mais ou menos tolerado no grupo, não nutre mais a ilusão de estar “em controle da situação”. É justamente aqui, quando seu mal-estar, sua incompetência nas linguagens locais o obriga a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem, que o antropólogo sente que está chegando a algum lugar”. (FONSECA, 1999:64).

dados ou na subjetivação possibilitada com as relações estabelecidas como observador participante de uma realidade complexa e diferente da sua. Assim, a antropologia, com sua tradição bibliográfica e de pesquisa – trabalho de campo, observação participante e métodos qualitativos também utilizados em outras áreas das ciências sociais – possibilitou-nos a realização da pesquisa, apoiada nos desdobramentos do “método etnográfico” proposto por Fonseca:

Para viabilizar essa passagem entre a experiência de campo e as interpretações analíticas, isto é, para dar corpo a este elo perdido, desdobramos o "método etnográfico" 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. (FONSECA, 1999:69).

Vale destacar que no processo de pesquisa, o contato com os dados do Tucum foi-nos fundamental para re-conhecer no espaço construído com os sujeitos da pesquisa a problemática investigada. Isso representou, numa primeira fase da pesquisa, garantirmos o estranhamento das relações anteriores para apreendermos a realidade vivenciada em suas diferentes dimensões, isto é, as diversas e diferentes dimensões que as relações entre diferentes grupos étnicos estabeleceram no processo de construção do Projeto Tucum. Num primeiro momento, buscando os dados coletados no Inventário, realizamos sua esquematização para nos possibilitar desconstruí-los (FONSECA, 1999:69). Com a esquematização buscamos perceber as regularidades (e irregularidades) nos relatórios e trabalhos dos professores, em diferentes disciplinas, e nos relatórios de avaliação da coordenação e consultorias. No trabalho da desconstrução, buscamos desnaturalizar nossa experiência e, distanciando-nos da educadora, apurar o nosso olhar de pesquisadora. Para isso, procuramos, num primeiro momento, nos inserir no contexto histórico pela leitura de outros trabalhos da Educação Escolar Indígena e da Educação Intercultural.

Com a esquematização dos dados coletados nos relatórios e registros do Tucum, tivemos condições de finalizar mais uma das etapas consideradas relevantes para a pesquisa etnográfica: a desconstrução. Foram momentos significativos para a pesquisa em que procuramos desconstruir estereótipos e conceitos que tínhamos construído na relação com o Projeto e com os professores. De certa forma, a realidade vivenciada ao ser estranhada e esquematizada foi analisada sob novos referenciais e comparada com os trabalhos publicados sobre outros projetos de formação e movimento dos professores indígenas

(ALBUQUERQUE, 1999; MONTE, 1992, 1997, 2000; Rosa SILVA¹¹, 1997; M. SILVA, 1994; ALVES, 1997, BONIN, 1998; GRUPIONI, 1994, 2003; D'AMBRÓSIO, 1994; KAHN, 1994; entre outros), assim como com o confronto entre os relatórios das diferentes áreas e diferentes posições em que os sujeitos escreviam seus relatórios – docentes, monitores, consultores, técnicos e coordenadores. Nesse processo, identificamos, por exemplo, que o preconceito permeou práticas pedagógicas sem a consciência dos participantes assim como sem estabelecermos uma relação crítica dessas práticas com os diferentes sentidos e significados apropriados pelos participantes do Projeto no que diz respeito à expressão “educação intercultural”; e que esse contexto particular do Projeto expressava diferentes concepções e disputas políticas presentes no Movimento Indígena por Educação e nas políticas indigenistas do Estado e das organizações não governamentais. Ao mesmo tempo, procurávamos elaborar conceitos em torno do espaço construído numa relação entre fronteiras culturais (BARTH), ou ainda entendendo essa relação como Tassinari (2001:50) que a define como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

E nesse sentido, com a literatura, pudemos estabelecer elos entre a Educação Escolar Indígena e o Movimento Indígena, bem como ampliarmos as múltiplas faces dessa educação que reivindica alteridade e justiça social; compreendemos assim que a educação escolar, de estratégia “branca” para a “integração”, no sentido de submissão e assimilação das culturas autóctones à cultura hegemônica, passa a ser estratégia de luta por alteridade. O primeiro conceito a ser desconstruído é o de “integração”, cujo sentido nos projetos governamentais não é o mesmo para os estudos interculturais, quando se referem aos imigrantes no sul do Brasil (NANNI, 1998; Grupo AMANI, 1994; FLEURI, 1998a, 1998b, 1998c, 2003/Anped; SACCON, 1999), ou ao se referirem ao contexto europeu (FALTERI, 1998; STOER, 2001). Para confrontarmos os sentidos e significados desse conceito nos estudos da Educação

¹¹ Rosa Helena Dias da Silva. Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de Autonomia – o que a escola tem com isso?. In: Urucum, Jenipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT, Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p.49-70.

Intercultural nos apoiamos aos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa MOVER/UFSC¹², do qual participamos desde 1999.

Nesses estudos revimos os conceitos de “integração” utilizados nos projetos indigenistas, comparando-os com os conceitos da Educação Intercultural, e concluímos que esses povos nunca tiveram condições de integração à sociedade nacional. O que ocorreu foi um processo de assimilação, de acordo com o sentido historicamente dado, em âmbito individual e não de grupos étnicos; de “separação” e de “marginalização”. Entendemos por integração, num modelo de relação multicultural, que os indivíduos “têm igualdade de acesso às oportunidades, nos âmbitos econômico, político e social. Simultaneamente, cada indivíduo pode manter a própria identidade étnica originária sem que esta prejudique a pertença à sociedade mais ampla”; assimilação: um modelo de relação que se caracteriza “pela igualdade de acesso às oportunidades [...] com a condição de compartilhar de uma única cultura. Não é permitido, portanto, a manutenção de identidades étnicas separadas”; e o modelo de separação, que se caracteriza pela “desigualdade de acesso [...] mas em condições de manutenção de identidades étnicas separadas” (SACCON, 1999:125-126).

Esse primeiro conceito nos apresentou novas demandas e optamos por seguir o caminho proposto por Dagnino (1995), qual seja: reaprender a história do Brasil e dos povos indígenas, a partir da compreensão dos demais movimentos sociais do Brasil, que “*insistem*” em lutar por dignidade, justiça e cidadania num país em que impera o “agravamento das desigualdades econômicas, a fome, a miséria” onde “o autoritarismo social se transformou em *apartheid* social, em violência, em genocídio” (1995:105).

Na revisão bibliográfica¹³, buscamos compreender o Movimento Indígena e a luta pela educação intercultural, assim como o vazio deixado na literatura quando se refere aos movimentos sociais e história da educação brasileira. Pudemos com isso confrontar os saberes e as culturas dos envolvidos no Tucum com as relações sociais estabelecidas historicamente entre indígenas e não-índios e com isso identificarmos que as práticas pedagógicas, assim como outras práticas sociais, explicitam o que Dagnino (1995) define como a “cultura

¹² O Núcleo Movimentos Sociais e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo Dr. Reinaldo Matias Fleuri, agrega, sob a temática Educação Intercultural e Movimentos Sociais, diversos pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pesquisadores de outras instituições e de movimentos sociais no Sul do Brasil. Passamos a compor o Grupo de Pesquisa em 1999, com o Projeto: “A cultura corporal indígena: um desafio para a formação do professor índio”.

¹³ Nossos estudos foram orientados pelas disciplinas da linha de pesquisa: Educação e Movimentos Sociais e nas disciplinas obrigatórias do Mestrado em Educação, realizado em 1999, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

etnocêntrica e preconceituosa”, historicamente construída nas relações de poder presentes na sociedade brasileira¹⁴. Daí compreendermos que a Educação Intercultural passa pela necessidade de desnudar e explicitar as ações preconceituosas e revelar, desmistificar as intencionalidades para que novas práticas educativas possam ser interculturais e propiciem a integração de fato. Com base no exposto, algumas questões podem ser levantadas: há possibilidades interculturais nessas relações de fronteiras, quando os valores subjacentes a essas relações são etnocêntricos e preconceituosos? Há possibilidades de práticas corporais interculturais?

A história nos ajuda a desconstruir algumas imagens que –se não fossem postas entre parênteses – poderiam atrapalhar nossa apreensão do "outro". Demonstra a historicidade de nossos próprios valores; no entanto, não chega necessariamente a propor modelos alternativos. É para a literatura da antropologia clássica que voltamos para esta inspiração. [...] Esta imersão é realizada não somente pela viagem (literal) mas também pela leitura de monografias sobre sociedades longínquas. [...] A viagem pela leitura, no entanto, é insubstituível. (FONSECA, 1999:69-70).

Assim, ao reconstituirmos o contexto histórico das relações mais amplas entre indígenas e não-índios – nas relações com os territórios, língua e cultura, isto é, econômica, social e histórica – visamos explicitar as relações que permearam e incluíram a educação escolar no contexto das culturas indígenas em diferentes períodos históricos, inclusive o atual, identificado pelos pesquisadores, como um espaço importante de “fronteiras interculturais” (TASSINARI, 2001). Nossa compreensão, portanto, é de que as práticas corporais são práticas sociais educativas e que, como tais, não são descontextualizadas das demais práticas e contextos com os quais cada etnia e, cada aldeia, se constituiu historicamente nas relações entre o “nós” e o “eles”. Por outro lado, rever a história dos indígenas do Brasil, como afirma Dantas et al. (1992:446-447), possibilitou-nos ouvir as vozes tiradas “dos silêncios dos arquivos”, por pesquisadores e identificar as formas de resistência e as estratégias próprias a que recorreram as sociedades indígenas para sobreviver como etnia e como cultura específica.

O diálogo com a literatura passou também pela história do Brasil e história do Mato Grosso – o passado e o presente conviveram no ir e vir dos espaços simbólicos a que se refere Fonseca: o campo e a cidade (a casa, os meios de comunicação, a vida urbana, as instituições com as quais estabelecemos relações como pesquisadora). Nesse processo, novas questões são

¹⁴ Essa postura é revelada nos relatórios da consultoria, mas também refletiu-se nas orientações pedagógicas dos trabalhos elaborados pelos professores, nas disputas entre as disciplinas e nos trabalhos de conclusão de curso.

levantadas: terão os professores habilitados no Projeto Tucum condições de criar, nessas relações de fronteiras culturais, práticas interculturais? E como as práticas corporais garantirão uma educação que se materializa no corpo, que tanto reflita a formação de uma identidade específica de cada etnia como possibilite as mediações interculturais?

Com base nessas questões, buscamos compreender, no contexto da Aldeia de Meruri, quais as práticas presentes no cotidiano da aldeia e quais os sentidos e significados que os Bororo lhes atribuem? “Entrar em campo”, porém, exigiu de nós uma preparação corporal – emocional, física, material e intelectual – que não teria sido viabilizada sem as relações com os professores bororo, com as lideranças na Aldeia, com os salesianos e antropólogos (Pe. Ochoa Camargo e Renate Viertler), e com a literatura antropológica. Não por acaso, nosso primeiro trabalho como docente de Educação Física e nossos primeiros conflitos e inquietações foram compartilhados com os professores bororo, na Etapa Intensiva, realizada na Aldeia de Meruri, em fevereiro de 1997.

No entanto, as reflexões e as problematizações com os professores se revelaram mera ponta de um *iceberg*, pois foi com a literatura posteriormente estudada que fomos ampliando as dimensões da pesquisa, percebendo a grande complexidade dos sentidos e significados das práticas corporais em Meruri. Na Aldeia, nos foi de grande valia para a compreensão da cultura bororo assistirmos, com a orientação do Pe. Ochoa, o acervo de fitas de vídeo cassete da Missão Salesiana, em sua maioria gravada pelo Mestre Mário Bordignon e Félix Adugoenau (professor bororo), em rituais realizados em outras aldeias (especialmente em Garças que fica no mesmo Território Indígena de Meruri) e rituais, cerimônias e eventos festivos realizados em Meruri. Também partilhamos de momentos com os bororo quando estes assistiam a fitas de funerais as pausas dos trabalhos que realizavam à noite na confecção das casas para o “Centro Cultural Bororo”¹⁵.

A pesquisa de campo foi realizada entre maio e setembro de 2001. Nesse processo e posteriormente, no trabalho de análise e de subjetivação da pesquisa (confrontando dados, literatura, fotografias, filmagens) foram se entrelaçando os cinco procedimentos sugeridos por Fonseca (1999:69): estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e

¹⁵ Participamos intensivamente desse trabalho do Centro (CCPR) que nos foi extremamente rico para exercitar nossa “escuta sensível” e percebermos como se estabelecem as relações entre os sujeitos pesquisados. Trataremos desse trabalho no capítulo sobre as práticas corporais e a “Festa dos 25 Anos”.

sistematização, possibilitando o avanço da compreensão das práticas corporais no contexto da sociedade bororo atual.

Como afirma Viveiros de Castro (2003:10¹⁶), “... O trabalho etnográfico é duplamente empírico; afora algumas regras elementares de bom senso, e uma lista de itens obrigatórios a serem cobertos [...], escreva um diário etc. -, cada um se vira como pode, e não sabe de antemão o que o espera”. Em outras palavras, no trabalho de campo, tudo foi sendo construído na relação com os “sujeitos da pesquisa”, com o espaço e tempo da Aldeia de Meruri e com as possibilidades materiais (físicas e simbólicas, espirituais e afetivas), isto é, dentro dos limites e possibilidades que a nossa corporalidade não-índia e feminina nos permitiu.

Nessa fase da pesquisa, o estranhamento (FONSECA,1999) foi viabilizado na alternância entre dados de campo e leituras bibliográficas para a correta utilização do "método etnográfico", procurando entender qual o sentido dessas práticas. Na verdade, as fases proposta por Fonseca (estranhamento, esquematização, desconstrução, comparação e sistematização) entrecruzaram-se em diferentes dimensões e complexidades. Se o “estranhamento” se deu no trabalho de campo, e em cada viagem de ida e volta, também se deu durante o processo de esquematização quando nos confrontamos com os dados, quando os comparamos com a literatura etnográfica, quando buscávamos sistematizá-los. Estranhamento que também foi necessário na fase da escrita da tese, quando relemos e reescrevemos por diversas vezes o texto, quando buscávamos uma forma de escrita que melhor expressasse nossa “análise e subjetivação” sobre a realidade investigada.

No diálogo com a literatura antropológica, foram nossos principais interlocutores os estudos específicos sobre os Bororo – mais especificamente os dos salesianos e os de Viertler que nos auxiliaram no “levantamento censitário do território, genealogias, mapas e quadros sinópticos” para compreendermos a cultura e o contexto histórico que promoveu a relação entre bororo e salesiano, em Meruri, neste um século de convivência. Não buscamos, no entanto, analisar as relações clânicas e de parentesco entre os sujeitos da pesquisa particularizando-os, uma vez que nosso objetivo era a compreensão dos processos de educação bororo materializados no corpo, nas relações interétnicas entre os bororo e os

¹⁶Texto publicado em Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 170-190. Disponível na www.estudoshistoricos.com.br e acessado em maio de 2003.

salesianos, e entre esses e os demais grupos étnicos com os quais esse povo mantém relações de “fronteiras culturais”.

A pesquisa foi apresentada aos professores bororo – de todas as aldeias – que participaram do Projeto Tucum, na Etapa Intensiva realizada em 2001, em Fátima de São Lourenço, e posteriormente às lideranças da Aldeia de Meruri, em maio de 2001: ao Cacique, Chefe de Posto da FUNAI, Diretor da Missão Salesiana. Com a aprovação de todos foi encaminhado à FUNAI de Barra do Garças/MT documento para oficializar nossa pesquisa junto à comunidade de Meruri¹⁷. Iniciamos então os primeiros contatos com os professores bororo ao mesmo tempo em que observávamos o tempo e o espaço da “comunidade” (indígena e não índia). Também acompanhamos as crianças nos intervalos da escola e no futebol (como espaços lúdicos) e realizamos algumas visitas às casas com cujos moradores já havíamos mantido contato durante o Tucum. No entanto, nossos primeiros passos para a observação das práticas corporais não foram muito motivadores e nos tiraram o “chão”.

Numa primeira fase, nosso “olhar” estava voltado para as práticas corporais cotidianas e que nos chamavam a atenção despertada pela experiência com o Tucum, como o futebol, as brincadeiras infantis, e as brincadeiras que ocorriam fora da sala de aula, mas ligadas ao contexto da escola – no recreio, nas aulas de Educação Física. A princípio, a observação mais sistemática foi no jogo de futebol que ocorria nos finais de semana na Aldeia e que se manifestavam em momentos “familiares” nos fins de tarde e “brincadeira de crianças” no contexto da escola. Para observarmos o “futebol dos homens”, iniciamos a aproximação como participante da torcida; como professora amiga de alguns jogadores – professores do Tucum – e depois conseguimos realizar algumas entrevistas, filmamos, tiramos fotografias.

Teodoro foi o principal mediador intercultural entre nós e os homens que jogavam bola. Utilizamos-nos de um instrumento já familiar de comunicação, a “escuta sensível”, com a qual viabilizamos nosso diálogo intercultural. Porém, as entrevistas e filmagens, as conversas informais (fundamentais antes das conversas gravadas, ou entrevistas) bem como os registros no caderno de campo, nesse primeiro momento, não davam sentido. E assim, ao retornar ao porto seguro – a casa – sentíamos-nos como Fonseca (1999:64) diz que um pesquisador se sente: um “intruso mais ou menos tolerado no grupo”. Esse mal-estar no confronto com

¹⁷ Essa carta com a solicitação de autorização para pesquisar em Meruri, seguindo as orientações da responsável pela Educação Indígena, na época, Professora Lígia (maio de 2001), com a qual trabalhamos no Projeto Tucum, foi entregue ao Chefe do Posto da FUNAI, Senhor Valdomiro Merireu, na Aldeia de Meruri em junho de 2001, e este a levou, em mãos, no mesmo dia para a coordenação da FUNAI em Barra do Garças.

espaços simbólicos diferentes fez perceber nossa incompetência na compreensão das linguagens locais, o não-domínio das dinâmicas sociais. Todavia, as idas e vindas entre dois universos simbólicos nos possibilitou reflexões e, interpretando Fonseca, nos fez compreender que estávamos chegando a “algum lugar”.

Além das entrevistas, buscamos identificar na Enciclopédia Bororo (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962) mitos ou descrições de técnicas corporais que nos auxiliassem na compreensão de “cuidados” alimentares, curas ou condicionamentos físicos que pudessem ser relacionados às práticas corporais atuais, inclusive ao futebol. As primeiras tentativas de esquematização do observado, o futebol, ainda nos levavam às inquietações do Tucum – o futebol é um esporte ocidental e os Bororo tentam reproduzir esse esporte sem questionar seus valores, técnicas ou regras. Nesse momento da pesquisa, nos identificamos com o texto de Fonseca (1999:67): “não tinha certeza nenhuma quanto a ‘o que’ estava procurando, mas justamente por isso queria considerar todas as possibilidades. Tratava-se de um primeiro exercício de abstração”.

Posteriormente, nossas relações se ampliaram por meio do futebol: com as mulheres participamos do jogo, jogando e apitando; com os homens auxiliamos nos “treinamentos”; com as crianças nos divertimos; com a comunidade participamos de jogos fora da Aldeia, como torcida bororo. Sentimos o acolhimento entre os homens e mulheres da Aldeia e entre as crianças. Enfim, a aldeia nos possibilitou participar das atividades ali desenvolvidas, incluindo-nos nas festas, orientando-nos, integrando-nos e “cuidando-nos”.

Aos poucos passamos a participar das festas, das missas, dos jogos, das visitas, dos bailes, da limpeza e organização de espaços significativos, etc. Os dados foram se ampliando nas idas e vindas de casa para a Aldeia, ou melhor, de casa para o confortável quarto cedido pela Missão, que nos mantivera distantes dos tempos e espaços dos bororo, depois, de casa para a casa de “Dora¹⁸”, que nos emprestou sua casa da Aldeia para nela “vivermos” com os bororo. Nessas idas e vindas ampliamos nossas referências corpóreas dentro do tempo e do espaço bororo compartilhado com os salesianos.

¹⁸ Maria Auxiliadora Lopes Bakoromugo é uma amiga bororo que conquistamos durante o Projeto Tucum. Ela foi monitora do Projeto e é funcionária da FUNAI em Barra do Garças, onde passa a maior parte do tempo. Mas se mantém permanentemente ligada à vida “aldeiada” de Meruri, onde passa suas férias, participa dos eventos importantes e estabelece suas relações clínicas e de parentesco. Sua casa tem sido um “aconchego” aos pesquisadores e moradores temporários convidados dos bororo. Essa residência nos possibilitou ter vizinhos bororo, receber visitas e compartilhar as dificuldades com as reservas alimentares, mas também a solidariedade existente entre os bororo, quando das providências possibilitadas pelos salários em suprir os alimentos.

Durante o dia, envolviam-se os Bororo com os preparativos da “Festa dos 25 Anos”, com a definição de quem participaria do Ritual de Nominação, quantas crianças seriam “batizadas”, as discussões sobre os clãs, sobre os padrinhos, sobre as matérias-primas de cada clã, entre outras preocupações. Nesse processo, acompanhamos as negociações com a Missão para trazer um casal de velhos de outra aldeia para o ritual, e como isso contribuiu para que as técnicas fossem transmitidas; aprendemos a trançar a palha para fazer a casa, acompanhamos o processo de aquisição das penas, a definição das cores e formas dos ornamentos corretos de acordo com o clã; acompanhamos as mulheres, as famílias em suas casas, na missão e no *Baito*¹⁹, na preparação da bebida na mata, bebemos e comemos com eles. Concomitantemente, fomos coletando dados sobre as práticas corporais que apresentamos como “ritual da nominação” e “danças”.

Vivenciamos e registramos os preparativos e a realização dos eventos com fotografias, gravamos em cassete e filmamos, sem fazer disso uma “arma” (em várias situações esses instrumentos de pesquisa são extremamente constrangedores e impedem as relações mais espontâneas que nos permitem “ouvir”) presente em todos os momentos, pois utilizamos do caderno de pesquisa como nosso principal registro. Os eventos destacados pela pesquisa para apresentarmos as práticas corporais dos bororo em Meruri foram marcadas pela Festa dos 25 Anos, de cuja programação destacamos o Futebol, o Ritual de Nominação, e as Danças apresentadas durante a Missa de Ação de Graça realizada no dia 15 de julho de 2001, quando da inauguração do Centro Cultural Padre Rodolfo. Nesse processo, identificamos, como orienta Marcel Mauss (1993): a “morfologia social”, a “tecnologia” (e as “técnicas corporais”), a “estética”, e os “fenômenos econômicos, jurídicos, morais e religiosos” (estes de forma mais abrangente, pois não era nosso objeto de estudo, embora sem esses não teríamos como compreender as “técnicas corporais” no sentido dado por Mauss [1969] 1974, como “fato social total”).

Entremeando tudo isso, a intuição fez-se também presente, nos termos de Viveiros de Castro (2003:11):

¹⁹ *Baito* é o termo bororo para designar a casa central, casa cerimonial que se localiza no centro das aldeias bororo, é o centro público da vida tradicional e em torno da qual se realizam os rituais. Ao lado do *Baito* está o *bororo*, pátio reservado aos rituais. Pode-se compreender aí o fato dos não-índios confundirem o nome do lugar *bororo*, onde se “fabrica a pessoa”, isto é, onde se “fabrica o *BOE*” (*boe* significa pessoa na língua bororo), com o nome do povo.

Há então a intuição; mas ela é treinada, e isto é essencial. No "tempo de serviço" de um etnólogo deveria ser contado, não só seu tempo de campo, como aquele que ele passou se impregnando de etnografias alheias, e o que os autores destas etnografias passaram eles próprios no campo. (VIVEIROS DE CASTRO, 2003:11).

Os dados de campo posteriormente foram sendo confrontados com outras referências fundamentais para nos constituímos como pesquisadora etnográfica. A fase de esquematização, como a do estranhamento já descrita, deu-se assim, em diferentes momentos da pesquisa que foram nos possibilitando estabelecer relações entre os dados etnográficos, históricos e sociológicos, os dados do Tucum e a permanente busca de interlocutores na área da educação intercultural e da Antropologia Cultural.

A experiência de cada um é a experiência acumulada por gerações de pesquisadores, sem a qual nenhuma pesquisa, por mais longa que seja, pode transcender sua particularidade. A cultura distintiva do etnólogo é sua cultura teórica e etnográfica: é isto que desperta e treina a sua intuição, e é isto que fornece a ponte indutiva que ele franqueia meio inconscientemente. Nada impede, é claro, que sua intuição possa lhe faltar, suas induções manquem, e suas conclusões sejam absurdas. Mas a comparação é seu controle constante. Etnografia é tanto vocação como erudição. (VIVEIROS DE CASTRO, 2003:11).

Vemos aí a importância da pesquisa bibliográfica. De fato, os trabalhos etnográficos realizados com outros grupos étnicos foram imprescindíveis para a análise dos dados de campo, entre eles destacamos: Ribeiro, 1987, 1998; Nunes, 1997; Müller, 1998, 2000; Dorta, 1996, 1982; Lévi-Strauss, 1993; Vidal, 1985, 1987, 2000; Turner, 1974. Estes, entre outros, nos auxiliaram a pensar os “problemas analíticos do campo”, enquanto Marcel Mauss (1974, 1993) e Viveiros de Castro (1987, [1992] 2003) nos orientaram sobre a temática da educação da pessoa a partir das técnicas corporais entre os Bororo. Outros interlocutores foram importantes, como explicitaremos no corpo teórico deste trabalho, no confronto entre as diferentes lógicas culturais na construção de técnicas e práticas corporais que possibilitam a educação de um corpo específico – um bom xavante, um bom xikrin, etc., um bom bororo (a “noção de pessoa”, segundo MAUSS, [1969] 1974).

É preciso ter a experiência de uma imersão total em culturas exóticas. Esta imersão é realizada não somente pela viagem (literal) mas também pela

leitura de monografias sobre sociedades longínquas. [...] A viagem pela leitura, no entanto, é insubstituível. (FONSECA, 1999:70)²⁰.

A literatura acima citada nos possibilitou ainda ver os dados e encontrar neles o “não dito”, por exemplo, nas relações estabelecidas durante o Ritual de Nominação em que o corpo é “marcado”, “educado”, na constituição de uma “identidade contrastiva” (BARTH, 1969), entre os próprios bororo na Dança; ou na construção de uma “identidade coletiva” possibilitada em diferentes momentos, como ocorreu também na realização da “Festa dos 25 Anos”, quando verificamos a constituição de uma “*comunnitas*” ou comunidade ampliada no sentido de Turner (1974). Para a análise do futebol, recorreremos aos estudos da Sociologia e Antropologia do Esporte e, com isso, os dados de campo saltaram “aos olhos”, possibilitando-nos identificar naquilo que para nós era uma prática corporal “ocidental” uma estratégia bororo com possibilidades de mediações interculturais nas “fronteiras culturais” (BARTH) por eles estabelecidas.

Com os dados de campo – os sentidos e significados identificados entre os bororo – buscamos uma tradução que superasse as sensações do senso comum e nos proporcionasse dar às práticas corporais bororo sentidos e significados que podem não estar explícitos nem para os próprios sujeitos, mas cujas emoções²¹, beleza, prazer, exercício, movimento, religiosidade, identidade, são expressas e impressas no corpo que dança, que canta, que joga e que participa de rituais “sagrados e profanos” (ELIADE, 1999; RIVIÈRE, 1996; CAILLOIS, 1990).

Enfim, numa multiplicidade de “culturas” (indígenas, acadêmicas, não índias, ou simplesmente corporais) afloraram tanto a ambigüidade quanto a polissemia, necessárias à construção de novos “olhares”, compartilhados entre a educação e a instrução vivenciada no

²⁰ De fato essa leitura nos possibilitou o contato estranhado com o próprio ambiente (Cuiabá e os Bororo) e a aproximação com ambientes totalmente estranhos e distantes (em outros continentes e com outras etnias americanas). Na viagem com Lévi-Strauss, em “Tristes Trópicos” de (1993), nos defrontamos com o estranhamento inicial “de primeira viagem”, por um lado com seu “preconceito” com o contexto “pobre” e “feio” de Mato Grosso e, por outro lado, com seu encantamento no contato com os Bororo, “ricos” e “belos”; com Viertler (1990), participamos pela primeira vez da “A refeição das Almas” (não conhecíamos o Funeral Bororo, e, embora já tendo visto em imagens, letras e falas, não o vivenciamos); com Vangelista (1996), adentramos nos confrontos entre bororo e salesianos, no contato com as suas fontes, os documentos salesianos na Itália. Essas viagens se ampliaram por outros povos, tanto na leitura como nas conversas com autores: Renate Viertler, Edir Pina de Barros (em vários momentos de Tucum, Meruri ou viagens), Mario Bordignon e Gonçalo Ochoa Camargo (parceiros em nossa estada em Meruri e no Tucum), Eduardo Viveiros de Castro e Sonia Dorta (Sesc Arsenal, Cuiabá, 2003), e a colega Darlene Taukane, com quem conversamos sobre a educação Bakairi e a relevância da educação vivenciada pela experiência do corpo no contexto da aldeia, durante encontros indígenas e em outros momentos significativas das nossas viagens para a compreensão do “mundo bororo”.

²¹ “Desde Marcel Mauss e seu ensaio sobre ‘a expressão obrigatória dos sentimentos’, os antropólogos tratam as emoções como fatos sociais totais [...]. No seu texto clássico, descreve a viúva que, entre os indígenas australianos, chora pontualmente toda tarde à mesma hora conforme dita o costume” (FONSECA, 1999:62).

corpo, com o ouvir, o sentir, o cheirar, o ler, o dançar, o pintar, o rezar, o gritar, o falar, o tocar, o viver e compartilhar esse viver com o “outro”, ou os “eles” viabilizados nas nossas “fronteiras culturais” proporcionadas pela formação acadêmica.

Para concluir, retomamos o texto que abrimos este Capítulo: “O campo na selva, visto da praia”, em que Viveiros de Castro ([1992] 2003), com quem aprendemos muito sobre a corporalidade indígena nesse processo de pesquisa, elabora reflexões sobre a pesquisa de campo, para fazer nossas suas palavras:

Há de fato um aspecto inconsciente no processo etnográfico, e não sei o quanto ele pode ser reduzido por alguma vigilância epistemológica. O campo é uma experiência "total", na acepção de Goffman; ele envolve freqüentemente privações sensorio-afetivas drásticas, capazes de produzir um estado anormal de "percepção extra-cultural"; e sobretudo, ele opera sinteticamente, isto é, procede por saltos qualitativos na direção de uma forma global, onde a reflexividade analítica, irrefletidamente, descobre-se produtora de objetividade. No silogismo etnográfico, há mais na conclusão do que o que foi posto nas premissas observacionais e do que está explícito nas regras metodológicas de inferência. (2003:11).

Em outras passagens desse texto “metodológico”, Viveiros de Castro fala do “pouco tempo” que passou em campo para desenvolver suas pesquisas etnográficas, porque, segundo relata, “Não sou um apreciador fanático das delícias da vida silvestre” (2003:9). Tivemos oportunidade de discutir melhor com o autor durante uma conferência que este proferiu em Cuiabá (Sesc Arsenal, 2003), nosso problema de pesquisa e seus estudos sobre a centralidade do corpo para a compreensão das sociedades indígenas brasileiras. Após esses diferentes diálogos com a obra e o autor, ousamos levantar a hipótese de que sua “dificuldade” em permanecer por mais tempo numa aldeia indígena, está no corpo, no corpo urbano. Utilizando-nos do seu próprio conceito, afirmamos que a “fabricação do corpo”, que é a “fabricação” do pesquisador, não lhe permitiu passar muito tempo na vida da aldeia. E teria, no nosso entender, essa “educação” marcada e estranhada no corpo pesquisador, aguçado sua intuição sobre a centralidade do corpo para compreendermos as sociedades indígenas do Brasil.

Na ânsia de encontrarmos respostas aos questionamentos relativos às dinâmicas culturais e aos confrontos entre diferentes formas de ser e estar vivenciados durante a pesquisa buscamos, em consonância com os autores com os quais compartilhamos aflições e conflitos acadêmicos, discutir a identidade do corpo. Em outras palavras, diante da complexidade que é compreendermos a identidade do corpo, ousamos acreditar ser justo,

como afirma Marcel Mauss, buscar as partilhas de conhecimento, e ousar compreender a cultura com base no tripé: corpo, educação e identidade, tema desta pesquisa.

1.2 Cultura: corpo, educação e identidade

1.2.1 Corpo e Cultura: a construção de identidades

Marcel Mauss (1974) afirma que do conhecimento mal partilhado resultam problemas emergentes. Buscando superar os problemas apontados pela pesquisa que visa compreender a cultura pelo enfoque das relações interculturais vamos aqui descrever o caminho percorrido na interlocução com os autores acima citados, que poderão nos auxiliar a lançar os alicerces teóricos, base de sustentação deste trabalho.

Nosso diálogo inicial sustenta-se em estudos anteriores partilhados com Hasse (GRANDO e HASSE, 2002:101), em que entendíamos com Vitorino Magalhães Godinho (1995) que cada povo tem sua cultura expressa nas maneiras de pensar, de sentir e de agir, guiado por normas, valores e símbolos, que constituem verdadeiros carris de conduta. Maneiras de ser que identificam os membros de uma cultura entre si e os distinguem em relação às outras culturas.

Segundo Geertz (1989), o conceito de cultura diz respeito ao conceito de homem, quando “vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles raramente se tornam, um por um” (1989:65), de tal forma que, para tornar-se humano, cada corpo é individualizado por padrões culturais – sistemas de significados criados historicamente – que o orientam nas relações com outros humanos pelas quais vai se apropriando desses padrões e com os quais as recria coletivamente a partir das escolhas guiadas por sua sensibilidade, que é única.

Para esse autor, não é a cultura que define o homem como espécie, mas torna esse ser único que não é “um ser sub-cultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido”. Portanto, o que o guia não são suas habilidades inatas, ou, como acreditou grande parte da ciência social contemporânea, o seu comportamento real, mas o elo entre essas duas formas, em que as habilidades se transformam em comportamento orientado pelos padrões culturais específicos do grupo social ao qual pertence; “suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. [...] Assim como a cultura nos modelou

como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados” (GEERTZ, 1989:65).

Complementando a compreensão do autor, recorreremos às considerações de Novaes (1993:43) que afirma, também com base em Geertz²², que a “cultura não é apenas um ‘comportamento aprendido’ (o que a transforma em fenômeno estático) e, por outro lado, a estrutura social não implica, necessariamente, um padrão equilibrado de interação onde não haja espaço para o conflito”. O conflito faz parte das relações sociais que possibilitam o processo de constituição das identidades individuais e coletivas.

O que se verifica na literatura sobre as sociedades indígenas do Brasil, em situações de “fricção interétnica” (Oliveira²³) ou na denominação usada neste trabalho, “fronteiras culturais” (Barth, 1969), nas quais confrontam-se diferentes grupos étnicos, como os confrontos históricos empreendidos com a sociedade nacional, é que as transformações sociais e culturais empreendidas por essas sociedades devem ser compreendidas, como afirma Novaes (1993:46), “no campo da cultura e nas relações entre o poder e a cultura”. Para a autora, é com seu “capital simbólico cultural” que essas sociedades “conseguem articular seus processos de resistência à sociedade envolvente”, cujas diferenças são constantemente reinterpretadas e reformuladas no contexto da própria cultura. Assim, a cultura é compreendida a partir de traços que a diferenciam nas relações de “fronteiras” estabelecidas. Talvez o conceito de fronteiras seja melhor compreendido na dinâmica expressa por Laraia:

[...] qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato não representa um saldo de um estado estático para um dinâmico mas, antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato, muitas vezes, estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas²⁴.

O uso do termo fronteira parafraseando Tassinari (2001:68), não está relacionado a limites, mas a “espaços de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível...” onde se estabelecem formas diversas de trânsito de conhecimentos, tradições,

²² As referências de Novaes (1993:41-43) sobre Clifford Geertz, referem-se ao texto: Ritual and Change: a Javanese Example. In: *American Anthropologist*. Vol. 59, nº1, 1957. (as páginas citadas são 33, 34 e 53).

²³ OLIVEIRA, R.C.de. “Um conceito antropológico de identidade”. (mimeo, s/d.) Artigo escrito para a revista ALTER – Jornal de Estudos Psicodinâmicos, órgão do Grupo de Estudos Psicodinâmicos – Divisão de Saúde Mental – Universidade de Brasília. A noção de fricção étnica foi empregada pelo autor pela primeira vez em 1962, 1964, e “fricção interétnica” em 1967.

²⁴ In: LARAIA, Roque de Barros: Cultura: um conceito antropológico, 1997:100 – fragmento do “Manifesto sobre aculturação”, de 1953.

de organizações habitacionais, familiares, religiosidades, afetividades, etc.. Fronteiras culturais são, assim, espaços socialmente construídos pelos grupos étnicos em relação, podendo, em cada fronteira estabelecida, se constituírem espaços totalmente diferenciados dependendo de quem é o “outro”.

Como franjas de uma cortina que se tocam quando balançadas pelo vento, cada cultura mantém-se presa a sua parte – seu grupo – ao mesmo tempo em que é “tocada” pelo contato com outro grupo étnico. Como franjas que, ao sabor do vento, se aproximam, se distanciam, se entrelaçam, as culturas dependendo do contexto histórico, interpenetram-se, entrelaçam-se, aproximando-se ou distanciando-se. Como já afirmamos em outra ocasião com Hasse (GRANDO e HASSE, 2002:103), cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pesam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos. A cultura ainda permite a regulação dos comportamentos e se expressa no modo como esse tempo e esse espaço se ordenam e se distribuem, nos significados que lhe são atribuídos, nos valores que os distinguem, nas normas que os salvaguardam.

Por exemplo, o espaço e o tempo do corpo. Esse território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é aprendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas, no indivíduo. Impossível abandoná-las sem sofrimento²⁵.

Foi com a consciência de que as mudanças do que está inscrito no corpo não são fáceis de ser efetivadas pela pessoa, por mais que esta tenha consciência disso, que Marcel Mauss (1974), no início do século XX, apontou para a relevância das “técnicas corporais”, passando a elaborar esse conceito para a compreensão e identificação das diferenças entre sociedades, culturas e pessoas. Sua afirmação: “Era estúpido, mas, enfim, ainda faço esse gesto, não posso desembaraçar-me de minha técnica” (1974:212-213), demonstra quão profunda se inscreve a educação da pessoa que se inscreve no corpo.

²⁵ Esse conceito de cultura elaboramos ao discutirmos o processo de integração dos povos indígenas com a introdução de práticas corporais como os esportes modernos, num artigo escrito em 1999, a partir das primeiras preocupações suscitadas por esta pesquisa, sob o título: “Índio brasileiro, integração e preservação”, GRANDO e HASSE, 2002:103.

Referindo-se às técnicas corporais no sentido dado pelo autor, Hasse afirma ser esta a concretização de um saber, de um saber fazer. Isto é, a técnica

é um meio de manipular ou de transformar elementos do meio natural não humano com o objetivo de controlar ou de aumentar o domínio desse meio... terá sempre, portanto, um agente, uma matéria-prima e, eventualmente um instrumento. [...] Admitir-se-á, portanto, que estamos perante técnicas do corpo, sempre que um agente, uma matéria-prima e um instrumento se encontrem reunidos num só lugar. Uma técnica deve, assim, ser considerada como um conjunto de gestos, um conjunto interpenetrado de ações, encadeadas entre si, que não podem ser analisadas separadamente umas das outras e onde existem fases distintas de execução e de valor. (HASSE, 2001:5).

O corpo é o primeiro utensílio sobre o qual o homem atua e o qual transforma, controlando sua natureza, desde o nascimento até a morte. A primeira matéria-prima com a qual tem uma “ação decisiva” a fim de a manter e adequá-la “às exigências reclamadas do exterior (natural, humano e social)”. Nessa ação, transforma seu corpo e a si mesmo. Segundo Hasse, nessa relação de forças, a natureza impõe obstáculos que o obrigam a superar, buscar “soluções”, construir “respostas”, “E na maneira de fazer materializa-se uma seqüência ordenada, uma maneira de fazer, de ver, de ser, um fato social total” (2001:5).

O exemplo dado por Mauss ilustra adequadamente esse processo: quando aprendeu a mergulhar, ensinavam-lhe a fechar os olhos e depois abri-los na água, mas a “nova” técnica corporal, com a qual se defrontava na atualidade, ensinava as crianças a ficarem com os olhos abertos. No momento em que avaliava seu próprio processo de aprendizagem da natação e a compara com a forma em que essa é ensinada, conclui que, para cada técnica corporal aprendida, há um ensino: “toda aprendizagem é começada habituando as crianças a permanecer na água com os olhos abertos...”. Elas “são exercitadas sobretudo a domar os reflexos perigosos, mas instintivos dos olhos...” (MAUSS, 1974:212). Com isso, o autor conclui que há tanto uma técnica para o mergulho quanto uma técnica para a educação do mergulho, e que para toda técnica existe uma aprendizagem. Essa aprendizagem com os sentidos e significados de cada gesto, vai sendo inscrita tão profundamente em cada corpo que dificilmente depois de adulto consegue-se modificá-la.

Para se ter uma visão clara das técnicas do andar, do correr, do nadar, etc., o autor propõe que essas técnicas sejam observadas por uma tríplice consideração: mecânica e física, anatômica e fisiológica, psicológica ou sociológica. “É o tríplice ponto de vista, o do ‘homem total’, que é necessário” (MAUSS, 1974:215). Diante disso, podemos melhor compreender o

conceito de “técnicas corporais”: são formas, gestos que expressam “as maneiras como os homens [e as mulheres], sociedade por sociedade [ou grupo étnico], de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos”. (MAUSS, 1974:211).

Vejamos o que diz Hasse, interpretando Mauss:

[...] segundo Mauss, uma técnica do corpo é um ato tradicional e eficaz. Tradicional, isto é, que é transmitido de mão em mão, que passa de geração em geração..., processo que supõe proximidade, quanto ao espaço e em termos de identidade, e quanto ao tempo, supõe um processo de transmissão que se desenrola no quadro de uma duração mais ou menos longa, uma regularidade. Um ato tradicional e eficaz, onde a eficácia é avaliada pelo seu efeito físico e mecânico e, também, pelo efeito simbólico. (HASSE, 2001:6).

Assim, o fato de abandonar uma técnica de natação para utilizar novas técnicas desenvolvidas (técnica corporal entendida como prática social), Mauss identifica que, assim como há uma técnica corporal específica para cada gesto, há também uma diversidade enorme de gestos dos mais corriqueiros que nos passam despercebidos. Se pararmos para observar, encontramos inúmeros gestos e técnicas inscritas em nosso próprio fazer: a forma de parar, de andar, de sentar, de gesticular ao falar, nesse fazer e ser, identificamo-nos com as maneiras de ser do pai, da mãe, do avô, etc. É essa educação no corpo que se dá desde o nascimento que nos constitui como pessoa única.

Mauss (1974) demonstra que, numa mesma cultura e sociedade, há uma diversidade de técnicas corporais para um mesmo gesto – andar, comer, correr, dançar, etc. – utilizadas como formas tanto de comunicação como de identificação entre pessoas de culturas diferentes²⁶.

Nas palavras de Lévi-Strauss (In: MAUSS, 2001:12), “cada técnica, cada conduta, tradicionalmente apreendidas e transmitidas, baseiam-se em determinadas sinergias nervosas e musculares que constituem verdadeiros sistemas, solitários com todo um contexto sociológico”²⁷.

[...] sendo necessário compreender a técnica nessa perspectiva de unidade profunda, de totalidade, e não, como de forma fácil e vulgar se constata, avançando com uma perspectiva redutora e simplista que a toma por ‘uma simples técnica’, isto é, um ato mecânico ou físico e isolado de um conjunto

²⁶ Mauss (1974: 211) cita como exemplo o movimento do andar das moças francesas que se adaptam aos moldes das estrelas de cinema norte-americanas, característicos daquela cultura, e que, estando em moda na França, passa a ser assumido pelas jovens parisienses.

²⁷ Introdução à Obra de Marcel Mauss, por Lévi-Strauss, in: Ensaio sobre a Dádiva – Marcel Mauss, Lisboa: Edições 70, 2001 – p.9-46.

de atos que o precedem e que, por sua vez, lhe sucedem, um ato automático, isolado e desprovido de sentido. (HASSE, 2001:6).

Cada técnica apropriada pelo corpo vai constituindo a identidade da pessoa, há nisso um processo de educação que se dá consciente ou inconscientemente. Para Mauss, “É preciso ver técnicas e a obra da razão prática coletiva e individual, ali onde de ordinário vêem-se apenas a alma e suas faculdades de repetição”. E nesse sentido, os “hábitos”, cuja natureza é social e não metafísica para o autor, “variam não simplesmente com os indivíduos e suas imitações, mas, sobretudo, com as sociedades, as educações, as conveniências e as modas, com os prestígios” (1974:214).

Esses prestígios são reconhecidos no processo de imitação como uma forma de educação que se inscreve no corpo. “A criança, como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas que têm autoridade sobre ela”. O elemento social presente no ato imitado é o prestígio que a pessoa que o executa tem para a pessoa que o imita. É nessa “noção de prestígio da pessoa que torna o ato ordenado, autorizado e provado, em relação ao indivíduo imitador... No ato imitador que segue, encontram-se todo o elemento psicológico e o elemento biológico” (MAUSS, 1974:215).

O corpo é, portanto, o lugar do aprendizado social, ao imitar assegura-se a integração dos indivíduos, que de forma sutil, avaliam e tornam válidos os comportamentos dos quais se apropriam.

[...] deste modo, [as técnicas do corpo estão] no centro da vida coletiva, elas são, como qualquer técnica, geradoras de relações sociais, favorecem a aproximação, a ligação, a identidade entre os indivíduos, refletem relações sociais que lhes estão associadas, e são próprias da vida quotidiana, onde se desenrolam e cumprem funções fundamentais aos níveis mais elementares da vida coletiva. É através das técnicas que se concretizam os fios do social e atos verdadeiramente essenciais tanto aos indivíduos quanto à comunidade. (HASSE, 2001:6).

Segundo Mauss, tanto em relação às “técnicas corporais” quanto à “noção de pessoa”, é na corporalidade que se expressa toda a simbologia e cognição da pessoa humana que é concebida diferentemente em cada grupo étnico, em cada sociedade.

Desta forma, Mauss “assume radicalmente o papel formador que as categorias coletivas de uma sociedade exercem sobre a organização e prática concretas desta sociedade”, assim como a impossibilidade de se tomar “noções particulares, como a de indivíduo, na compreensão de outros universos sócio-culturais” (SEEGER, et al., 1987:15).

As “técnicas corporais”, como práticas sociais, expressam nas formas de andar, de correr, de banhar-se, de vestir-se, de alimentar-se, de depilar-se, de acariciar, entre outras, características que, marcadas num corpo, conotam formas desse identificar-se como pertencente a um determinado grupo. No entanto, ao buscar “simular” uma outra identidade, o corpo utiliza-se dessas técnicas como estratégia para “marcar” representação e ser reconhecido nela. Essas marcas são, portanto, formas coletivas de comunicar uma identidade, que é sempre compartilhada, pois se forma na relação com o outro e extrapola os limites de uma cultura, de uma nacionalidade ou de um território.

Uma forma de identificação de um grupo específico é a etnia, que, desde Barth (1969), não mais se limita ou restringe ao conceito de cultura. Segundo Barth, um grupo étnico se define a partir de elementos culturais eleitos pelo grupo para o identificar. Assim, um grupo étnico pode se identificar como grupo, mesmo não tendo a mesma língua ou religião, não pertencendo a uma mesma nacionalidade ou território. Uma mesma cultura pode, assim, agregar diferentes grupos étnicos, da mesma maneira que um grupo étnico pode se compor com diferenças culturais. A identidade étnica se configura, podemos assim afirmar, como uma construção que se faz a partir de elementos culturais.

Os exemplos citados por Mauss, ao definir o conceito de técnicas corporais, nos conduzem a entender que elas servem como elementos de identificação, sendo reconhecidas pelo próprio grupo e na relação com outros grupos étnicos. Esses elementos podem, no entanto, não estar presentes no cotidiano das pessoas, mas em momentos em que a identidade se expressa coletivamente como forma de pertencimento ou de reconhecimento tanto pelo próprio grupo, quanto pelo “outro”, como ocorre nas relações de “fronteiras culturais”. Conforme procuraremos explicitar com as sociedades indígenas, o corpo se configura como “o espaço simbólico” em que se materializam esses elementos culturais. Num mesmo grupo étnico, o corpo, como “matriz simbólica” será, portanto, “fabricado” (VIVEIROS DE CASTRO et al., 1987) pelos mais velhos – autoridades na cultura de seu grupo – com o intuito de educá-lo, formá-lo e, a partir da “metamorfose” corporal, cada pessoa seja identificada pelo grupo étnico, e ao mesmo tempo identificar-se com seu grupo específico – de idade, clã, sexo, etc.

Já numa relação de “fronteiras étnicas” entre diferentes grupos étnicos, as técnicas corporais são também manifestações identitárias e constituem-se, como vimos acima com Mauss, meios de comunicar identidades coletivas manifestas do corpo, nas técnicas como

andar, portar-se diante do outro, sentar, vestir-se, etc. Em outros termos, no domínio da cultura, os grupos manifestam suas diferenças, reforçam e revitalizam suas identidades.

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 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 grupo²⁸.

Num sentido mais abrangente²⁹, explicitado por Novaes (1993:26-27), a identidade é evocada sempre que um grupo reivindica, para si, o espaço da diferença. Segundo a autora, é nesse campo político de relação entre “cultura e poder” que os grupos buscam resgatar autonomia, isto é, “os caminhos para chegar até ela, que passam, necessariamente, pelas trilhas da cultura”. No caso das sociedades indígenas, é no domínio da cultura que esses grupos “resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença” frente às instâncias de poder da sociedade mais ampla, que de forma ampla e abstrata, representa também um coletivo – “eles”. É com um “nós coletivo” que o Movimento Indígena busca seu espaço político e seus direitos, tentando “manipular certos sinais diacríticos presentes no imaginário de nossa sociedade a respeito de quem são ‘os índios’”³⁰ – a sociedade nacional ou regional, o governo. A reivindicação de semelhanças, “implica, necessariamente, a desconsideração das diferenças

²⁸ COHN refere às transformações da cultura e a identidade de grupos indígenas que vivem em relações de fricção étnica em seu artigo: “Transformações da cultura: os índios e a civilização”, Clarice COHN, São Paulo em Perspectiva, 15 (2) 2001. São Paulo, 2000. Nesse artigo a autora parte dos estudos de Prince sobre os Saramaka do Suriname e de Barth, sobre os grupos das Montanhas Ok da Nova Guiné, para analisar as transformações entre os Xikrin, e cita os Waiãpi e Xavante como exemplos recentes de estudos etnográficos no Brasil.

²⁹ Novaes diferencia três conceitos que se referem às formas de identificação de um grupo étnico e da pessoa: a identidade, a auto-imagem e a noção de pessoa. A princípio, buscamos sua contribuição para melhor explicitar a importância do corpo na constituição da identidade, embora ela estabeleça esse conceito para tratar das relações entre “fronteiras culturais”, isto é, entre duas sociedades, quando um grupo minoritário se constitui como sujeito coletivo para reivindicar, a partir da manipulação da cultura, um espaço político e de atuação social.

³⁰ Para exemplificar essa apropriação de sinais diacríticos nas relações com “os brancos”, a autora refere-se aos índios do nordeste que, ao buscarem se “vestir de índio, ‘vendem’ uma imagem que já não corresponde a sua realidade, assim como, ao se apropriar dos trajes e protocolo do branco, os índios já ‘aculturados’ emitem um falso discurso: o de que sejam tal como o branco. São esses sinais, sejam eles o cocar ou o crachá, que permitem a manipulação dos estereótipos presentes no imaginário da nossa sociedade a respeito de quem são, afinal, ‘os índios’”. (NOVAES, 1993:70-71).

que marcam a distância entre vários grupos unidos num único sujeito político”. A identidade, portanto, surge quando surge esse “sujeito político”, cujo “espaço de social e de atuação” é limitado nas lutas coletivas reivindicadas.

Este “nós” se refere a uma identidade (igualdade) que, efetivamente, nunca se verifica, mas que é um recurso indispensável do nosso sistema de representações. [...] é a partir da descoberta e reafirmação – ou mesmo criação cultural – de semelhanças que um grupo qualquer, numa situação de confronto e de minoria, terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação. [...] Acreditamos que este “nós coletivo”, esta identidade “ampla” é invocada sempre que um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido. (NOVAES, 1993:24-25).

Essa visibilidade, no entanto, é assumida corporalmente, isto é, com as roupas, a postura, os movimentos e as representações presentes no imaginário da sociedade do que é “ser índio” ou, para o índio, o que é “ser civilizado”. A manipulação de sinais diacríticos, materializados e manuseados no próprio corpo, é utilizada tanto pelos indígenas que reivindicam sua identidade indígena, quanto pelos indígenas que reivindicam sua condição de “igual ao branco”. Se, de um lado, como demonstra Novaes (1993:71), “o corpo é o centro do mundo” e, de outro, ele “continuará intacto em seu interior”, quando representa um outro, a visibilidade corpórea nesse jogo de identidade, permite, a partir do corpo revestido de atributos que possam ser reconhecidos pelos outros, assumir um “outro” corpo que “possa ser reconhecido como tal”. Nesse jogo de signos, o corpo “encobre uma realidade que surge” quando assume uma identidade necessária para a “constituição de sujeitos políticos que se articulam para reivindicar para si um espaço de visibilidade e atuação social” (1993:71). Podemos afirmar que isso ocorreu no Movimento Indígena por Educação e ainda ocorre nas lutas coletivas para regularização da situação de territórios e outras reivindicações coletivas.

Outros pesquisadores contemporâneos, por diferentes abordagens, atribuem ao corpo papel relevante de expressão de significados sociais, entre eles Victor Turner, Mary Douglas e Lévi-Strauss³¹. O que trazem em comum, segundo Seeger, et al., é o fato de o corpo ser visto como “instrumento, atividade, que articula significações sociais e cosmológicas”, sendo “matriz de símbolos e um objeto de pensamento”. No caso das sociedades indígenas do

³¹ “[...] Victor Turner (o pólo corpóreo-sensorial de toda esfera ritual; 1967, 1974), Mary Douglas (a experiência social lança mão dos processos corporais para tornar-se pensável; 1970, 1976) e C. Lévi-Strauss (as qualidades sensíveis, e a experiência do corpo, como operadores de um discurso social; 1962, 1966, 1967)”.(SEEGGER, 1987:20).

Brasil, o corpo assume uma “posição central organizadora”, a tal ponto que se pode considerar que a “fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida e a organização social” (SEEGER et al., 1987:20). A relevância do corpo, dos cuidados que este requer para a “fabricação da pessoa”, que vai se constituindo culturalmente e historicamente diferente em cada sociedade, com suas técnicas e estéticas corporais passíveis de ser identificadas pelo grupo e também confrontadas nas relações de “fronteiras”, demanda uma outra especificidade: a educação inscrita no corpo para transformação e “fabricação” da pessoa em cada fase da vida.

1.2.2 Corpo e Educação: a fabricação da pessoa nas sociedades indígenas

O processo de identificação e pertencimento da pessoa e de um grupo étnico, passa, como vimos acima, pela construção de uma visibilidade corpórea. A “noção de pessoa” se constitui no grupo corporalmente ao utilizar-se do corpo como “matriz de significados sociais e objeto de significação social³²”. Nesse trabalho³³, buscamos discutir como a construção e a identificação da pessoa se dá nas sociedades indígenas por meio da educação marcada no corpo.

Viveiros de Castro, Antony Seeger e Roberto da Matta (In: OLIVEIRA FILHO, 1987) são os primeiros antropólogos que apontam para a relevância da corporalidade para a compreensão das sociedades ameríndias. Esses pesquisadores foram responsáveis, no Brasil da década de 80 do século passado, por colocar o tema da corporalidade nos estudos da

³² In: SEEGER, et al., 1987:20 – “Reflexões sobre o papel do corpo como matriz de significados sociais, e objeto de significação social, aparecem na obra de alguns antropólogos contemporâneos, como Victor Turner (o pólo corpóreo-sensorial de toda metáfora ritual; 1967, 1974), Mary Douglas (a experiência social lança mão dos processos corporais para tornar-se pensável; 197, 1976) e C. Lévi-Strauss (as qualidades sensíveis, e a experiência do corpo, como operadores de um discurso social; 1962, 1966, 1967)”.

³³ Recorremos a Marcel Mauss (1872-1950), com seus clássicos estudos das “técnicas do corpo” (Mauss, 1974, 1993) e da “Transmissão da coesão social – tradição, educação” (Mauss, 1969, 1999), para nos auxiliar na compreensão dos estudos etnográficos sobre a “fabricação do corpo” (OLIVEIRA FILHO, et al.) dos indígenas do Brasil, principalmente o texto “A fabricação do corpo na sociedade xinguana”, de Educaro Batalha Viveiros de Castro (1987:31-39).

Antropologia e têm contribuído não só para os estudos dos diversos grupos étnicos ameríndios, mas também para a compreensão de grupos étnicos em diferentes contextos³⁴.

No início do século XX, Marcel Mauss, referindo a um debate com Piaget³⁵, observou que embora este tivesse estudado os processos cognitivos nas crianças “civilizadas”, ainda havia muito a fazer para compreender como ocorrem esses processos em outras crianças. Com essa argumentação, Mauss procura diferenciar a educação como a concebemos da instrução, uma vez que em nossa sociedade a educação confunde-se com a instrução da qual se ocupa a escola. Nas sociedades indígenas, a educação e a instrução se configuram como parte de um mesmo processo de formação de cada pessoa.

Estamos habituados a pensar na escola, num lugar onde se verifica a instrução; pensamos numa aprendizagem uniforme imposta pela escola; na distinção entre educação moral e outras. [...] De fato, ensinamento, instrução, educação, sugestão, autoridade forçando ou reservando a aquisição de tal conhecimento, de tal ‘maneira’, de tal ou tal maneira de fazer, tudo isso funciona simultaneamente, em sincronia com a imitação espontânea dos gestos com eficácia psíquica, e também com o jogo que consiste em brincar com ocupações sérias e artística. [...] todos os tipos de ambientes estão encarregados de fabricar o mesmo homem, e conseguem fabricá-lo. Nossas sociedades procuram diversificar as pessoas partindo de um esforço para uniformizá-las. É quase o inverso daquilo que conseguem as educações de que nos ocupamos agora. (MAUSS, 1999:121).

A “educação do corpo”, no sentido de educação da pessoa, foco de nosso interesse, visível nas sociedades indígenas, mas não facilmente identificada pela sociedade moderna, ocorre no cotidiano das relações sociais. Essa educação marca muito mais profundamente a criança do que as outras formas de educação. Nas sociedades indígenas, essa educação “invisível aos olhos” de um observador desatento, ocorre ainda antes do nascimento da criança e continua por toda a vida e varia de sociedade para sociedade.

³⁴ Os estudos que apontam o corpo como tema para a compreensão das relações sociais atuais atingem diferentes áreas do conhecimento, como Antropologia, História, Psicologia, Comunicação, Educação e certamente, na educação física (Revista Esboços – Dossiê Corpo e História, PPG em História da UFSC, 2002; José Carlos Rodrigues, “O Corpo na História” – Antropologia e Saúde, Fiocruz, 1999; Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003; António Pinto Ribeiro, “Corpo a Corpo, possibilidade e limites da crítica” – tese nas Ciências da Comunicação – Porto, 1997; Denise B. de Sant’Anna, “Políticas do Corpo” – psicologia social - , São Paulo, 1995; Sexta Feira n.4 [Corpo] – antropologia artes humanidades, São Paulo: Edra, 1999), entre outras .

³⁵ MAUSS, Marcel “Débat sur les rapports entre la sociologie et la psychologie”. Extrait d’un débat faisant suite aux communications de Pierre Janet et de Jean Piaget à la Troisième semaine internationale de synthèse. L’individualité. Paris : Félix Alcan, 1933 (pp. 51 à 53 et 118 à 121). (Texte reproduit in Marcel Mauss, Oeuvres. 3. Cohésion sociale et division de la sociologie (pp. 298 à 302). Paris: Les Éditions de Minuit, 1969, 734 pages. Collection: Le sens commun). Une édition électronique réalisée à partir du texte de Marcel Mauss, 1927 – Acesso Internet em janeiro de 2003.

A “educação do corpo” é também evidenciada em fases importantes para a “fabricação da pessoa”: no nascimento, na puberdade, no casamento e na morte. São fases nas quais, como veremos, essas sociedades, de forma diferente e não com a obrigatoriedade dessas fases, recorrem para “fabricar o corpo” e com isso transformar a pessoa, como numa metamorfose, pois, após a fabricação do corpo, ela será reconhecida pelo seu grupo – idade, sexo, clã – e a ele será integrada.

Além desses momentos específicos que geralmente ocorrem em rituais – nomeação, reclusão, funeral – o processo de “educação do corpo” se dá de maneira informal e continuamente ao longo da vida, mas é mais evidente no período da infância, no âmbito familiar e de grupos espontâneos de idade, quando a criança é educada “para ser homem”.

O período da infância [...] constitui o tempo fundamental em que a criança se estrutura e estrutura tudo quanto a rodeia. Este processo estabelece-se no entrelaçar perfeito com o espaço afectivo, físico e social. A função da representação, possível através da relação e da apropriação de tudo que a rodeia: a vegetação, a sucessão dos dias, o clima, os animais, as outras crianças, possibilita a simbolização e, por ela, a humanização do ser humano. (HASSE³⁶).

Segundo Hasse (op. cit.), é com a “experiência do espaço e do universo natural, físico e concreto” que a criança se constitui como ser específico e único, por essa experiência se constituir num “elemento fundamental da construção individual e social esboçadas e estruturadas a partir de um mundo simbólico” possibilitado pelas relações estabelecidas em seu meio, em todas as dimensões.

É nesse meio – socialmente constituído – oportunizado pelo convívio entre crianças pequenas e com espaço livre para descobertas, que “o jogo” extrapola o divertimento aparente e se transforma na “primeira tomada de consciência das relações sociais” estabelecidas e possibilita o “modo concreto” de as realizar”. (BERNARDI, 1997:94).

Dentro destas práticas enquadram-se os gestos quotidianos que preenchem todo o dia, de manhã à noite, e todo o espaço, do interior e do exterior, do íntimo e do público, numa orquestração sempre aperfeiçoada do bom tom da qual se consolida a exclusão de todos os aspectos sugestivos quanto a uma ascendência descuidada. (HASSE³⁷: 1995:18).

³⁶ HASSE, Manuela. A Criação do Mundo Simbólico: um processo de humanização. Trabalho apresentado na I Conferência Latino-Americana – Infância e Desenvolvimento. Florianópolis, UDESC, 2002.

³⁷ HASSE, M. A disciplina do corpo. Extrato das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica realizadas pela autora em 13 e 14 de Março de 1986. Revista Ludens – Vol. 10, n.1, Out./Dez., 1995. Lisboa/PT. (p.18-38).

Esse processo desencadeia uma ação educativa do grupo social ao qual a pessoa será integrada, ação essa geralmente desenvolvida por peritos qualificados naquela cultura, autoridades reconhecidas no grupo, o que não significa, porém, que possa ser caracterizado como um processo passivo por parte do indivíduo a ser integrado. Nessas relações cotidianas, cada grupo étnico específico vai criando e desenvolvendo suas técnicas corporais e suas técnicas de ensinar. Como a técnica é fruto de um processo social, não pode ser compreendida fora desse processo.

A menininha e seu trançado, à sombra, na roça. Sua minúscula cesta. Encarrapitada no alto da árvore, trabalha. À sua volta, a mata ciliar que ladeia o rio e a roça de milho, arroz, banana, melancia, mandioca..., onde há pouco trabalhavam seus pais. Agora, que eles descansam, depois de uma breve refeição, ela também o faz. Cantando e conversando com os que estão na esteira sob as árvores, ela tece pequenos fios de fina fibra vegetal, que aos poucos tomam forma. Sua cesta, seu trabalho, seu brinquedo, sua brincadeira, seu aprendizado. Tudo isso, numa cápsula de tempo e de ação, por deliberação e ritmo próprios: brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento. (Aldeia Xavante 'Ritu Wawé, TI Parabubure, 1977, LOPES DA SILVA, 2002:46).

Esse exemplo traduz a expressão de Mauss (1974:215): “a noção de educação poderia sobrepor-se à noção de imitação”; pois tanto os adultos como as crianças imitam atos que obtiveram êxito entre as pessoas reconhecidas por eles como autoridade. Para os mais jovens, essa autoridade é exercida por alguém em quem confiam. A confiança é importante para que o processo de ensino ocorra. Portanto, “quem ensina” deve exercer a autoridade e ter uma forma de identificação com “quem aprende”. É nesse contexto que Mauss explicita sua compreensão de tradição.

A tradição, portanto, segundo o autor, não se limita ao sentido restrito de técnicas – gestos religioso, moral, estético, etc., transmitidos pelos mais velhos aos mais novos, embora esse sentido também esteja implícito. Para Mauss (1999:114), “Quando se trata de tradições, a autoridade não é feita somente a priori social, mas ainda de a *posteriori* social; não somente das obscuridades de pensamentos, mas da Antiguidade e da verdade dos acordos humanos. Inumeráveis experiências registram-se numa tradição, incorporam-se em toda parte, nos menores comportamentos”.

Assim, uma tradição tanto pode ser revelada miticamente, inventada por antepassados, conhecida pela história ou verificada pela experiência. Mauss (1999:115-116) afirma que uma tradição é a “a maneira pela qual os mais velhos transmitem aos mais novos, um a um, todos

os grandes grupos de fenômenos sociais. [...] tradição se estende a tudo e é ao menos muito poderosa. [...] É preciso observar e dosar.”

Este autor referiu-se aos cuidados que se deve ter ao “estudar os fatos de inovação, da constância dos inovadores e de resistências à inovação”, estas quando promovidas por sociedades como a nossa, ou sociedades tradicionais como as indígenas, por compreender que as inovações só ocorrem em pequenas coisas, e, mesmo quando se referem a revoltas, podem se sustentar quando há causas mais profundas. Além disso, podem-se observar novas idéias e novas tradições em causas mais estruturais, como fome, guerra, a própria colonização, quando ocorrem mestiçagens de sociedades inteiras.

Não se deve confundir estas causas coletivas orgânicas, com a ação dos indivíduos que são seus intérpretes mais que seus senhores. Não há pois por que opor a invenção individual ao hábito coletivo. Constância e rotina podem ser atribuídas a indivíduos, inovação e revolução podem ser obra dos grupos, dos subgrupos, das seitas, dos indivíduos que agem pelos grupos e para os grupos. (MAUSS, 1999:116).

Em se tratando de tradição e esta no processo de educação, Mauss chama a atenção tanto para as sociedades cujas alterações ocorrem por “facilidade de empréstimo” que podem resultar de “traços coletivos”, como para os que mantêm suas tradições por “conformismo social”. Nessas formas de sociedade, destacamos seus exemplos, como o dos camponeses, que nos auxiliam na compreensão da educação que se materializa no corpo e o da educação escolar indígena. Esta, desde a chegada dos jesuítas no início do século XVI até a década de 70 do século XX, conforme apresentamos no próximo capítulo, foi uma estratégia de educação marcada no corpo.

Para Mauss, essa “facilidade de empréstimo” pode promover, como ocorreu com os quíchuas e astecas na chegada dos colonizadores, uma catástrofe. Por outro lado, “a ação dos indivíduos”, entre eles videntes e sacerdotes, pode ser rara no sentido de inovação, ficando essa limitada “à ação inovadora no interior da tradição, ou entre tradições”. Isso pode contribuir para refletirmos sobre os limites impostos pela educação religiosa no contexto da educação escolar indígena, instrumental, como afirma Mauss, e a manutenção, por muitos séculos, de uma tradição em relação ao “fenômeno de autoridade” estabelecida por quem ensina a quem aprende, e pouco flexível a mudanças outras no contexto social.

Aliadas a essas tradições que se mantêm simplesmente por conformismo social, estão, segundo Mauss, as tradições criadas conscientemente e transmitidas pela força, pois resultam das necessidades de vida em comum. É preciso destacá-las sobre o fundo desse conformismo,

com o qual amiúde se acham misturadas. Mauss denomina de “conscientes aquelas tradições que consistem no saber que uma sociedade tem de si própria e de seu passado mais ou menos imediato. Podemos agrupar estes fatos sob o nome de memória coletiva” (1999:117).

Deve-se procurar e descobrir esta memória coletiva consciente entre as pessoas que têm seu segredo e seu depósito. [...] há outros que sabem e se lembram por todos. O conhecimento de toda a história social está reservado a alguns velhos, às vezes bastante numerosos, mas sempre autorizados, ou punhado de poetas e legistas de ofício. A desigualdade das aptidões tradicionalistas é a regra nas sociedades indígenas como entre nós. (MAUSS, 1999:119).

Essa natureza de tradição, em relação à “educação do corpo”, podemos identificar tanto nas sociedades indígenas como em nossa sociedade. Percebemos que algumas técnicas corporais são apropriadas por alguns individualmente, ou por subgrupos, sem com isso expressarem sentidos e significados coletivos de um grupo étnico específico; sem com isso, tomarmos como princípio a antinomia, a soberana contradição entre a ação do indivíduo e a da sociedade, mas identificando com Mauss, que a “desigualdade das aptidões tradicionalistas é a regra”, pois tanto as narrativas, poemas, como as “prodigiosas memórias individuais, contêm a substância de vastas memórias coletivas”. (MAUSS, 1999:120).

Para as sociedades indígenas, as formas de transmissão das técnicas corporais, ou da “educação do corpo” no sentido de “fabricação da pessoa”, isto é, de transformar um corpo em um membro de um grupo étnico distinto e com ele identificar-se, dá-se pela educação tradicional. Essa educação, para Mauss, não se distingue da instrução como a vemos no contexto escolar. A educação indígena é, no entanto, diferente da educação escolar indígena, seja ela destinada aos não-indígenas, ou aos próprios indígenas que são “educados na tradição escolar” para instruir.

A educação indígena dá-se de forma consciente e por transmissão simples, nas palavras de Mauss, são os mais velhos que procuram instruir cada pessoa “sobre tudo o que fazem, sabem ou crêem”, de tal forma que se chama instrução ou educação a ação e os esforços conscientes sobre as novas gerações, a fim de “transmitir suas tradições”. Em outros termos, educação é a “ação que os mais velhos exercem sobre as gerações que se apresentam cada ano para moldá-las com respeito a eles mesmos, e, secundariamente, para adaptá-las aos meios físicos deles”. (1999:121-122).

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação nas sociedades indígenas pressupõe tanto as formas tradicionais de transmitir, quanto que essas formas sejam transmitidas pela

ação dos que têm autoridade reconhecida na sociedade, para instruir o que sabem – o que fazem, sabem ou crêem – de forma consciente às novas gerações.

Pretendemos a seguir, como sugere Marcel Mauss (1974:211), recorrer a exemplos, encontrados em estudos etnográficos, procurando “proceder do concreto ao abstrato” para compreendermos como ocorrem esses processos de “educação do corpo”, isto é, a fabricação da pessoa nessas sociedades.

Viveiros de Castro (1987:38), referindo-se à lógica sobre corpo e identidade para os Yawalapítí, observa que há uma lógica na incorporação/excorporação de substâncias críticas que constituem a fabricação da pessoa desde seu nascimento até a morte, mas é no momento de reclusão³⁸ que essa lógica se manifesta com mais força.

A tecnologia de elaboração do corpo em reclusão se exerce por meio de intervenções sobre os canais de contato entre o corpo e o mundo. Trata-se da manipulação de algumas substâncias que, devendo ou não entrar/sair do corpo, colaboram para seu crescimento e fortalecimento: sangue, sêmen, alimentos, eméticos vegetais, tabaco. (1987:37).

Segundo o autor, na “fabricação do corpo” durante a reclusão, tudo o que “se passa por dentro do corpo é de interesse da sociedade, que não se limita a inscrever à superfície do corpo suas marcas gráficas”. Essa relação dialética ocorre entre o espaço público, da sociedade (o centro da aldeia, o cerimonial, em que a “exibição do corpo, seu uso como tela”, expõe as “marcas de status – sexo, idade, papel cerimonial” – e tem relação com o confronto público com outras aldeias) e o espaço privado, do indivíduo (do gabinete em que o recluso é submetido à “fabricação do corpo”, para a partir daí adquirir o que lhe é específico, seu corpo, o que o identifica como único). (1987:38-39). O autor mostra que a relação dialética estabelecida pelos Yawalapítí articula-se com as ações individuais do cotidiano:

Esta dialética ilumina os modos de emergência da individualidade (no sentido lato) na sociedade xinguana. O pátio, a fala do pátio, a luta corporal, a dança, a exibição (tipicamente masculina) da própria singularidade no centro da aldeia só existem articulados com o gabinete de reclusão, seu silêncio e seu segredo, a fabricação demorada do corpo, submetido a regras

³⁸ Nas sociedades indígenas é recorrente o período de reclusão dos jovens com o intuito de prepará-los para assumirem novos papéis na sociedade. Nesse período em que são afastados de suas atividades e relações cotidianas, os adultos, autoridades constituídas que assumem sua formação, recorrem à técnicas corporais tradicionais que permitem a “fabricação do corpo”, a produção de uma “nova pessoa” que será reconhecida com uma nova identidade: antes jovem, depois adulto; antes menina, depois mulher.

de continência alimentar e sexual. Aquilo que distingue os indivíduos – seus corpos – transformam-se, na reclusão, naquilo que os identifica³⁹.(1987:39).

Segundo ainda Viveiros de Castro (1987:35), na reclusão ocorre uma “mudança substantiva do corpo”, quando o jovem não adere corretamente “às regras ditadas pela tecnologia do corpo”. E então, aqueles que “não seguem as regras alimentares e sexuais da reclusão tornam-se ipuñoñöri-malú, ‘gente imprestável’, e são candidatos ideais a acusações de feitiçaria, além de sofrerem ‘defeitos’ físicos típicos de feiticeiros”. Esses defeitos são assim identificados como feiúra e avareza, resultantes de má formação do corpo. (1987:35).

Outros autores identificam essas mesmas características em outros povos xinguanos: Fénelon Costa as identificou entre os Mehinaku e Viertler, nos Bororo. Para os Mehinaku, são seres humanos “todos os indivíduos que demonstrarem ‘comportamento normal, alimentação adequada, aspecto físico mais próximo ao tipo indígena, tratamento o corpo com adornos típicos da área do alto Xingu, e denotarem ausência de certas deformações anatômicas’” além da ausência de práticas consideradas contrárias aos costumes da tribo. Para os Bororo, são humanos os nascidos de “pais que respeitaram as prescrições de sexo e de alimentação, receberam o corte do cabelo, nomes e enfeites do seu clã [e integraram-se] ao código de respeito recíproco [...] [e demonstraram] “bravura e generosidade”. (VIERTLER, 2000:158).

[...] No que se refere à ornamentação corporal, ao nível de categorias sociais, ela sintetiza, no corpo do indivíduo, a representação simbólica da inter-relação dos sistemas classificatórios. Assim, num evento cerimonial, sinais simbólicos que compreendem elementos da decoração corporal, como se combinam na ornamentação completa de cada indivíduo, vêm a ser marcas distintivas das diversas categorias que o identificam. (VIDAL e MÜLLER, 1987:123).

Como vimos acima, o processo de “fabricação do corpo” é um processo coletivo e atende a um ideal de pessoa em cada sociedade. Fora os momentos específicos caracterizados geralmente nas fases de formação mais importantes: o nascimento, a reclusão – juventude e

³⁹ Nota 7, do autor: “Como se vê, portanto, há um sistema de três termos: a fabricação do corpo, a decoração, exibição do corpo, e as metamorfoses. A mim me parece que estes três processos poderiam ser articulados com a tríade Natureza/Cultura/Sobrenatureza desde que com isso não se retire deles seu caráter fundamental – o de serem processos, que, na verdade, fazem mediações entre os domínios da tríade mencionada. Acrescente-se ainda que, à decoração do corpo ‘cotidiana’, que caracteriza o homem (ou mulher) ‘xinguano’ ideal, sobrepõe-se às pinturas e ornamentos cerimoniais, que muitas vezes representam *espíritos* (*apapalu-tápa*) que ameaçam, fora do contexto do ritual (e fora da aldeia), os homens – podendo transformá-los (metamorfoséá-los) em seres não-humanos. O referido sistema recorta ainda o espaço social em 3 domínios: exterior (metamorfose), periferia (fabricação) e praça (decoração)”. (VIVEIROS DE CASTRO, 1987:39).

preparação para assumir a fase adulta – o casamento, a morte, etc., o processo de educação materializada no corpo é contínuo e diferencia-se em cada sociedade.

Referindo-se ao bebê alto-xinguano, Viertler afirma que para este poder se desenvolver de modo harmônico e humanizar-se, desde cedo seus pais deverão dedicar-lhe muita atenção quanto às dietas necessárias (alimentares, sexuais, etc.) “e aos seus interesses sociais mais prementes, como receber o nome e cuidados corporais e psicológicos imprescindíveis para um bom crescimento”. Algumas técnicas corporais fazem parte desses cuidados, como a “escarificação, técnica de arranhar ou sarjar a pele para causar sangrias, além dos treinos em lutas corporais e em habilidades na manufatura” (2001:164). Quando jovem, continuará dependendo desses cuidados corporais responsáveis pelo hálito e cheiros do corpo (com a higiene, a alimentação, os cabelos e a pele). Também dependerá de cuidados psicológicos constantes de parentes próximos, cujos objetivos pretendem estimular a força e resistência físicas e o controle das emoções.

O fim da reclusão corresponde ao Kwarup, a grande festa do funeral alto-xinguano, em que, a certa altura, os jovens saem da reclusão, apresentando-se em toda a sua beleza de novos ‘adultos’: pele muito branca e corpos grossos e gordos. Reaparecem à luz do dia, como que ressuscitando do seu estado de letargia: as moças, enquanto mulheres núbéis, dançando de uma casa para outra, juntamente com os tocadores de flautas cruzando o pátio da aldeia; os rapazes, homens fortes e lutadores, preparando-se para enfrentar os campeões de aldeias vizinhas durante as grandes competições intercomunitárias.

[...] Feita a dança das flautas na frente dos visitantes, encerra-se o rito de reintegração das jovens na vida social e os cabelos são cortados, o que significa passar para uma nova posição, mulheres prontas para o casamento e para a procriação. [...] os rapazes usam adornos e brincos, sendo estes últimos insígnias da masculinidade do homem alto-xinguano [...] treinados pelos pais, entram na disputa por prestígio social. Apresentam-se com o corpo e os cabelos pintados, pois acreditam que o urucum, o genipapo, o carvão e a tabatinga sejam bons remédios para conferir-lhes agilidade e força durante as lutas corporais. (VIERTLER, 2000:166-167).

Ainda segundo a autora, o desenvolvimento desses jovens alto-xinguanos depende do aprendizado de técnicas de produção e de conhecimentos tradicionais adquiridos durante o período de reclusão, de tal maneira que a “fabricação do corpo” possibilite a “fabricação da pessoa”, que, por sua vez, expressa a beleza idealizada por seu grupo. Diz Viertler (2000:167): “a beleza não é vista como um dado da natureza, mas, sim, como o fruto de um longo processo de construção social intermediado pelo grupo de parentes do indivíduo”. Além dos quesitos visíveis apresentados pelo corpo físico, a beleza está relacionada a valores

considerados importantes para as relações com o grupo, como generosidade entre os Bororo e alegria entre os Mehinaku. Desta forma, a beleza, para ser compreendida, deve ser considerada no interior de cada contexto cultural específico do povo e de suas relações com o mundo sobrenatural.

Esses valores morais, étnicos e estéticos parecem estar, segundo Mauss, intimamente interligados e, ao mesmo tempo, relacionados ao valor prático de utilidade.

A noção de utilidade caracteriza a noção de técnica; a noção (relativa) de ausência de utilidade caracteriza a noção de estética: o fato estético é sempre representado no pensamento das pessoas sob uma forma de jogo, de redundância, de luxo. ... A estética contribui para a eficácia, assim como os ritos ... existe sempre um elemento de arte e um elemento técnico em todo o objeto de culto. (MAUSS, 1993:94).

Assim, conforme afirmam Viveiros de Castro, Da Matta e Seeger (1987), a corporalidade, como “idioma simbólico focal”, para as sociedades indígenas sul-americanas, é a referência da noção de pessoa. Lopes da Silva, referindo-se aos estudos desses autores, cuja visão de corporalidade compartilha com base em estudos que realizou em etnografia indígena, propõe que a “corporalidade seja entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas”. (2002:40).

[...] as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência. (NUNES, 2002:71-72).

Os estudos antropológicos dessas sociedades são fundamentais para a compreensão da alteridade indígena construída numa ação educativa eficiente que se dá no cotidiano das relações sociais e que passam pela construção do corpo desde antes do nascimento. Viveiros de Castro et al. afirmam que tomar a corporalidade e a noção de pessoa como categoria significa

tomá-la como instrumento de organização da experiência social, como construção coletiva que dá significado ao vivido; não se pode simplesmente derivá-la, por dedução ou por determinação de instâncias mais reais da práxis; a práxis, a prática concreta desta ou daquela sociedade é que só pode

ser descrita e compreendida a partir das categorias coletivas. (SEEGGER et al. 1987:15).

Compreendemos, portanto, que a ação educativa possibilita um aprendizado que se dá pela autoridade e pela identificação estabelecida entre quem ensina e quem aprende; como vimos anteriormente, esse processo passa pelo “fenômeno de autoridade” e pela “tradição”. Subsidiados com os exemplos acima, podemos entender que a “fabricação do corpo” resulta de técnicas e estéticas capazes de construir cada pessoa e essas se estabelecem num conjunto de práticas sociais cotidianas e extraordinárias.

É com base nos referenciais teóricos acima analisados que estabelecemos, nesta pesquisa, o conceito de práticas corporais, entendendo-as como práticas sociais que associam a tecnologia a estéticas corporais específicas para manifestar no corpo e com o corpo os sentidos e significados da beleza, da alegria, da religiosidade, da moral, de determinado grupo étnico, e que possibilitam a construção de um “ideal de pessoa”.

As práticas corporais, portanto, são manifestações culturais. Essas manifestações são explicitadas nos movimentos corporais identificados como dança, jogo, formas de exercitar, luta, competições esportivas, etc. Essas práticas corporais expressam uma educação específica do corpo que por sua vez explicitam a concepção de pessoa em cada sociedade. Como vimos nos exemplos de Mauss – na natação, na corrida e na marcha – cada prática corporal, explicita a identidade étnica de quem a pratica, a partir das técnicas corporais e da estética explicitada no corpo em movimento.

Assim, uma técnica corporal pode ser assumida e apreendida individualmente por uma pessoa, mas, como prática corporal, manifesta sempre sentidos e significados coletivos e específicos do grupo social que a pratica. Dessa maneira, identifica-se no processo de aprendizado, como nos apontou Mauss, uma variedade de técnicas corporais na criança, na mulher, no homem, no velho, na velha, pois o processo de aprendizagem – transmissão e aprendizado de cada técnica ou gesto – se dá por imitação, mas também por criação individual e coletiva. Há técnicas diferenciadas em cada fase da vida e essas servem também como formas de identificação e comunicação entre grupos de idade e sexo. Mas, como práticas corporais, podem ser associadas e praticadas de forma diferente e com significados e sentidos diferentes também de acordo com os contextos, o tempo e o espaço onde ocorrem, assim como de acordo com quem delas participa, seja como praticante ou espectador.

Retomamos o exemplo acima da fabricação do xikrin, para compreendermos a complexidade do que Viveiros de Castro et al. definiram como a centralidade do corpo. Para

os autores, para entendermos a corporalidade indígena devemos ter claro que o corpo não é em si uma totalidade, mas manifesta-se como totalidade enquanto pessoa que é produto cultural simbólico de todo um conjunto de práticas corporais vivenciadas coletivamente. A responsabilidade da representação do corpo é assim não do indivíduo em si, mas de todo um conjunto de pessoas que, com técnicas corporais – restrições alimentares, sexuais, entre outras – , vivenciam práticas corporais como crianças, jovens, adultos, pais, autoridades e grupo – tribo – para que esse corpo seja considerado ser humano e normal para seu grupo, desde o nascimento até a morte. Em outras palavras, a “fabricação do corpo”, que é a “fabricação da pessoa” para as sociedades indígenas, é um processo contínuo de responsabilidade coletiva.

Quando ocorre um desequilíbrio da corporalidade, entre o corpo individual e coletivo, abre-se um espaço onde “surge o bruxo, o xamã, o cantador e o líder tribal”. Segundo Seeger et al. (1987:23-24), nesses papéis a “pessoa fora do grupo” pode expressar seu desacordo e contribuir com o patrimônio do grupo que pode se refletir sobre o indivíduo, “nos moldes de como o concebemos”, destoante⁴⁰ e ser capaz de guiá-lo e modificá-lo, ao mesmo tempo em que incorpora suas contribuições, como sucede com os chefes e cantores. Sobre a beleza do corpo entre os indígenas brasileiros, Viertler observa que o feiticeiro é um indivíduo marginalizado por sua feiúra e perigoso por invejar a beleza dos outros. Ele é excluído da rede comunitária de trocas sociais, o que, segundo a autora, “se confirma pelo fato de ele não ser sepultado na aldeia após a sua execução, fadado a ser devorado por aves carniceiras”. (VIERTLER, 2000:169).

A beleza ou feiúra é muito mais que um atributo corporal que ultrapassa as características visíveis, como as insígnias tribais tão caracteristicamente marcadas pelos adornos, pinturas, etc., ou pela própria estrutura física (esguia ou robusto), mas “consideram também o comportamento e as qualidades morais dos seus portadores. Portanto, remetem-nos invariavelmente à idéia de uma totalidade mais ampla socialmente engendrada”. (VIERTLER, 2000:158). Dessa forma, as qualidades que constituem a beleza física somente podem ser compreendidas se associadas a outros valores morais numa rede de complexas relações presentes de forma diferenciada em cada cultura indígena. Claro, o corpo humano não está

⁴⁰ Em nossa experiência com os bororo, identificamos alguns indivíduos destoantes do grupo. No caso de uma rapaz homossexual, foi-nos relatado que ele acabou assim porque não foi bem cuidado pelos pais que não respeitaram as tradições da cultura e não viveram na aldeia.

dissociado de cada elemento que o constitui, de suas representações sociais e do conjunto de técnicas corporais necessárias a sua fabricação como pessoa única em cada grupo étnico.

Como as demais sociedades, os povos indígenas associam o conceito de beleza e de corpo ao que é considerado moral e próprio de um indivíduo em cada sociedade. Valorizam as práticas corporais pelas quais consideram que os corpos serão transformados, metamorfoseados em pessoas que sejam reconhecidas como “bem formadas” pelo grupo.

[...] o conjunto de hábitos e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da identidade e da diferença. O corpo humano pode ser visto como lugar de confrontação entre humanidade e animalidade [...]. Ele é o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo o objeto por excelência, aquilo que se dá a ver a outrem⁴¹.

O que se vê na pessoa são expressões de manifestações estéticas e técnicas materializadas no corpo e com as quais cada pessoa pode se identificar – o sentido de pertença – e ser identificada com o um grupo étnico específico nas relações de “fronteiras culturais” – que estabelece e com as quais dialoga e constantemente cria condições de realimentar e reconstituir sua identidade, ao se diferenciar, num mundo partilhado.

Com isso, a beleza está implícita na noção de pessoa em cada sociedade, em cada grupo social. Para essa beleza ser garantida, um conjunto de técnicas e estéticas corporais são construídas e utilizadas no processo de educação institucionalizado em cada sociedade. Como buscamos explicitar acima, esse conjunto de técnicas e estéticas se constituem em práticas corporais. Por lidarmos com relações de fronteiras culturais, ou como denominamos, relações interculturais, entre as culturas indígenas e as culturas que hegemonicamente predominam na sociedade ocidental – como utilizam alguns estudiosos, entre as sociedades indígenas e a “sociedade envolvente” –, que no caso desta pesquisa, é a sociedade brasileira (representada pela cultura hegemônica), buscamos, a seguir, compreender como se constituem, a partir de suas autoridades e tradições, a educação da pessoa.

1.2.3 Corpo e Cultura: a educação de identidades

No exemplo de Mauss (1974) como ilustração das técnicas corporais observadas na marcha militar inglesa e francesa, pode-se identificar a complexidade de uma técnica, uma prática corporal. Os hábitos e os ritmos ali implícitos, inclusive no “controle dos impulsos” e

⁴¹ Esse trecho é citado por Lopes da Silva (2002:41), referindo-se ao artigo de Viveiros de Castro, (1996:130-131), “sobre o “perspectivismo ameríndio”.

“na estética”, podem se tornar claros ao observador, na forma de marchar de um exército. Pode-se, portanto, perceber os sentidos e os significados expressos numa forma de identificar-se pelo movimento – técnica corporal – por um determinado grupo específico. O corpo, compreendido em diferentes dimensões da experiência humana – como “fato social total”, expressa-se por uma linguagem própria adquirida nas relações sociais com familiares, grupos de idade e sexo, trabalho, religiosidade, etc., como produto e produtor de cultura.

É com essa compreensão que reconhecemos a relevância dos estudos sobre o processo de “controle do corpo” e também de sua “educação física”. Uma educação que se dá em cada corpo, de forma inconsciente ou consciente e que se revela na pessoa imersa nas relações sociais e na cultura do grupo étnico e/ou sociedade a qual esta pertence ou está integrada⁴².

O corpo é, em um primeiro momento, o objeto e a vítima preferencial da civilização, cuja história pode ser lida nos anais do crescente processo de controle daquele, e pelo desenvolvimento das técnicas que medeiam esse domínio. (VAZ, 1999:91).

Com esse entendimento, buscamos explicitar que na sociedade ocidental moderna o corpo é também o centro de interesse da “fabricação da pessoa” e as “autoridades” dessa sociedade investem seus conhecimentos para aperfeiçoá-lo e adaptá-lo aos seus próprios interesses. Segundo Bracht (1999), o corpo é alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, fundamentalmente das ciências biológicas. Esses estudos possibilitam o conhecimento do corpo e com isso, potencializam novos saberes, novas técnicas e conseqüentemente, novas autoridades para o “educar”.

O corpo... é igualado a uma estrutura mecânica - a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, "lise") pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento. (BRACHT, 1999:73).

Por esse prisma, a educação manifesta no corpo deixa de ter aquele caráter comunitário e coletivo que Mauss identificou nas sociedades indígenas – nos grupos étnicos

⁴² Como já nos referimos anteriormente, uma pessoa pode ter uma identidade de pertença, como judeu, e uma identidade nacional como brasileiro. No entanto, o corpo explicita essas diferentes identidades por ser parte de todo o contexto no interior do qual a pessoa estabelece suas relações sociais e se constitui como ser humano único.

com os quais trabalhamos nesta pesquisa, uma vez que visa a uma educação instrumental capaz de uniformizar os corpos, de torná-los mecânicos e iguais.

Segundo Bracht (1999:71), a fim de adaptar o corpo e o comportamento corporal/humano que é consequência da educação do homem pretendido, o “corpo produtivo” passa a ser visto com novas necessidades de adaptação: sanitárias (corpo "saudável"), morais (corpo deserotizado) e controle social (corpo dócil); esse corpo pretendido é idealizado para adaptar a sociedade ao novo modelo econômico implementado pelo capitalismo. No entanto, esse corpo, “... assim produzido historicamente repunha a necessidade da produção de um discurso que o secundarizava, exatamente porque causava um certo mal-estar à cultura dominante”. Se por um lado o corpo do trabalhador é central no controle do comportamento humano para a adaptação da sociedade, por outro, ele precisa ser desvalorizado no discurso para ser submetido. E “[...] ser alvo de educação, mesmo porque educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano...”. (BRACHT, 1999:71).

É nesse contexto que ocorre a institucionalização da educação, a escola. Com os sistemas educacionais, visa-se cumprir – no conjunto das relações sociais em cada período histórico – a função de transmitir o saber social acumulado e a formação do homem idealizado para atender às necessidades da sociedade – políticas, econômicas, religiosas, morais, entre outras. Com a implantação dos sistemas de ensino em âmbito nacional, a Educação Física passa a ocupar um espaço importante no processo de “fabricação” de um novo sujeito – o indivíduo.

Inicialmente sob inspiração dos ideais militares, os exercícios físicos, no contexto da escola, visavam à “formação do caráter – auto-disciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia”. Até a década de quarenta do século passado, esse ideal militar orientou as práticas corporais pedagogizadas na Educação Física escolar. Após a Segunda Guerra, com o desenvolvimento industrial e a consequente urbanização, o esporte passou a ser um importante componente na concretização dos novos ideais de homem e de sociedade: “O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva”. (BRACHT, 1992:19-24).

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as

novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). (BRACHT, 1999:74).

Na década de setenta, no auge da ditadura militar, a escola, por meio da “educação do corpo”, se configura como importante meio de controle da população. A educação instrumentalizada do corpo, na sociedade ocidental, tem um papel preponderante na formação de seus membros. É nesse cenário que “novas autoridades” são constituídas para dar conta de “educar o homem”, nascendo a Educação Física cujo instrumento pedagógico para educar o corpo aos moldes da sociedade são as práticas corporais vigentes na cultura do corpo dessa sociedade. Em outros termos, práticas corporais que reproduzem os valores e as práticas sociais que mantêm essa sociedade e que são expressos em suas manifestações corporais: os jogos, as danças, os exercícios físicos e ginásticas, as lutas, mas principalmente, como vimos, os esportes⁴³. É no contexto da escola que a “educação do corpo” passa a ser centro de atenção da sociedade ocidental que visa ao “controle” desse corpo.

Além do espaço ocupado pela disciplina de Educação Física, o disciplinamento do corpo se dá em diferentes instâncias: no controle do tempo e do espaço, no controle do movimento, nas relações de poder ao qual é submetido. O sujeito, ao chegar à escola, é visto como um corpo a ser domado para a aprendizagem das novas técnicas corporais padronizadas: hábitos higiênicos (com o controle das necessidades fisiológicas), postura corporal, falar, olhar, pegar, tocar, sentar, levantar, entre outras.

Como reação ao fazer da escola – padronização de técnicas, comportamentos, roupas e hábitos higiênicos – para controlar as individualidades ao mesmo tempo em que tenta eliminar as identidades grupais e desenvolver a individualização, crianças e jovens buscam recuperar o que é inerente ao homem e à mulher: uma identidade individual que se constitui e se constrói dentro de um grupo específico a partir de rituais de “fabricação do corpo”. Nesse contexto se inserem as modas dos cabelos – penteados, raspados, sem pentear, dos *piercing*, das tatuagens, maquiagens, sapatos, bonés, etc. Eles não portam uma tatuagem, eles são jovens tatuados, o corpo é o sujeito que cria e recria técnicas corporais que se transformam em práticas corporais com sentidos e significados construídos na produção de suas identidades individuais e coletivas.

⁴³ Sobre o contexto histórico da construção dessas práticas, assim como os sentidos que estas vão adquirindo no contexto da educação física do Brasil, ver Bracht, 1999; Castelanni Filho, 1988; Soares, 1994; Taffarel, 1992, entre outros.

Como vemos, a “educação do corpo” (as formas de controle) não se limita ao espaço da educação escolar. O corpo passa por outras formas de “controle” a partir de práticas corporais específicas como o esporte e os meios de “controle do que entra e sai” do corpo – os mecanismos para o controle da saúde, os ideais de beleza, as modas, etc. Isso é operado pela transmissão de “técnicas corporais”, pela adequação da alimentação, de hábitos higiênicos, de padrões comportamentais, etc., e das práticas corporais que identificam comportamentos e ideais de pessoas de acordo com cada sociedade.

Segundo Vaz, o controle do corpo demanda no mundo contemporâneo⁴⁴ “uma série de conhecimentos, técnicas e discursos que aparecem não só como operadores, mas também como legitimadores” desse controle. “Vários desses conhecimentos estão relacionados ao esporte, uma das formas contemporâneas mais importantes de organização da corporeidade”. (1999:93). Em outras palavras:

A introdução dos esportes, no Ocidente, a partir de sua difusão na Inglaterra, levou mais de um século para ser integrada em cada região, em cada país. Na verdade, não existia um ajustamento entre o modo de fazer, de pensar e de sentir da sociedade inglesa e o das outras sociedades européias e não européias. Foi necessário um certo tempo para resolver as dificuldades de adaptação cultural dos diferentes povos e vencer suas resistências corporais para assegurar a transmissão e o ajustamento – integração – dos desportos às outras técnicas corporais. (GRANDO e HASSE, 2002:109).

No Brasil, em 1882, Rui Barbosa salientou a importância dos exercícios físicos nas escolas primárias, mas somente após a abolição da escravatura (1888), em razão do processo de imigração (que acompanhava o movimento europeu de industrialização) e do desenvolvimento rápido das cidades (Rio de Janeiro e São Paulo), os exercícios físicos (no sentido moderno do termo) começaram a ser valorizados. O esporte no Brasil iniciou com exercícios físicos desenvolvidos nos clubes organizados por imigrantes e brasileiros que estudaram na Europa e posteriormente com o futebol, a partir da primeira bola que chegou com um estudante vindo da Inglaterra, em 1894. Nesse contexto, o futebol, como prática

⁴⁴ Sobre a influência da mídia no fenômeno esportivo assim como a esportivização das práticas corporais e os interesses do mercado que se utiliza desta para a “criação de consumidores”, ver Pires, 2002: Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória. Nessa obra, o autor explicita como a mídia se apropria do esporte e aponta caminhos para os profissionais da Educação Física, como possibilidade de “educação do corpo” (educação da pessoa) numa perspectiva emancipatória.

corporal, passou a expressar as relações de classes e o racismo desse período⁴⁵. Ainda hoje, esse “fenômeno social”, cuja prática corporal transformou-se em identidade nacional brasileira, que une o território e agrega todas as etnias e classes, é um espaço de guerra e de integração significativa nas relações de inserção das minorias étnicas brasileiras. Como afirmamos em outro texto produzido com Hasse, a integração promovida pelo esporte no Ocidente foi realizada de maneira consciente e inconsciente simultaneamente. “A aparente facilidade que hoje esse conjunto de técnicas do corpo é vivido pelos diferentes países, pelas diferentes culturas, faz com que se esqueçam as espessas barreiras, mentais, físicas, psíquicas e também materiais, que tiveram de ser ultrapassadas”. (GRANDO e HASSE, 2002:109).

Os esportes coletivos, segundo Pociello (1995:119), são os substitutos simbólicos da guerra, (“guerra eufêmica de conquista e de defesa de território”), que conservam “em suas estruturas regulares e em sua inteligência de jogo, todos os esquemas táticos fundamentais da batalha”. Para o autor, esses continuam sendo os espaços socialmente constituídos em que os valores masculinos podem ser explicitados publicamente sem constrangimentos. Como substitutos simbólicos da guerra, os esportes

[...] são as únicas ocasiões em que a coragem e a altivez viris são submetidas, diante da comunidade reunida, à prova de combate frontal; em que preparo e combatividade, resistência aos golpes e desprezo às ofensas, bravura no isolamento e valentia diante do grande número de pessoas, senso agudo de abnegação e adesão indefectível às solidariedades, são consideradas como virtudes cardinais [...]. (POCIELLO, 1995:119-120).

Esse sentimento de disputa e fervor que o futebol produz no contexto das relações sociais no Brasil dão o sentido expresso por Pociello. Ao mesmo tempo em que o futebol mobiliza todos os brasileiros durante as competições internacionais, integra aldeias, colônias e cidades, as rivalidades entre povos no futebol e em outros contextos, passam a ser marcadas e reproduzidas no jogo e no cotidiano, como se ganhar o jogo fosse simbolicamente ganhar uma guerra.

⁴⁵ O futebol iniciou como uma prática corporal burguesa dos clubes de regatas, e o primeiro time se constituiu dos sócios de um clube inglês. Somente quando o esporte ganha as fábricas, passou a ser uma possibilidade de acesso aos “jovens de cor”, que disputam com trabalhadores estrangeiros o acesso às fábricas, às competições e aos clubes (com espaços restritos). Nessas relações “esportivas”, negros e brancos vão negociando valores e dando visibilidade corporal à luta de classes e ao processo de inclusão parcial do negro nessa sociedade. Sobre essas relações entre futebol e o negro na sociedade brasileira, ver ROSENFELD, A. *Negro, Macumba e Futebol*. Editora Perspectiva - Debates, Antropologia, N. 258, 2000.

O cerne da questão é que essas formações [do futebol] organizam o espaço em espaço de combate, combate que, tomando a presença da masculinidade como condição basilar, distribui-se pelos meios-campos (áreas de segurança), pelas grandes áreas (iminência de triunfo, ou morte), as pequenas áreas (exaltação, pânico), as goleiras (penetração, ferida), até os pequenos quadriláteros das redes (poros de passagem proibida ...). (AGUIAR, 1999:155).

Representar um grande time de futebol é também a oportunidade de inserção social e o sonho de muitos jovens e pais das camadas populares e desprestigiadas nessa sociedade. Ao mesmo tempo, as mesmas camadas populares, apesar dessa poderosa invasão cultural e da necessidade de inserção econômica como forma de representação política, mantêm práticas corporais que as identificam como grupo específico, ou seja, a cultura do grupo, passa a ser pretendida como uma forma de marcar as diferenças e identidades em suas fronteiras⁴⁶.

Nos Estados Unidos, o esporte, “no último quartel do século XIX”, surge como um estilo de vida pautado na “disciplina física e moral abrangendo todos os aspectos da existência, e destinado aos dois sexos. “A vida não é nada a mais do que uma longa competição esportiva”. Segundo Courtine (1995), com essa frase Dudley A. Sargent influencia profundamente o comportamento americano. No corpo masculino americano, “o músculo é um rótulo de vigor e de saúde, isto é, de força moral. Em terra puritana, o verdadeiro escândalo teria sido mostrar corpos desprovidos de músculos. No imaginário americano. [...] se é musculoso, não está jamais verdadeiramente nu”. (1995:91).

Esta cultura é, na verdade, paradoxal, complexa, e recusa as explicações unívocas. [...] a cultura do corpo é uma das formas essenciais de compromisso estabelecido pela ética puritana com a necessidade de uma sociedade de consumo de massa. [...] O indivíduo..., ampliou seu potencial de ação, e o corpo ganhou uma liberdade inédita de movimento. Mas se o exercício esportivo é uma alegria, ele é também um dever, o que não ocorrem sem assimilar a sua filiação à prática religiosa. [...] A saúde, que os puritanos de outrora não viam mais do que um bem a conservar, tende a se transformar no objeto de uma atividade febril. A aparência, que a ética protestante queria austera, é fruto de um labor narcísico; o invólucro corporal torna-se o resultado de uma atenção obsessiva, com ritos quase religiosos de um culto profano. (COURTINE, 1995:102-103).

⁴⁶ Segundo Shils, o crescimento da integração a uma sociedade majoritária se dá à custa da integração interna dos grupos minoritários que resultam de esforços feitos pelas comunidades, que no entanto, resistem para manter uma integridade interna que seria prejudicada por essa integração maior (SHILS, “A integração da sociedade”, In: Centro e Periferia, 1992:111-168). Como exemplificamos anteriormente com COHN, e explicitaremos com MARTINS, 1999, essas resistências no corpo. Ainda, sobre as resistências das culturas minoritárias no capitalismo, ver CHAÚÍ, 1986.

Cada sociedade produz suas próprias formas de educar e instruir para adequar os corpos ao modelo de homem idealizado por ela. Nas sociedades majoritárias, esse modelo é definido pelo grupo hegemônico que indica os rumos econômico, político, religioso, educacional. Na sociedade brasileira, a exemplo de outras sociedades com as quais esta estabeleceu historicamente suas “fronteiras culturais”, as exigências de novos modelos de corpo para atender ao sistema capitalista vai sendo definido pelas “autoridades” constituídas socialmente nas relações de produção e reprodução da vida nessa sociedade. Com esse controle, o corpo continua a ser “matriz simbólica” da sociedade que o “fabrica”. O corpo expressa, portanto, a forma de integração dos sujeitos em cada contexto social específico que manifestam, em seu comportamento, os valores, as técnicas e estéticas corporais construídas nesse contexto, isto é, o corpo é centro de uma historicidade coletiva, em cada sociedade. No caso, “a sociedade ocidental, capitalista e cristã”.

Numa visão dos valores que estão na base das relações capitalistas de produção na contemporaneidade, uma sociedade globalizada⁴⁷ “agrega culturas para fins econômicos”; uma variedade de sociedades e nacionalidades se estruturam em relações de “fronteiras culturais” históricas cujos interesses econômicos, políticos e sociais são mediatizados também pela cultura do corpo, centro de interesse do capital. Ao se referir ao contexto norte-americano e às políticas do corpo, Courtine afirma que hoje há uma crença,

com acentos religiosos e proselitistas, de que uma metamorfose corporal é possível; a idéia de que a salvação individual e a regeneração da nação dependem simultaneamente dessa metamorfose; uma rejeição à instituição médica, acentuada pela vontade de se responsabilizar pela saúde do próprio corpo; e enfim, um senso agudo do comércio, que percebeu, desde cedo, que o corpo é um mercado. É sobre o fundo dessa genealogia religião-saúde-comércio que se inscreve sempre a racionalidade das práticas contemporâneas do corpo americano. (1995:89).

Para o autor, entre as diferentes práticas corporais americanas da atualidade, as práticas do *body-building* expressam o modelo americano de corpo que, ao contrário de fornecer uma imagem narcisista, podem ser identificadas como a possibilidade de produção de uma nova imagem corporal resultante de sofrimentos e disciplina, à qual o indivíduo se

⁴⁷ Sobre a sociedade globalizada, ver IANNI, 1992; sobre as relações sociais no processo de integração de grupos sociais minoritários e a sociedade majoritária, promovida na relação centro/periferia, ver SHILS, 1992; sobre relações entre culturas indígenas nas relações capitalista de produção, ver CANCLINI, 1983; e sobre as resistências das culturas minoritárias no capitalismo, ver CHAUI, 1986.

submete para atingir um ideal de corpo, bem representado pela “fascinação que o corpo de Schwarzenegger provoca sobre o público da telinha”. (1995:97).

Segundo Courtine (1995:82-85), o “*body-builders* não anda; ele conduz seu corpo exibindo-o como um objeto imponente”, para impor-se na multidão, no “anonimato urbano das fisionomias”. Satura o olhar do “outro” com seu peso muscular, “Mas ele não é simples espetáculo: ele é sustentado por uma indústria, um mercado e um conjunto de práticas de massa”. As máquinas “dialogáveis”, que atendem às diferenças sociais – classe, sexo, idade – encorajam os sujeitos apresentando-lhes suas medidas, ritmos, pulsações e os induz “a uma percepção exterior e maquínica do seu próprio corpo”. Essas máquinas possibilitaram a generalização do *body-building* por uma “injunção paradoxal: é preciso sofrer se distraindo”. Essa cultura corporal é identificada “como um estilo de vida da camada social que se tornou o emblema dos anos 80: os *yuppies*”⁴⁸. (1995:84-86).

[...] a paixão pelo bem-estar material é geral; se nem todos a experimentam da mesma maneira, todos a sentem. Nela, o cuidado em satisfazer as mínimas necessidades do corpo e em prover as pequenas comodidades da vida preocupa universalmente os espíritos. O amor pelo bem-estar produziu suas servidões. Entre elas, o culto ao corpo, nos Estados Unidos, é um de seus grandes exemplos. (COURTINE, 1995:102-103).

Diferente do “narcisismo dos indivíduos dos anos 80”, a construção do corpo na década seguinte é identificada pelo autor como uma nova forma de “repuritanização dos comportamentos, cujos signos, de modo mais ou menos explícito, multiplicam-se hoje”, no que considera um “puritanismo ostensivo, produto das contrações originais dos da ética protestante, desde suas mutações na era do consumo de massa”. (COURTINE, 1995:105).

Optamos por exemplificar essas relações sociais tomando a sociedade norte-americana por compreendermos ser esta a expressão dos valores aos quais nos referimos e com a qual a sociedade brasileira estabeleceu relações de “fronteiras” nos anos difíceis da ditadura militar. Período esse importante para a compreensão, tanto do contexto histórico da educação escolar como da implementação da Educação Física com fins disciplinadores e doutrinários, principalmente por meio do esporte. Com isso, buscamos explicitar os sentidos e significados

⁴⁸ “Esses ‘jovens profissionais urbanos’, ávidos pela auto-realização concretizada pelo sucesso material, praticantes mais assíduos da transpiração eletrônica, fizeram desse tipo de aparelhagem um signo essencial de pertencimento a seu grupo. [...] São práticas destinadas a demonstrar uma integração às normas corporais em vigor, a fornecer um testemunho de comunhão com a cultura do corpo, o músculo é um modo de vida”. (COURTINE, 1995:85).

da educação da pessoa no contexto das práticas corporais contemporâneas com as quais, na escola, a Educação Física se ocupa, mas que fazem parte dos demais contextos sociais que orientam as práticas corporais e os modelos de homem e mulher atuais, expressos no “culto ao corpo” e no “fenômeno da esportivização”.

O *body-building* exemplifica um símbolo da sociedade majoritária que tem sido responsável pela massificação de valores e padrões corporais inculcados nos meios de comunicação – como os atuais peitos siliconados⁴⁹, obviamente por interesses econômicos e políticos determinantes no sistema capitalista atual, em que o corpo assume um papel de destaque. É nesse contexto que se entende a nova moda em Nova Iorque: o “estilo *Brazilian Bikini Wax*”, uma “técnica corporal” de depilação do corpo feminino que “ganhou o mundo”, criada por mulheres brasileiras residentes naquela cidade⁵⁰.

O corpo, portanto, produtor de sentidos nas relações sociais, consome e necessita de identidade coletiva para identificar-se como pessoa – como sujeito. Estar na moda é moldar-se imprimindo, nesse “primeiro suporte da cultura” (MAUSS, 1974), com as roupas, com os acessórios e também as transformações nas formas (silicones e plásticas), pêlos e cabelos, perfurações e impressões (tatuagem), uma identidade com a qual o indivíduo será aceito e integrado a um “grupo étnico” específico, onde possa ser reconhecido com nome e identidade individual e coletiva ao mesmo tempo.

Martins (1999⁵¹) nos aponta a dialética do corpo com a doença do “seu” Zé Rodrigues e sua determinação em morrer em casa, e a “jovem mulher cortadora de cana” que afirma que

⁴⁹ O modelo de mulher brasileira é o corpo violão e a “preferência nacional” são os glúteos (“bunda”) da mulher brasileira. No entanto, com a indústria do silicone vendendo novos modelos com a colaboração de “estrelas globais”, não nos surpreendemos com os inúmeros implantes e cirurgias plásticas que vêm ocorrendo, inclusive na grande Cuiabá. Como afirmou um cirurgião, com quem conversamos sobre os “erros médicos” ocorridos nessas cirurgias, a exemplo dos Estados Unidos, até os “erros médicos” estão ganhando mídia para que as seguradoras possam “obrigar” os médicos a se “proteger” dos clientes quando o organismo deles reagir de forma contrária ao esperado. Em seguida à indústria da cirurgia e do silicone, vem a indústria do seguro e das novas formas de vender e se apropriar do corpo/sujeito.

⁵⁰ Uma reportagem disponível no site português < <http://www.clix.pt> > anuncia a nova moda de depilação “estilo *Brazilian Bikini Wax*” que chega à Europa. Em Nova York, esta nova moda foi criada por 7 irmãs brasileiras que implantaram a “qualidade” nos serviços de manicura e o estilo de depilação brasileira: com “corpo inteiro, deixando apenas o triângulo do púbis [...] hoje a elite nova-iorquina está convencida de que a mulher brasileira é a mais sensual, charmosa e bem tratada do planeta”. Acesso: < <http://bikini.clix.pt/belezamoda/corporosto/166112.html> > Se nos remetermos aos povos ameríndios do Brasil, a depilação é uma das técnicas corporais mais presentes e variadas nos cuidados do corpo na estética indígena.

⁵¹ Neste artigo publicado numa coletânea cujo tema é “Corpo” (Revista Sexta Feira – Antropologia Artes Humanidades), José de Souza Martins (1999:46-53) faz uma análise sociológica da “centralidade do corpo” (como já apontamos com Viveiros de Castro e outros), definido-a como a “dialética do corpo”. Seus exemplos nos mostram que a pessoa se manifesta em diferentes situações e contextos tendo como referência, para a compreensão da realidade, o corpo.

seu corpo dói quando faz amor com o marido e quando cozinha e lava a roupa da família, mas que não dói quando está no canavial. No caso do “seu Zé Rodrigues”, Martins aponta a dimensão corpórea da eternidade e a compreensão da morte como um “fato social total” (na concepção de Mauss) em que o corpo depende de cuidados que possibilitem sua metamorfose, assim como ocorre em vida, para garantir sua imortalidade. E no caso da “jovem mulher”, o autor aponta a consciência de classe mediada pelo corpo: “Meu corpo já não é meu: é do canavial e do patrão”. Com esses exemplos presentes no cotidiano e no imaginário popular, o autor conclui que “A centralidade do corpo persiste mesmo onde concepções modernas das relações sociais dominam os processos interativos e, supostamente, também o imaginário”. E ainda, “A persistência do corpo, na sua dialética de corpo carnal e simbólico, como mediação fundante da consciência social... está em toda parte”. (1999:53-54).

Interessa-nos esses exemplos para demonstrar a atualidade dos referenciais utilizados nesta pesquisa em que o corpo é compreendido como produtor de sentidos e significados das experiências sociais cotidianas e ritualísticas, nas diferentes sociedades. Como afirma Le Breton (2002:7), “a existência do homem é corporal”, sendo o corpo centro da existência individual e coletiva, é também o centro do simbolismo social que possibilita o estudo e a compreensão da sociedade. Segundo Maluf (2002:69), “O corpo está em cena, tanto nos estudos acadêmicos como em fenômenos sociais recentes e em diferentes manifestações da cultura contemporânea”.

O corpo é marcado, portanto, de acordo com cada grupo específico, por uma educação coletiva e diferenciada em cada fase da vida, cujos sentidos e significados só podem ser compreendidos dentro de seus contextos culturais. As diferenças culturais e as identidades individuais e coletivas, impressas no corpo, se expressam na relação com outros corpos que se comunicam entre si numa linguagem simbólica própria, geralmente de forma inconsciente, cujas aproximações e distâncias culturais significativas podem auxiliar o pesquisador na compreensão dos tempos e espaços simbólicos de cada grupo étnico específico⁵². Ou, como diria Mauss (1974), para compreender as formas como cada sociedade e cultura se servem de seus corpos para transmitir valores construídos coletiva e historicamente.

⁵² Ver sobre as formas de linguagens corporais que podem ser identificadas e diferenciadas conforme as culturas, com Edward Hall, que discute a cultura manifesta nas formas como “as civilizações” ocupam o espaço social e pessoal (da antropologia cultural): “A dança da vida – a outra dimensão do tempo” (1996), “A dimensão oculta” (1986) e “La Langage Silencieux” (1984); entre outros pesquisadores da linguagem e da cultura expressa no corpo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ENCONTROS E DESENCONTOS INTECULTURAIIS NO BRASIL E EM MATO GROSSO

2.1 O contexto histórico da Educação Escolar Indígena: fronteiras territoriais no processo de integração nas fronteiras culturais

Com a visão etnocêntrica da cultura européia, os portugueses que aqui chegaram, identificados como civilizados e cristãos, impuseram pela “cruz e espada” uma cultura cuja finalidade era abastecer os cofres do rei com mais riqueza e as boas mesas com novos sabores. Com uma intervenção mercantilista, desencadearam um processo de “ocupação” e, portanto, “desocupação” dos índios brasileiros, como parte de uma política articulada entre os governos português e espanhol e com a nobreza e o clero.

Pode-se encontrar, nos registros históricos, várias interpretações da história. Duas são apresentadas abaixo e possibilitam confirmar que, independente dos diferentes interesses de classe colocados nessas interpretações, os determinantes construídos pelos sujeitos, ontem, influenciam as relações sociais presentes na história hoje.

Para os jesuítas e para o Estado, os interesses aparentemente eram opostos:

É que os interesses da Companhia, com relação aos indígenas, eram outros que não os do estado leigo: para este, o homem selvagem, legítima presa de conquista, era material humano indispensável ao trabalho e à vida econômica das colônias; para a Companhia, o silvícola era um pagão que importava evangelizar, um bruto, esquecido da lei de Deus, que importava cristianizar. (VIEIRA, 1995:119).

A esses interesses, opostos em sua exterioridade, já que um estava mobilizado em torno de pretensões materiais e outro ligado à esfera espiritual, subjazia a marca da submissão: para a Companhia e para o Padre Antônio Vieira, embora a “causa dos índios” estivesse atrelada à “defesa da liberdade” do silvícola diante do “poder temporal” (o Estado), a liberdade estava condicionada à conversão.

Para os Povos Indígenas do Brasil, no entanto, a história vivenciada mas não registrada pela história oficial é explicitada por outro prisma:

Chegaram (os conquistadores) com fome de ouro e sede de sangue, empunhando em uma das mãos armas e na outra a cruz para abençoar e recomendar as almas de nossos antepassados, (o) que daria lugar ao desenvolvimento, ao cristianismo, à civilização e à exploração das riquezas naturais. Foram esses fatores determinantes para o extermínio de dizimação dos nossos povos.

Naquele então livre espaço, habitavam 970 diferentes povos, com uma população em torno de cinco milhões de pessoas autodeterminadas Yine, Madija, Popungare, Hunikuin, Ashanika e tantos outros. Ao passar dos tempos, 498 anos mais tarde, existimos somente 215 povos, falando 180 idiomas, e uma população reduzida a 330 mil habitantes. (Manifesto da Comissão Indígena 500 Anos. In: Novamerica, 1999:7⁵³).

Por determinação de D. João, tornava-se imperativo povoar as terras conquistadas em 1500 e converter os gentios à fé católica. Com esse intuito, chegaram, em 1549, os Jesuítas para dar início à catequese e à construção dos primeiros prédios escolares, representados no final do século XVI pelas escolas do Rio de Janeiro, São Vicente, Piratininga, entre outras. Essas escolas para índios eram parte dos projetos religiosos dos missionários que permaneceram em plena atividade até 1779, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal, deixando como herança para a educação brasileira os prédios e a metodologia empregada: a conversão à fé cristã e a preparação para o trabalho.

Os valores construídos pela sociedade e reforçados pela escola são fundamentais para

⁵³ “O Manifesto da comissão indígena 500 anos” publicado no Jornal do Brasil em 31 de maio de 1999 é transcrito na Revista NOVAMERICA, N.º 82, com a seguinte apresentação: “Das 970 nações indígenas existentes na época do descobrimento do Brasil restam 215 tribos. Cinco destes grupos reuniram-se no Rio de Janeiro, nos dias 1º e 2º de junho, para o Grande Encontro Tradições da Terra, quando refletiram sobre as tradições indígenas e a situação dos povos da floresta, sob a coordenação do índio guarani Kaká Werá Jecupé, do Instituto Arapoty, que afirma: a idéia do encontro é revelar, na perspectiva dos povos indígenas, a face mais profunda do Brasil, no momento em que se fala dos seus 500 anos de descoberta. Nessa mesma ocasião, foi divulgado o Manifesto da Comissão Indígena 500 anos, datado de novembro de 1998 e assinado por Sabá Manchinery, líder da nação Mamuadate, do Acre, em nome de 98 representantes de diferentes nações indígenas”. (Novamerica, 1999:7).

que o conjunto dessa sociedade valorize as ações que proporcionam a “integração” cultural dos povos indígenas. Da mesma forma, que aprove a ocupação de suas terras e até mesmo aceite as justificativas utilizadas para a eliminação de nações inteiras que ousem não atender às leis e normas da sociedade nacional, às leis de mercado.

Diversas “verdades”, da história oficial sobre os povos indígenas, são formadoras da cultura dominante - brasileira-nacional - e têm construído valores e preconceitos que contribuem para a manutenção das relações de sujeição dos diversos segmentos marginalizados da sociedade. Entre essas “verdades”, está a de que o índio não foi escravizado, de que aceitou passivamente ser “miscigenado” e integrado à sociedade, e de que é preguiçoso. Valores esses comumente identificados entre as classes populares⁵⁴.

Contrariando a visão de que os povos indígenas aceitaram sem resistência as imposições dos colonizadores/invasores de suas terras, Ribeiro (1997) desvela a história mostrando que, já em 1557, documentos não oficializados pela história revelam que os índios não se colocaram de forma passiva na relação com seus opressores, ao contrário, mantiveram sua resistência nestes 500 anos, mesmo que abafada pelos interesses da classe dominante em todas as épocas:

Para obter mantimentos de índios livres, os portugueses já então usavam de ameaças, ao invés de mercadorias, em troca. Em 1557, os índios da Bahia declaram-se numa espécie de greve de fome, recusando-se a plantar para a colheita seguinte. Tinham armazenado o suficiente para o seu consumo. Quando esgotaram essas provisões, também curtiriam fome. Só então se verificou o quanto os colonos dependiam do alimento fornecido pelos índios livres. (RIBEIRO, 1997:37).

O processo de escravidão, portanto, não só se deu desde o início, como também esteve aliado ao processo de extermínio de populações inteiras que não se submetiam. A fuga para longe dos brancos, mata adentro, foi uma forma de resistência cada vez mais difícil de atingir.

⁵⁴ Segundo Chauí, “[...] entendida como continuidade e progresso, a história, além de excluir a ruptura, exclui a diferença temporal (o que diferencia internamente presente, passado e futuro), substituindo-a pela diferença empírica dos tempos, ou pela sucessão. O passado se insere na linha contínua da tradição memorizada, e o futuro é posto como previsível e provável, permeando a dimensão possível. Assim como anula a alteridade interna que a constitui como formação social, essa história anula a alteridade temporal por meio de uma temporalidade una, única, linear, homogênea, sucessiva e contínua. Dessa maneira, ordena o espaço social, organiza a memória e administra o porvir”. (CHAUÍ, 1996: 119-120).

Em Mato Grosso, os chiquitanos⁵⁵ (habitantes das fronteiras do Brasil com a Bolívia) viveram muitos anos negando a identidade indígena para permanecerem em agrupamentos de pequenas famílias e comunidades, atualmente sitiadas por fazendas e cidades. Assim como o fizeram outros povos, a forma de resistirem foi a negação da identidade indígena para o não índio e manterem sua identidade como grupo.

Nesse processo de “integração”, os europeus se utilizaram de todas as armas possíveis para atingir esses povos dentro da mata. “Índios livres”, como eram chamados, por terem a “liberdade” de viver com seu grupo, produzir em suas roças, colher frutas e pescar para o sustento de sua aldeia e dos brancos das vilas. Sob a ameaça de perderem a condição de “livres”, também eram utilizados para a caça de outros índios, que seriam escravizados⁵⁶.

Os locais identificados como seguros para esses homens e mulheres, em sua própria terra, eram as vilas organizadas pelos jesuítas. Lá o sofrimento era menor, pois, embora também escravizados, como cristãos poderiam livrar-se de algumas violências físicas.

Em se tratando dos Caeté, considerados inimigos dos portugueses por resistirem a lhes servir, as investidas para eliminá-los foram bastante ostensivas e permanentes até atingir o objetivo. Segundo Ribeiro (1997), a depopulação indígena na Bahia provocada pela guerra aos Caeté⁵⁷, pelas epidemias e pela fome atingiu em 1563 cifras brutais: calcula-se que de 80 mil índios teriam sobrevivido 9 a 10 mil indivíduos. Segundo a autora, nas palavras de Anchieta: “Essa gente, debilitada e desmoralizada, foi acometida de febre (provavelmente malária), seguida de outra epidemia de varíola, em 1584, enfermidade esta quase alastrara pelo Brasil, desde 1536”. (RIBEIRO, 1997:39).

Uma estratégia mais sutil foi utilizada pelos missionários, embora sem muita clareza

⁵⁵ Quando trabalhamos com a educação escolar indígena, de 1995 até 1999, em Mato Grosso eram identificadas 35 etnias residentes no Estado, atualmente são considerados 38 etnias. Os chiquitanos, recentemente reconhecidos pela FUNAI como grupo étnico indígena que historicamente ocupa essa região de fronteira (na região de Cáceres, município de Porto Esperidião/MT), os índios terena, que vieram de Mato Grosso do Sul em 2000, e os guatú, identificados pela FUNAI no pantanal mato-grossense, em 2002, ampliaram as estatísticas.

⁵⁶ A questão da escravidão indígena, em todos os momentos da história de desocupação para reocupação de suas terras, foi ambígua e contraditória. Mesmo com as legislações que ora os “defendiam” ora apregoavam a “guerra justa”, a condição de sobrevivência física esteve sempre atrelada às formas mais cruéis de etnocídio. “Ao contrário de tentar esconder a existência de índios no Brasil, como fazia a envergonhada legislação escravagista, a legislação indigenista apregoava a integração pela razão, pelo medo ou pela força, não omitia a existência de índios, apenas não reconhecia a diferença e propugnava a sua integração, demagógica e mentirosa” (Souza Filho, 1994:158). Pode-se acessar um dossiê das legislações sobre indígenas no Brasil em: Perrone-Moisés – “Inventário da Legislação Indigenista – 1500-1800” (1992: 529-566); Perrone-Moisés (1992:115-132); Cunha (1992:133-154); Lima (1992:155-172).

⁵⁷ Sobre esse tema: Monteiro, John O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, L.D.B.(org.) *Índios no Brasil*. Brasil – 2ed. – Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994, pp.105-120.

quanto aos objetivos propostos para a escolarização das crianças feita pelos jesuítas no Brasil. Nóbrega, ao escrever para Dom João III em 1551, acreditava que os meninos índios (com a educação jesuítica) não somente se converteriam com mais facilidade como seriam o “grande meio, e breve, para a conversão do gentio”. (CHAMBOULEYRON, 1999:59).

Ao longo do século XVI, os padres e irmãos acreditavam na idéia de que as crianças indígenas bem doutrinadas e educadas na virtude serviriam para “substituição de gerações” e relatavam aos seus superiores, com muita alegria e esperança, exemplos bem-sucedidos. Nesses relatos, louvavam os meninos educados que passavam a abominar os costumes de seus pais. Além de progredirem na doutrina, os meninos repreendiam e delatavam seus pais e os mais velhos que teimassem em praticar, às escondidas, seus “horríveis” costumes. Foi exemplo, em 1559, um dos moços da escola dos jesuítas chegar a denunciar seu pai que se valia de um feiticeiro (em caso de doença), escondido dos missionários.

Segundo Chambouleyron (1999:69), “do ponto de vista do ensino dos meninos índios”, a pedagogia da negação das próprias raízes, “coincidia com a estruturação de um rígido sistema disciplinar (...), [e] dependia de uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais”. Todavia, esses castigos (apanhavam quando fugiam da escola, no tronco e pelourinho construído por Mem de Sá) não eram executados pelas mãos dos missionários, conforme a própria orientação da Companhia de Jesus. Em 1568, padre Inácio de Azevedo, seguindo recomendações de Santo Inácio, que, em 1553, já orientava aos reitores dos colégios italianos que a conversão não fosse executada “pela mão de nenhum da companhia”. (p.63).

Paralelamente aos problemas que os religiosos enfrentavam com inúmeras alternativas pedagógicas, havia interferência de autoridades que demandavam a abertura de escolas em todas as aldeias. Esse fator inviabilizava as tentativas ‘pedagógicas’ dos religiosos (p.60).

Em Carta Ânua de 1583, segundo Chambouleyron (1999:79), padre Anchieta relata como os “meninos da escola primária” se aplicavam para poder ascender às aulas de latim e, atraídos pelos prêmios, envidavam grande esforço nas freqüentes disputas a respeito da doutrina cristã, que decoravam cantando, e das regras de aritmética. Nas palavras de Anchieta: “suas danças à portuguesa com tamborins e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses”. (p.65).

A escola indígena, durante o período colonial, teve como princípios a conversão religiosa e o uso de mão - de - obra para todo tipo de trabalho, além da função de “integração” entendida como uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas e

ocupação de seus territórios tradicionais. Isso significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo, colocando em “cheque” a veracidade de suas instituições milenares. Nesse processo, as práticas corporais foram foco de interesse dos missionários, pois por meio delas buscaram mudar os corpos e introduzir-lhes uma alma cristã.

As políticas em relação aos indígenas variaram de região para região e de acordo com os interesses dos colonizadores em relação ao uso da terra e à mão-de-obra para explorá-la. Os indígenas serviram aos governos mediatizados pelos missionários, desde 1595 até meados do século XX. Conforme Dantas (et al., 1992), os aldeamentos estiveram sob a administração missionária entre 1595 e 1755; a partir dessa data, os jesuítas ocuparam-se dos encargos de caráter religioso no Nordeste brasileiro, chegando a 1760 com um grande número de aldeamentos sob diversas ordens religiosas católicas⁵⁸.

Segundo os autores, no Alvará de 1700 (Lei de 4/7/1703), “El-Rei determina que a cada missão se dê uma légua de terra em quadra para sustentação dos índios e missionários” (ficando o restante liberado para expansão das fazendas), mas, ao determinar que cada aldeia devesse ao menos ter cem casais, asseguram-se os meios de reprodução das aldeias e “opõem-se certos limites à cobiça dos senhorios” (p.444). Em meados do século XIX, chegam a meia centena os aldeamentos espalhados pelas várias províncias nordestinas e no século XX os indígenas foram considerados coadjuvantes emudecidos em extinção por viajantes europeus que, em seus relatos, deixaram descrições que enfatizam a apatia dessas populações (GARDNER, 1975; SPIX e MARTIUS, 1976; KOSTER, 1978; TOLLENARE, 1956): “Da leitura do relato, que se alonga tratando da fome e da miséria entre os índios, a imagem que fica é a de que as populações aldeadas foram tão massacradas pela presença missionária e pela espoliação centenária, que nada restou da capacidade de reação”. (1992:447).

No entanto, como afirmam os autores, levantam “do silêncio dos arquivos” as vozes que gradativamente falam dos “conflitos, negociações, acomodações ou cooptação como parte de uma vivência multifacetada, em que velhas instituições, leis, ou mesmos elementos da cultura material sobrecarregados de sentido, são invocados em diversos contextos, constituindo-se nas formas pelas quais essas populações marcam sua presença na história” (DANTAS et. al., 1992:446-447). Pelos arquivos, constata-se que tiveram participação ativa

⁵⁸ Esse argumento é demonstrado, pelo autor, também por meio do quadro demonstrativo sob o título: “Aldeamentos Missionários no Nordeste Século XVIII”. (Dantas, 1992: 445-446)

nos movimentos religiosos, militares e na luta para garantirem o cumprimento de leis constantemente desrespeitadas pela sociedade local. Acresce-se o feito de que a convivência cotidiana nos aldeamentos e vilas contribuírem para as mudanças culturais cujas referências eram amparadas nas tradições culturais indígenas.

Por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os destruíram⁵⁹. Essa visão, além de seu fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura ‘politicamente correta’ foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos”. (CUNHA, 1992:17-18).

A luta pela terra sempre fez parte da vida e da cultura de todos os povos indígenas; ela ultrapassa a simples subsistência das famílias e tribos; ela é o suporte da vida social – do universo mítico, econômico e político de cada tribo e, portanto, da manutenção do próprio grupo. As relações estabelecidas entre os diversos grupos étnicos, antes e após a chegada do colonizador, são permeadas pelas relações territoriais que são componentes fundamentais para a transmissão da cultura e a constituição da identidade do grupo.

As relações e os conflitos entre diferentes povos da América fizeram e fazem parte da história dos povos indígenas do Brasil. Por exemplo, as relações de guerra e aprisionamento de guerreiros, furtos de mulheres, etc., faziam parte da manutenção da cultura e da sobrevivência. A visão de que esses povos somente passaram a existir e a lutar após a chegada do colonizador desqualifica sua capacidade de resistência e de revitalização cultural que esteve e está presente em todas as sociedades humanas.

No século XVIII, durante o processo de “ocupação” do Centro-Oeste brasileiro, os indígenas que haviam conseguido sobreviver, afastando-se dos conquistadores, enfrentaram novas formas de submissão cujos valores pouco se diferenciavam dos que fundamentaram as ações do colonizador desde sua chegada às Américas; os objetivos que orientaram as ações do Estado e da sociedade foram os mesmos: a busca de novos territórios e riquezas (ouro e mão-de-obra escrava para a metrópole), a formação de vilas e de frentes missionárias.

⁵⁹ Nota nossa: ainda sobre a política indigenista, ver “Política indigenista no século XIX”, Cunha, 1992:133; ver em Lima, 1992 (In: CUNHA, 1992), “O Governo dos índios sob a gestão do SPI- sub título p. 167: “colonização, preservação e integração: a expansão sobre o Centro-Oeste e o Parque do Xingu, a ênfase na gestão do patrimônio indígena – 1949-1967” e p. 155, sobre lei do trabalho indígena e terras (LIMA, 1992:155) e sobre “Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI e XVIII)”, ver Perrone-Moisés, 1992:115.

O processo de “desocupação” do território que atualmente constitui Mato Grosso ocorreu nesse período. Em 1718, chegaram os bandeirantes à atual capital Cuiabá, cujo encontro histórico com os índios coxiponés (ancestrais dos bororo⁶⁰ atuais) marcou um novo processo de avanços territoriais em busca de riquezas e mão-de-obra para a então Capitania de São Paulo.

Em Mato Grosso, a frente mineradora paulista iniciou suas atividades em 1718, com a descoberta de ouro no rio Coxipó-Mirim, afluente do Cuiabá. Segundo Carvalho (1992:465), a viagem levava cinco meses⁶¹; as monções partiam de Porto Feliz, “as canoas seguiam o rio Tietê até a foz, depois o Paraná até o Pardo, subindo-o este até o varadouro (divisor de águas Paraná-Paraguai)”, seguindo depois para “os rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá, roteiro que, no século seguinte, ainda faria Hércules Florence”. Os desenhos em nanquim feitos por Florence, em 1827, são um registro importante dos bororo de Vila Maria (região de Cáceres/MT).

A descoberta de ouro em 1719, em Cuiabá, e posteriormente diamantes, no alto rio Paraguai, foi alterando as relações com os indígenas escravizados levados para a então capital (Mato Grosso faz parte, nesse período, da Província de São Paulo), passando a absorvê-los nessa região para a exploração das riquezas naturais encontradas e o desenvolvimento das vilas, cuja manutenção dependia da produção de alimentos, como rapadura, açúcar, carne, farinha de mandioca e cachaça.

[...] Muito embora nas fímbrias do circuito mercantil do Atlântico, o desenvolvimento de São Paulo no século XVII contava com uma relação dinâmica entre o deslocamento de populações indígenas e as atividades econômicas coloniais. Ao contrário do que se supõe na historiografia vigente, que afirma a predominância de uma agricultura camponesa de subsistência, o motor da economia seiscentista era o setor de abastecimento, atividade essa basicamente ignorada na bibliografia histórica sobre o Brasil colonial. O constante vaivém de mercadorias – ainda que de valor modesto – nas costas dos índios pelo caminho do mar, não apenas estava articulado às formas de apropriação e uso do solo, como também movimentava a outra grande atividade permanente dos paulistas: o sertanismo de apresamento. (MONTEIRO, 1992:494).

⁶⁰ Durante o processo de “ocupação” da região de Cuiabá e Cáceres (230Km da capital e 90Km da divisa com a Bolívia), os bororo receberam várias denominações dos não índios: Porrudos, Coxiponé, Araripoconé, Cuiabá, Cabaçais, Bororo da Campanha ou Aravirá, Coroados, Orarimugodoge. Augusto de Leverger constatou somente em 1851, tratar-se da mesma etnia: (BORDINGNON, 2001, Apud GRANDO, 2002:18).

⁶¹ Segundo a autora, “o mesmo tempo que levavam as viagens às Índias”, daí que conclui que o nome “monções” utilizado para nominar as caravanas que viajavam possa ser proveniente disso (1992:465).

Nos estudos sobre a política indigenista de Goiás e Tocantins, Karasch (1992) cita que muitos povos habitantes das fronteiras de Mato Grosso foram contatados, escravizados ou exterminados durante o processo de expansão de militar e missionária que visava a ocupação das terras por colonos, fato que ocorreu até meados do século XX. “[...] A política indigenista refletia cada vez mais os interesses locais: a irrefreada apropriação da terra, especialmente após a Lei das Terras de 1850, e a escravidão indígena”. Os indígenas defendiam-se e resistiam atacando nas fronteiras, retirando-se para longe, no entanto, muitos morriam das doenças trazidas pelos colonizadores que se apossaram de seus territórios tradicionais no século XIX. Assim, foram retomadas antigas estratégias de genocídio e etnocídio em nome da “pacificação”, “integração” e “civilização”.

[...] os agricultores precisavam de muita mão-de-obra e, assim, desejavam políticas de trabalho forçado; já os criadores precisavam de pouca gente para cuidar do gado e dos cavalos, e viam os índios apenas como predadores de seus rebanhos. [...] [Isso] determinava o modo de ação dos colonizadores [...]: preservação ao longo do Araguaia, região agrícola, e extermínio ao longo dos rios Claro e Tocantins, frentes pastoris. (KARASCH, 1992:402).

Na metade do século XIX, a economia se fortalece com o extrativismo mineral. Vários municípios pertencentes à região de Cáceres fizeram parte do processo de “ocupação” no final do século XIX. Devido à alta fertilidade da terra, ocorreu a exploração da poaia ou ipecacuanha, que se impôs como um dos produtos de maior mercado. O potencial medicinal dessa planta serviu de fonte de riqueza para exploradores que utilizaram a mão-de-obra indígena para atender aos interesses dos laboratórios farmacêuticos. Essa extração se deu até meados do século XX. (GRANDO, 2002).

A partir de 1946, o Governo do Estado voltou-se para a região com o objetivo de povoá-la e desenvolvê-la. Foi incentivada a compra de terras por meio de leis e criação de órgãos especialmente voltados para o assentamento de agricultores. Segundo Ferreira (1997), chega à região um grande recurso da Comissão de Planejamento e Produção, conhecido como o programa dos Estados Unidos “Aliança para o Progresso”, com a seção denominada “Alimentos para a Paz”. Este programa enchia caminhões de alimentos, destinados aos colonos da região. (GRANDO, 2002:70).

Na década de quarenta do século XX, segundo Secchi (2002:112), o incentivo dos altos preços da borracha no mercado internacional levou os proprietários dos seringais, ao longo dos rios Juruena, Arinos e seus afluentes, a ampliarem a extração do látex. Com esse fato, muitos povos dessas regiões sobreviventes de processos colonialistas anteriores foram novamente vitimados.

Paralelamente, nos anos quarenta, destacou-se a figura de Rondon na relação com os povos indígenas. Ele é revestido de significado especial para os indígenas que nele buscavam, como faziam com o imperador, a resolução dos seus conflitos. “À gestão de Rondon à frente do SPI [Serviço de Proteção ao Índio⁶²], conseqüentemente, pode ser creditado o início da reorganização das áreas indígenas, processo que será interrompido nos anos 60 e só retomado pouco adiante”. (DANTAS et.al., 1992:453).

Um exemplo da relação estabelecida por Rondon é expressa com admiração pela Direção da “Missão Salesiana de Mato Grosso e Goiaz”, no documento sob o título: “Escôrço Histórico”:

[...] a feroz tribo dos Bororos [que] dominava sem contraste as selvas dos planaltos e os imensos chapadões onde se originam os afluentes do Amazonas e do Prata.

Único, exíguo sinal de civilização naquelas plagas era a linha telegráfica construída pelo Exmo Gal. Candido Mariano Rondon, linha que, embora não livrasse dos assaltos dos índios quem se aventurasse nas solidões sertanejas, todavia muito contribuiu para a pacífica aproximação dos famigerados autóctones. Atraídos pela carinhosa bondade do distinto oficial, atenuaram a invencível rebeldia, iniciando um período de trégua, a prometer eras de paz e tranqüilidade. Infelizmente, porém, voltaram quase logo aos antigos ardis e vítimas sem conta caíram no indômito sertão. (MSMTG, 1944:11).

Em relação aos contatos com os “Cajabis”, o relato histórico informa que, em 1900, heróicos missionários deixaram Cuiabá em direção ao rio Paranatinga onde moravam, na “rica zona dos seringais”, os terríveis índios. A expedição foi bem sucedida e retornou no mesmo ano; no entanto, no ano seguinte, “o Snr. [Sr] Jorge Bodstein, tendo penetrado na zona daqueles índios, foi violentamente atacado tendo que se defender com as armas. Resultado: inúmeros índios mortos e, exasperados os supérstites. Evidentemente, teria sido perigosa imprudência reiterar qualquer tentativa de aproximação” (MSMTG,1944:11). Ao referir-se novamente aos Bororo, o texto revela que esses eram protagonistas de tragédias ao longo da linha telegráfica (obras de Rondon) e que era impossível “coibir-lhes as correrias”. “A instância, pois, do Governo, arrojaram-se os apóstolos para o oriente sertanejo. Desde que os pavilhões da catequese salesiana, encimados pela Cruz, alvejaram naquelas paragens

⁶² SPI era o nome institucional das ações dos indigenistas coordenados por Rondon. Durante sua longa trajetória, iniciada em 1890, adentrando os sertões brasileiros o lema de Rondon era “*Morrer, se for preciso; matar, nunca!*”; falando várias línguas, inclusive dominava muito bem a língua bororo, era muito respeitado pelos povos indígenas que viam nele um grande defensor (pai) nas relações com a sociedade envolvente.

selváticas, começou a irradiar-se por elas a paz e a tranqüilidade”. (MSMTG, 1944:13).

Em sua conclusão sob o título “Catequese e Cativoiro”, Karasch (1992:411) afirma que “o que impressiona o historiador é a continuidade da resistência indígena a tais políticas durante mais de um século”, como nações que, a exemplo dos Karajá e Xavante, “sobreviveram apesar da guerra, das epidemias e das invasões dos colonos”. São muitos os estudos que mostram as várias estratégias encontradas pelos povos indígenas para fugir da escravidão dos colonizadores e dos missionários (RIBEIRO, 1997; MELIÁ, 1998; MONTEIRO⁶³, 1992 e 1994). Com isso conseguiram evitar o decréscimo populacional, chegando a manter populações com até 52.300 indivíduos.

Semelhante à estratégia de um grupo de Bororo, no início do século XX, o que move os Xavante em meados do mesmo século, em Mato Grosso, também é a garantia da sobrevivência do grupo. Embora seja uma característica do dinamismo político entre os Xavante (alianças entre facções que têm por núcleo uma linhagem ou uma associação de linhagens aparentadas), segundo Aracy Lopes da Silva (1992), a subdivisão foi uma estratégia elaborada em vista dos ataques que vinham sofrendo de não índios e da contaminação por gripe e sarampo que vinha (nesse período histórico) se fazendo por meio de roupas e brindes lançados de avião. O recuo possibilitava a “retomada do modo de vida anterior às pressões do contato e ao se dividirem em subgrupos procuraram entrar em contato pacífico com os brancos, buscando aprender os costumes, a língua e, principalmente, conhecer os remédios que usavam para aquele tipo de doença para a qual não tinham defesa” (1992:369).

São vários os exemplos recentes na nossa história a demonstrar que os valores que justificaram as “guerras justas” contra os indígenas no século XVI estão presentes no século XX. Para explorar a borracha nas regiões mato-grossenses de Aripuanã e Alta Floresta, os seringalistas empreitaram novas guerras na década de sessenta. Os registros mais cruéis nessa região foram contra os Cinta-Larga: para “limpar” a área a ser explorada, foram usados dinamites e alimentos contaminados jogados em sobrevôos sobre as aldeias, mas o crime da “Chacina do Paralelo 11” foi o mais cruel. Comandado pelo administrador da empresa Chico Luiz, conforme consta nos autos do processo, o ataque ocorreu em 25 de janeiro de 1966 e

⁶³ Entre outros, são referências para esse debate os textos: “Os Guarani e a História do Brasil Meridional, séculos XVI-XVII” de John Manuel Monteiro, (1992:475-498); “Aldeamentos Missionários no Nordeste Século XVIII”, de Dantas, Sampaio e Carvalho (1992:431-456); e ainda “Catequese e Cativoiro”, de Karasch (397-412), ambos in: Manuela Carneiro da Cunha (org.), 1992. Sobre essa temática existem muitos estudos realizados também nos demais países da América Latina, entre eles José Marin Gonzáles, “Peuples Indigenes, Missions Religieuses et Colonialisme Interne dans L’Amazonie Peruvienne”, 1992.

não possibilitou qualquer fuga⁶⁴.

Como analisamos anteriormente, compreender as relações culturais entre uma determinada cultura indígena e a cultura “nacional” não se limita a estabelecer relações entre culturas distintas, mas perceber as desigualdades e os conflitos existentes nas manifestações simbólicas das classes que compõem a sociedade brasileira cuja participação conjunta no mesmo sistema capitalista não permite uma existência autônoma. As recentes formas de subordinação econômica e política dos povos indígenas, diante do capital monopolista e multinacional, têm suscitado mudanças significativas nessas sociedades tradicionais.

Para Canclini (1983:75), “não bastam apenas a sujeição militar, nem a concorrência econômica desigual, nem mesmo – como desde Gramsci se pensa com maior sutileza – que à violência e à exploração se acrescente o consentimento”. Esses três meios não foram suficientes para garantir a hegemonia da sociedade. Para o autor, a reprodução social e o controle somente são possíveis se ocorrerem no interior das sociedades constituídas de modo homogêneo:

Em países multiétnicos a construção da hegemonia, além de basear-se na divisão em classes, assenta-se no manejo da fragmentação cultural e na produção de outras divisões: entre o econômico e o simbólico, entre a produção, a circulação e o consumo e entre os indivíduos e seu marco comunitário imediato. (1983:75-76).

No processo de “ocupação” de Mato Grosso, estiveram presentes, como se pode verificar na própria história da educação escolar indígena no Brasil, inúmeras estratégias que articularam de tempos em tempos valores religiosos e econômicos de diferentes formas tendo o indígena como parte da terra a ser conquistada e apropriada com fins civilizatórios.

Por outro lado, ao longo da história indígena da América Latina, os povos têm se manifestado de diversas formas simbólico-culturais elaboradas e ressignificadas no percurso de sua história. Segundo Morales (1998), as sociedades organizadas constroem diferentes símbolos que determinam, conformam e asseguram etapas de sua vida social em cada uma das

⁶⁴ ⁶⁴ Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Chico Luiz comandou a expedição para caçar índios, com seis seringueiros, mata adentro. No sétimo dia, um avião sobrevoou o local onde estavam acampados jogando mantimentos e indicando a direção da aldeia a ser extinta, na cabeceira do rio Aripuanã. Após o extermínio da aldeia, “Do outro lado do rio, foi encontrada uma mulher com um filho no colo. Uma bala atingiu a cabeça da criança, enquanto a mãe foi amarrada a uma árvore, de cabeça para baixo e, em seguida, foi rasgada a golpes de facão. Todos os corpos foram jogados no rio e jamais foram encontrados”. (2001:51).

sociedades. Para exemplificar sua afirmação, apresenta o caso da *Whipala*⁶⁵ (expressão de pensamento, de vida e do sagrado), que não foi destruída pela colonização espanhola, ao contrário, “das profundezas da América Andina” “se expressa como símbolo de luta, resistência, esperança – identidade”. Em 1992, no quinto centenário da chegada do espanhol, esse movimento representou a esperança, a afirmação cultural e as diferentes nacionalidades presentes num mesmo espaço geográfico, a Bolívia⁶⁶.

No Brasil, segundo Marco Uchoa⁶⁷ (apud Cunha, 1995:535), as relações entre as missões religiosas de diversas confissões e os índios dão-se na proporção de um missionário para 52 índios. Ele destaca que os convênios do governo com nove entidades religiosas com prazo expirado e não renovados não alteraram a intervenção dessas missões nos territórios indígenas, sendo que 53 organizações de diversos credos desenvolviam trabalhos lingüísticos e prestavam assistência às tribos sem qualquer controle da FUNAI, chegando a ultrapassar, em 1993, cinco mil missionários nas aldeias indígenas do Brasil. Em reportagem, Uchoa exemplifica como descaso com essas populações indígenas, a ação da missão norte-americana “Novas Tribos do Brasil” que ocupa a reserva dos índios Poturos, isolada até a década de 80, sem autorização da FUNAI. Essa missão omitiu a morte de índios por doenças pulmonares, típicas do pós-contato com o branco.

Há que se ter em mente que o processo de conquista e colonização não se deu de maneira uniforme, haja vista as dimensões continentais do país. Desse modo, a compreensão de cultura passa pelas questões das diferenças regionais em cujo contexto “as atividades econômicas dominantes nos diferentes espaços ensejaram processos civilizatórios

⁶⁵ Esta é uma manifestação expressa nas sete cores do arco-íris – “bandeiras” encontrada pelos espanhóis desde 1534 em Cuzco, e na Antigüidade, no centro do Peru. Nessa manifestação, os povos, com suas bandeiras em marcha, expressam nas cores e formas diferentes as dimensões política (na presença dos quadrados “iguales”), econômica (os diversos símbolos que expressam ajuda mútua de pessoas e famílias unidas no trabalho compartilhado), ecológica (da geografia que permite assegurar o alimento das populações andinas), social (diferença de gênero e hierarquia social, estabelecida numa relação homem e ambiente), cultural (as cores, assim como o número “igualitário” dos quadrados, mostram a similitude de cada um). Gustavo Adolfo Morales, “La Whipala: simbolo y construcción de identidad”. In: NOVAMERICA – Democracia para Tod@s. n.º. 80, dezembro, 1998.

⁶⁶ “La Whipala no representa un emblema (jerográfico que encierra un concepto), una bandera (pedazo de tela que indica la pertenencia de un grupo social a un espacio geográfico), ni enseña patria (insigna que representa la unidad de hombre y patria), sino más bien tiene un significado mucho más amplio abarcando lo económico, político, religioso y cultural, enmarcado en la cosmovisión andina”. [...] “La Whipala de ser un símbolo clandestino, pasó a ser un elemento importante en la presencia y la nacionalidad boliviana y, en la actualidad, se convierte en la posibilidad de presencia y construcción de nacionalidades andino-amazónicas de nuestro territorio” (MORALES, 1998).

⁶⁷ Artigo publicado no Jornal Estado de São Paulo em 28/11/1993, pág. A-30, sob o título: Missões agem nas aldeias sem controle da FUNAI (Apud CUNHA, 1995:535).

específicos” (BANDEIRA, 1995:25-27). No Brasil, a espacialidade construída culturalmente é enriquecida das vivências dos homens e mulheres que nela vivem e constroem suas existências, identificando-se com o lugar embora não isentas das influências e significações oriundas dos interesses dominantes.

Nesse sentido, o Estado de Mato Grosso, cuja identificação como região Centro-Oeste historicamente se construiu nas relações com o processo de “ocupação” das terras espanholas e a “conquista” para a modernidade, vai se consolidar com o colonialismo interno expresso na “Marcha para o Oeste”. Segundo Bandeira (1995:27), o Estado identificado como “ignoto, desconhecido, intocado, é concebido como reserva territorial para a expansão do capitalismo”.

Nesse contexto, os interesses dominantes consolidaram um espaço social de diversidade étnica e cultural, onde convivem 38 nações indígenas sobreviventes da “ocupação”, grupos sírio-libaneses e russos⁶⁸, mato-grossenses e migrantes vindos de todas as outras regiões do país. Um exemplo de uma sociedade multiétnica, tal como definida por Canclini na citação acima.

O contexto social mato-grossense promove a diferença regional como expressão de desigualdade construída com base em valores etnocêntricos e preconceituosos das relações que se estabeleceram historicamente e que compartilham dos vários aspectos da realidade nacional. Superar essas desigualdades regionais, portanto, não é um desafio localizado e particular de uma região e de um povo, mas um desafio para toda a sociedade brasileira na construção de seu projeto social democrático e com justiça social para todos.

Como apontamos, nesse breve contexto histórico, foi no confronto entre diferentes civilizações que, na história da América e do Brasil, desencadeou-se um processo de extermínio dos povos considerados de pouca “cultura”, “selvagens” ou “não-civilizados”. As relações de conflito se deram entre valores de quem tem na terra sua subsistência, sua cultura e sua história, e de quem luta pela terra como propriedade privada e meio de produção visando ao acúmulo de capital.

Esses valores continuam guiando as ações de inúmeros brasileiros e, no caso de Mato

⁶⁸ Segundo Bandeira (1995:42), em Cuiabá, os grupos sírio-libaneses muçulmanos conservam sua língua, costumes e hábitos alimentares e vêm se infiltrando nos espaços do poder político. Embora se relacionem com a sociedade regional, tendem a ser mais conservadores, reproduzindo sua identidade étnica. No município de Primavera do Leste, um grupo étnico de origem russa com tendência a poucas interações e trocas culturais, empenhando-se em reproduzir seu modo de vida no interior da sociedade local, tende a se tornar um “enclave” étnico-cultural em Mato Grosso. No entanto, o respeito dispensado a esses grupos étnicos pela sociedade regional não é garantido às sociedades indígenas do Estado, geralmente consideradas inoportunas e obstáculo ao desenvolvimento regional.

Grosso, sustentam as novas estratégias de “ocupação”. É bastante ilustrativa a carta do Governador, Sr. Blairo Maggi (atual “rei da soja”), encaminhada ao Ministro da Justiça, Dr. Márcio Tomaz Bastos, datada de 31 de março de 2003, e socializada pelo CIMI:

O Estado de Mato Grosso já possui 15.676.358has (17,3% do território) comprometido com Reservas Indígenas, o que viabiliza mais de 650 ha de média por habitante índio. Área mais do que suficiente para sustentar uma família, mesmo produzindo de maneira sustentável, sem destruir o meio ambiente e preservando a biodiversidade. Entendemos, portanto, que as áreas já demarcadas são mais do que suficientes para atender as necessidades dos mesmos.

De acordo com a FUNAI, existem 9 portarias em processo de demarcação [...] mais 16 portarias para estudos e reestudos [...].

A questão do índio não é de agregar mais terras à sua população e sim a implantação de uma política de atenção à população indígena, que garanta a sua pluralidade cultural e étnica. [...] ao admitirmos mais demarcações, estaremos limitando a possibilidade de realizar políticas de Inclusão Social para mais de 600 mil pessoas que vivem no Estado com renda per capita abaixo de R\$ 80,00 por mês.

Como parceiro do Governo Federal, não posso concordar com novas demarcações de áreas indígenas a revelia do meu Governo. Quero propor um período de pelo menos 24 meses para que possamos, em conjunto, reavaliar as demarcações e estudos em andamento. Pois algumas dessas áreas de demarcação implicam no desalojamento de produtores rurais estabelecidos e populações já consolidadas, gerando intranquilidade e conflitos desnecessários. Além disso, as demarcações de reservas indígenas estão impedindo futuras obras de infra-estrutura estratégicas para o nosso desenvolvimento, tais como estradas, ferrovias, hidrovias e geração de energia.

Além desse documento significativo, foi realizado em Cuiabá um Seminário organizado pela CNA, FAMATO⁶⁹ e Sindicatos Rurais, sob o tema: “As Questões Indígenas e o Direito à Propriedade”, em setembro de 2003. Nesse Seminário, foram apresentados vários documentos que denunciam os conflitos de terras indígenas existentes em todos os estados brasileiros. Pelos dados apresentados, 5.579.689 hectares que correspondem a 24 terras indígenas se encontram em processo de demarcação e de 3.475.601 hectares, 169 terras indígenas se encontram ainda por demarcar. Atualmente, os 400 mil indígenas têm suas terras reduzidas a 11,93% do território nacional, inclusive as com conflitos permanentes e sem

⁶⁹ CNA – Confederação Nacional de Agricultura; FAMATO – Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Mato Grosso.

demarcação e legalização necessárias na luta contra o “colonizador” do século XXI.

Em 28 de agosto de 2003, o Diário de Cuiabá anunciou: “Juiz manda Polícia Federal fazer desarmamento em área com litigo em Primavera. Marcos Tavares ordenou ainda que a FUNAI retome o trabalho de delimitação e identificação de áreas indígenas”. Segundo o jornal,

Os xavantes vivem em conflito com fazendeiros da região de Primavera do Leste, onde estão localizadas as reservas de Sangradouro e Volta Grande [...]. A decisão atendeu a pedido liminar do Ministério Público Federal e levou em consideração episódios considerados ‘inadmissíveis’ pela Justiça Federal. Alguns deles, recentes, como o incêndio no prédio da administração da FUNAI, há menos de duas semanas. ‘Morte de índios, incêndios de prédios da Funai [...] bem como declarações de agentes públicos contra o procedimento de demarcação [...] inclusive a existência de grupos armados obstando o Poder Público de cumprir suas funções’, enumerou o juiz, em um trecho da decisão. [...] ‘O seu intento é fazer cumprir a legislação constitucional’. [...] As terras indígenas [...] abrigam índios das etnias xavantes e, em menor número, bororo.

São frequentes as notícias sobre os conflitos de terra entre indígenas e fazendeiros, garimpeiros, madeireiros e tantas outras formas “justificáveis” e “civilizadas” de “ocupação”. Por outro lado, surgem novidades advindas de um Estado “empreendedor”, governado por um latifundiário que chegou do sul do país e se transformou no “rei da soja”. Uma das novidades são os convênios firmados com os Paresi e Xavante: “Índios vão plantar grãos em lavoura mecanizada⁷⁰”:

‘Índios xavantes iniciam plantio em Primavera’ [...] começam nesse final de semana o plantio de arroz, mandioca e plantas frutíferas numa área de 230 hectares. O cultivo faz parte do Programa de Apoio à Sociedade Indígena Xavante de Sangradouro/Volta Grande, lançado pelo superintendente de política indigenista do Estado Idemar Sardinha. (Diário de Cuiabá, 07/10/03, p: B-3)

Índios vão interditar rodovia amanhã: Bloqueio – Índios de quatro etnias, liderados pelos parecis, fecham amanhã a rodovia Nova Fronteira, que liga Sapezal a Campo Novo do Parecis, no noroeste do Estado. Eles querem negociar um plano de lavoura mecanizada em terras indígenas. Eles prometem só abrir a estrada quando receberem a visita de técnicos da Funai e do Ministério Público. Além dos parecis, participam do movimento os índios nhambiquaras, irantxe e nyku. (Diário de Cuiabá, 30/08/03, p.B-2).

⁷⁰ Documento disponibilizado pelo CIMI, junto com o material das palestras proferidas no Seminário “As questões indígenas e o direito à propriedade”, realizado em Cuiabá, dia 26/09/03. Fonte: <http://www.gazetadigital.com.br/materias.php?codigo=16124&codcaderno=19&439&GEDDATA=14/09/2003&UGID=ed2bea76589f57a024834c007ac1fa8>.

Vale lembrar que a terra do Governador fica nessa região, em Sapezal, cidade construída por seu pai e onde esse Governo tem realizado assentamentos de famílias de pequenos agricultores. Além disso, as terras Paresi, onde estão localizadas várias aldeias, inclusive a Aldeia Rio Verde, com rio de mesmo nome, fazem fronteira (geográfica e interétnica) com a Fazenda Itamarati que, desde a década de 80, vem plantando soja e contribuindo significativamente para a redução de peixes e de emas, fontes de sobrevivência e expressão de significados fundamentais para a cultura desses indígenas⁷¹. Enfim, são inúmeras as notícias passíveis de ser coletadas na imprensa local e nacional sobre as atuais relações entre indígenas e não-indígenas no Mato Grosso e no Brasil.

Isso permite considerar a afirmação de Canclini (1983:74), sempre atual: “A história da dominação dos indígenas é a história da desagregação e da dispersão”. Segundo o autor, “cada sociedade é uma totalidade estruturada, cada uma de suas partes possui sentido em relação com as outras, e se reforçam mutuamente”. A classe dominante, para realizar sua dominação aparentemente externa aos grupos minoritários e a hegemonia diante dos grupos étnicos, procura quebrar a unidade e a coesão desses grupos, “destruindo o significado que os objetos e as práticas possuem para cada comunidade”.

A escola, desde o tempo dos jesuítas, tem participado da construção de uma história oficial, contribuindo tanto para a “integração” cultural dos povos indígenas do Brasil, segundo a lógica da cultura européia, ocidental/cristã, quanto para a construção de verdades que atenderam aos interesses mercantilistas e aos interesses capitalistas atuais.

Ao final de meio milênio de exploração do território indígena da América Latina, no Brasil os índios são considerados em sua fase final de extermínio, ao menos em sua forma “selvagem”, porque fora dela, não são mais considerados “índios”. Nas estatísticas do IBGE, passam a engrossar o número dos excluídos, aqueles classificados como “pardos”. Nas

⁷¹ Em 1995, quando estivemos, contratada pela OPAN, trabalhando num curso para professores Paresi de todo o Território, durante uma semana na Aldeia Rio Verde, alguns professores nos chamaram após o jantar para conversar sobre o que significava o arrendamento de suas terras. A situação nesse período, já com dificuldades de encontrarem alimento em suas terras, os deixaram divididos, uns falavam que não deviam fazer isso, mas outros acreditavam que arrendando para o “branco”, teriam dinheiro por um tempo para resolver a situação e em seguida, quando receberiam a terra de volta, eles também poderiam tirar dinheiro como os demais fazendeiros, das próprias terras. Não havia uma consciência da relação do plantio da soja e as doenças, a falta de emas e demais caças e peixes no rio.

palavras de Chauí (1996:56), os índios, “são considerados como irresponsáveis⁷² [...], preguiçosos⁷³ [...], perigosos [...], devendo ser exterminados⁷⁴ ou então ‘civilizados’.

No entanto, ainda povoa o imaginário da população brasileira, distante das regiões de fronteiras territoriais onde habitam as 215 etnias indígenas do país, uma visão romântica representada pelas imagens do “índio” genérico e distante da vida urbana globalizante. Segundo Chauí (op. cit.), desde o romantismo, a imagem índia é apresentada pela cultura letrada como heróica e épica, fundadora da “raça brasileira”. Por outro lado, como afirma Grupioni (1994), ao discutir as mudanças ocorridas, sob o título “Da Aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB”, o novo texto dessa Lei, rompe com uma tradição da legislação brasileira, que sempre procurou incorporar o índio ao contexto nacional, reconhecendo aos índios o direito à diferença. Em suas palavras, cabe assim à União:

[...] não mais de incorporá-los e assimilá-los à ‘comunhão nacional’, mas de legislar sobre eles no sentido de protegê-los. Cabe ao Congresso Nacional autorizar a remoção dos índios de suas terras em casos de epidemia, catástrofe e no interesse da soberania do país, bem como regulamentar, através de lei ordinária, a possibilidade de exploração dos recursos híbridos e

⁷² Também considerados como não capazes de assumir a responsabilidade sobre sua aldeia, conforme demonstra a legislação da época: “Que, atenta a lastimosa rusticidade e ignorância com que até então haviam sido educados os índios, e enquanto não tivessem capacidade para se governarem, haveria um Diretor, nomeado pelo Governador [...]” In: Ribeiro, 1997, p. 57, referente à lei de 28.05.1757, em que as aldeias são elevadas a vilas e cria-se o regime do Diretório. Portanto, “incapazes de cidadania” (CHAUÍ, 1996:56).

⁷³ Contrariando esta idéia preconceituosa sobre o índio brasileiro presente na cultura brasileira já, em 1550, Manoel da Nóbrega descreve sucintamente o comportamento do colono que desde o “descobrimento” dependia do trabalho do índio para não morrer de fome. “... Os homens que aqui vêm não acham outro modo senão viver do trabalho dos escravos, que pescam e vão buscar-lhes alimento, tanto os domina a preguiça e são dados a coisas sensuais e vícios diversos” (RIBEIRO, op. cit. p.39). Hoje, segundo Chauí (1996:56), são considerados preguiçosos, porque são “mal adaptados ao mercado de trabalho capitalista”.

⁷⁴ Um exemplo mais recente de como a sociedade em seu conjunto vê o índio (genérico, todos iguais, etc.) no Brasil é o caso do índio Galdino Pataxó. Enquanto dormia num ponto de ônibus em Brasília, Galdino Pataxó foi queimado por dois rapazes da elite brasileira, sob os olhos dos governantes do país. Para Chauí (1996:56), os índios são “entregues à sanha do mercado de compra e venda de mão-de-obra, mas sem garantias trabalhistas, porque ‘irresponsáveis’”.

minerais em áreas indígenas⁷⁵. (1994:89).

Para concluir, acreditamos que, diante da complexidade multicultural vivida na sociedade brasileira e dos valores que foram sendo consolidados nas relações sociais históricas entre indígenas e não-indígenas, resta a possibilidade da Educação Intercultural. Embora esta seja uma reivindicação já garantida na legislação atual para a Educação Escolar Indígena, conforme veremos a seguir, não se dá crédito à idéia segundo a qual os conflitos possam ser superados sem políticas públicas voltadas à compreensão da realidade social dos povos indígenas à garantia de seus direitos já amplamente difundidos e regulamentados na legislação. Em outras palavras, a luta pela terra e a materialização desse direito constitucional serão garantidas tão somente com uma intervenção pedagógica sistemática voltada à Educação Intercultural. Esta poderá ser uma estratégia fundamental para uma nova forma de tratar a questão indígena, sua cultura engendrada nas relações que essa vida, o “corpo índio”, tem com o universo cósmico, pois este corpo que é a pessoa, só é, na relação com sua terra.

2.2 O contexto da Educação Escolar Indígena no Brasil: fronteiras interétnicas e interculturais

Como vimos nos itens anteriores, entre as inúmeras tentativas de “inclusão” e “integração” dos índios à sociedade brasileira, surgiram, no decorrer de toda história do Brasil, vários projetos que buscaram solucionar o “problema” desses povos no Brasil. Um

⁷⁵ No entanto, as mudanças nas legislações não modificam os interesses e a cultura da classe dominante em relação aos territórios ocupados pelos povos indígenas no Brasil. Heck (1999:24-25), Secretário Nacional do CIMI, afirma: segundo publicação governamental de 1996 denominada “Sociedades indígenas e a Ação do Governo” das terras indígenas no Brasil, apenas 174 estão devidamente registradas no CRI e SPU. Com o Decreto 1.775/96, do Governo de Fernando Henrique Cardoso, a situação das terras indígenas agravou-se. Este Decreto considera área indígena somente as áreas devidamente registradas e sem a presença de não índios. Segundo o “Grito da Terra Brasil” feito pelo CIMI, em 1997, documento elaborado pela entidade para ser apresentado ao Ministério da Justiça, existem conflitos com posseiros em 107 terras indígenas e não há vontade política para solucioná-los. Dessas terras, 70% ainda não foram sequer demarcadas. E, ainda, a “Ação do Governo” tem sido: homologar algumas terras já demarcadas em governos anteriores (38% delas nesta situação), coincidentemente antecedendo viagens do Presidente ao exterior; e retirar recursos (rubricas) da FUNAI destinados à Demarcação/Regularização Fundiária e Vigilância/Fiscalização de áreas indígenas. Por outro lado, novas leis são encaminhadas para atender aos interesses do capital e antes mesmo de serem aprovadas já contam com apoio dos responsáveis pelas decisões políticas. Em Mato Grosso, segundo o Jornal A Gazeta, no Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM), entre 1989 e maio de 1999, já haviam sido requeridos 434 pedidos de autorização para a pesquisa do subsolo, em territórios indígenas de Mato Grosso, totalizando uma área de 4 milhões de hectares. O projeto para regulamentação que seguia em tramitação para aprovação do Congresso Nacional, atendendo determinação da Constituição Federal, tinha o apoio do então Presidente da Funai e ex-vice-governador de Mato Grosso, Márcio Lacerda (A Gazeta, Cuiabá, 23/05/1999, p. 1C).

exemplo mais recente é o Projeto Rangel Reis⁷⁶, desenvolvido no Governo Geisel. Esse projeto de “unificação nacional” propunha-se, até o ano 2.000, a concluir a “integração” dos índios por meio da escolarização. Todavia, frustrando todas as investidas, a escolarização não conseguiu atingir a educação indígena.

Para contextualizarmos historicamente Mato Grosso no cenário da educação escolar indígena brasileira, cabe retomar brevemente alguns dados que nos auxiliarão a compreender o papel dessa educação em face das contradições e conflitos vivenciados entre os Bororo e os salesianos em Meruri. Como apresentamos acima, Mato Grosso surge oficialmente no cenário nacional em 1718, com a chegada dos bandeirantes em territórios habitados pelos Bororo e os conseqüentes conflitos que resultaram tanto na descoberta do ouro quanto em inúmeras mortes, escravidão e “limpeza étnica”. A convivência com os sobreviventes permitiu parcerias (como meios de exploração de mão-de-obra) em trabalhos com militares, missionários e colonos/fazendeiros e em âmbito espiritual-religioso rituais foram compartilhados.

Embora o tempo e o espaço tenham sido outros e produzidos por sujeitos outros, pode-se ver muita semelhança entre o processo vivenciado pelos povos indígenas em outras regiões e os ainda recentes “contatos interétnicos” promovidos em Mato Grosso. Com Leal Ferreira⁷⁷ (1992), traçamos um perfil da educação formal desenvolvida em áreas indígenas no Brasil, dividindo-a em quatro fases. A primeira é a educação religiosa no Brasil colonial; a segunda formaliza-se com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e sua substituição, em 1967, pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI); a terceira estrutura-se a partir da década de 70; a quarta fase situa-se na década de 90, fundamentada em ações e práticas iniciadas nas décadas anteriores.

Embora os estudos demonstrem que a língua nativa, as festas religiosas e a música tenham sido utilizadas como recursos dos jesuítas para o ensino, como já nos referimos anteriormente, os problemas enfrentados pelos padres salesianos em Mato Grosso com a evangelização dos adultos e com os meninos os levaram a optar pela conversão mediante “sujeição” e “temor”. Assim, essa fase da história da educação escolar indígena no Brasil colonial ocorre também em Mato Grosso e foi uma das estratégias governamentais importantes para a “pacificação” dos Bororo.

⁷⁶ “Política Educacional para o Exército: ano 2000”. Sobre Projeto Rangel, ver Heck, 1999, p. 15.

⁷⁷ Mariana Kawal Leal Ferreira (1992) – “Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil (Dissertação (Mestrado) – Departamento de Antropologia da USP, 1992), In: Capacla (1995:104-107), Bonin (1998:33), D’Ambrósio (1994) e Bandeira (1995:57).

Segundo Ferreira da Silva (1994:43), a invasão das áreas tradicionais e a submissão política das populações nativas, atreladas “à pilhagem e à destruição de suas riquezas, têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar” civilizadora. Para ele, essas atividades escolares, aparentemente improvisadas, sempre foram orientadas e planejadas pelos missionários, “primeiros encarregados desta tarefa”, a que dedicaram “muita reflexão, tenacidade e esforço”.

Essa educação religiosa identificada com o trabalho dos jesuítas, até quando foram expulsos em 1779, marcou profundamente a arquitetura e a metodologia aplicada à educação escolar tradicional brasileira: a conversão à fé cristã e a preparação para o trabalho. Os mesmos princípios estiveram presentes na educação salesiana promovida no início do século XX entre os Bororo. E, para compreendermos que as relações históricas estabelecidas entre os salesianos e os Bororo fundamentavam-se no contexto mais amplo das relações entre a Igreja e o Estado, buscaremos discorrer brevemente sobre as concepções que orientaram o trabalho com a educação escolar e a catequese entre os Bororo.

O colonialismo, a Educação Indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade. (FERREIRA DA SILVA, 1994:43).

São vários os documentos que apontam uma relação intencional dos governos entre a educação escolar indígena e o processo de desocupação dos territórios indígenas para a ocupação de “civilizados”. Um exemplo é o Relatório de 1882 do Ministério da Agricultura. Segundo Karasch (1992:409), esse documento esclarece as razões do abandono das aldeias e o fracasso da política indigenista concentrada em aldeias por membros do Governo, como “a falta de verbas para a política indigenista, a má administração dos aldeamentos, a falta de missionários e os próprios índios, que o índio adulto ‘raro se sujeita a ensino e trabalho’”. Na análise desse Relatório, a autora mostra a importância destinada à educação das crianças indígenas realizada pelos missionários, aliados dos governos em diferentes períodos da história brasileira. As palavras do ministro (em finais do século XIX), apresentadas abaixo, explicitam bem as posturas assumidas pelos missionários no início do século XX em relação aos Bororo, compartilhadas pela “sociedade nacional”.

[...] inspirar-lhe confiança e persuadi-lo mais pelo exemplo, do que por qualquer obrigação que se lhe imponha; aproveitar as suas aptidões [...] e pela troca de produtos e serviços afeiçãoá-lo à população civilizada até que se

resolva a confiar seus filhos para serem educados, e a cultivar a terra e exercitar qualquer profissão. Para este fim a catequese deve socorrer-se da fundação de núcleos de gente civilizada, que se ponha em comunicação com os selvagens, oferecendo-lhes incentivo para o trabalho e comércio, e constituindo-se assento, não de aldeamentos, mas de povoações, que possam recolher o índio pacífico, aproveitar os serviços e modificar os hábitos dos que preferem a vida errante, e sobretudo educar-lhes os filhos⁷⁸. (idem, p.409).

Em carta publicada na imprensa paulista, em 1908, como “Protesto do Snr. [Sr] Horta Barbosa em defesa dos Indígenas brasileiros”, este recorre às palavras de José Bonifácio para demonstrar, em tom de ironia, o quão pouco a sociedade de então reconhecia o direito de as “tribus selvagens” se constituírem como “Nação Livres”:

A facilidade de os domesticar era tão conhecida pelos missionários, que o padre Nóbrega, segundo refere Vieira, dizia por experiência que, com musica e harmonia de vozes, se atrevia a trazer a si todos os gentios da America. Os jesuitas conhecerão que com presentes, promessas e razões claras e sans, espendidas por homens praticos na sua lingua, podião fazer dos indios barbaros o que eles quisessem [...]. (In: MAGALHÃES, 1929:253).

Para Ferreira da Silva (1994), desde o período colonial até a República, o quadro não mudou significativamente, verifica-se a inércia do Estado e o grande fluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional de civilizá-los:

desde a chegada das caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem ‘catequizar’ e ‘civilizar’ ou [...] pela negação da diferença”. [Para ele, esta é a razão pela qual] os currículos empregados nas escolas indígenas continuam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não índios. “Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais da Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do ‘atraso’ a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória. (1994:44).

O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), baseado em postulados positivistas, caracterizou a segunda fase da história da educação escolar indígena por meio da intervenção formal da pedagogia da “integração”. Essa pedagogia foi implantada principalmente através do Programa Educacional Indígena, elaborado na década de cinquenta, que enfatizava o ensino das práticas agrícolas e domésticas. “A educação escolar dos índios perspectivada pelo ideário da ordem e progresso, continuou a privilegiar a disciplina como instrumento de

⁷⁸ Nota do autor: fonte: Saraiva, 1882, pp.101-2.

subordinação”⁷⁹. (BANDEIRA, 1995:58).

Embora não tenha atingido diretamente os Bororo de Meruri, o contexto da política educacional implementada a partir dos objetivos do *Summer Institute of Linguistics*⁸⁰ (SIL), em âmbito nacional, é relevante para nós, pois atingiram a educação da Missão Salesiana, principalmente com a produção de materiais didáticos bilíngües, isso após um período em que a língua indígena foi proibida e cujas conseqüências ainda hoje não foram superadas.

Em 1954, o SIL ofereceu ao SPI seus serviços, mas sua oferta foi recusada por ser considerada inconstitucional e “representar o controle de grupos particulares e estrangeiros sobre a assistência à população indígena. O ideário positivista de [...] Rondon [...], defendia a formação de um indigenismo estatal e laico e não via com bons olhos a atuação de missões religiosas”. Segundo Barros (1994:26), o SIL vinha de uma experiência com as populações indígenas do Peru, México, Equador, Colômbia, entre outras, onde implantou as escolas bilíngües, com a alfabetização mediada pela tradução da Bíblia e a conversão. No Peru e no Brasil, a missão teve o monopólio da educação indígena oficial.

Após o golpe militar de 1964, o SPI foi extinto e substituído pela FUNAI, cujo fundamento era a ideologia do desenvolvimento nacional. Nessa segunda fase, as missões religiosas e o SIL continuam a atuar nas aldeias, tendo como princípio comum a política integracionista⁸¹. Segundo Barros, com a extinção do SPI e sua substituição pela FUNAI, em 1969, o SIL consegue assinar seu primeiro convênio com essa instituição indigenista nacional e passa a “controlar oficialmente a Educação Indígena através da formação de centros de treinamento de professores indígenas”. No entanto, o “acesso da missão às atividades de

⁷⁹ Segundo Bandeira (1995:57), um exemplo dessa fase da Educação Indígena em Mato Grosso foram as escolas criadas pelo SPI nas áreas indígenas Bakairi e Paresi. Com a educação missionária e a pedagogia da submissão através do processo imposto de mudança cultural conflitante, caracterizou-se o braço formal da pedagogia da “integração”.

⁸⁰ Sobre a influência do SIL na Educação Escolar Indígena brasileira, ver Maria Cândida Drumond Mendes Barros (1994), “Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários”.

⁸¹ Em 1957, com a aproximação do SIL junto aos antropólogos indigenistas, este assina seu primeiro convênio no Brasil, com o Museu Nacional do Rio de Janeiro, rompido em 1977, quando foi constatado que não havia sido respeitado o convênio (voltado para a documentação das línguas indígenas e sua escrita para uso da comunidade acadêmica) e sim produzido uma grande quantidade de materiais didáticos.

Educação Indígena se deu [...] sobretudo por uma Portaria da FUNAI, de 1972, que torna obrigatória a educação bilíngüe no país”⁸². (1994:28).

Como ocorreu em Meruri, as mudanças nas políticas indigenistas implementadas pelas missões religiosas contribuem para as mudanças na educação escolar e mais especificamente na postura delas em relação às comunidades indígenas com as quais mantêm relação cotidiana e de quem são os “mediadores” junto à sociedade regional.

De fato, a diferença substancial entre uma fase e outra foi a obrigatoriedade do bilingüismo na segunda fase da educação escolar indígena (LEAL FERREIRA, 1992), pois as escolas continuaram a ser geridas pelos órgãos governamentais ou instituições/missões religiosas, objetivando a “integração” dos povos indígenas à sociedade nacional. Se a alfabetização bilíngüe⁸³ se transformou num projeto educativo para os lingüistas, para os missionários essa alfabetização foi a condição para a evangelização.

O vínculo que a escrita em língua indígena mantém com a evangelização leva a que essa escrita se estabeleça como uma crítica à oralidade da cultura tradicional, como a dos Xamã, contadores de histórias e donos de cantos”. A Educação Indígena bilíngüe surge como uma expressão do ‘escritismo’ ao não incluir a oralidade primária como parte definidora da cultura indígena. Ela não apenas exclui a oralidade, como carrega consigo uma crítica à cultura oral, ao tirar legitimidade das formas de conhecimento indígena sustentadas no mundo da oralidade, e ao privilegiar a escrita como única forma de conservação da cultura indígena. [...] A escola bilíngüe acaba tratando a oralidade indígena como analfabetismo. (BARROS, 1994:33).

Essa percepção de Barros é um dos fatores que ainda hoje dificulta a complexa relação entre a educação indígena tradicional que se sustenta pela oralidade, e a educação escolar indígena intercultural (“grafocêntrica”). Os professores indígenas, hoje protagonistas desse

⁸² Embora não tenham atingido grandes dimensões junto às comunidades indígenas, os missionários do SIL eram os responsáveis pela preparação do material didático e treinamento dos indígenas como professores ou como autores de literatura indígena (essa intervenção, interferiu na formação dos professores do Parque Nacional do Xingu, assumido recentemente pelo Projeto Tucum/MT). O retorno disso foi a formação de ajudantes para a tradução da bíblia e, segundo a autora, na década de 80, acabou influenciando a identidade do lingüista que passou a trabalhar com a alfabetização em língua indígena, deixando suas marcas na prática científica brasileira. Se, por um lado, a educação bilíngüe foi defendida por “ser uma modalidade progressista e alternativa aos internatos, por respeitar as diferenças étnicas e lingüísticas”, e reforçar a sua conservação, por outro, para os integracionistas, os índios sem o domínio da escrita, primeiro na língua materna e depois em português, não despertam para o “interesse de coisas novas e pelo consumo de produtos manufaturados”. (BARROS, 1994:30).

⁸³ A maior influência do SIL (Summer Institute of Linguistics) no Brasil foi sobre os estudos das línguas indígenas, vingando a concepção do lingüista como educador. Essa concepção que privilegiou a língua na educação escolar, na década de 80 tornou-se no principal objetivo dos lingüistas (inclusive os ligados às universidades brasileiras) que trabalhavam com línguas indígenas. Esse projeto de bilingüismo é discutido por Barros sob o título: a educação bilíngüe como negação da oralidade da cultura indígena (1994).

processo, confrontam-se com essa situação na função de mediadores entre os saberes da escola e os saberes de seu povo. Em Meruri, a escola procurou enfrentar esse problema buscando alternativas pedagógicas para superar o período em que as crianças eram proibidas de falar a língua de seus pais, como a produção de material didático bilíngüe. Mesmo assim, essa questão ainda interfere no processo de ensino da língua pela escola.

A terceira fase da educação escolar indígena é situada na década de 70 do século XX, quando surgiram as práticas indigenistas alternativas à oficial, levadas a efeito por instituições não-governamentais. Estas realizaram um trabalho educacional articulado à luta pela defesa dos territórios, da saúde e da cultura indígena. Entre elas, o Conselho Indigenista Missionário⁸⁴ (CIMI), a Operação Anchieta (OPAN), a Comissão Pró-Índio (CPI), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI). Essa fase e as novas configurações políticas indigenistas ligadas à Igreja Católica, influenciaram amplamente as mudanças dos rumos na relação entre missionários, indígenas e sociedade regional ocorridas em Meruri.

O contexto desse movimento, no entanto, fez parte do contexto histórico e político vivido em todo território nacional. Essa fase foi marcada pela luta dos segmentos sociais oprimidos pelo sistema vigente no país e a educação indígena tornou-se objeto de reflexão crítica, embora sejam poucas as referências ao movimento indígena encontradas na literatura sobre movimentos sociais no Brasil. Nesse período, vários movimentos populares surgiram, fugindo ao controle dos militares e do seu discurso de “ordem e progresso”: as mobilizações contra a inflação (carestia), pela terra, pelo nacionalismo, contra a precariedade da saúde (falta de água potável, epidemias) e o movimento indígena por terra, cultura e educação. O que tornou este movimento “visível” como classe desapropriada foi sua luta identificada com os demais movimentos.

Segundo Secchi, “... a partir de 1969 os voluntários leigos da Operação Anchieta – OPAN (atualmente Operação Amazônia Nativa) mantiveram trabalhos na área da educação, saúde e desenvolvimento econômico junto a quase todos os povos atendidos pelos jesuítas”. Estes tiveram suporte de entidades que proporcionava apoio técnico a países do terceiro mundo, como os voluntários italianos e austríacos da TVC e ÖED. (2002:118).

Esse movimento, conforme veremos no contexto mato-grossense, possibilitou a

⁸⁴ Como afirma Albuquerque (1999:51), “a Igreja Católica não é exclusivamente o CIMI, ela mantém suas ordens religiosas que perseveram em seus métodos obsoletos, assim como sua posição doutrinária em relação aos índios depende, fundamentalmente do equilíbrio (de caráter político) que procura ter, em determinados momentos com o Estado e a Sociedade, que, dialeticamente, a constituem e a negam”.

mudança efetiva da política assumida pelos missionários em Meruri e contribuiu significativamente para o enfrentamento das doenças (como a tuberculose), da degradação moral e da invasão dos territórios bororo na região próxima ao Território de Meruri. Ao rever seu papel junto aos povos indígenas, deixam de apoiar o Governo do Estado em suas estratégias para “ocupação”, não mais subsidiando o assentamento de colonos e fazendeiros na região, com sua estrutura física, educacional e religiosa, como vinham fazendo.

Em síntese, na década de 70, com o avanço das relações capitalistas nas áreas de fronteira e no campo, desencadeou-se a luta pela terra em diversas regiões do Brasil. Esses movimentos, no entanto, envolveram processos historicamente concomitantes de expressão de vontade política de diferentes grupos populares e de seus interesses até então desconsiderados. O mesmo ocorre com o indigenismo oficial e os movimentos indígenas, aliados aos demais movimentos sociais no país, desencadeiam ações em busca da conquista de espaços de auto-expressão. Essas ações, no processo de “redemocratização” do país, e também em Mato Grosso, asseguraram visibilidade e voz aos povos indígenas, por meio de encaminhamentos de suas demandas específicas no interior dos movimentos sociais, mas ainda distantes da conquista de direitos legais.

Em 1973, o indígena passou a ser legislado pelo Estatuto do Índio⁸⁵, a Lei 6.001/73; é visto como alguém a ser enquadrado aos padrões civilizatórios nacionais e a educação indígena continua sendo um instrumento integracionista. No Artigo 50, “A educação do índio será orientada para a comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”; no Artigo 53, é especificado como a escola deve contribuir com esse processo: “O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas⁸⁶”.

⁸⁵ Segundo Souza Filho, antes do Estatuto de 1973, o antigo SPI punia os índios que cometessem delitos perante a “lei”, sem intervenção do sistema oficial de punição do Estado. O Poder Jurídico, o fazia portanto, meio de estruturas extrajudiciais cruéis e desumanas e não havia um entendimento oficial, doutrinário ou jurisprudencial e discordante [como ocorreu posteriormente] e o Direito se mantinha num silêncio envergonhado. Com o Estatuto do Índio, passa-se a tolerar a “aplicação de penas pelos grupos tribais, desde que não tenham caráter infamante ou cruel e não sejam de morte. Esta aceitação se dá apenas quando a sanção é dirigida a membros do próprio grupo” (1994:164-165).

⁸⁶ Em março de 2003, em Mato Grosso, o Governador, em evento que contou com lideranças indígenas como Rauni, comemorou a garantia de cem mil reais do Governo Federal para qualificar, para o mercado de trabalho, as populações indígenas do Estado. A adequação ao mercado de trabalho é tratada, como já vimos anteriormente, nos mesmos moldes da educação religiosa que preparava para o trabalho, induzindo as populações a saírem de seus territórios que resultava em subemprego e submoradia na periferia das cidades.

Nos anos 80, segundo Monte (1998:71), os países com populações indígenas reconheceram “uma modalidade especial de educação, postulando [...] a diversidade e [a] pluralidade na construção de uma nova representação da ‘identidade nacional’ - una e múltipla a partir dos ideais da democracia”. Diz ainda Monte:

A Educação Escolar Indígena, como é chamada em nosso país (Educação Intercultural Bilíngüe e Etnoeducação, nos demais países da América Latina) passou a ser, nos anos recentes, uma discussão que ganhou características de um fenômeno global: ser parte dos direitos sociais das constituições federais de vários países latino-americanos, incorporada como tema às Declarações e Convênios dos organismos internacionais como a OEA (Organizações dos Estados Americanos) e a ONU (Organizações das Nações Unidas) e às metas das políticas públicas na América”. (p.71).

Esse foro contaminou os discursos oficiais marcados por uma aparente uniformidade e coerência na forma desejada e reconhecida de educação para esses povos no continente. Da mesma forma, para os povos indígenas, a luta pela terra está aliada ao processo de afirmação étnica, e o direito à educação escolar diferenciada não se refere somente ao direito à escola, mas ao reconhecimento de processos próprios de aprendizagem, isto é, cada povo tem direito à própria forma de aprender e ensinar na sua cultura. Assim a educação escolar passou a ser pauta de encontros regionais, nacionais e internacionais expressos em diversos documentos⁸⁷.

Segundo Capacla, os encontros contaram com a participação da OPAN, que teve papel de destaque em sua organização, especialmente no primeiro realizado em 1982. O “primeiro encontro” reuniu dezesseis pessoas engajadas em práticas educacionais para discutir as experiências nas diferentes áreas indígenas e forneceu uma série de relatórios sobre os trabalhos educacionais realizados com vários povos indígenas, inclusive entre os Bororo de Mato Grosso. “No resumo do ‘primeiro encontro’, observa-se que as questões pedagógicas discutidas partiram de uma postura contrária ao sistema educativo oficial, propondo para isto, como objetivos, o conhecimento da realidade cultural e a participação e autonomia de cada grupo indígena”. (1994:190).

Porém, antecedeu a esses encontros ampliados um movimento interno na própria Igreja Católica, que é apresentado por Amarante e Paula: “a educação escolar indígena é esse caminho a ser criado, andando”. Para rever a história desse caminho no Brasil e em Mato Grosso, as autoras analisam a “primeira Assembléia do CIMI, em 1975, em que a Igreja se

⁸⁷ Monserrat e Emiri apresentam os relatórios de quatro encontros ocorridos na década de 80 na obra “A conquista da escrita: encontros de educação indígena” (CAPACLA, 1994).

compromete a uma nova linha missionária” que foi germinada a partir da “experiência missionária de Utiariti”, onde atuava desde 1967. Em auto-avaliação, os missionários da Missão Anchieta, que mantinha o internato, constatavam que a Igreja havia enveredado por um “processo aculturativo [...] em que o missionário se transformou em ‘pacificador, pai e patrão’ dos povos com os quais convivia...” (2001:3). Ainda na análise das autoras:

Conforme registro dos relatórios e diários da Missão Anchieta, eles se propuseram então a ‘um sério esforço de mudança de atitudes’ [...]: ‘Hoje percebe que tal fase está superada. O retorno à vida tribal está entrando na fase profunda pois toma-se a decisão de transformar Utiariti em ‘posto de transição de não mais de fixação’. Pode ter parecido um fato isolado, [...] mas, [...] tornou-se um acontecimento emblemático na história, pois foi a partir desse grupo e dessa decisão lúcida e corajosa que, aglutinando-se outras experiências e outras reflexões, nasceu o Cimi em 1972. (2001:3-4).

O “segundo encontro” (ampliado), realizado em 1984, e o “terceiro encontro”, realizado em 1986, desencadearam várias iniciativas importantes que proporcionaram amplo debate sobre o tema e grandes avanços e críticas sobre as intervenções de assessores e instituições no processo de alfabetização e educação escolar com os diversos povos indígenas. Em 1984, foi encaminhado um pedido ao CIMI para a formação de uma comissão de estudos sobre a oficialização da Educação Escolar Indígena e promoção e apoio aos encontros regionais de monitores, ampliando o registro das experiências e aprofundamento do estudo da língua.

Segundo Capacla (1994:190-191), em 1986, “o tema central foi definido como ‘A Educação Indígena dentro da problemática geral de contato’. Discutiu-se o significado da escola indígena como escola alternativa, concluindo que essa escola ‘assume os interesses dos indígenas em seu processo de autodeterminação” (p.27). Desse encontro saíram questões como: currículo e calendários diferenciados, formação em nível técnico e político dos monitores, cada povo deveria decidir sobre a forma de sua remuneração, metodologias mais apropriadas como a etnomatemática, e concluiu-se que a responsabilidade institucional das escolas deveria ser de âmbito federal e que se formaria uma comissão para estudar a questão da oficialização da escola alternativa, entre outras.

No quarto encontro, em janeiro de 1988, o tema geral foi a ‘Formação dos professores indígenas’. [...] Propôs-se a realização de vários objetivos: organizar um projeto coordenado entre várias instituições para formação pessoal; solicitar às secretarias de educação e cultura a promoção de cursos para formação de professores e a introdução de disciplinas ou cursos de especialização em Educação Indígena no magistério; a produção de

legislação específica para a Educação Escolar Indígena e elaboração de fichas para levantamento sociolingüístico e etnográfico. (CAPACLA, 1994:191).

Desse encontro, em que participaram professores, assessores e coordenadores de projetos de educação que apresentaram vários relatórios, pôde-se levantar informações sobre a prática pedagógica presente nas diversas escolas indígenas, “propostas e dificuldades”. Os participantes do encontro, segundo Capacla (1994:191), estavam ligados à OPAN, ao CIMI, à Comissão Pró-Índio (CPI) do Acre e Roraima, à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), à Universidade de Campinas (UNICAMP), à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo a participação dos monitores indígenas ainda incipiente. Nesse período, havia preocupação com a formação de monitores selecionados entre os índios da comunidade a quem seriam oferecidos cursos de capacitação. A intenção era que assumisse a escola da comunidade e utilizassem, na alfabetização o método de Paulo Freire, buscando no cotidiano das comunidades as palavras-geradoras como forma de fortalecimento da cultura dos grupos diante da situação de contato.

Essas fases do movimento indígena podem ser identificadas no conjunto dos Movimentos Sociais no Brasil com a diferenciação feita por Nascimento (1998) em dois momentos: um que vai dos anos 60 aos 70, cuja característica principal é a contestação ao sistema; outro que se estende pela década seguinte, marcado pelas lutas específicas de cada classe ou grupo. Em outras palavras, se os anos 60/70 foram marcados pela luta de contestação ao sistema, contra a concentração da riqueza e do poder, contra a injustiça, o autoritarismo (e especificamente contra os regimes totalitários), contra a burocracia e sua invasão do mundo privado, contra toda exploração e dominação econômica, os anos 70/80 colocam em cena atores sociais com uma nova natureza e uma nova lógica, por exemplo: as lutas específicas como a da mulher em defesa dos seus direitos; as lutas do negro, que faz valer sua cor, sua música, sua cultura, seu ser; ou as lutas dos ecologistas pró-equilíbrio da natureza e a sobrevivência do planeta.

Nascimento (1998:241) compreende esses movimentos como “lutas em defesa das identidades culturais e da igualdade dos direitos, respeitando suas autonomias e especificidades”. Nessas lutas, identifica-se o movimento indígena no conjunto da sociedade brasileira como parte das lutas que apontam para a construção de um modelo de democracia com base nas diferenças, possibilitando a expressão das divergências, mesmo minoritárias.

As conquistas oficiais do movimento indígena no Brasil, lentamente, têm sido

asseguradas em leis. No entanto, no caso da demarcação da terra, as legislações não têm sido suficientes para garantir qualquer direito aos povos indígenas, embora sirvam para demonstrar o resultado de sua luta.

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo VIII, em seus artigos 215 e 231, respectivamente, responsabiliza o Estado pela proteção e incentivo de todas as manifestações culturais, e assegura “... aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”; admite, portanto, a pluralidade cultural característica da nação brasileira, atribuindo à União a tarefa de proteger e assegurar a existência dessas etnias e culturas diferentes.

A oficialização da educação escolar indígena se deve às articulações dos movimentos indígenas de toda a América Latina com os movimentos sociais e ambientais localizados, que, internacionalizados, dão força comunicativa e política à luta dos movimentos indígenas em todo continente.

Juntos, os povos indígenas passaram a reivindicar os direitos à educação escolar em fóruns de debates que aliam esse direito como “marco democrático dos direitos à cidadania e à diversidade [...], ao direito, ao reconhecimento da diferença no exercício de alguns direitos cidadãos, como o da propriedade da terra, o acesso a serviços de saúde pública e à educação” (MONTE, 1998:72).

Retomando o fio condutor do desenvolvimento deste tema, qual seja a educação escolar indígena, passamos para a quarta fase, iniciada na década de 90, de acordo com a divisão de Leal Ferreira (1992). Fundamentada em ações práticas que decorrem de décadas anteriores, essa fase tem como característica o fortalecimento do Movimento Indígena. 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.

Avanços foram considerados positivos por educadores, antropólogos, indigenistas e missionários, como o Decreto Presidencial n.º 22, de 1991, que delegou a educação escolar indígena ao Ministério de Educação e do Desporto. Uma portaria do mesmo ano acatou grande parte das reivindicações do movimento da época, reconhecendo a especificidade das escolas indígenas. (BONIN,1998).

No entanto, a escola em si não garante os interesses e expectativas dos diferentes povos indígenas do Brasil. Até porque, a escola leva a uma individualização “natural”, diferente dos valores presentes nas sociedades indígenas e nas relações sociais que alimentam suas culturas e sua sobrevivência étnica. Por isso, em 1992, o movimento indígena no Brasil, articulado com outros movimentos sociais, participou da elaboração do documento redigido na Eco-92⁸⁸. Nesse documento, representantes de ONG's e do movimento indígena, no item Educação, Cultura e Espiritualidade para os povos indígenas, ressaltaram que a educação é um intercâmbio de sabedoria e valores culturais em harmonia constante com a natureza e a humanidade. E, ainda, reivindicaram o respeito às línguas tradicionais e aos costumes indígenas:

A cultura é um todo onde estão colocados os aspectos necessários para se ter vida digna, assim como a planta necessita da terra, da água e sol para seu desenvolvimento integral, a espiritualidade está baseada na inter-relação dos círculos da vida. (Tratado das ONG's, 1992:213. Apud CÔRTEZ, 1998:299)⁸⁹.

A educação reivindicada pelo Movimento Indígena, isto é, a Educação Diferenciada (bilíngüe e intercultural), também se faz presente nos documentos encaminhados pelo MEC, por exemplo, nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994 e nos Referenciais Curriculares Indígenas de 1998.

Algumas etnias, nesse processo de reconhecimento e apropriação da escola de sua aldeia, vêm desenvolvendo projetos políticos-pedagógicos que demonstram clareza sobre a escola reivindicada pelo movimento dos professores indígenas do Brasil, mas os exemplos positivos que constroem a autonomia e a garantia dos direitos conquistados nas legislações ainda são poucos. Alguns exemplos fazem parte da história da educação indígena em Mato Grosso, como a Escola Ticuna⁹⁰ e a Escola Tapirapé⁹¹, entre outras.

⁸⁸ A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992 ficou conhecida como Eco/92 ou “Cumbre de la Tierra”. Essa Conferência constituiu-se no maior acontecimento da história da humanidade sobre o tema e reuniu o maior número de chefes de estado de todo o mundo e o maior número de organizações da sociedade civil. Durante a Conferência, o debate sobre as mudanças climáticas e a diversidade biológica possibilitaram acordos internacionais que resultaram na Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. No entanto, a assinatura desses acordos não assegurou, principalmente por parte dos países ricos, a implantação de políticas governamentais.

⁸⁹ O exemplo é citado por Côrtes (1998:299), referindo-se ao relatório final da Conferência Mundial dos Povos Indígenas, em 1992, no Rio de Janeiro.

⁹⁰ Sobre educação Ticuna: LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica. Cuiabá: UFMT, 1994, p. 135. (Dissertação de Mestrado).

Resumidamente, podemos afirmar que, desde o período colonial até o final da década de 80 do século XX, a educação escolar indígena, como uma das formas de “integração”, fez parte de projetos políticos que visavam atender aos interesses da desocupação/ocupação das terras indígenas. Com a Constituição Federal de 1988, depois de muita luta e organização dos povos indígenas do Brasil, foram asseguradas novas relações desses povos com o Estado brasileiro. São reconhecidos na legislação os costumes, a organização social, a língua, a crença e a tradição dos povos indígenas, cabendo ao Estado a responsabilidade de proteção e incentivo a todas as manifestações culturais. O Artigo 210 da Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a educação escolar com o direito da utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

Na nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação, Lei nº 9.394/96, a temática indígena é tratada no título VIII, Das Disposições Gerais, nos artigos 78 e 79. Essa Lei, no artigo 78, estabelece que o Sistema de Ensino da União desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural dos povos indígenas. No artigo 79, estabelece as responsabilidades da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento de educação intercultural para as comunidades indígenas.

Porém, se tomarmos como parâmetro as lutas travadas pela qualidade da educação brasileira, entenderemos que muito há ainda por conquistar, para garantir um mínimo de condições necessárias para atender às poucas conquistas asseguradas na legislação brasileira. Para assegurar a escola indígena diferenciada, isto é, com currículos específicos, são necessários também projetos de formação de professores que reconheçam os processos de aprendizagem próprios de cada cultura e especialmente os saberes que cada povo busca preservar como patrimônio e como marca de sua identidade, de sua cultura.

Neste sentido, as lutas sociais que conseguem agregar segmentos da sociedade em maior número e diversidade tendem a conquistar alguns avanços nos movimentos sociais. É o que ocorre nos cursos de formação de professores indígenas de Mato Grosso, Acre e Amazônia (cada um de forma diferente procura atender às especificidades das sociedades indígenas envolvidas), que buscam participação e a colaboração de pessoas comprometidas com o movimento indígena. Numa ação conjunta e efetiva o objetivo é que esses professores possam ser reconhecidos oficialmente como agentes, que são, do processo de escolarização de

⁹¹ Sobre educação Tapirapé: PAULA, Eunice Dias de. “A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena”. CEDES 49 – Educação Indígena e interculturalidade. Campinas: Unicamp, 2000. pp. 76-91.

seu povo. Nas palavras de um professor bororo⁹², de Mato Grosso:

A educação vem da comunidade, vem desde que o filho nasce. [...] a educação na etnia Bororo respeita a natureza, ensina o que é vida, o que é ruim, o que é bom. Tem as várias educações: a educação de como fazer uma coisa, como trabalhar, como fazer artesanato. Ensina da terra, da água, da natureza. [...]

A educação é como uma árvore na natureza. [...] Falo da comunidade assim: os mais velhos fazem uma festa, a criança tem que aprender a respeitar aquela lei. [...] Quando chega a hora, ela vai aprender, ela vai participar... Ela vai aprendendo, tem o momento certo para cada coisa. Na escola não aprende isso, ela aprende a ler, escrever, estudar História, Geografia, Matemática, para poder desenvolver mais as coisas no meio dos brancos, porque os brancos estão aí mesmo. [...]

A educação não é só da casa, do pai, da mãe. Educação também tem a da escola. Só que esta ensina a educação do branco, de como se desenvolver com a lei do branco, como lutar pela comunidade. (Evaristo Kiga, In: Mato Grosso – SEDUC: 1997:12).

Mesmo com todos os avanços conquistados nesta última década, a especificidade da educação escolar indígena revela-se ainda uma problemática que exigirá muitos esforços para superar os limites histórico-culturais e acadêmicos que marcaram a formação da maioria dos educadores. Felizmente, em todo território nacional, debates têm sido promovidos com o intuito de avaliar o processo histórico da escolarização indígena e os processos de aprendizagem próprios de cada povo.

Os eventos aqui citados demonstram que os professores indígenas da América Latina, do Brasil, a exemplo do que ocorre em Mato Grosso, têm se organizado e conquistado, ainda que muito recentemente, o direito de, com seu povo, construir a “escola da aldeia”. Cientes de que a educação não está separada das demais lutas dos povos indígenas, esses educadores também são agentes tanto no conflito travado em defesa de sua aldeia e de sua terra das constantes invasões de madeireiros, garimpeiros, fazendeiros, empreiteiras, quanto na luta pela valorização e legalização do seu trabalho no sistema de ensino brasileiro, principalmente pelo reconhecimento da especificidade da educação indígena.

A história da educação escolar indígena no Brasil retrata, enfim, uma história de luta e de resistência dos povos indígenas contra a imposição da cultura hegemônica nestes 500 anos

⁹² Professor Evaristo Kiga foi membro do Conselho de Educação Escolar Indígena e cursista do Projeto Tucum (Formação de Professores Indígenas para o magistério, em nível médio) e atualmente é acadêmico no Projeto Universidade Indígena, na Universidade do Estado de Mato Grosso.

de dominação/colonização na tentativa de submissão dos seus valores e sua cultura, em nome de uma “integração” à cultura nacional.

Nesse sentido, considerando o contexto atual no sistema capitalista de produção e a política de globalização que tende à formação de um “único sistema mundial”⁹³, a educação escolar indígena se configura como um espaço de fronteira entre culturas diferentes que se inter-relacionam e buscam estabelecer um diálogo intercultural. Com base nos conceitos antropológicos formulados por Fredrik Barth (1969) sobre as relações interétnicas em torno das quais formula o conceito de “fronteira”, o autor identifica uma “osmose de pessoas entre grupos”. Tassinari (2001) percebe haver uma tensão permanente dessas relações na escola indígena a compreende como espaço de fronteira no sentido de que fala Barth (1995), “fluxo de *conhecimentos*”, como uma “noção mais transitiva de *cultura*” (do autor) (2001:65):

[...] A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram ‘fronteira’ como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. [...] Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade. (2001:68).

É com essa noção de fronteiras que contextualizaremos e analisaremos, a seguir, o processo histórico vivenciado em Mato Grosso e, nesse contexto, a Educação Escolar Indígena, da qual participamos nos últimos anos, no desenvolvimento de uma experiência na formação de professores em torno da qual construímos a problemática desta pesquisa.

2.3 Educação Escolar e Relações de Fronteiras Étnicas em Mato Grosso

Segundo Secchi (2002:117), mesmo que as expedições escravagistas e mineradoras

⁹³ Tassinari apresenta, com base nos estudos antropológicos realizados no Brasil, três abordagens diferentes para analisar as relações entre povos indígenas e a sociedade envolvente: “1) as teorias que postulam a existência de um único ‘sistema mundial’ tendem a prever a extinção de culturas e modos de vida definidos como ‘tradicionalis; 2) os argumentos que contrariam essa postura, baseados na investigação de respostas locais e tradicionais, tendem a enfatizar a ‘resistência’ das tradições e, assim, prevêm a sua manutenção, mesmo num mundo globalizado; 3) já os argumentos do terceiro tipo, atentos para o contato e os espaços de intercâmbio, enfatizam a resistência não das tradições em si, mas da própria diferença, prevendo, assim, a manutenção da diferença em si, mesmo quando mudam as populações e tradições” (2001:55).

tenham ocorrido desde o início do século XVIII, as primeiras escolas destinadas exclusivamente aos indígenas de Mato Grosso somente se instalaram a partir de 1890; inicialmente com as missões salesianas junto aos índios Bororo e posteriormente com os militares de Rondon com os índios Paresi⁹⁴.

Assim como na história dos povos indígenas do Brasil, a educação escolar nas sociedades indígenas de Mato Grosso esteve intimamente ligada à história da Igreja Católica no Brasil e a suas estratégias de evangelização e “civilização”. O objetivo da intervenção da Igreja na educação e evangelização dos índios era “torná-los dóceis e submissos ao Senhor Deus e ao senhor Rei, da senhora missão e dos senhores coloniais que os escravizavam”. (BANDEIRA, 1995:57).

Em Mato Grosso, a Missão Salesiana foi a pioneira nessa e a mais reconhecida pela sociedade envolvente. Além dos serviços prestados aos indígenas do Estado, ela teve um papel importante tanto na educação dos não índios quanto nos demais serviços como: a criação do “Observatório Dom Bosco” inaugurado em 1900, em Cuiabá e em 1910 filiado oficialmente ao Observatório Nacional, posteriormente ampliado com mais quatro observatórios incluindo o de Sangradouro; os “trabalhos aerológicos”, realizados por meio de balões-pilotos, em 1923; os observatórios dos raios ultravioletas, em 1930; as “observações hidrométricas” no rio Cuiabá, em 1933; e as informações geográficas desses desbravadores dos sertões mato-grossenses. No entanto, o fato histórico de maior relevo fica por conta da vasta e significativa literatura que a Missão produziu sobre os povos indígenas, cujo destaque maior é o trabalho etnográfico realizado pelo Pe. A. Colbacchini e P. C. Albisetti com os Bororo Orientais, em Mato Grosso. (MSMTG, 1944).

Na educação escolar indígena, as escolas das missões salesianas, que posteriormente ampliaram o atendimento aos índios Xavante, e as dos jesuítas⁹⁵, que se instalaram no médio-norte (assumiram o internato de Utiariti abandonado pelos militares), reproduziram em Mato Grosso, até a década de 70 do século XX, o mesmo tipo de intervenção educacional, isso é, fundamentavam-se na ideologia da Igreja Católica, mas como nas demais áreas indígenas do

⁹⁴ Nota do autor n 89: “O próprio Marechal Rondon (então um tenente-coronel) criou, na primeira década do século XIX, um internado destinado aos Paresi. Localizou-se inicialmente na estação telegráfica da Ponte Pedra e mais tarde foi transferido para a estação de Utiariti”.

⁹⁵ Segundo Secchi (2002:117), os jesuítas da Missão Anchieta (OPAN) mantiveram-se presentes entre os índios Apiaká e Kayabi do rio dos Peixes, Rikbaksa, Paresi, Myky, Irantxe, Nambikwra, e Enawene-Nawe, seus quadros foram responsáveis pela “pacificação” e primeiros contatos com diversos grupos indígenas tidos como “arredios”.

Brasil, não são as missões católicas as únicas a assegurar o espaço da educação indígena para seus missionários, mas por tratarmos do contexto bororo, nos limitaremos nesse texto a essas.

As congregações religiosas femininas católicas (salesianas e jesuítas) participaram das missões “masculinas” tanto no atendimento à educação quanto à saúde.

[...] É com especial prazer que menciono os efeitos morais obtidos pela ternação das dedicadas Irmãs Filhas e Maria Auxiliadora no meio feminino da Colônia [C. da Imaculada e C. Sagrado Coração] ensinando a jovens índias os misteres do lar doméstico, o manejo da roda de fiar e dos teares; enfim transmitindo-lhes novos gostos que modificaram de fato os seus costumes e nova orientação imprimirão à sua vida de família. Repetindo os mesmos conselhos à diretoria dessa Colônia e ao Revmo. Inspetor Geral da Missão, nutro a mais viva esperança de ver as populações indígenas dirigidas pela Missão Salesiana de Mato Grosso se desenvolverem com verdadeira eficácia prática para os destinos das mesmas populações e da sociedade. [...]. (C. M. RONDON⁹⁶. Apud MSMTG, 1944:18).

Além das missões, o SPI, criado por Rondon, mantinha em Mato Grosso, em 1923, uma escola no posto indígena Bakairi⁹⁷ que até 1950 era restrita aos jovens e meninos. A partir desse período, atendeu também as meninas que eram preparadas para as “lides domésticas” na aldeia e nas cidades (SECCHI, 2002). A exemplo do que apresentamos acima, as práticas pedagógicas implementadas pela Missão Salesiana entre os Bororo não se diferenciaram muito dos ideais dos jesuítas durante o período colonial.

A Colônia S. José do Sangradouro,[...] é uma escola de trabalho no verdadeiro sentido da palavra. [Os missionários] [...] vêm executando uma notável obra de catequese, alfabetização e educação rural, digna da admiração de todo bom brasileiro. Hospedes do Padre César Albisetti por dois dias, tivemos oportunidade de beneficiarmos com os mais variados produtos agrícolas que ele e seus colaboradores, mediante trabalho paciente e sacrifícios sem conta, arrancam ao solo inculto do sertão matogrossense. (STEIN FERREIRA e D. TRINDADE, Apud MSMGG, 1944:18⁹⁸).

Embora não vamos tratar de cada uma das fases educação escolar indígena, como apresentadas anteriormente, reconhecemos que essas compõem o cenário das relações estabelecidas entre as políticas governamentais e educação religiosa e os povos indígenas de Mato Grosso. Como na citação acima, a Missão Salesiana em Mato Grosso, a exemplo do que

⁹⁶ Documento do Diretor Geral do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, escrito na Colônia do Sangradouro, 12 de julho de 1911, publicado em “Documentações” (MSMG, 1944:17).

⁹⁷ Sobre a educação escolar bakairi ver TAUKANE, Darlene. A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi. Cuiabá: Gráfica Print, 1999.

⁹⁸ Assinam Gil Stein Ferreira – Presidente da Comissão de Eficiência do Ministério da Agricultura e Daniel Trindade – Secretário da Comissão de Eficiência do Ministério da Agricultura. Documento escrito na Colônia do Sangradouro, em 7 de maio de 1943, publicado em “Documentações”, Apud MSMGG, 1944:18.

ocorreu em outros estados brasileiros, atendeu num determinado período as políticas governamentais de “ocupação” das áreas tradicionais indígenas por colonos. É nesse sentido que compreendemos que a história não se apresenta de forma linear e traz, nas relações estabelecidas entre colonizadores e missionários do século XX, muitas das práticas do século XVI, quando se referem a desqualificar as maneiras de ser e fazer dos povos indígenas.

Como parte de um contexto mais amplo, a Igreja Católica assume, em Mato Grosso, na década de setenta um novo papel junto aos povos indígenas. Como vimos, o CIMI⁹⁹ é criado, em 1971, com uma nova abordagem indigenista e que reflete os demais movimentos sociais assumidos pela Igreja Católica no Brasil, nessa década. Segundo Secchi, o CIMI passa a implementar a educação escolar com a “metodologia da ‘encarnação’ que significava seguir o exemplo de Jesus Cristo no convívio com os indígenas e, a partir disso, “construir os caminhos da preservação étnica e cultural”¹⁰⁰. Grandes nomes¹⁰¹ passaram a assessorar essa instituição com cursos preparatórios para missionários e indigenistas que incluíam conteúdos lingüísticos, antropológicos, de economia indígena, missiologia, política indigenista, etc. (2002:119).

Nesse período, podemos identificar uma crescente consciência em defesa da terra, a preservação das culturas e a autodeterminação dos povos indígenas. Nesse período, segundo Schroeder, “uma equipe da Prelazia de S. Félix iniciou a escola tapirapé, equipes da Missão Anchieta iniciaram trabalho escolar inovador com os myly e rikbaktsa [...]” (1994:138). Esses “bons ventos” da Igreja Católica chegam também, embora de maneira diferente, até a Missão Salesiana de Meruri e à Escola Coração de Jesus, de Cuiabá.

Na escola tapirapé foram desenvolvidos trabalhos importantes por educadores no campo da pesquisa que trouxeram novas formas de pensar a educação escolar indígena

⁹⁹ Segundo Secchi (2002:120), os trabalhos de maior relevância dessa entidade no Estado estão nas áreas indígenas tapirapé, coordenados por Luiz e Eunice de Paula em parceria com a Prelazia de S. Felix do Araguaia, Unicamp e Irmãzinhas de Jesus; com os Myky, coordenado por Elizabeth Rondon Amarante em parceria com os jesuítas e com os Rikbaktsa, realizado por Fausto Campoli com apoio da OPAN e da comunidade Rikbaktsa. A partir da escola tapirapé, muitos avanços foram conquistados para a educação escolar indígena, como os trabalhos com a etnomatemática e as discussões sobre a interculturalidade no cotidiano da escola.

¹⁰⁰ Em nota, Secchi afirma que Paulo Freire participou intensamente de um desses seminários/cursos, realizado em Cuiabá, ocasião em que teceu críticas aos ‘métodos cavilosos’ que as missões tradicionais (especialmente as salesianas) insistiam em manter no campo da educação indígena em geral e da educação escolar em particular, e era reticente quanto à idéia de “preservar e de conservar as culturas indígenas. Para ele, tratava-se de ‘conceitos reacionários na medida em que só se conserva o que já não pode ser’. [...] ‘O conservador é um reacionário, dizia’”. (2002:120).

¹⁰¹ João Pacheco de Oliveira, Lúcia Helena Rangel, Ruth Monserrat e Antonio Brand.

brasileira, como foi a elaboração da Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrósio¹⁰² (1994:93-99) que criou um contramodelo da lógica ocidental na avaliação do processo de aprendizado de conteúdos tradicionais da educação escolar, ao questionar os parâmetros lógicos matemáticos. Os profissionais componentes dos quadros do CIMI, residentes na Aldeia Tapirapé¹⁰³, investiram no processo de construção de uma escola autônoma em que a comunidade foi construindo os próprios processos de ensino e o projeto de escola, atualmente reconhecida pela SEDUC e pelo MEC.

No Parque Nacional do Xingu ou, como afirma Secchi, “no pólo regional do Xingu, as primeiras escolas vieram complementar a instalação dos Postos Indígenas construídos na área pelos irmãos Villas Boas”. A primeira implantada em 1976, segundo os ideais desses indigenistas, assim como toda a infra-estrutura que compunha esses postos, funcionou até 1978 e foi retomada por diferentes professoras em 1983, 1984¹⁰⁴. (2002:120).

Uma delas, Maria Cristina Troncarelli, em relatório apresentado em 1996, ao SIL (hoje Instituto Socioambiental), citado por Secchi (2002:120-121), afirma: “apesar da intermitência do processo educacional, alguns índios, em suas aldeias e nos postos indígenas, continuaram a se instrumentalizar para o convívio com a sociedade não-indígena, diante das necessidades e problemas decorrentes do contato”. Essa “necessidade”, vem sendo suprida, em alguns casos, independentemente da escola, como já ocorreu em outros momentos no Estado¹⁰⁵.

Em Mato Grosso, a formação dos professores indígenas vem ocorrendo principalmente na região do Araguaia desde a década de 80, em projetos de que participam

¹⁰² Segundo o autor, “A escola tapirapé, nascida da luta pela terra, para compreender a lei do branco, para não ser enganado por ele, hoje registra as histórias, cantos e costumes, para que os netos não esqueçam as coisas que ocorriam com os antepassados, e é dirigida e coordenada pelo próprio índio da comunidade. No caso do rikbaktsa, a escola tradicional foi transformada e, partindo do jeito e valores tradicionais, tornou-se instrumento de recuperação da língua materna e de preservação da cultura e do espaço de autonomia da comunidade. Para os myky, a escola ensina a usar dinheiro, fazer compra, a escrever na língua materna e no português, mas ‘a dança e festa nós não esquecemos. A roça nós não esquecemos. O algodão nós não esquecemos. A língua nós não esquecemos’(kamunü)”. (1994:156).

¹⁰³ Os indigenistas são Eunice e Luiz de Paula. In: Paula, (2000:76-91), Eunice discute a interculturalidade a partir da escola tapirapé. Em 1994, tivemos o privilégio de trabalhar com dois professores tapirapé que iniciaram o curso universitário junto com seus professores, Eunice e Luiz, no Projeto de Licenciatura Parceladas (UNEMAT-Lucilara/MT). Esses indigenistas muito contribuíram com o Projeto Inajá, o pioneiro a formar professores indígenas no Estado.

¹⁰⁴ Segundo o autor, as professoras foram Susana Grillo Guimarães, Marina Kahn, e Maria Cristina Troncarelli. Entre uma interrupção e outra, a FUNAI procurou manter quatro alunos de cada aldeia, mas o trabalho fracassou. Sucessivamente, outras professoras assumiram as escolas sendo contratadas pela FUNAI, mas, ao saírem, as atividades escolares eram interrompidas (Secchi, 2002:120).

¹⁰⁵ Segundo Taukane (1999), seu avô (bakairi) aprendeu a ler e escrever mesmo sem ter frequentado a escola e isso lhe assegurava o trânsito entre os não índios com os quais negociava.

diversos pesquisadores locais e também de outros estados brasileiros. Esses projetos que incluem professores indígenas, mas que não são específicos para sua formação, fortalecem o movimento dos professores não-habilitados por todo o Estado e resultam na Política Educacional assumida pelo Governo Estadual, levada a efeito pelo Programa de Qualificação Docente iniciado em 1995. Secchi (2002) sintetiza o processo da educação indígena em Mato Grosso até 1980, ressaltando algumas características:

- a) predominância absoluta de agentes externos (instituições e não índios) na condução das atividades escolares com esporádicos auxílios de “monitores” ou relatores da cultura indígena na escola; em alguns casos, mesmo com mais de cinquenta anos de escola (como ocorre em Meruri), as agências educacionais resguardaram-se o controle de espaço na direção, coordenação e docência nas escolas indígenas¹⁰⁶ (p.122).
- b) a desarticulação interinstitucional (não avaliam nem socializam experiências educacionais nas áreas); cada qual legitimou-se junto à população atendida, buscando garantir o seu espaço sem adentrar na “seara alheia”. “O resultado foi a fragmentação e desarticulação das ações, a inexistência de diretrizes gerais” aumentando as quizilas religiosas, lingüísticas, etc. (p.122).
- c) interrupção freqüente das atividades escolares, pela ausência de professores ou “concorrência de outras atividades com maior significado cultural para as comunidades”. A escola também atendeu a demandas de complementar a alimentação (merenda escolar) e o atendimento à saúde¹⁰⁷. (p.123).
- d) “definição externa dos currículos e metodologias de ensino”. Não tanto pelas normas legais, mas pela dificuldade de superar a organização curricular e metodológica de agências externas, inculcada por séculos no ideário educacional e incorporada também no imaginário indígena (p.123).

As dificuldades apresentadas na aprendizagem, o desinteresse e a desistência dos alunos, aliados à falta de “tudo” (material didático, espaço físico adequado, formação de professores, etc.) não são relacionados pela maioria da sociedade e pelos educadores aos projetos integracionistas dos governos e aos modelos pedagógicos implantados nas escolas

¹⁰⁶ Segundo Secchi, a exceção parcial a essa tendência foi a escola tapirapé que fez incluir em seus quadros alguns professores da comunidade, especialmente para trabalharem a história e a língua tapirapé, nas escolas salesianas – Bororo e Xavante – como em Meruri, também ocorreu isso com menor destaque.

¹⁰⁷ Como a vacinação, atendimento dentário e oftalmológico, à iniciação esportiva, etc., e segundo Secchi (2002:123), até fizeram bem, mas não tiveram o mesmo êxito na alfabetização e na seqüência dos estudos de seus alunos.

indígenas. Outro fator desconsiderado na educação, mas ainda freqüente nas relações entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, são os conflitos de terra e a cultura autoritária e etnocêntrica dos colonizadores. Como vimos, essa cultura presente nas práticas sociais no Brasil, dificulta a constituição de equipes que possam atuar na formação de quadros de professores indígenas. Uma realidade que demanda um processo de formação acadêmica e política das equipes tornando-as capazes de desenvolver projetos específicos, à promoção de relações interculturais.

Esse quadro educacional é decorrente da complexa e contraditória realidade, característica da pluralidade étnica e diversidade cultural brasileira, sem ignorar a imensa diferença entre os poucos incluídos e a grande maioria de excluídos econômica e socialmente nesse país. Essa mesma complexidade está presente nas relações entre os mato-grossenses, cuja população é composta de grande diversidade étnico-cultural, como já vimos. Nesse contexto, promovem-se e reforçam-se relações etnocêntricas e autoritárias sobre os grupos minoritários (índios e filhos de trabalhadores rurais ou urbanos que pertencem à classe economicamente desfavorecida)¹⁰⁸.

A população indígena atual é de 23.000¹⁰⁹ indivíduos distribuídos em 58 áreas (são 38 etnias, incluindo o Parque Nacional do Xingu), sendo que somente 36 áreas estão demarcadas e homologadas, que correspondem a aproximadamente 13% da extensão territorial do Estado de Mato Grosso. Nessas áreas indígenas, existem oficialmente 140 escolas e 6 mil alunos, mas este não é o limite da educação indígena nem tampouco de sua educação escolar.

Desde que os povos indígenas se organizaram no movimento indígena, fortaleceram-se política e juridicamente e passaram a reivindicar espaços e cargos em instituições como a FUNAI e em outras organizações não-governamentais que atuam diretamente em seus territórios. Segundo Secchi, na fase atual dos movimentos indígenas (iniciada na década de 80), representantes assumem espaços anteriormente restritos aos não índios na FUNAI, o que reforçou a ampliação da presença da escola e dos seus saberes. Com a Constituição Federal, novos espaços de reflexão, pesquisa e assessoramento foram sendo conquistados também em Mato Grosso. (2002:124-125).

¹⁰⁸ A experiência na formação de professores, no interior do Estado, revela conflitos entre mineiros e sulistas/gaúchos (em Vila Rica) ou entre gaúchos e mato-grossenses (em Querência e Sinop) que se revelam na marginalização tanto de professores quanto de crianças migrantes que não fazem parte da cultura dominante no município.

¹⁰⁹ Dados atuais publicados pelo CIMI – Povos Indígenas de Mato Grosso (Povos Indígenas de Mato Grosso, 500 anos de resistência), Cuiabá: CIMI-MT, 2000.

No Estado de Mato Grosso, o enfrentamento da questão da educação indígena é anterior ao Decreto nº 26/91. A Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, ainda que sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo algumas de suas necessidades no campo educacional. (MENDONÇA e VANUCCI, 1997:85).

A própria FUNAI reformulou seus cursos de formação indigenista (1985) e a OPAN passou a promover uma série de encontros de educação indígena, inclusive em Mato Grosso¹¹⁰. Os cursos de formação proporcionaram estudos e articulações que ampliaram o debate e a participação indígena foi gradativamente aumentando desde os primeiros encontros. Secchi (2002:126) sistematiza esses encontros da seguinte forma: os três primeiros encontros – 1982, 1984 e 1986 – foram realizados em Fátima de São Lourenço (que também abrigou as últimas etapas de formação do Tucum – Pólo III Boe-Bororo), em que se desenvolveram temas nas seguintes áreas respectivamente: Lingüística, Antropologia e Fonética; Matemática, Pedagogia e Lingüística; Filosofia, Antropologia, Matemática e Pedagogia. O quarto encontro foi realizado em 1988, em Cuiabá, e as áreas de estudo foram: Antropologia, Matemática, Geografia e Lingüística. O quinto encontro ocorreu em 1990, em Várzea Grande, com abordagens nas áreas de Sociologia, Antropologia, Lingüística e Pedagogia.

O último encontro, ocorrido em 1995, em Chapada dos Guimarães/MT, contou com assessorias sobre Política, Antropologia e Pedagogia. Para Secchi, esses encontros possibilitaram o “embrião da organização do NEI – Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso”. Criado em 1987, o NEI/MT buscou agregar essas diversas entidades e instituições que atuavam com a questão indígena no Estado: “SEDUC-MT, Fundação Educar, Museu Rondon (UFMT), CIMI, Missão Salesiana, OPAN, Coordenadoria de Assuntos Indígenas de Mato Grosso [CAIEMT] e, posteriormente, a Secretaria do Patrimônio Nacional e a Delegacia do MEC”. (2002:126-128).

O NEI/MT, mesmo sem ter um caráter oficial, transformou-se no fórum interinstitucional de debates sobre os povos indígenas no Estado e, em 1989, foi criada a Divisão de Educação Indígena e Ambiental que procurou articular suas ações com o NEI. Segundo Mendonça e Vanucci (1997:86), esse trabalho no entanto “foi desarticulado e o

¹¹⁰ Esses encontros, como já apresentamos anteriormente, a exemplo do primeiro reuniram “representantes de diferentes agências educacionais para ‘debater com profundidade as implicações políticas e ideológicas decorrentes da presença de uma escola cerceadora e autoritária dirigida pelo Estado’”. Em Mato Grosso, a OPAN foi promotora dos encontros para a formação de indigenistas entre 1982 e 1995. (SECCHI, 2002:124-126).

grupo esfacelado, sob o argumento de ‘Modernização do Estado’ e da gestão da qualidade total”.

Em 1994, na composição do Plano de Metas para o Governo de Dante de Oliveira, composto pela Frente Popular, esses agentes, independente de partidos, formação, instituições, formularam as “diretrizes consensuais” que se incorporaram à Política do Governo – 1995-2006. Em 1995, portanto, a questão indígena voltou a ser retomada tendo à frente educadores que participaram de processos anteriores, e foi incluída no Plano de Metas do Governo¹¹¹, que criou na SEDUC, a Divisão de Educação Indígena e na Casa Civil, e a CAIEMT. Assim, “é reativada e orientada pelo Programa de Governo, passando a articular forças para implementação da política indigenista” (MENDONÇA e VANUCCI, 1997:86), para tratar das articulações políticas e administrativas das questões indígenas e da Educação Escolar Indígena no Estado

No Plano de Metas, “algumas propostas são delineadas, servindo como diretrizes para a implantação de políticas. São elas:

- Apoiar o Governo Federal na demarcação e proteção das terras indígenas;
- Implementar um projeto escolar para o indígena;
- Executar os projetos de saneamento básico e de saúde;
- Viabilizar apoio técnico aos projetos de economia indígena;
- Implantar e fortalecer o órgão de assuntos indígenas do Estado, com um núcleo mínimo central e extensões de apoio nas organizações de saúde, educação, agricultura e meio ambiente”. (MENDONÇA e VANUCCI, 1997:86).

A partir de 1987, a educação escolar indígena foi sendo atendida pela então SEC (SEDUC-MT) que vem promovendo cursos de capacitação para professores das escolas das aldeias (muitos ainda não índios). Paralelamente, muitos cursos inovadores de formação de professores “leigos” (não-habilitados para o magistério) foram realizados nos últimos dez anos no Estado. Em alguns casos, como os Projetos Inajá I e II e GerAção (em alguns pólos), incluíam professores indígenas também. O Inajá I foi o primeiro a incluir professores indígenas, os tapirapé de Santa Terezinha (como apresentado acima, com os educadores do CIMI, teve excelente resultado), que em 1993 ingressaram na UNEMAT, no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada-Luciara/MT. Nos anos seguintes, projetos como o Projeto

¹¹¹ PLANO de Metas, Mato Grosso – 1995-2006. Parte II, Programa de Governo (Estudos Preliminares). Frente Cidadania e Desenvolvimento. Cuiabá, (s.n.), 1994.

GerAção, que em alguns pólos atendeu professores indígenas, embora não com o mesmo resultado (a maioria iniciou novamente o magistério no Projeto Tucum), visaram suprir a falta de formação, ainda em nível do ensino médio. Os professores indígenas participavam isoladamente destes e de outros cursos médios enfrentando muitos problemas, especialmente o preconceito e a visão etnocêntrica de alguns docentes e técnicos que atuaram nesses cursos, como ocorreu no Projeto GerAção em Canarana-MT, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que não encontrou formas de qualificar a atuação dos professores indígenas no contexto da cultura e das escolas da aldeia.

O Inajá II e o GerAção fizeram parte da Política de Qualificação Docente implantada em 1995 e implementada em 1996 com o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, coordenado pela SEDUC-MT. Esse Programa visava atender à demanda do Estado que contava com aproximadamente 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 de todos os professores em nível de terceiro grau.

Assim, vencendo inúmeras barreiras, o movimento pela educação escolar indígena que envolve índios e não índios promoveu a inclusão da formação dos professores indígenas na Política Educacional de Mato Grosso (1995-2011), tendo como referência esses projetos anteriores. Nesse processo, os povos indígenas, por meio de seus representantes professores, conquistaram outros espaços políticos, fato fundamental na conquista da escola diferenciada em suas aldeias. Passaram a compor o Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso (CEI/MT), criado em 1995 no Estado, e posteriormente o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena.

Segundo Secchi (2002:129), o CEI/MT realizou no ano de 1995 um amplo diagnóstico da realidade escolar indígena, um instrumento que serviu de base para a definição dos programas de ação para o período de 1995-2006, evidenciando as reivindicações mais frequentes que diziam respeito à necessidade de “regularização das escolas” e “formação dos professores indígenas”.

No entanto, ao reivindicar seus próprios projetos educacionais, muitas vezes as comunidades indígenas e seus representantes esbarram nos conflitos entre as concepções de “Educação Escolar Indígena” (diferenciada, bilíngüe e intercultural, de acordo com a nova LDB) expressas nesses projetos e as concepções presentes nas práticas das secretarias

municipais de educação, que passam a ser as responsáveis para atender às necessidades das escolas indígenas. Esses projetos geralmente não são reconhecidos pelo sistema de ensino regular, se, atendendo à legislação, forem diferenciados, como ocorreu com os Paresi que, em 1995, eram atendidos com cursos de formação pela OPAN, mas eram cobrados pelos técnicos das secretarias municipais de Campo Novo dos Parecis e Tangará da Serra, por não atenderem às especificidades do currículo tradicional das escolas, separados por disciplinas. Essas diferentes concepções de ensinar e aprender, dificultava a compreensão dos professores que eram obrigados a atender as exigências dessas instituições no preenchimento dos diários de classe, listando conteúdos por disciplinas e por séries. Além da necessidade de cursos que os auxiliassem a compreender os conteúdos e metodologias numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, havia necessidade de dominarem essa fragmentada forma de separar no diário vários conteúdos e disciplinas que eram agrupados, assim como os alunos, em múltiplos níveis de aprendizagem, nas famosas e tão comuns turmas multisseriadas.

Para a maioria das Secretarias Municipais de Educação, sem o controle sobre o que é ensinado e como é ensinado, a educação escolar indígena não é valorizada, e quando seus alunos buscam continuar os estudos na cidade – 5ª à 8ª séries e ensino médio –, são considerados iniciantes ou com dificuldades de aprendizagem.

Também ocorrem problemas e discriminações quando se trata de contratar profissionais indígenas ou mesmo não índios nas escolas indígenas. Na Aldeia de Meruri, por exemplo, 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. Em 2001, dos treze professores habilitados pelo Tucum, somente seis estavam contratados. Destes, um aprovado no concurso (antes de concluir o Tucum) para a função de guarda (faz serviços gerais de servente para a escola e para a Missão) e outro ensinava datilografia aos rapazes da comunidade. Os cargos de direção, coordenação pedagógica (inclusive exercido por uma freira missionária com nível médio, e diga-se de passagem, com uma formação escolar muito frágil) e docência para as disciplinas que exigem licenciatura são ocupados por missionários salesianos, ficando os bororo restritos ao nível médio e ao ensino de primeira à quarta série. No entanto, a maioria dos bororo habilitados pelo Projeto Tucum, e outros que têm atuado também na escola cursam o 3º Grau Indígena na UNEMAT. Alguns ex-cursistas do Tucum, em Meruri, nos relataram que, como não conseguem espaços na escola, buscam suprir suas necessidades e as condições

para continuarem seus estudos com o trabalho artesanal.

Visando superar os limites impostos e atender às necessidades levantadas no diagnóstico¹¹² elaborado pelo CEI/MT, foi criado o Programa de Formação de Professores Indígenas, implantado em 1996 com projetos específicos para a formação destes. Segundo Secchi (2002:130-132), os projetos que integram esse Programa são:

- a) Projeto Tucum – coordenado pela SEDUC e CAIMT: contou com o apoio das prefeituras municipais, universidades públicas do estado (UNEMAT e UFMT), PNUD/Prodeagro, FUNAI e ONG's. Foi organizado em quatro pólos e formou 176 professores de onze etnias: rikbaktsa, paresi, apiaká, kayabi, munduruku, irantxe, umutina e nambikwara – Pólo I; xavante – Pólo II; bororo – Pólo III e, bakairi e xavante no Pólo IV. O Tucum habilitou 176 professores, com o aproveitamento de 88% dos inscritos, sendo que três dos que não concluíram o curso faleceram durante a realização do projeto.

O Tucum possibilitou a organização de materiais didáticos e publicações específicas sobre a questão da educação escolar indígena no Estado (alguns utilizados aqui como referência), assim como a realização, em Cuiabá, do Congresso de Professores Indígenas do Brasil e da Conferência Ameríndia de Educação. Houve ainda outros momentos de debates da questão indígena, como os relativos à Hidrovia Paraná-Paraguai (do qual os Bororo participaram ativamente), a construção de escolas, à seleção de professores, etc.

- b) Projeto Pedra Brilhante-Urucum – coordenado pela SEDUC e SIL: desenvolvido em parceria com diversas instituições de ensino e pesquisa do país, foi destinado à formação de 48 professores de 15 etnias xinguanas – Aweti, Ikpeng, kalapalo, kamayurá, Kayabi, kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Panará, Suyá, Trumai, Waurá, Yawalapiti e Yudjá. A conclusão do curso para a turma é prevista para 2003, de forma escalonada, e a conclusão final do projeto está prevista para 2005.
- c) Projeto de Formação de Professores Mebengôkre, Panará e Tapayuma – coordenado pela FUNAI: é desenvolvido em parceria com as prefeituras municipais, SEDUC, MEC e SIL, e pretende formar 36 professores, dessas etnias, em nível médio, “dos quais 19 atuam em escolas localizadas no Estado de Mato Grosso e as demais no

¹¹² SECCHI, D. Diagnóstico da educação escolar indígena de Mato Grosso. Cuiabá: PNUD/PRODEAGRO, 1995. (mimeo).

Estado do Pará¹¹³”. Esse projeto também se encontra em andamento. Quanto aos projetos de formação de professores em nível médio, segundo fontes da Equipe de Educação Indígena da SEDUC/MT, em 2003 está prevista a finalização para duas novas turmas visando atender à reivindicação de algumas etnias não contempladas anteriormente. O curso de magistério será o mesmo do Projeto Tucum, mas os professores estão escolhendo um novo nome para identificá-lo, embora para a coordenação (SEDUC-MT e FUNAI-MT) esteja sendo discutido como Tucum II. Esses novos pólos resultam das negociações institucionais citadas por Secchi (2002) anteriormente. Além dessas etnias, a SEDUC vem preparando com seus parceiros um curso específico para os professores das etnias Rikbaktsa e Cinta Larga.

- d) Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior – 3º Grau Indígena – coordenado pela UNEMAT/Campus de Barra do Bugres-MT e pela SEDUC – Coordenação do Ensino Superior: conta com a parceira da FUNAI, do MEC e inúmeras instituições municipais, estaduais, nacionais e internacionais, uma vez que os professores em formação são oriundos de Mato Grosso, de outros estados brasileiros e de países sul-americanos. Esse projeto é fruto da parceria prévia entre sociedades indígenas e instituições educacionais que atuam em Mato Grosso e da participação efetiva dos agentes do Tucum, pois atende à necessidade de continuidade da formação ante as exigências e necessidade da escola atual com demanda para as outras séries do ensino fundamental e médio¹¹⁴. Iniciado em 2001¹¹⁵, após encerramento do Tucum, dos 176 habilitados, 157 professores fizeram o vestibular especial do Projeto e 101 foram aprovados. Atualmente participam do Curso de 3º Grau Indígena. Além dos professores do Tucum, 19 formados no Projeto Pedra

¹¹³ Nota de Secchi, n.100, do autor: “Além dos projetos acima, estão sendo firmados acordos entre as Secretarias de Educação de Mato Grosso e outros Estados vizinhos para o desenvolvimento em conjunto de cursos para professores das etnias cujos territórios localizam-se em áreas limítrofes, como é o caso dos Cinta Larga, Arara, Zoró e Suruí, entre Mato Grosso e Rondônia e dos Tapirapé, Karajá e Javaé, entre Mato Grosso, Goiás e Tocantins” (2002:131).

¹¹⁴ Essa reivindicação, segundo Secchi (2002:132), deve-se à preocupação das comunidades e do poder público municipal e órgão indigenista oficial com os jovens que, ao se mudarem para as cidades, perdem os períodos etários reservados às atividades cerimoniais (rituais de passagem, reclusão, etc.) e, em alguns casos, acabam por se envolver com atividades ilícitas como a prostituição, uso de drogas e pequenos furtos.

¹¹⁵ Sobre o início das aulas e o processo de implantação do projeto, ver Elias Januário (p.15-24) e Lucas ‘Ruri’ô (p.9-14), in: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena – Nº. 01, V. 01, 2002 – Barra do Bugres/MT – UNEMAT/FUNAI.

Brilhante-Urucum também foram aprovados. As grandes áreas de formação são: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais ou Línguas, Artes e Literaturas.

Secchi (2002:135-136) considera como último e relevante projeto para consolidar as escolas indígenas o fortalecimento do CEI/MT, instância de representação cujo objetivo é deliberar sobre as políticas de Educação Escolar Indígena. “Dada a sua composição paritária (doze membros indígenas e doze das instituições parceiras) e a representação regional, é caracterizado como *um espaço privilegiado para a elaboração e maturação política de projetos de interesse indígena*”.

Diante da realidade atual da Educação Escolar Indígena, embora haja necessidade de muitos outros projetos que atendam aos interesses do movimento dos povos indígenas e, em especial, dos professores indígenas em Mato Grosso, muitas conquistas podem ser comemoradas, como nos aponta o texto a seguir:

Com o curso no Projeto Tucum é que encontramos maneiras diferentes de dar aula para as crianças indígenas. Antes não tínhamos conhecimento da importância da nossa própria cultura e como poderia nos ajudar na sala de aula.

Na sala se conta muitas histórias e mitos para as crianças, principalmente sobre a origem, família, sociedade, religião e tudo que se ensina na sala de aula dos brancos. Só que as nossas aulas são voltadas totalmente para a realidade de cada povo, porque cada povo tem sua história e mitos diferentes. Mas é importante também conhecer mitos e história de outros, porque aí se pode fazer a comparação. (Professora Miriam Lazaizokairo - Paresi¹¹⁶).

A formação de professores não é a única preocupação da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso, mas frente à diversidade das histórias de contato que cada um dos 38 povos estabeleceu, como vimos anteriormente, com as sociedades regionais presentes no Estado e em diferentes períodos, são também diversos os projetos de escolas em andamento assim como as novas formas de aquisição dos conhecimentos necessários às relações com essa sociedade mato-grossense tão diversificada. Alguns exemplos recentes e diferentes da maioria são as “Escolas Itinerantes” dos Nambikwara e a “Escola sem Escola” dos Enawene-Nawe¹¹⁷. Por outro lado, a exemplo do que observamos entre os Bororo de Meruri, as “comunidades” indígenas tem gestado e desenvolvido seus próprios projetos de educação, de acordo com

¹¹⁶ A professora Miriam elaborou esse texto com o objetivo de “falar” aos outros colegas professores não índios como desenvolve seu trabalho na escola - Escola Municipal Bacaval – Aldeia Bacaval – Terra Paresi / município de Campo Novo dos Parecis/MT. O texto foi produzido durante as aulas de Linguagem Artística e Corporal no Pólo de Juara, no início de 1999, sob nossa orientação, como docente da disciplina no Pólo I.

¹¹⁷ Sobre essas escolas, ver Secchi, 2002:147-150.

cada realidade, numa perspectiva intercultural e de valorização da cultura tradicional.

Em Meruri, conforme nos apresentam os dados, durante a realização do Projeto Tucum, a Escola vinha mantendo uma política de valorização da cultura e contribuindo com o desenvolvimento do próprio curso de magistério oferecido pela SEDUC. O diretor e coordenador da escola era o Mestre Bordignon e o Padre Ochoa atuava como docente da língua bororo, ambos dinamizavam a proposta pedagógica da escola com fins de produção de material didático e de uma educação intercultural com ênfase na cultura bororo. Um exemplo desse trabalho dos missionários com os professores bororo foi a organização da Festa do Mano¹¹⁸, um ritual que há muitos anos não era realizado e estava quase esquecido em Meruri. A Festa foi realizada com os alunos da 8ª série e alguns professores cursistas do Projeto Tucum, como parte do currículo escolar, envolvendo todas as crianças da escola. A relação dessa festa com o currículo e a cultura dos Bororo em Meruri foi pesquisada e sistematizada por Aguilera (1999 e 2001).

A aldeia estava em alvoroço, já no dia anterior, quando alguns rapazes e homens adultos foram aos brejos buscar – colher os talos do MANO – para a confecção dos cilindros, peça fundamental para a realização do ritual.

Aos olhos destreinados de um visitante, torna-se quase impossível perceber que todas as atividades e gestos, por menor que sejam, acontecem e realizam-se sempre divididos nas metades clônicas *Eçerae* e *Tugarege*. (1999:28).

Outros trabalhos que buscavam a valorização e o resgate oral de práticas ausentes naquela aldeia pela memória dos anciãos, além de garantir os registros do saber destes em vídeos, cartilhas e livros didáticos, têm servido para trabalhar a cultura tradicional com os jovens e crianças. Esses materiais didáticos foram elaborados pelos professores cursistas do Tucum, com a colaboração e organização dos missionários. Durante o Tucum, a escola foi dinamizada com iniciativas criativas na tentativa de desenvolver trabalhos interculturais. As aulas da língua bororo, ministradas pelo Pe. Ochoa, profundo conhecedor da língua e da cultura bororo, são lembradas nos relatos dos professores que começaram a conhecer com ele a língua e passaram a se interessar por aprendê-la com a família.

Outro fator interessante para compreendermos as relações estabelecidas entre a comunidade indígena e a escola está diretamente relacionado ao papel do professor que, após

¹¹⁸ Esse trabalho foi publicado pelo MEC/PNUD/SEDUC-MT, sob o título “Mano: um ritual bororo e uma experiência didático-pedagógica”, coordenado por Mário Bordignon e com autoria dos Professores Bororo da Aldeia de Meruri e o Ancião da Tribo, Antonio Kanajó. Os textos das crianças e a sua edição datam de 1995.

os cursos de formação oferecidos, passa a adquirir, ante a sociedade envolvente, um novo *status*. Mas, como questiona Secchi, em relação a sua comunidade que papel assumiram esses professores e qual a influência dos seus salários? O autor dá a resposta com o exemplo que citamos abaixo que, como observamos em nossa pesquisa, expressa a fala de clareza dos objetivos da escola e do papel do professor indígena no contexto de cada aldeia. Um aluno propõe para o professor:

Se a gente não for mais à escola você não precisa ir também e pode ficar em casa recebendo um pagamento todos os meses. Você dá um tanto desse dinheiro para cada aluno e o resto é seu. Não precisa mais dar aula, todos já sabem que você é professor! (2002:208).

Outro aspecto importante levantado por Ferreira da Silva (1994:41), a ser considerado em relação às escolas, é que, embora diferentes umas das outras, “todas têm em comum o fato de que ensinam, antes de mais nada, que cada aluno é um indivíduo independente de todos os demais”. Para o autor, “todas elas ensinam [...] que as redes sociais fundadas pelo parentesco e pela amizade não importam em nossa vida escolar, e que cada um vale por si”. Para uma educação intercultural a escola deveria levar em consideração outra formação e construir outra ideologia, ou descobrindo como D’Ambrosio (1994), outras “etno-ideologias”¹¹⁹.

Devemos considerar ainda que cada povo indígena tem seu próprio sistema de formar os membros de sua sociedade a fim de que possam conservar sua identidade cultural dentro dos padrões da própria cultura e identificar-se como sendo um “bom bororo”, “um bom paresi”, um “bom xavante”, “um bom irantxe”, etc. “Criar indivíduos ou pessoas”, conforme afirma Meliá (1979), é garantir um sistema de educação que não é nem geral nem genérico, mas que num processo permitirá que cada pessoa seja uma e ao mesmo tempo se reconheça como grupo. Defende-se, portanto, uma educação indígena específica de cada etnia, de cada cultura indígena.

¹¹⁹ Utilizando a tese de Louis Dumont (1979 e 1983), Ferreira da Silva (1994:41) refere-se ao individualismo como a ideologia do Ocidente, entendendo individualismo como “um conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo, entendido como um ser moral, independente e autônomo, e que negligencia ou subordina a totalidade social. Trata-se, portanto, de uma ideologia, um fato sociológico, e não um atributo psicológico, tal como o termo é normalmente definido em nosso discurso cotidiano” (1994:41). Mesmo reconhecendo a escola tapirapé (MT), como “uma experiência de vanguarda, onde se observa o profundo respeito e a sensibilidade de seus assessores para com o povo Tapirapé e sua escola”, o autor identifica que “o individualismo emerge de alguma forma”. Como se lê na “Proposta Curricular da Escola Indígena Tapirapé o ‘ciclo’ é concebido de tal maneira ‘... [que] não impeça a progressão de um aluno dentro do ciclo [...] ‘o processo de evolução do aluno’”. Segundo o autor, “curiosamente, quando o assunto é avaliação, noções como ‘povo’, ‘comunidade’, ‘grupo’, etc. dão lugar a ‘aluno’, sempre no singular” (nota de rodapé, n.9, p. 41).

A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. [...] Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem var ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não um elemento da multidão. [...] A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. [...] [o que pressupõe aspectos] que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. (MELIÁ, 1979:10).

Em algumas aldeias, a educação escolar pretendida está vinculada ao sentido da educação tradicional, em que cada conteúdo da cultura a ser transmitida cabe a determinadas autoridades que, reconhecidas pelo grupo, assumam essa função na escola. Para outras, como identificamos durante o Tucum, a educação escolar deve cuidar somente das coisas da “cultura do branco”, uma vez que as coisas da “cultura do índio” já são ensinadas pelas autoridades do grupo, conforme tradicionalmente se ensina, no tempo e no espaço significativo para que o aprendizado atinja o objetivo de integrar as crianças e jovens ao seu grupo de idade e sexo.

Essas maneiras de compreender a educação escolar, respeitando a decisão de cada aldeia sobre quais conhecimentos deverão ser privilegiados no contexto da escola, expressa bem o que seria uma prática intercultural ainda não consolidada, pois o aprendizado sobre o que é e como se dá a educação intercultural é um processo de aprendizagem coletivo, entre os professores e comunidades indígenas e entre estes e os formadores dos cursos que os habilitam para o magistério. Assim, mais do que aprender e valorizar as tradições de uma cultura específica que garantam a etnicidade de um grupo indígena, essa educação intercultural pressupõe o aprendizado do respeito às diferenças do próprio grupo e um processo de reflexão e conscientização da realidade vivenciada pelo grupo em sua complexidade, nas relações cotidianas, nas práticas sociais presentes nesse cotidiano e nas implicações externas que essas provocam nas decisões externas e as suas influências na vida da comunidade

Essa complexa relação de tempos e espaços entre as “coisas da cultura” e as “coisas da escola” alteram as relações cotidianas quando introduzem a criança por um período no espaço restrito à escola e podem contribuir para o processo de “integração” planejado e implementado pela sociedade envolvente. Como vimos, cada grupo étnico tem construído estratégias próprias para mediar essa relação e definir qual o espaço social que a escola vai

ocupar em cada aldeia, em cada cultura, em cada povo. É certo, como já vimos explicitando ao longo deste capítulo, que os professores indígenas de hoje, habilitados pelos cursos de magistério reconhecidos em nossa sociedade ocidental, vão, junto com seu povo, construir o espaço dessa educação como um novo “caminho a ser criado, andando”. Além da organização regional (associações por aldeia, por etnia, por região, etc.), os indígenas do Estado têm participado de organizações mais amplas em âmbito regional (Região Norte, Amazônica), e nacional, e em segmentos específicos de lideranças, de professores, de mulheres, entre outras. (DIAS DA SILVA, 2000; SECCHI, 1999; SECCHI, 1998, 2002). A própria formação de professores tem contribuído com essas organizações promovendo o encontro entre diferentes etnias; como exemplificaremos no relato do trabalho desenvolvido no Projeto Tucum, a seguir, o 3º Grau Indígena tem contribuído para constituição de novas identidades coletivas e fortalecimentos das identidades étnicas específicas.

Também citamos aqui nossa participação no processo de habilitação dos professores indígenas, iniciado na UNEMAT, em 1994, no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada, que nos proporcionou a primeira experiência na formação de professores indígenas e posteriormente com um curso da OPAN (Aldeia Rio Verde, T.I.Parsi) e nos projetos Inajá II e GerAção. Nossa experiência como assessora de área e docente na Educação Física e Linguagem Artística e Corporal constituiu-se um desafio à compreensão mais ampliada das relações entre a educação escolar indígena e as práticas corporais e artísticas no processo de aprendizado da criança indígena.

Atuando no Projeto Tucum desde seu início, em 1996, até a formação dos professores nos quatro pólos, em 2001, essa experiência foi sendo problematizada, desdobrando-se neste projeto de pesquisa, um desafio pessoal complexo, que nos possibilitou os estudos realizados no doutoramento. Compreendendo que esse desafio não se limita à formação de professores indígenas, mas estende-se à complexa realidade mato-grossense cujas relações entre indígenas e não índios ainda se traduzem em forma de fetiche ou mesmo ocorrem de forma romântica e preconceituosa, propomo-nos a refletir sobre o que foi o trabalho no Tucum, de maneira tal que nos proporcione a compreensão das relações entre a educação escolar e a educação indígena nas práticas corporais.

2.4 O Projeto Tucum e o Processo de Pesquisa

Entre os cursos de magistério implantados em Mato Grosso, o Projeto Tucum foi o que atingiu a maior diversidade étnica e cultural. Isso porque, além das onze etnias envolvidas representadas pelos professores/cursistas, monitores, técnicos e docentes que dele participaram, a diversidade cultural se fez presente entre os não índios.

O Tucum, pretendeu, em sua concepção, associar “a significação da educação como técnica, como prática social e cultural; a associação da fonte de matéria prima (palmeira) com o nome dado ao Projeto, aponta para a significação dos conhecimentos do próprio grupo como material [matéria prima sobre a qual se daria a] da educação indígena”. Assim, compreendia-se que a formação do professor e a educação escolar deveria “instrumentalizar o índio para a ação social do contato”. (MENDONÇA e VANUCCI, 1997:88).

O primeiro pólo, implantado inicialmente no município de Tangará da Serra, desenvolveu a primeira etapa intensiva em junho de 1996. O Pólo I foi composto por oito etnias e envolveu seis municípios próximos às áreas indígenas dos povos envolvidos, por serem essas comunas responsáveis pela educação escolar indígena de suas aldeias. Os professores que cursaram o magistério/Tucum no Pólo I representavam as etnias: Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikwara. Em seguida foi criado o Pólo II, cuja sede foi fixada no município de Água Boa, e envolveu quatro municípios em que se localizam os territórios e escolas xavante. O Pólo II atendeu somente a etnia xavante. O terceiro pólo criado, Pólo III, atendeu aos professores Bororo e quatro municípios (o pólo iniciou na Missão Salesiana, na Aldeia Meruri e foi concluído no município de Rondonópolis, em Fátima de São Lourenço). Finalmente, o Pólo IV, em que se trabalhou com os professores bakairi e mais quatro professores xavante que não haviam sido incluídos no Pólo I. Esse pólo situou-se no município de Paranatinga e envolveu três municípios. Também teve sua sede alterada em razão da falta de estrutura para atender às necessidades do curso no município pólo. Para cada pólo foi elaborado um projeto obedecendo à mesma estrutura básica, mas os parceiros, instituições, locais e formas de organizar variaram de acordo com os povos indígenas e as condições viabilizadas pelos parceiros que, no decorrer dos cinco anos de realização, variaram muito.

A coordenação do Projeto foi mantida institucionalmente pela SEDUC-MT e, na maior parte do processo, também pela coordenação direta da CAIEMT. As dotações

orçamentárias que mantiveram o curso, além dos recursos da FUNAI e do Governo do Estado, foram viabilizados pelo Projeto Agro-Ambiental PRODEAGRO, com o financiamento do PNUD/BIRD, que também concluiu suas ações no Mato Grosso em 2002.

Buscando romper com uma concepção dicotômica entre educação e prática social, o projeto [...] deve constituir-se num processo de conhecimento integrado às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos dos indivíduos e do grupo. (SEDUC/CEI-MT, 1995:33).

Para a elaboração e a execução do projeto, foram reunidos diversos educadores e pesquisadores especialistas na questão indígena ou na questão da formação de professores, assim como educadores, técnicos, indigenistas que atuavam no Estado, que compuseram as equipes de cada pólo onde o Projeto foi executado. De outras regiões vieram alguns parceiros que atuaram como consultores do projeto e assessores de área de conhecimento. Essas equipes eram formadas pela coordenação do pólo (administrativamente) ligada à Secretaria Municipal de Educação do município que organizava as etapas intensivas, montava uma assessoria pedagógica do pólo (responsável pela coordenação pedagógica do curso no pólo). Também escolhia os monitores (representantes de instituições e entidades envolvidas, responsáveis pelo acompanhamento e avaliação dos cursistas – professores indígenas).

Os assessores pedagógicos (responsáveis pela coordenação pedagógica do pólo), como o coordenador administrativo (geralmente a secretária de educação do município pólo ou um representante) e muitos monitores faziam parte do quadro técnico das Secretarias Municipais de Educação envolvidas em cada pólo; de entidades e instituições indigenistas que atuavam nas áreas indígenas, em todos os pólos havia técnicos (FUNAI), monitores (OPAN, SIL, FUNAI) e docentes (alguns missionários salesianos), como o caso da professora Ms. Darlene Taukane (Bakairi). Participaram também como monitores e ou docentes, missionários latino-americanos, norte-americanos e italianos. Os consultores e assessores convidados vieram de instituições universitárias tanto de Mato Grosso como de outros estados brasileiros e muitos atuaram também como docentes em diferentes pólos.

Participamos desde o primeiro encontro realizado em 1996, na I Etapa de Planejamento. Nela contamos com cinco professores indígenas, três na função de monitor (xavante, umutina e bororo), uma como docente (bakairi) e uma técnica da SEDUC, da etnia paresi. Esse grupo foi fundamental para nossa atuação no Projeto e marcou profundamente toda nossa intervenção pedagógica nas funções de assessora de área e docente.

Os eixos orientadores do currículo foram Território, Língua e Cultura. A partir destes em cada pólo buscou-se conhecer e orientar o curso para a(s) cultura(s) a(s) qual(is) esse se destinava. Os assessores de áreas de conhecimento, assim como os docentes e monitores por eles orientados, visavam atender à realidade de cada pólo com a especificidade da área de conhecimento que acabou por se definir por disciplinas curriculares, geralmente articuladas entre si, na tentativa de assegurar ao curso uma perspectiva interdisciplinar e intercultural.

Várias eram as metas a ser alcançadas, entre elas a de garantir ao Projeto Tucum uma proposta interinstitucional¹²⁰ e intercultural. Considerando ainda os 200 professores indígenas em formação, outra meta era atender aproximadamente a 4.500 alunos. No entanto, esse trabalho atingiu dimensões não controláveis no âmbito das relações entre pessoas de diferentes funções, instituições e entidades, formações, etnias, culturas. As dificuldades enfrentadas em cada fase, agravadas em algumas etapas pelo atraso no repasse dos recursos vindos de Brasília, ou pelas mudanças políticas e de pessoal representantes dos parceiros institucionais, foram inúmeras. O aprendizado maior foi aprender a lidar com a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se fazia necessário superar os limites da formação individual e da equipe de educadores que compunham cada pólo.

Esses limites tanto dizem respeito à formação da área específica ou disciplina à qual a pessoa era integrada, quanto à falta de familiaridade com a realidade das escolas indígenas ou escolas que mais se aproximassem destas, como as escolas rurais com turmas multisseriadas. No entanto, nesse processo, o que mais se evidenciou foi a possibilidade de uma reflexão crítica sobre o próprio preconceito manifestado pelo olhar etnocêntrico em relação ao saber indígena tradicional.

A visão etnocêntrica, presente em todas as culturas, também se manifestou nas práticas sociais, de forma inconsciente, que acabava por privilegiar os saberes escolares em detrimento do saber tradicional indígena. Em algumas situações, alguns professores indígenas, notadamente os mais jovens, também buscavam privilegiar o saber escolar do qual participavam no Tucum. No entanto, no decorrer do processo, inúmeras estratégias pedagógicas foram sendo criadas numa relação intercultural entre indígenas ou não, com diferentes níveis de escolarização, com diferentes funções no projeto, que foram superando

¹²⁰ Instituições governamentais: FUNAI, Secretarias Municipais de Educação (SME's), CEI/MT, CAIEMT; acadêmicas: UNEMAT e UFMT; e não-governamentais: OPAN, CIMI, SIL, e outras instituições religiosas que atuavam nas áreas indígenas, por meio de seus missionários.

esses limites e implementando assim uma educação intercultural própria do coletivo (formadores e formandos) de cada um dos pólos.

A estrutura do projeto contribuiu para esse processo, pois envolvia os sujeitos em diferentes espaços e tempos e permitia uma maior integração – no sentido de troca e não imposição – entre visões de mundo, línguas e culturas de todos que construíram o projeto. Mas, para nós, a possibilidade de convivência com professores, lideranças e anciãos de diversas etnias, foi preponderante.

A fase denominada de Etapa de Planejamento ocorria sempre antes das demais fases, cuja função, expressa no próprio nome, impunha reunir os responsáveis pela coordenação, assessorias de áreas, docentes e monitores, mas também as equipes administrativas e financeiras que deram suporte e viabilização para cada etapa. Essas etapas eram coordenadas pela SEDUC e CAIEMT com a consultoria geral do projeto, e a responsabilidade pedagógica ficava a cargo do coletivo de assessores de áreas que procuravam garantir a interdisciplinaridade e a visão de totalidade das etapas intensiva e intermediária a partir dos três eixos norteadores do Tucum.

Após o planejamento, desenvolviam-se as Etapas Intensivas programadas para ocorrer nos meses de janeiro/fevereiro e no mês de julho, visando não prejudicar o calendário escolar das escolas indígenas (que em sua maioria seguiam o calendário das escolas públicas da região). Assim como os demais projetos de formação que integraram o Programa de Qualificação Docente do Estado, o curso destinava-se a professores em serviço e, portanto, tinha um calendário adaptado e devia ocorrer no período de férias dos alunos.

Essas etapas destinavam-se à realização das aulas que se organizavam, na maioria das vezes, em quatro disciplinas, cada uma ministrada durante uma semana, nos períodos matutino e vespertino. Os docentes, preparados pelos assessores de áreas, assumiam as disciplinas curriculares e muitas vezes eram acompanhados pelos assessores na execução dos trabalhos. Em outras situações que se tornaram mais frequentes nos últimos anos do projeto, o próprio assessor desenvolveu também a função de docente no pólo, principalmente pela falta de profissionais das diversas áreas do conhecimento, no trabalho específico proposto. A dificuldade de atender quatro pólos concomitantes foi sendo administrada permitindo que em todos os pólos, para que além dos técnicos da SEDUC (que acompanhavam presencialmente as etapas) houvesse assessores atuando como docentes ou em acompanhamento aos demais técnicos das instituições parceiras.

Havia ainda as Etapas Intermediárias cujas atividades eram desenvolvidas entre uma etapa intensiva e outra e também planejadas coletivamente quando da Etapa de Planejamento. Nelas, docentes e monitores orientavam os trabalhos a serem desenvolvidos, às vezes cada disciplina encaminhava, como tarefa aos cursistas, uma atividade, mas na maioria das vezes o conjunto de disciplinas, ou áreas de conhecimento desenvolvidas nas etapas intensivas. Geralmente essas atividades destinavam-se à pesquisa tendo como referência os projetos elaborados pelos professores indígenas sob a orientação dos docentes e assessores. A carga horária, assim como a avaliação da etapa intermediária, foi prevista no currículo do curso de magistério, correspondendo ao estágio supervisionado dos cursos regulares. Nessa etapa, o monitor acompanhava o cursista em sua sala de aula, na aldeia, desempenhando a função de professor.

Assim, o monitor, atuando diretamente nas aldeias, levou consigo mais do que a observação da ação docente do professor indígena, isto é, também foi se formando em serviço para trabalhar com a educação escolar indígena, ampliando sua visão de mundo e sua cultura em diálogo com a cultura da comunidade que visitava periodicamente entre os meses de março e junho e entre agosto e novembro/dezembro. Conforme as coordenadoras do projeto, no trabalho de monitoria, “por motivos plenamente justificáveis”, registrou-se “também a ocorrência de rotatividade, embora com implicações menos dramáticas”, mas essa “flutuação” implicou na “descontinuidade na sua ação educativa”. Em 1997, as coordenadoras do Projeto colocaram como desafio “a capacidade de resolução de dificuldades. Convidam [os desafios], também, a uma prontidão em rever passos, em lidar com conflitos, em perceber erros, em reconhecer fragilidades, contradições”. (MENDONÇA e VANUCCI, 1997:93).

O resultado dos trabalhos realizados nas Etapas Intermediárias transformava-se em dados fundamentais para que os assessores pudessem reencaminhar, com a coordenação pedagógica do Tucum, as etapas seguintes e corrigissem eventuais problemas de percurso ou de orientação dos trabalhos com os monitores. Entre outros dados, os trabalhos, as fotografias, os desenhos, as entrevistas, os relatórios, os textos coletivos, as narrativas, compunham o inventário de cada pólo. Esse conjunto de documentos produzidos pelos professores cursistas, por seus alunos, pelos monitores, consultores e coordenação do pólo, foi organizado e transformado no “Inventário do Pólo”. Após essa organização, o próprio Inventário transformou-se em recurso didático para o projeto, para algumas áreas de conhecimentos e para os trabalhos encaminhados de forma interdisciplinar pelos consultores das disciplinas

que compuseram a área de linguagem, como relataremos a seguir. Esse Inventário subsidiou posteriormente nossa pesquisa.

Dessa forma, mesmo com todos os limites que se interpuseram, as práticas sociais cotidianas de diferentes sujeitos que se dispuseram ao diálogo numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, entre 1996 e 2001, permitiram avanços. Entendemos como significativa a ampliação das relações entre diferentes maneiras de ser e etnias, como possibilidades concretas de educação intercultural. Os professores, por exemplo, aprofundaram relações com a própria etnia (mesma etnia morando em aldeias distantes) e em outras, acabando por representar sua etnia em diversas instâncias, como ocorreu com os Bororo no Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT.

Compreendemos que o coletivo dos agentes do Tucum, assim como o coletivo dos professores cursistas que passaram a representar sua aldeia e sua tribo, viabilizaram as relações e decisões políticas necessárias para materializar os projetos de formação que já eram diagnosticados pelas instituições e já faziam parte da demanda e reivindicação dos povos indígenas em Mato Grosso. Tanto que o compromisso da continuidade do projeto de qualificação docente indígena, em nível de terceiro grau, e a continuidade da formação em nível médio para os povos não atendidos pelo Tucum, não estiveram, ao menos no seu início, descolados do projeto de formação de agentes de saúde, o Projeto Xamã. São políticas articuladas, atentas aos problemas dos povos indígenas, como a regulamentação de suas terras, as condições de saúde e de educação, enfim, a sobrevivência de cada comunidade, de cada aldeia, de cada povo, de cada cultura.

Assim como ocorreu no Tucum, em cada pólo foi construído um novo projeto, que resultou das práticas sociais desencadeadas pelos agentes que dele participaram. Não há possibilidade de garantias de modelos ou de que as pessoas que participaram do Tucum o possam reproduzir. Em cada nova turma de professores indígenas, em cada equipe, em cada escola, um novo projeto vai ser desenvolvido pelas pessoas que, em virtude de um projeto comum, entrarem em relação.

2.4.1 A Educação Intercultural no Projeto Tucum

A inserção desta pesquisa no contexto das relações interculturais entre os Bororo de Mato Grosso inicia-se no trabalho pedagógico realizado durante o Projeto Tucum, acima

analisado. Como já apresentamos, nossa experiência deu-se nas funções de docente e consultora das disciplinas Educação Física e Linguagem Artística e Corporal. Atendendo aos três eixos temáticos, terra, cultura e língua, nossas propostas pedagógicas para essas disciplinas foram desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar e intercultural, conforme também já dissemos. Entendemos essas propostas como inovadoras pois procuravam dar viabilidade aos direitos indígenas assegurados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9.394/1996, que propõe uma educação diferenciada, bilíngüe e de qualidade.

Atendemos aos quatro pólos do Projeto e, neles, estivemos em contato com onze grupos étnicos. 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*¹²¹ 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.

Visando a uma proposta intercultural que partisse da realidade indígena, em nossa primeira intervenção pedagógica no Tucum, com a disciplina de Educação Física, construímos uma proposta em conjunto com os professores Lucas (xavante), Filadelfo (umutina), Darlene (bakairi), Chiquinha (paresi) e Euziário (bororo), que participavam na primeira Etapa de Planejamento nas funções de monitores, técnicos e docentes. Identificamos, em suas experiências e expectativas, os pontos comuns e com as práticas corporais presentes na educação escolar brasileira (jogos e brincadeiras, exercícios ginásticos, esportes, danças, etc.), e os que delas divergiam, a fim de refletirmos com eles sobre os valores expressos nessas práticas e quais sentidos e significados que podem adquirir na escola da aldeia.

Que Educação Física? Que práticas corporais? Que proposições orientariam essa

¹²¹ “Candau (2000:64), abordando o conceito de cultura escolar [...], demonstra a complexidade dos processos culturais que se dão no âmbito da escola, dizendo existir uma ruptura entre a cultura escolar tradicional com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização, didatização e a cultura da escola com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, onde atuam as culturas sociais de referência dos atores do espaço escolar que vivenciam diferentes universos culturais, concluindo que a cultura escolar ignora esta realidade plural e apresenta um caráter monocultural” (FLEURI e PORTO DE SOUZA, 2001:9).

disciplina no curso de professores indígenas, para as séries iniciais? Essas questões foram sendo levantadas e debatidas com nossos parceiros ao longo do curso. Nesse processo de construção coletiva de um novo sentido para a disciplina e na construção de diferentes significados que ela foi adquirindo durante o curso, fomos levantando outras questões, como: qual o papel das práticas corporais na educação escolar indígena? Quais os sentidos e significados dessas práticas nas relações entre a cultura indígena e a cultura da sociedade envolvente?

Essas indagações nos acompanharam e nos ajudaram a rever a proposta da disciplina no projeto inicial e com isso criar conflitos pedagógicos a fim de que os professores indígenas construíssem respostas e soluções para as necessidades de cada aldeia e de cada etnia. Na função de docente da disciplina, criamos situações dessa natureza que nos levaram a avanços pedagógicos importantes, embora não tenham sido compreendidos por todos os parceiros. Sem dúvida foram desencadeadores de novas proposições que fizeram aflorar, durante as etapas intensivas, formas de viabilizar práticas corporais significativas e interculturais mediadoras e positivas na relação com os participantes do Tucum e a “sociedade envolvente”.

Compreendemos com Scott (1999:48) que a experiência está imbricada com nossas narrativas e que é, ao mesmo tempo, uma interpretação de algo que precisa de interpretação; é sempre contestável, portanto, sempre político. Parafraseando a autora, coube-nos nesse processo de formação, assim como no momento de reflexão sobre o vivido, interrogar-nos sobre os processos pelos quais nos constituímos como sujeitos e, ao fazê-lo, dar outra dimensão à história e ao papel do educador por nós assumido, para pensar as mudanças almejadas com a educação escolar indígena de cada etnia e em cada aldeia.

Para isso, nossa proposta foi confrontar os conteúdos escolares tradicionalmente transmitidos pela Educação Física e Educação Artística com os conhecimentos tradicionais da cultura indígena, suas manifestações corporais e artísticas, o cotidiano da aldeia, as formas de transmissão e aprendizado da cultura, seus tempos e espaços, os materiais disponíveis em cada aldeia.

Essas experiências foram se “complexificando” à medida que o Projeto Tucum ia sendo executado no Pólo I e Pólo II, com a participação dos professores de Educação Física da rede de ensino dos municípios sede, com os quais discutimos o planejamento da disciplina em consonância com as diretrizes pedagógicas do projeto. Os problemas enfrentados, assim como as dificuldades dos professores na relação com os cursistas e monitores, evidenciavam

os conflitos presentes nas diferentes concepções de Educação Física presentes na prática pedagógica dos profissionais da área e na visão dos educadores em geral. Associada a essas diferentes formas de pensar as práticas corporais que compõem os conteúdos tradicionais da disciplina (o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, etc.), havia uma expectativa de caráter compensatório, uma vez que passariam um mês fora da aldeia, alojados em salas adaptadas com colchões no chão, com uma alimentação diferente (e mais calórica na maioria das vezes) e com uma carga horária de oito horas/aula diárias, de segunda a sexta-feira e aos sábados pela manhã.

Diante dessa realidade, visamos proporcionar uma reflexão crítica sobre os conteúdos tradicionalmente apresentados por meio de atividades reproduzidas pelo acervo da cultura escolar, pouco diversificado, utilizado como atividade descontextualizada e sem relação com outras atividades escolares.

Esse mesmo caráter problematizador e instigante esteve presente nas proposições de projetos de pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelos cursistas em suas aldeias tanto com a disciplina de Educação Física, quanto com a disciplina Linguagem Artística e Corporal, criada por nós para proporcionar, no próprio currículo do curso do magistério (como fizemos no Projeto GerAção), uma prática interdisciplinar e intercultural que visou contribuir, na formação do professor, para o reconhecimento das linguagens não verbais no processo de ensino da criança que frequenta a escola da 1ª à 4ª série.

Assim, com base na experiência com a disciplina de Educação Física na formação de professores indígenas (1995, 1996, 1997, 1998), nos propusemos a construir práticas pedagógicas interculturais pela abordagem de temas e assuntos ligados às linguagens corporais e artísticas presentes na cultura indígena e na cultura escolar brasileira, considerando as práticas mais significativas para a educação de crianças de 6 a 11 anos.

Nessa linha de ação, orientamos nossa intervenção pedagógica na Linguagem Artística e Corporal guiando-nos pelos seguintes objetivos: a) Discutir e desenvolver práticas pedagógicas interculturais, tendo como referência o projeto de escola de cada comunidade indígena; b) Proporcionar a vivência com diferentes temas da cultura corporal e artística, sistematizados e transmitidos pela escola; c) Reconhecer na cultura de cada etnia os conhecimentos essenciais e potencializá-los para o trabalho pedagógico intercultural.

Esses objetivos possibilitaram uma prática pedagógica, primeiro interdisciplinar, por integrar as especificidades da Educação Física e Educação Artística, norteadoras do trabalho,

às disciplinas de Política Lingüística, Ciências Sociais/Antropologia e a Alfabetização; e segundo, intercultural, por promover a integração de forma crítica, das diferentes culturas indígenas, com a possibilidade histórica de construção de uma cultura da escola indígena assumida pelo professor por meio de um Projeto Político-Pedagógico discutido e elaborado com base nos interesses de cada aldeia. Essa orientação metodológica também foi seguida nos trabalhos de conclusão de curso elaborados pelos professores cursistas.

As relações entre diferentes culturas, identificadas como relações interculturais conflitantes, não são exclusivas das culturas indígenas: também estiveram presentes nas relações estabelecidas entre os diferentes educadores, missionários, técnicos e administradores que juntamente com os professores indígenas, durante mais de três anos, construíram o Projeto Tucum. Nessas relações interculturais, diversos e diferentes sujeitos agiram de acordo com seus próprios sistemas de valores e crenças, de suas concepções de educação, de escola e principalmente de escola indígena (uma visão muitas vezes romântica, outras vezes desconhecida ou preconceituosa¹²²).

Nesse processo de construção coletiva de um projeto de formação específico para o professor indígena, tínhamos a clareza de que para os povos indígenas, mesmo que a escola seja uma instituição produzida pela sociedade ocidental e que tenha servido para impor uma lógica de pensamento contrária às suas lógicas e uma organização social em nada semelhante à autóctone, portanto, uma cultura alheia à cultura indígena, ela é necessária e faz parte da luta pela autonomia.

2.4.2 Uma possibilidade de Educação Intercultural?

Em parceria com a Professora Joyce Tiellet (especialista em Educação Artística e consultora da Alfabetização no Tucum), introduzimos a já comentada disciplina de Linguagem Artística e Corporal, com textos elaborados para esse fim, que visavam orientar a discussão sobre os conteúdos e objetivos específicos das disciplinas integradas, no processo de educação da criança. Estávamos cientes de que essas linguagens, presentes nos rituais que

¹²² Como discutimos anteriormente, o preconceito e o autoritarismo estão presentes nas relações cotidianas, mas são ocultados pelo ideal da “democracia racial”. Essas marcas da cultura, na maioria das vezes inconscientes e “naturalizadas” no processo de escolarização, sustentam, na escola também, a exclusão social da maioria da população pobre ou “diferente”.

identificam cada etnia, eram importantes elementos de integração (educação tradicional que permite a constituição da identidade dos mais jovens à sua comunidade) do povo em sua aldeia. Com isso, o debate versou sobre o papel da escola em cada aldeia e sobre quais os conhecimentos a serem privilegiados na educação escolar pretendida.

No Pólo II, a questão sobre o que se pode considerar brincadeira na cultura xavante perpassou por todo o trabalho da disciplina e se desdobrou em pesquisas mais amplas. Com os resultados coletados nas investigações realizadas em suas aldeias, os professores apresentaram visões diferentes sobre a utilização das “coisas da cultura” pela e na escola, e refletiram sobre o papel da escola em cada aldeia xavante, sobre o que cabe ou não à escola e o que cabe aos pais e anciãos ensinar. Enfim, o debate proporcionou a reflexão sobre os sentidos e significados do conteúdo ensinado e a importância de contextos sociais significativos para a aprendizagem da cultura indígena e para a escola pretendida por cada etnia.

Lucas *Rumi'õ Xavante*¹²³, monitor do Pólo II que acompanhou e contribuiu muito com nosso trabalho desde a primeira etapa e com o qual muito contribuiu, expressa bem essa experiência: “O povo Xavante faz competições nas corridas de tora de buriti, arco e flecha, luta de padrinhos e outras; por isso, cabe ao professor muito cuidado na hora de fazer brincadeiras e selecionar outros tipos de jogos”. (BRASIL, 1998:332).

Para identificar as diferentes formas de conhecer e de ensinar de cada cultura, contamos com a participação direta ou indireta de anciãos. Em todos os pólos do Tucum, foram parceiros importantes durante nossas aulas e possibilitaram o diálogo da disciplina com os conhecimentos de cada cultura para a construção coletiva de referenciais interculturais. No Pólo III – Pólo Boe-Bororo, por exemplo, enquanto narrava o mito (de origem) *Aroe Jakomea Po*, o ancião, Sr. Américo (bororo), ensinava como esse mesmo mito é transmitido para a criança, para o jovem e para o adulto, até que compreendam toda complexidade do mundo bororo. Assim, criamos o contexto para discutirmos sobre os diferentes níveis de aprendizagem sem a fragmentação dos conteúdos escolares.

¹²³ Seu parecer expressa a reflexão crítica promovida pela disciplina e o cuidado com a importação e reprodução de práticas da cultura corporal que carregam os valores da sociedade capitalista (principalmente nos esportes). Sua participação no trabalho da Linguagem Artística e Corporal, principalmente no Pólo II, foi fundamental para o debate e avanços alcançados durante a Etapa Intensiva.

O planejamento em torno desse mito com o objetivo de contextualizar a excursão ao Morro de Santo Antônio do Leverger, ou *Torowari*¹²⁴, possibilitou-nos o debate sobre as formas de ensinar e sobre os antigos e os atuais territórios. Isso, por sua vez, desencadeou discussões sobre as relações entre o Bororo e o não índio, a escola e a luta pela terra, “as coisas da escola” e “as coisas da cultura”. Nessa Etapa Intensiva, muitos elementos enriqueceram o processo da educação intercultural e possibilitaram aos professores bororo perceber: a) que os professores bororo, de diferentes aldeias que atualmente pouco contato estabelecem entre si, reconheçam a relevância da autoridade – o ancião – no processo educativo das “coisas da cultura”, mesmo no interior da escola; isso porque eles próprios puderam compartilhar com um ancião os sentidos e significados que os mitos têm para a educação bororo tradicional; b) que os mitos sofrem variações de acordo com os contextos sociais e históricos do ancião; c) que os diferentes rituais, mitos, danças, cantos, podem ser tratados pela educação escolar por meio de estratégias pedagógicas artísticas e corporais com o auxílio de anciãos, com utilização de técnicas artesanais já não mais utilizadas, como o trabalho em argila, por exemplo; d) que com a participação dos anciãos, algumas danças que compõem o ritual funeral podem ser vivenciadas pelas crianças e jovens no contexto educativo escolar, para apresentações públicas na própria comunidade ou, como ocorreu nessa etapa, como estratégia de valorização da identidade étnica do grupo, para a sociedade regional; e) que os trabalhos desenvolvidos pela escola podem interessar e contribuir para uma maior participação da comunidade no processo de construção do projeto pedagógico e na valorização do trabalho das crianças na escola.

O trabalho com o mito foi uma experiência significativa, tanto que uma professora paresi do Pólo I também fez um trabalho semelhante e organizou uma excursão com as crianças, seus alunos, para conhecerem o local a que o mito se refere. Esse procedimento, interdisciplinar e intercultural, segundo Miriam, possibilitou que eles conhecessem o local de origem do mito paresi, hoje localizado numa fazenda vizinha ao atual Território Paresi, e com isso valorizassem mais a “cultura”.

¹²⁴ O mito fez parte da proposta da excursão ao “Morro de Santo Antônio de Leverger” organizada pelo Me. Mário Bordignon, em 4 de março de 1999, também docente nessa etapa. Mário, missionário salesiano conhecedor da cultura bororo, contribuiu muito nesse pólo e nessa etapa, como ocorreu com também a Dra. Renate Viertler, antropóloga com mais de 40 anos de pesquisa entre os Bororo, cuja atuação no papel de consultora de Ciências Sociais foi fundamental.

Durante as aulas, privilegiamos os momentos lúdicos que ultrapassaram as especificidades dos diferentes temas da cultura corporal e artística reconhecendo, como totalidades significativas, os conhecimentos indígenas essenciais para o trabalho pedagógico intercultural. Nas diferentes formas de conhecer e de ensinar, recuperou-se o saber tradicional de cada povo, o saber escolar (necessários na relação com a sociedade envolvente) e os saberes do professor e da criança.

A integração dos conteúdos escolares estará efetivada, se os mesmos encontrarem-se na perspectiva da História, uma vez que todo conteúdo assim posto objetivará a compreensão da realidade no seu movimento dinâmico, o que pressupõe a inter-relação dos seus diversos aspectos. (MEC/SEF, 1994:183).

No Pólo I, os professores de oito etnias indígenas, com diferentes histórias de relações com a escola regular e com a sociedade envolvente, proporcionaram a vivência e o debate sobre a diversidade de práticas lúdicas que utilizavam em suas práticas pedagógicas. Muitas das brincadeiras apresentadas foram adaptadas e integradas por eles com sentidos e significados diversos. Ao socializá-las no curso, oportunizaram a reflexão sobre os diferentes sentidos e significados que as brincadeiras podem adquirir dependendo do grupo étnico, do sexo, da idade, do espaço, dos materiais disponíveis ou dos objetivos pretendidos. Assim, ampliamos as vivências lúdicas, criamos novas estratégias, proporcionamos o debate sobre os sentidos e significados dessas práticas nas diferentes culturas e confrontamos diferentes modelos de aulas presentes na escola brasileira com os objetivos da escola indígena pretendida por cada povo.

Criando situações pedagógicas que promovessem o debate sobre o impacto da educação escolar na aldeia, vivenciamos o que Schön (1997:70-90) chamou de “reflexão-nação”, levando às aldeias os problemas que os professores enfrentariam no retorno ao trabalho, por exemplo: Como é uma educação escolar indígena intercultural? O que ela ensina? Quais as práticas corporais que fazem parte de rituais e o que não pode ser ensinado na escola? Quais as que podem ser ensinadas e quem deve fazê-lo? Como e quando transmiti-las e recriá-las? Como e quais danças, jogos, dramatizações, pinturas, etc., da cultura não-índia, podem entrar no contexto da escola da aldeia?

O envolvimento das pessoas de cada aldeia e a valorização do conhecimento tradicional foram alvo das discussões durante o curso e contribuíram para que os projetos das escolas indígenas fossem surgindo: no Pólo I, os jogos, brincadeiras e cantigas serviriam de

estratégias de ensino e motivação para introduzir a língua irantxe em sala de aula, uma vez que na aldeia os pais das crianças já não falavam a língua; no Pólo II, um professor se propôs a levantar as diferentes brincadeiras infantis xavante para utilizar como recurso pedagógico e incentivar as crianças a freqüentarem a escola.

O resultado dessa problematização contribuiu significativamente para a autonomia dos professores indígenas quando de sua participação na elaboração do RCNI – Educação Física, durante o desenvolvimento do Projeto Tucum, assim como na elaboração dos projetos pedagógicos para as escolas de suas aldeias.

2.4.3 A Linguagem Artística e Corporal na Escola Indígena

Nos relatos e relatórios da disciplina, identificaram-se trabalhos dos professores desenvolvidos nas aldeias, em que as atividades lúdicas envolveram toda a aldeia e transformaram esses momentos em estratégias pedagógicas importantes para a transmissão da cultura indígena. Como nos rituais, os professores mobilizaram as pessoas para ouvir as narrativas de mitos ou de rituais vivenciados anteriormente, para representações como por exemplo de *personagens* místicos e, com isso, criaram o contexto significativo da educação indígena na escola. Por exemplo, ao adaptar estratégias lúdicas usadas para mobilizar a aldeia nos rituais de caça ou pesca, cada vez mais limitados em decorrência dos limites impostos pela redução dos territórios, criaram momentos culturais significativos para o aprendizado das crianças e jovens. Também desenvolveram diferentes conhecimentos (conteúdos escolares) importantes para a comunidade, criando uma *cultura da escola*, específica daquela escola e comunidade.

As relações estabelecidas entre diferentes sujeitos que no cotidiano da escola constroem novas formas de aprender e de ensinar, produzem cultura. Essas relações interculturais ultrapassam os limites impostos pela fragmentação do conhecimento transformado em conteúdos, disciplinas ou áreas determinadas como territórios fechados onde só alguns têm acesso.

A partir do tema pinturas corporais, os professores promoveram a integração dos diferentes conteúdos curriculares ensaiando os primeiros trabalhos interdisciplinares: criaram jogos com a utilização de máscaras e pinturas de clãs confeccionadas pelas crianças; jogos com os animais representados nas pinturas corporais; jogos e desenhos com os animais que

recebem os nomes na cultura indígena e na língua portuguesa, entre outros. Os relatórios dos professores sobre os trabalhos realizados com as pinturas clônicas demonstram a criatividade e a particularidade da escola em cada aldeia. Enquanto na Aldeia Perigara o professor envolveu as mães e avós das crianças para a pintura corporal, realizada em casa e antes de irem à escola, na Aldeia Córrego Grande foram realizadas atividades propostas com brincadeiras infantis adaptadas com a participação de pais e parentes. Em outro momento, as crianças, depois de pintadas e enfeitadas na escola (com urucum, com broto de *kaidaga* e os adereços clônicos trazidos de casa), apresentaram a dança do *Jure* no pátio (*bororo*) em frente à casa central (*baito*) onde se realizam os rituais, possibilitando assim a participação da comunidade.

O mesmo tema motivou pesquisas desenvolvidas nas aldeias e trabalhos de conclusão de curso posteriormente publicados pela SEDUC. O trabalho do professor Paulo Ubuhu *As Pinturas da Cultura Xavante* (Projeto Tucum, 2002) visou “mostrar a cultura xavante, o que é usado na Festa de Iniciação e também os costumes dos antepassados”. Outros trabalhos de conclusão do Pólo III (*Boe-Bororo*) são relacionados com os temas propostos pela disciplina e objetivaram aprofundar os conhecimentos da própria cultura para os transmitir às crianças na escola: *Boe Bororo: pinturas faciais do sub-clã Kie*, (2001), de José Aniceto Toro Baro e Osvaldo Iwodo Akiri; *Pariko: modo de construção nos diferentes clãs entre os Boe Bororo*, (2001), de Virgílio Kidemugureu; e *Kago: uma armadilha de pesca*, (2001), de Félix Rondon Adugo Enawu.

2.4.4 Educação e Relações Interculturais em fronteiras étnicas

Na última Etapa Intensiva (1999) em que a disciplina em questão foi desenvolvida, realizamos nos quatro pólos do Projeto a Exposição do Tucum. Organizada durante a semana da disciplina, serviria para inventariar e organizar o material produzido em cada pólo numa primeira seleção de materiais didáticos a serem publicados. A exposição extrapolou todas as expectativas.

Depois de discutir com os professores os objetivos da exposição para o pólo, elegemos as comissões organizadoras. A primeira tarefa coletiva foi avaliar e selecionar o material a ser

exposto, constante do Inventário do Pólo¹²⁵, que incluía maquetes, cartazes, fotografias, vídeo, textos (como as histórias de vida), trabalhos das crianças, cartilhas e jogos organizados nas aldeias, mitos, livrinhos de jogos, entre outros, e ainda os trabalhos realizados durante a Etapa em desenvolvimento com cerâmica, desenhos, pinturas, jogos, etc.

Nessa fase, a auto-avaliação do grupo foi vivenciada no contato com as próprias produções. A exemplo dos Bororo, os professores indígenas confrontaram-se com o próprio processo de aprendizagem e a superação das dificuldades quase intransponíveis, lembrando como conseguiram adaptar-se às mudanças de ambiente, à alimentação, ao local, à saudade da família, aos docentes e às disciplinas. As fotografias revelavam a história das pessoas e os locais em que participaram do processo. Lembraram-se dos colegas que não puderam continuar no curso, dos casamentos e filhos, das mudanças corporais – jovens que se tornaram homens e mulheres. Valorizou-se o esforço pessoal e melhorou a auto-estima do grupo de professores indígenas que reconhecia seu amadurecimento.

Essa dinâmica entre os Bororo foi extremamente rica e resultou num trabalho que marcou nossa experiência. Em Santo Antônio de Leverger (município sede do pólo e antigo território, como vimos com o mito), os Bororo realizaram a “Exposição Boe-Bororo”, como foi nominada por eles. Esta, ocorreu no Ginásio de Esportes de Santo Antônio do Leverger e foi realizada em um único dia. As autoridades, as crianças, os jovens e os adultos que a visitaram apreciaram as danças, os artesanatos e os diversos estandes apresentados pelos professores bororo.

Na apresentação da dança, durante a abertura da “Exposição Bororo”, pudemos avaliar a preocupação com o cumprimento do que manda a tradição, homens acompanhados de mulheres que fossem parentes (do mesmo clã) como também o incômodo com o improvisado na falta de ornamentos. Lembramo-nos dos comentários e reclamações dos que não sabiam dançar, de como deviam fazer, das orientações de uns para os outros, e principalmente do respeito à autoridade do ancião presente na Etapa para coordenar a apresentação.

O significado desse momento pode ter ido além daquele normalmente atribuído ao trabalho com a educação escolar, segundo o que Helinho (chefe de cabaças e professor) nos relatou posteriormente, em Meruri. Em encontro com o Sr. Américo, aprendeu que algumas danças do mais importante ritual bororo – o Funeral – podem ser adaptadas para ocasiões

¹²⁵ O “Inventário do Pólo”, conforme apresentado anteriormente, como um diagnóstico de toda a produção de cada pólo, foi utilizado como fonte desta pesquisa.

como esta em foco¹²⁶. Observamos também, na apresentação da dança durante essa etapa, que os ornamentos adaptados e as pinturas tinham uma importância menor do que foi adquirindo nesse processo, pois os bororo passaram a se preocupar nessas apresentações públicas com a beleza de suas pinturas e ornamentos clânicos. Como poderemos observar posteriormente no quarto capítulo quando analisamos a Dança, as apresentações públicas vão ganhando uma dimensão mais “cuidada” depois dessa experiência de Santo Antonio. Isso quer dizer que em nossa avaliação, essas apresentações criaram uma relação mais significativa no grupo que passou a se preocupar com as apresentações que o identificam como grupo étnico específico, fortalecendo sua identidade coletiva frente ao “outro”, não índio (não como os de Meruri, ou de outras aldeias), e ampliaram as referências dos bororo de Meruri sobre sua própria identidade e cultura¹²⁷.

A avaliação também expressou a relevância do reconhecimento da produção do trabalho dos alunos, e a relevância de terem aprendido a organizar uma exposição, o que significa a possibilidade de expor os trabalhos para a comunidade que poderá assim avaliar a produção das crianças e dos professores e dar novos significados ao que se aprende na escola. Algumas das falas dos professores Bororo, na avaliação da Exposição:

Nunca pensei que o que nós já tínhamos feito pudesse ser conteúdo de aula.

O meu trabalho na I Etapa... Eu nem sabia escrever ainda [...].

A gente manda tudo com as crianças, agora vamos guardar para fazer exposição para comunidade na aldeia, para saberem o que as crianças estão fazendo.

¹²⁶ Procurando expressar o sentido do que nos relatou, podemos dizer que há momentos em que no funeral não se canta e dança pela dor, mas com alegria, e essas danças, como o Jure e o Toro, podem ser utilizadas, mas com adaptações, pois é muito longo o ritual.

¹²⁷ Durante o desenvolvimento do curso, pôde-se identificar na postura dos professores essas diferenças, como observamos na última Etapa Intensiva de Ciências Sociais, quando Renate Viertler apresentou (entre outros) o texto de Vangelista (1996) que conta a história do contato dos Bororo com os Salesianos (também utilizados por nós nessa pesquisa). Dois professores de Meruri reagiram furiosamente contra o trabalho proposto. Aproximando-se de um deles para auxiliar, afirmou-nos que já haviam estudado na escola da missão que a aproximação dos Bororo junto aos missionários seria orientada por um “sonho com Nossa Senhora”; isso está nos livros dos missionários, diz ele, essa autora só quer intriga e não fala a verdade. Como veremos no III Capítulo que traça a história dos Bororo de Meruri, as dificuldades enfrentadas os afastaram das narrativas tradicionais e os aproximaram quase que “religiosamente” das narrativas literárias produzidas pelos missionários. Isso os diferenciava dos demais bororo, por um lado pelo maior domínio da “cultura da escola” e por outro, pela distância dos rituais tradicionais, da “cultura tradicional” vivenciada mais intensamente pelos demais, nas outras aldeias.

Nos Pólo I e III, em que as exposições envolveram os habitantes das cidades-sede do pólo, as comissões realizaram tarefas semelhantes para organizar o evento: divulgar na imprensa, convidar autoridades locais e escolas, preparar o espaço com a distribuição e exposição do material selecionado em estandes, e preparar os enfeites e pinturas corporais para a apresentação de uma dança. Tudo foi pensado e organizado anteriormente para que a exposição comunicasse aos visitantes os objetivos definidos pelo grupo. As visitas foram organizadas segundo o espaço e tempo disponíveis. A Exposição do Pólo I se estendeu por dois dias e as equipes de plantão recebiam os professores e crianças das escolas de Juara, na Escola Rural, onde acontecia a Etapa do Tucum.

Podemos afirmar que a “Exposição do Tucum” revelou-se uma prática intercultural com a sociedade mato-grossense, em todos os pólos. Essa estratégia transformou-se num grande momento educativo proporcionado pela disciplina, pois oportunizou inclusive à sociedade mato-grossense (na sede dos pólos) conhecer mais sobre a cultura das onze etnias dos professores indígenas e os trabalhos realizados por eles no curso e nas aldeias durante os três anos do Projeto. E, para eles, uma oportunidade de fortalecimento da identidade étnica coletiva no confronto entre o “nós” e o “eles”. No Pólo I, os professores se apresentaram à comunidade de Juara como “Povos Indígenas”, procurando marcar a diversidade étnica presente e as identidades específicas de cada grupo.

Em síntese, as danças apresentadas proporcionaram a interação entre os professores e os visitantes e entre as diferentes etnias como ocorreu no Pólo I, em que os Rikbaktsa representaram as oito etnias. Nos Pólos I e III, as danças abriram o evento. No Pólo II, os Xavante prepararam uma belíssima exposição com danças, mas não atingiram a amplitude das demais por ter sido organizada no período de recesso escolar, com o intuito de proporcionar o encontro entre os professores em formação do Projeto Tucum e os do Projeto GerAção de Nova Xavantina (outro projeto da SEDUC, que nos moldes do Tucum, formou mais de mil professores não índios, em dez pólos). No Pólo III, pintados e ornamentados com suas insígnias tribais – corporalmente identificados –, os Bororo organizaram e realizaram a primeira exposição em que se apresentaram como povo à sociedade, e, num município localizado em antigo território bororo, saíram fortalecidos. Os visitantes, crianças, jovens e adultos se identificaram como seus descendentes.

A avaliação da Exposição Boe-Bororo foi muito significativa, para os professores, um marco importante: era a primeira vez que os Bororo participaram de uma exposição de fato

bororo, por eles organizada e apresentada. Estavam alegres porque foram admirados e respeitados pelos munícipes e autoridades vindas de Cuiabá para o evento, como pessoas, como professores e como povo. Nos anos seguintes, participaram de outros eventos dessa natureza em outros municípios próximos de seus territórios e nas comemorações dos 500 Anos de Brasil (2000-2001).

No Pólo I, os professores formaram uma comissão com representantes das oito etnias para elaborarem um texto que comunicasse aos colegas não índios como trabalhavam nas escolas indígenas, visando serem mais bem compreendidos e, com isso, não sofrerem preconceitos. Encaminhado à SEDUC, para divulgação no Estado, e à Redação da Revista Escola, para divulgação nacional, o texto não foi publicado. A preocupação em transmitir o conceito da diversidade étnica ali representada fez com que, nas comissões organizadoras, houvesse sempre representantes das diferentes etnias, tanto para convidar as crianças e professores de Juara (município sede do pólo), quanto para dar entrevistas em programas de rádio e televisão que atingiram a população em geral. Como ocorreu nos outros pólos, em todos os momentos, os professores assumiram as responsabilidades dessa relação com a sociedade envolvente.

Percebemos, na coordenação das Exposições nos Pólos I, II e III, que os professores criaram uma expectativa muito grande em relação aos demais professores (seus colegas) não índios e por isso tiveram cuidado com a comunicação, tanto para transmitir o que tinham de melhor em sua cultura quanto para ouvir o outro. No Pólo II, os Xavantes valorizaram muito mais o encontro que seus colegas não índios do Projeto GerAção e, no Pólo III, os Bororo surpreenderam os visitantes com os trabalhos desenvolvidos nas aldeias.

2.4.5 Últimas reflexões sobre um caminho trilhado

Acreditamos que, utilizando práticas corporais (técnicas e estéticas corporais e artísticas como os trabalhos de cerâmica expostos), pudemos proporcionar “*o diálogo das palavras e da ação, demonstração e imitação*” (SCHÖN, 1997:90), permitindo gradualmente chegarmos à convergência dos temas ou conteúdos para um significado comum. Nesse processo, identificamos o que Schön (1997:90) chamou de *afirmações elípticas*: durante o debate sobre o conceito de brincadeira e jogo para a cultura xavante, os professores falavam

em xavante e nós participávamos em português de tal forma que parecíamos usar uma mesma língua.

Essa *prática reflexiva* objetivou a tomada de consciência dos professores de sua própria aprendizagem e a observação direta e registrada do vivido nos permitiu uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos presentes em nossas práticas pedagógicas. Estas, em diferentes etapas do curso, foram construídas e enriquecidas pelas práticas indígenas vivenciadas.

Foi o que identificamos no Pólo II, a prática dos professores xavante que se reuniam no início da noite numa espécie de assembléia para avaliar o dia (como ocorre em suas aldeias) contribuiu para que nossas reuniões pedagógicas (entre consultor, docente, monitor e coordenação) acontecessem diariamente e possibilitassem o re-planejar da aula e das estratégias pedagógicas do dia seguinte. Esse dado é significativo, pois constatamos um salto qualitativo nas relações entre os docentes e monitores desse pólo, uma vez que, em relação aos demais, as reuniões freqüentes possibilitaram a compreensão de pressupostos teórico-metodológicos até então não alcançados nas Etapas de Planejamento.

Novamente concordamos com Schön (1997:90) quando afirma que a confrontação com os dados diretamente observáveis produz muitas vezes um choque educacional, à medida que vamos descobrindo que atuamos segundo teorias de ação diferentes daquelas que professamos.

Somente uma prática reflexiva possibilita a elaboração de um projeto pedagógico que promova a educação intercultural, bilíngüe e de qualidade pretendida pelos povos indígenas do Brasil. Esse projeto pressupõe a tomada de decisões sobre quais conhecimentos e formas de ensinar serão privilegiados para atender quais objetivos, e se estes efetivamente irão ao encontro das perspectivas de futuro da comunidade. Isto representa um complexo de decisões que demanda uma visão interdisciplinar do ensino e intercultural da escola, postura assumida por muitos professores que atuam segundo as decisões de sua aldeia e com a consciência política de seu papel educacional para o futuro de seu povo. Um papel muito diferente do dos professores não índios que assumiram por muitos anos a educação indígena em Mato Grosso e no Brasil.

Por meio dessa retrospectiva do processo de educação escolar indígena em Mato Grosso, podemos afirmar que, diante da inevitável relação com a “sociedade envolvente” e a inferioridade numérica e territorial dos professores, como representantes dos povos indígenas,

aqueles vêm demonstrando melhor articulação política em defesa de suas terras e de sua autonomia cultural, bem como na luta por uma educação escolar indígena de qualidade, bilíngüe e intercultural, palavras estas agora constituídas de significado.

Um exemplo foi a realização da Conferência Ameríndia¹²⁸; significativo também é o fato de esses professores assegurarem, junto ao Governo do Estado, o Projeto Universidade Indígena, bem como o de freqüentarem o 3º Grau¹²⁹, como resultado de uma conquista coletiva, proporcionada pelo Tucum.

Nos trabalhos de conclusão de curso, identificamos uma produção voltada à escola intercultural, cujo tema privilegiou as linguagens artística e corporal presentes na cultura indígena, a valorização dos conhecimentos tradicionais e dos anciãos, e a transmissão da cultura tradicional às crianças e jovens que freqüentam a escola da aldeia.

No trabalho com a sociedade envolvente, sobre as exposições dos pólos, fazemos a seguinte avaliação: o processo de auto-avaliação resultou em auto-estima; a formação das comissões de trabalho fez valorizar o trabalho de cada participante; a divulgação à sociedade envolvente proporcionou reflexões sobre a tomada de posição em relação ao outro (o não índio) e revitalizou a identidade indígena; a exposição das produções valorizou o professor como profissional da educação frente à sociedade; por fim, no momento de avaliação do trabalho realizado, sentiram a grata satisfação de ter aprendido a organizar coletivamente um trabalho bonito e de qualidade. A exposição proporcionou comunicar ao “outro” o que fazem, como fazem, como são e o que querem da educação escolar indígena.

No entanto, muito ainda há para fazer, conforme vimos no contexto histórico, item 2.1 deste capítulo. Frisamos que, mesmo após anos de luta, muitas das reivindicações expressas pelos professores na Carta de Cuiabá¹³⁰ não foram atendidas, por exemplo: a garantia de que as escolas das aldeias terão seus regimentos e currículos específicos; o reconhecimento oficial das escolas pelos municípios, estados e a União de acordo com a Constituição (um direito ainda parcialmente atendido); a formação dos professores com intercâmbio de experiências

¹²⁸ Durante a “Conferência Ameríndia” realizada em Cuiabá, em outubro de 1998, 685 professores indígenas se mobilizaram para assegurar alguns direitos legais como a garantia do curso universitário específico. Também apresentaram à sociedade uma pauta de reivindicações na “Carta de Cuiabá” (In: Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas do Brasil, 1998).

¹²⁹ O 3º Grau Indígena, conforme apresentamos anteriormente, foi viabilizado pela UNEMAT, em parceria com a SEDUC e FUNAI, e embasou-se academicamente no Projeto de Licenciatura Plena Parcelada da UNEMAT e na estrutura física do Projeto Tucum, ambos tiveram como modelo inicial o Projeto Inajá/SEDUC, que habilitou muitos professores karajá e tapirapé. Todos esses projetos foram elaborados com as contribuições da experiência pedagógica da Professora Judite G. de Albuquerque (UNEMAT).

¹³⁰ Ver nota 128.

locais e regionais (no 3º Grau isso é possibilitado, como foi no Tucum, mas não é assegurado a todos os professores); a veiculação da história e da cultura dos povos indígenas, com o correto tratamento dos fatos, nas escolas dos não índios a fim de acabar com preconceito e racismo (Conferência Ameríndia, 1998:17-19).

Essa última reivindicação está longe de ser garantida, mas o caminho está sendo trilhado e os próprios professores, a exemplo do Projeto Intercâmbio Aldeia/Cidade, promovido pela Prefeitura Municipal de Cuiabá, têm criado estratégias para o estreitamento das relações com as escolas não indígenas e promovido formas de uma educação intercultural mais efetiva e afetiva com as crianças e professores não índios.

Para encerrar nossa reflexão sobre a experiência no Projeto Tucum, retomamos o conceito de fronteira de Barth associando-o às conclusões de Tassinari (2001), para quem a educação escolar indígena se constituiu em mais um espaço de “fronteiras”: “[...] E o mais instigante é que essas novas experiências colocam em diálogo nossas tradições de pensamento ocidentais e indígenas, às vezes gerando confusões, mal-entendidos, mas também, espera-se, um mútuo entendimento fértil e criativo” (2001:69). E nesse sentido, a educação escolar indígena é um espaço em permanente construção e, portanto, uma possibilidade de valorização e de reconhecimento das diferenças e das identidades marcadas entre os sujeitos, em sua corporalidade.

CAPÍTULO III

OS BORORO E AS RELAÇÕES DE FRONTEIRAS EM MATO GROSSO

3.1 O Bororo na História de Mato Grosso: limites das fronteiras e a sobrevivência étnica

Historicamente, Bororo já foi a maior nação indígena ocupando aproximadamente 400 mil km², conforme apresentamos no “Mapa dos Antigos Territórios Bororo”, no final deste capítulo. “Estes eram donos absolutos dos territórios banhados pelos rios Cuiabá, São Lourenço, Vermelho, Piquiri, Taquari, Alto Rio Araguaia, Rio Garças, Rio Manso ou Das Mortes desde suas nascentes até perto da cidade de Nova Xavantina”. (OCHOA CAMARGO, 2001a:22).

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

A história do contato com esse povo entrelaça-se com a própria história de Cuiabá e de Mato Grosso. Essa história insere-se no contexto nacional e global e é permeada por valores que sustentavam e sustentam a “cultura ocidental” hegemonicamente cristã, capitalista e branca e que embasam as relações autoritárias e etnocêntricas estabelecidas historicamente

com os grupos étnicos diferenciados genericamente definidos como: povos indígenas, negros e caboclos.

Cuiabá está construída onde tradicionalmente foi território Bororo. Se fisicamente os Bororo foram expulsos, sua influência persiste e não raro encontram-se descendentes de Bororo em Cuiabá. O Morro de Santo Antônio era o morro sagrado para os Bororo e por eles chamado de Toroari¹³¹. O Rio Coxipó deve seu nome a eles pois chamava-se Ycojibo, palavra de língua Bororo que significa lugar dos pássaros cardeais. (FERNANDES, 1993:133).

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

O primeiro contato entre Bororo e a “sociedade brasileira”, oficializado na literatura, foi por feito por Antonio Pires de Campos, quando em 1716 chegou com sua bandeira na barra do rio Coxipó, e arrasou uma aldeia bororo, levando centenas de escravos para São Paulo (capital da província que incluía Mato Grosso). Muitos indígenas, nos moldes do período inicial da história brasileira oficial, foram utilizados como escravos e distribuídos pelos grandes centros da época. Sabe-se que outros contatos já haviam sido travados por jesuítas espanhóis antes disso, e que mesmo o próprio Antonio Pires já havia estado na região em 1675, com seu pai, Manoel de Campos Bicudo. No entanto, a história marca a chegada deste à região somente em 1718, ocasião em que se encontrou com a bandeira de Pascoal Moreira Cabral. Esse bandeirante, ao chegar, nesse mesmo ano, ao rio Coxipó, subiu em direção ao rio Mutuca e descobre ouro, já usado pelos bororo em seus enfeites. Encontram o metal num lugar denominado Forquilha e, a partir disso, Pascoal Moreira Cabral instaura um povoado e é eleito Capitão-Mor das Minas. Em 8 de abril de 1719, lavram a ata de criação do Arraial de Cuiabá, e as guerras contra os índios em luta pela defesa de seus territórios, transforma-se em “guerra justa”.

¹³¹ Já nos referimos anteriormente a esse morro que é o local de origem do povo bororo.

Sabe-se que os Bororo, foram divididos com a chegada dos bandeirantes, ficando 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”. Mas, como ocorreu com outros grupos indígenas, percebe-se que essa miscigenação e mesmo amabilidade não se deu de fato de forma homogênea nem grupal, nesse processo as “contaminações”, sejam de doenças, língua ou técnicas e costumes, marginalizavam os que haviam trabalhado fora das aldeias, que não mais eram aceitos por seus grupos, nem se identificavam com a sociedade regional (MAGALHÃES, 1929, RIBEIRO, 1997).

No início do século XX, o Major Magalhães, fez uma detalhada descrição desses indígenas quando do contato desses com a Comissão de Rondon, da qual participava. Segundo Magalhães, Rondon estabeleceu relações intensas de admiração mútua com os Bororo em diferentes fases dos trabalhos realizados em seus antigos territórios.

Os Borôros¹³² constituem uma grande nação indígena de costumes muito radicais e que apesar do contacto dos civilizados com algumas das suas tribus, conservam invariavelmente os seus hábitos originaes, mantendo notaveis tradições seculares. É a mais importante das que estiveram em contacto com a Comissão Rondon, não só pelo seu numero, como pelas características estudadas na linguagem de que usam.

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

Além do trabalho na frente de expansão coordenada por Rondon, os Bororo, graças as suas características, foram utilizados como “Corpo de Milícias” para a proteção dos colonizadores frente aos demais indígenas:

¹³² Nota do autor em outro texto: “Nota 1- Borôro, com esta acentuação, é o nome exato dessa tribo de valentes guerreiros de elevada estatura (onde é comum o homem de 1,8m e 1,9m e configuração atlética), porque os índios assim o pronunciam em sua língua, uma das que são habilmente faladas pelo general Rondon. Não se sabe como os civilizados criaram uma errada fonética para este nome, afim de o transformar em Boróro ou Boróró”. (CEL. AMÍLCAR A. BOTELHO DE MAGALHÃES, In: RONDON, 1953:43).

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

Sobre os Bororo Ocidentais, Bordignon (1987) informa que as últimas notícias datam de 1936, quando foram considerados “muito mesclados”, mas ainda registrava-se que a “aldeia mais importante [do grupo] ficava na Lagoa, cerca de três léguas a oeste de Descalvado, entre o rio Paraguai e o Corixa Grande”. Como afirma o autor, os “Bororos da Campanha e Cabaçais”, acabaram “dando origem à atual população da região de fronteira com a Bolívia”. Alguns remanescentes desses bororo foram para a Aldeia do Perigara, onde vivem até hoje. (1987:32).

A resistência dos Bororo Orientais foi intensa e conflitante. Descritos como bravios e indomáveis por dificultarem muito a colonização, resistindo, em seus territórios, à pressão dos militares, tiveram que enfrentar inúmeras investidas das expedições de extermínio organizadas contra eles em diferentes etapas do processo de “pacificação”.

[...] Havia muitos anos que a tribo dos Borôro do rio S. Lourenço vivia em guerra aberta com os civilizados, aos quais hostilizava com formidáveis assaltos no interior das suas casas e estabelecimentos, matando a muitos, desorganizando o tráfego pelos rios e pelas estradas, e o trabalho em numerosas e importantes fazendas de criação, onde praticava as maiores depredações. (Cel. Amílcar A. Botelho de Magalhães¹³³, In: RONDON, 1953:43).

Para tão grande mal, não encontraram os presidentes da província outro remédio, senão o de organizarem a guerra de represália, visando o extermínio dos selvícolas. A direção das formidáveis ‘batidas’ que então iniciaram, foi entregue ao tenente Duarte, homem bravo e decidido, mas incapaz de, por si mesmo, libertar-se da ilusória fascinação que nasce da idéia de ser absoluto o valor da força física, para aplinar as desordens que surgem entre agrupamentos humanos, como resultado da diferença de civilização, de preconceitos de raça, do exaltamento das paixões, em suma: que nascem dêste estado d’alma que conduzia a antiguidade a confundir estrangeiro e inimigo num único apelativo. Póde-se pois, imaginar a que ponto de crueldade atingiram, dentre em pouco, as hostilidades entre os Borôro e o

¹³³ “... Ia a guerra assim acesa, e de dia para dia mais se incrementava, recrudescia, quando apareceu, entre os índios que haviam sido trazidos prisioneiros para Cuiabá e aí viviam em mal disfarçada escravidão, uma quase menina, que se oferecia, primeiro, e depois pedia instantemente, a lhe permitissem que acompanhasse a coluna do tenente Duarte, numa das ‘batidas’ contra aldeias da sua gente. Prometia ela fazer cessar a guerra, salvar o resto da nação perseguida e restituir à calma a população de Cuiabá e de toda a região assolada pelas correrias dos guerreiros do rio S. Lourenço”. (p.44). “Rosa Borôro faleceu em janeiro de 1913, na aldeia de índios Bacairí [...] que tem por chefe seu filho o ‘capitão’ (cacique) José Coroado, e pela qual passou a expedição Pyrineus”. (Cel. Amílcar A. Botelho de MAGALHÃES, In: RONDON, 1953:43-44).

contingente comandado pelo tenente Duarte. (Cel. Amílcar A. Botelho de MAGALHÃES, In: RONDON, 1953:43-44).

Imbuído de idéias de acabar com os prejuízos às bandeiras, Duarte contou com a ajuda de Rosa Bororo¹³⁴, e, em 1886, o primeiro grupo de Bororo depõe as armas e são batizados; no ano seguinte, mais 400 Bororo depositam suas armas aos pés de Duarte, em Cuiabá, selando a “pacificação”. A medida seguinte foi reuni-los nas colônias militares e missionárias de Teresa Cristina (na confluência do rio Prata com o São Lourenço) e Isabel (na confluência dos rios Pequiri e São Lourenço). No final do século XIX, eram estimados em 5 mil pessoas nas colônias, já em 1910, somavam apenas dois mil índios. O convívio com soldados, a promiscuidade, as inúmeras doenças e o consumo de álcool (estratégia utilizada pelos militares com a distribuição permanente de bebida nas colônias para dismantelar as lideranças bororo) ocasionaram uma redução ainda maior da população.

A política de reuni-los em colônias demonstrou-se ineficiente e cara, o que levou, segundo Viertler (1990), o presidente Manuel José Murtinho a entregá-los aos cuidados dos salesianos. Dois padres, um irmão e duas irmãs ingressaram na Colônia em 1895¹³⁵, onde “foram recebidos por 300 Bororo e 25 soldados [...]. Em 1898, [...] toda a tribo abandonou a colônia [e os salesianos] foram dispensados pelo governo, que voltou a oferecer-lhes a administração em 1899”. (1990:67).

Nesse processo de intenso contato com os novos ocupantes de seus territórios, os Bororo, divididos em grupos diferenciados, foram estabelecendo suas negociações e mediações de forma autônoma e dinâmica de acordo com as situações e contatos estabelecidos em suas “fronteiras”. A mais intensa forma utilizada foi a prestação de serviços aos não índios que aproveitavam as inúmeras habilidades indígenas.

Uma dessas habilidades, a de seguir rastros e lutar serviu aos não índios nas guerras contra outros povos inimigos, principalmente contra os Kayapó que vinham impedindo os avanços dos transportes do ouro para Goiás. Outros povos inimigos foram os Bakairi, Paiaguá, Guaná, Guaikuri e Xavante. Com esses últimos, na “Região do Rio das Mortes (Pó

¹³⁴ Ver também em Albisetti e Venturelli (1962), as relações de contato com os Bororo (p.217) e as relações dos missionários com o governo e a Colônia Tereza Cristina (p.219).

¹³⁵ Enciclopédia Bororo Vol. I – 1962. – O algodão, assim como o metal, a palha, couro e penas era utilizado amplamente por essa nação indígena em objetos de decoração como pulseiras, braçadeiras, colares, coroas, cintos, etc. sendo que cada clã, a partir do patrimônio místico (animais, plantas, etc., expresso nos cantos e mitos) apresentava uma arte diferenciada nas cores e formas de cada objeto. Estes poderiam ser utilizados nas relações de trocas clânicas, de parentesco ou com o *Bari* como *Mori* por seus serviços xamânicos.

Kurireu), os Bororo mantiveram freqüentes atritos [...], situação que se prolongou até a pacificação dos mesmos na metade do século XX”. (OCHOA CAMARGO, 2001a:22).

O conhecimento da região e sua força física e organização foi fundamental nos trabalhos realizados na Frente de Expansão empreendida pela Comissão de Rondon. A relação estabelecida entre os Bororo e a Comissão foi fundamental para a criação do Serviço de Proteção aos Índios e, posteriormente, para a relação destes com as missões salesianas.

Os salesianos tentaram reeducar os Bororo [da Colônia] para trabalhar no campo de manhã à noite e, para deixar de consumir a pinga, profusamente empregada pelos militares, em distribuições diária, como método de persuasão ao trabalho. Houve fortes reações dos índios que, em número de 100, abandonaram a colônia enquanto D. Bálzola, seu diretor, corria grave perigo de vida. Dada a impossibilidade de extirpar os abusos da administração anterior, os salesianos aceitaram logo a sua expulsão [...], para irem estabelecer-se, em suas novas colônias, às margens do Rio das Mortes, Rio das Garças e Rio Sangradouro (cf. Colbacchini, 1925:140). (VIERTLER, 1990:67-68).

Com os salesianos, foram introduzidos ao trabalho de plantio de roças que posteriormente se constituiu, em virtude da diminuição dos territórios, numa prática mais freqüente como forma de subsistência, embora, como veremos mais à frente, esta não descaracterize a vida nas aldeias e a manutenção das formas tradicionais de ocupa-se com o trabalho dos ornamentos/enfeites, ainda fundamentais para o bororo. Originalmente, além dos frutos, mel e larvas, pesca e caça, os Bororo já exerciam práticas rudimentares no cultivo do milho, algodão e urucum, e utilizavam-se da argila e do algodão para artefatos e utensílios domésticos¹³⁶. Mesmo com todas as pressões internas e externas nesses três séculos, segundo Viertler (1991), “os Bororo não abriram mão de um padrão de vida ‘aldeado’ fundamentado em períodos de autonomia relativa dentro do que ainda é possível desenvolver num contexto de dependência do branco”. Com essas estratégias, esse grupo étnico tem garantido “as cerimônias funerárias que, observadas desde 1827 entre os Bororo da Campanha, perduram até hoje – exercidas em lugares e tempo que comprometem as atividades rotineiras dos Bororo enquanto mão-de-obra” (1991:13).

A roça, não sendo uma prática tradicional, não atendia às necessidades dos bororo para a garantia da sobrevivência do povo e da cultura. O que significa, que ao ser implementado, na visão de Viertler (1991:12):

¹³⁶ Sobre a viagem da banda bororo ao Rio de Janeiro, em 1908, ver também Albisetti, 1962.

O trabalho de roça constitui resposta a um conjunto de transformações ambientais: diminuição de terras de exploração, deterioração crescente dos solos das terras das reservas, imposição de padrões de trabalho e tecnologia não tradicional, depredação faunística e florística acarretada pelo ‘civilizado’, a não-autonomia dos índios com relação à seleção e obtenção de mudas, sementes e instrumentos de trabalho e o suprimento de novas necessidades materiais criadas pelas relações interétnicas (roupas, alimentos, remédios). [...] a pesca continua sendo atividade das mais importantes, já que é dela que provém o abastecimento principal do alimento protéico. [...] preferindo a carne de caça e o peixe à carne de gado. (VIERTLER, 1991:12).

Em 1995, no centenário da demarcação da “Área Indígena Tereza Cristina”, antiga Colônia organizada pelos militares e onde os salesianos estiveram, e que foi demarcada por Rondon, os Bororo continuavam a ver suas terras invadidas, sendo pouco a pouco destinadas às fazendas, sem a garantia da demarcação definitiva de seu território.

Afirma o Boe-eimejera Kadagare, o mais velho dos chefes tradicionais da AI Tereza Cristiana, que os Bororo estão ricos de mentiras. É com sabedoria e vivência que o chefe Kadagare nos seus noventa anos resume a situação de seu povo: um século acumulando mentiras, um século perdendo terras, fontes de vida e qualquer esperança e paz. (SERPA, 1996:671).

Serpa analisa o processo histórico das relações entre bororo e os colonizadores que se desenvolve em três séculos, e o divide em três etapas que apresentamos resumidamente. A primeira situa os primeiros contatos em meados do século XVIII, com a descoberta do ouro em Cuiabá, cujas conseqüências são as guerras permanentes que culminaram na derrocada do grupo indígena. Com isso, o grupo cindiu-se e “passaram a ser denominados pela literatura etnológica de: os Bororo Ocidentais e os Bororo Orientais”. Os primeiros se dividem em dois grupos, Bororo da Campanha (alto Paraguai e fronteiras com a Bolívia) e Bororo Cabaçais (rio Cabaçal e Jauru), que em meados do século XIX já não eram muitos (1996:671). Os Bororo Orientais, até então senhores do leste de Mato Grosso, resistiam ao avanço das frentes de colonização.

A segunda etapa do processo do contato se resume na “pacificação dos Bororo Orientais” e na “extinção dos Bororo Ocidentais”. No final do século XIX, as aldeias situadas na bacia do rio São Lourenço são forçadas a estabelecer relações pacíficas com o governo”. As colônias de Tereza Cristina e Isabel são fundadas com fins civilizadores, e em 1910, com a criação do SPI, foram estabelecidas as áreas de reservas aos Bororo e com isso seus antigos territórios foram destinados às frentes de mineração e agropecuária. (SERPA, 1996:672).

Os bororo do Pantanal (de duas aldeias *Kejári* e *Okóge E-iáó*) foram chamados por Rondon, e prontamente atenderam, para a construção da linha de telégrafo do rio Itiquira que foi inaugurada com festa, dança e cantos bororo no dia 21 de abril de 1901.

Depois [da pacificação], nunca mais se interromperam as relações pacíficas daquela nação com os civilizados, e são já bastante valiosos os serviços que nos tem prestado nos pantanais do Paraguai. Entre outros, lembrarei o que eu mesmo recebi, quando me achei encarregado da construção da rede telegráfica do Sul de Mato-Grosso; durante um ano inteiro, todos os trabalhos foram realizados por êsses índios, que, em número superior a 500, estiveram incessantemente às minhas ordens. (Cel. Amílcar A. Botelho de MAGALHÃES, In: RONDON, 1953:44-45).

Segundo Bordignon, “Os trabalhos foram muito bem sucedidos porque Rondon confiou totalmente nos chefes bororos [...] com suas famílias, aldeavam-se longe do acampamento militar”. Depois disso, com o período de estiagem no Pantanal retiraram-se e Rondon os reencontrou algumas vezes. O que se sabe é que ajudavam as travessias pelo Pantanal na região de Corixão, alguns chegaram até Coxim (hoje Mato Grosso do Sul) onde foram vítimas do sarampo que posteriormente se espalhou pela tribo. Depois de um ano retornaram aos aldeamentos do rio São Lourenço, em 1902. Ainda hoje vivem na região os remanescentes desses Bororo. (1987:27-28).

A terceira etapa de pacificação dos bororo, identificada por Serpa (1996),

[...] se caracteriza pelo contato permanente com [...] representantes das frentes de expansão. Essa é a etapa mais dolorosa do processo histórico de contato, quando os Bororo Orientais perderam seus territórios de exploração, sofreram uma depopulação inusitada e passaram a depender exclusivamente dos agentes da política indigenista oficial, por um lado pelo SPI e posteriormente pela Funai e, por outro lado, pelos missionários salesianos. (1996:672).

Assim as relações entre missionários e Bororo se deram novamente na região dos rios “das Garças, Araguaia, das Mortes e alto São Lourenço”, onde um outro grupo, ainda não “pacificado”, vivia em “conflitos sangrentos com os brancos”, fazendeiros goianos e nordestinos que se instalaram em busca do garimpo de diamantes na bacia dos rios Garças e São Lourenço. O processo de “ocupação” do território bororo originou o surgimento de vilas e cidades atuais na região de Barra do Garças e Rondonópolis, que em sua maioria nasceram das antigas aldeias bororo. O desrespeito dos soldados em relação ao Bororo desencadeou conflitos que resultaram na morte de três soldados mortos em 1891; em 1897, em conflitos com os fazendeiros, os bororo matam uma família perto de Araguaiana. Em represália, o

fazendeiro “vitimado”, com uma expedição armada assassinou mais de cem bororo. A estratégia política dos Bororo foi a aproximação com os salesianos – origem da atual relação em Meruri – assim registrada pelos missionários:

[...] Encontrou-os no córrego Aldeia, afluente do rio das Garças [...] Foi para aqui que se dirigiram os salesianos. Em 18 de janeiro de 1902 acamparam num lugar freqüentado pelos Bororos denominado Tachos. Enquanto esperavam algum contato com os índios, cultivavam roças. Os bororos, ao longe, observaram por longo tempo os novos chegados e inicialmente queriam eliminá-los. [Para] em agosto [...] aproximar-se pacificamente [...] ouvindo o P. Bálzola falar na língua deles. Iniciou-se assim, a Colônia do Sagrado Coração de Jesus que não tinha nada a ver com as colônias militares ou as reduções jesuíticas. [...] Só mais tarde foram aconselhados a fixar-se por causa do grande número de moradores que apareciam nas redondezas. (BORDIGNON, 1987:28-29).

Duas outras colônias na região foram criadas pelos salesianos, uma em 1905, nas margens do rio das Garças, outra em 1906, numa antiga fazenda chamada Sangradouro, onde ainda hoje está a Missão Salesiana de Sangradouro, que agrega duas etnias, os Bororo, numa pequena aldeia com aproximadamente 70 pessoas, e os Xavantes que chegaram à Missão vindos de Meruri devido aos conflitos com os Bororo, em 1957.

Segundo Viertler (1990:75), “Além das tensões internas e das ameaças dos Xavante, não deixaram de surgir obstáculos, por parte do próprio governo, em razão de uma visita realizada às missões salesianas por Rondon, que fez uma série de acusações [...]”. Estas são identificadas pelos missionários como infundadas, mas a autora apresenta um texto, escrito por Magalhães (1942:118-119, cf. RIBEIRO, 1970:79) que descreve a real situação dos Bororo, e que reproduzimos a seguir:

quando visitada (a missão Sagrado Coração) em 1911 pelo Gal. Rondon, que fora o primeiro a manter relações pacíficas com aqueles índios, sua situação não era muito superior à das colônias do alferes (de Teresa Cristina). Todo o antigo território dos Bororo de Garças fora doado à missão e constituía um latifúndio, onde o índio vivia na condição de agregado. Ali também as crianças haviam sido tomadas aos pais e isoladas para receber educação especial, fora das influências gentílicas dos adultos. Os índios moravam em casas evidentemente inferiores àquelas que eles construíam em suas matas. A aldeia tradicional, de forma circular... dera lugar a uma rançaria arruada onde era impossível operar a antiga organização social Bororo. Sob a direção dos missionários os índios integravam-se na economia regional, produzindo nas roças da Missão e sendo alugados aos fazendeiros vizinhos. (Apud VIEROTHER, 1990:76-77).

Essas condições evocam o período colonial, quando os jesuítas em seus aldeamentos buscavam transformar “selvagens” em “civilizados” pela via da conversão e do trabalho. Em

Mato Grosso estas e outras práticas se reproduziram efetivamente até meados do século XX, como podemos identificar nos trabalhos de Taukane (1999), sobre os Bakairi.

Voltando a Sangradouro, atualmente os Xavantes chegam a mais de mil pessoas aproximadamente nesse território, organizados em várias aldeias, enquanto os Bororo, não ocupam mais que uma fileira de casas voltadas para a estrada (onde passa ônibus), cujas lamentáveis condições habitacionais podem-se igualar as de uma periferia urbana; isto é, estão sem condições para se identificarem nem com sua cultura tradicional, nem com os colonos da região (pois continuam fazendo roças com os salesianos). Esses dois povos, tradicionalmente inimigos, foram agrupados na década de cinquenta em Meruri pelos salesianos que posteriormente os separaram devido aos conflitos inevitáveis, ficando os xavantes na Missão de São Marcos, que aproveitou parte do território bororo e em Sangradouro.

Na visão histórica de um missionário que em muito contribuiu para a inserção política dos bororo no Movimento Indígena Nacional, a história da introdução das colônias salesianas junto aos Bororo e Xavante apresenta-se da seguinte maneira:

Cessaram as hostilidades com os brancos e os missionários começaram trabalhos agrícolas, profissionais, de alfabetização e de catequese religiosa.[...] [Em 1909] uma banda¹³⁷ de músicos bororos da missão de Tachos, foi ao Rio de Janeiro onde se exibiu perante o Presidente da República. Foi muito aplaudida e admirada por todos. O regresso, porém, foi muito triste porque, durante a viagem, faleceram três jovens músicos. Em 1923, a colônia do rio das Garças foi abandonada por causa de uma epidemia e a dos Tachos mudou-se para um lugar mais rico de água chamado Meruri, onde floresce até hoje. Frequentes eram os ataques dos Xavantes aos Bororos que não deixavam de contratar. Houve mortes em ambas as tribos até 1935. (BORDIGNON, 1987:29-31)

No entanto, pode-se perceber com Novaes (1993:158), que “ao se colocarem na defesa dos Bororos, os salesianos acabaram também por minar as suas iniciativas, e colocá-los na sua total dependência”. Para a autora, esta relação era, “em todos os sentidos, estratégica para os missionários”. Dessa maneira, a dependência é vista como vitória salesiana em relato de Dom Bálzola ao sucessor de Dom Bosco na ordem salesiana em Turim-Itália:

[...] a catequese desenvolvida pelos salesianos entre os bororos se apoiava em três objetivos básicos: a moral cristã, a introdução do trabalho como virtude e o ensino cívico que os levasse à condição de cidadãos. As estratégias utilizadas pelos missionários, para uma ação que concretizasse estes objetivos envolviam [...], os cuidados com a saúde e a atuação da

¹³⁷ Os bororo eram liderados espiritualmente pelo Bari e em cada aldeia havia um líder hereditário de acordo com a conformação com a estrutura social do grupo.

missão contra os ataques de índios e não índios à população bororo, no que os salesianos eram auxiliados pelas tropas do governo. (NOVAES, 1993:158).

Por outro lado, como veremos neste capítulo, adiante, o sistema de organização dessa sociedade, extremamente complexo, garantia aos seus membros sustentação física, moral, religiosa e política eficiente e efetiva que lhes possibilitava fazer frente tanto aos inimigos (indígenas, e posteriormente os não índios) quanto manter uma rede de relações com sociedades indígenas aliadas. As fronteiras interétnicas eram conscientemente identificadas e mediatizadas conforme o interesse do grupo, cujas lideranças¹³⁸ tinham um papel preponderante.

[...] os mitos constituem a expressão conspícua de processos de transformações cerimonialmente dramatizados por ocasião de funerais, que constituem mecanismos adaptativos ao habitat e ao contato intertribal, configurando aquilo que Turner considera como a ‘função politicamente integrativa dos ritos periodicamente celebrados’¹³⁹. (VIERTLER, 1991:17).

Esse sistema continua presente, mesmo com todas as transformações e adaptações ocasionadas pelas novas fronteiras étnicas (BARTH, 1998¹⁴⁰) e fronteiras territoriais de contato permanente com outros ritos cerimoniais, como os rituais católicos realizados em Meruri, onde há mais de cem anos essas transformações vêm atingindo justamente os “ritos periodicamente celebrados”. (VANGELISTA, 1996).

¹³⁸ Refere-se a autora, ao texto de V. W. Turner, *Shcism and continuity in na African Society: a study of Ndembu Village Life*. Maschester, Manchester University Press, 1957 (cap. X).

¹³⁹ Referimo-nos ao original de 1969: Fredrik Barth, “Ethic groups and boundaries: the social organization of culture difference”, Bergen, Oslo: Universitets, 1969; cuja tradução utilizada é: “Grupos étnicos e suas fronteiras” de Fredrik Barth, In: *Teoria da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fernart*; tradução de Elcio Fernandes. – São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1998.

¹⁴⁰ “Um conceito antropológico de identidade”. Roberto Cardoso de Oliveira. Artigo escrito para a revista *ALTER – Jornal de Estudos Psocodinâmicos*, órgão do Grupo de Estudos Psicodinâmicos (Divisão de Saúde Mental, Universidade de Brasília. (mimeo).

Desde a instalação dos bororo junto aos missionários, no atual território de Meruri, a relação entre os bororo e não-índios, isto é, a “sociedade regional” (OLIVEIRA¹⁴¹) não deixou de existir. Como vimos acima, a antiga Aldeia de “Tachos” foi abandonada (mas é visitada com frequência¹⁴²) e a atual Aldeia de Meruri abriga os bororo e os missionários salesianos. Ambas, assim como a Aldeia Garças, estão localizadas na mesma Terra Indígena de Meruri, que fica próxima ao município de General Carneiro, localizado no Sudeste Mato-grossense (microrregião de Tesouro), na Bacia do Tocantins – Sub-bacia do Rio Araguaia.

Com a estrutura da Escola e do Hospital em Meruri, que atendia também os moradores da região, manteve-se o convívio diário com a sociedade regional até a década de setenta, período de grandes dificuldades para os Bororo. A educação e a saúde foram dois suportes dessa relação tanto por parte dos Bororo como dos regionais. De fato, quando atingidos pela tuberculose, o esforço empreendido pelos missionários e autoridades civis, como “o Dr. Geraldo Salomon e Dona Ester, de São Paulo” (BORDIGNON, 1987), foi fundamental para a sobrevivência física dos Bororo dessa região. Segundo Renate Viertler (em conversa, Meruri, 2001), o acervo de dados mantido pela Missão até os dias atuais permite que se estude sobre o controle dessa doença que ainda atinge muitos grupos indígenas no Estado.

Com as mudanças ocorridas nas políticas indigenistas, ocorrem também mudanças nas relações entre missionários e o governo, desses com os regionais e conseqüentemente desses com os bororo. Em 1964, com o Golpe Militar legisla-se: “admite a pluralidade de raças e

¹⁴¹ Todos os anos se comemora, em julho, a posse definitiva desse território com a festa religiosa do “martírio do Pe Rodolfo e Simão Bororo”, a qual fez parte da pesquisa de campo realizada em Meruri, em 2001. Essa festa foi descrita por Novaes (1993:221-254), em “Missionários e Índios: a criação da identificação através do martírio”. Nesse texto, a autora vai contextualizando o processo pelo qual os salesianos da Missão de Meruri constituem, com os bororo do Território Indígena de Meruri (aqui inclui-se a Aldeia Garças onde se permite a realização do ritual funeral), ao realizarem o Funeral Bororo do Pe Rodolfo, uma nova “identidade” entre ambos. Por um lado, os salesianos necessitavam renovar sua identificação missionária com a Igreja progressista e superar as críticas pelas quais passavam suas ações missionárias no Brasil (inclusive pela própria Igreja Católica), por outro, necessitavam de uma nova identificação com os Bororo. Para estes, segundo Novaes (193-246), as homenagens ao Pe Rodolfo e a realização do seu Funeral, em 1986 (dez anos após os assassinatos dos dois mártires de Meruri), revelam a necessidade de garantir junto aos missionários assistências à saúde e à educação escolar, “garantias de seu território, recursos financeiros, visibilidade e reconhecimento social, etc. – no quadro atual da sociedade brasileira envolvente.” (NOVAES, 1993:246).

¹⁴² A história do conflito entre Bororo e sociedade envolvente é muito recente e atualmente há um convívio mais freqüente da comunidade de Meruri com os municípios, tanto na cidade quanto em Paredão, um lugarejo do município atendido pelo Pe Ochoa, que vive na Missão em Meruri, e regularmente vai rezar missa para os não índios. Alguns jovens estudavam nesse vilarejo e alguns homens trabalharam e trabalham nas fazendas. Mas são ainda comuns e atuais os relatos de invasão das terras bororo para retirada da madeira, para alimentar o gado em suas pastagens, e, em São Marcos (Missão Salesiana vizinha cuja estrada passa dentro de Meruri), fomos solicitados a comunicar aos salesianos e demais visitantes da Missão que não circulassem à noite porque houve perseguição de carro ao padre que estava conduzindo uma camionete. “Por sorte essa era mais possante de motor do que o carro que o perseguiu”. Enfim, as relações de conflitos ainda são freqüentes, assim como o preconceito.

culturas, conserva o órgão tutor dos índios, muda o nome para ‘Fundação nacional do Índio’, redige o Estatuto do Índio e a Lei nº. 6.001/73 para a demarcação das terras indígenas” (BORDIGNON, 1987:31). Após a reestruturação da Missão, a Aldeia passa a ser composta pelas casas dos Bororo e pela estrutura da Missão que compreende a casa dos missionários, a escola e a igreja.

Por outro lado, pode-se também identificar, nesse breve histórico, que a história do contato dos bororo é mais um exemplo de genocídio que marcou essas terras com o sangue da discórdia e da guerra pela apropriação da terra e de suas riquezas. Segundo Viertler (1991:12), o primeiro massacre de Bororos feito por civilizados remonta ao ano de 1719, o último, ao ano de 1976, por ocasião da chacina do Meruri, quando, além do padre diretor da Missão Salesiana, foi assassinado o Bororo Simão, em razão de conflitos de terras com fazendeiros vizinhos (em General Carneiro-MT¹⁴³). Esse massacre ocorrido em 1976, quando fazendeiros e colonos invadem a Aldeia a fim de expulsar os Bororo e em repúdio as mudanças da Missão que passa nessa década por não mais apoiar as políticas governamentais de ocupação dos territórios indígenas, foram assassinados o então diretor da Missão, Pe. Rodolfo e um bororo que o acompanhava chamado de Simão Bororo. Esses assassinatos, por pressões externas, acabaram por obrigar o Governo de Mato Grosso a retirar os invasores e assegurar o Território de Meruri aos Bororo. No quarto capítulo, veremos como esse massacre, que transformou em mártir da Igreja as vítimas, é comemorado atualmente na Aldeia de Meruri.

Para melhor compreensão desses “limites ambientais¹⁴⁴” e as estratégias de resistência cultural implementadas, apresentamos de forma breve uma contextualização histórica e cultural da “sociedade bororo”, sem a qual faltariam dados para compreensão das relações interculturais e as mediações que garantiram aos bororo a manutenção de suas aldeias e de seu povo diante de todos os confrontos e conflitos com os quais se deparam nos dias atuais.

¹⁴³ Compreende-se que esses limites são historicamente colocados pelas relações entre indígenas e não indígenas que se estabeleceram no processo de contato e de disputa pelos territórios tradicionais Bororo, relativos às condições materiais e morais necessárias para a sustentabilidade dessa sociedade. Assim, o ambiente é socialmente construído nas relações de “fronteiras culturais” estabelecidas pelos Bororo não somente com os não índios que compõem “a sociedade regional”, mas com os salesianos e com os Xavante com os quais dividiram seus territórios.

¹⁴⁴ Utilizamos a definição de Viertler (1991:218) dada ao termo “*Mori*: alimento, nomes, enfeites e privilégios de propriedade estritamente individual, obtidos pelo membro de um clã como retribuição a serviços prestados aos mortos e a indivíduos enlutados ou abandonados da outra metade”. Essas trocas “de *mori*”, estão presentes no cotidiano e são práticas que permeiam as relações clânicas bororo nos dias atuais e fazem parte da transmissão dos mais velhos aos mais novos, isto é, fazem parte dos processos de educação bororo.

3.2 A Cultura Bororo em Meruri: educação frente à escola e à religião

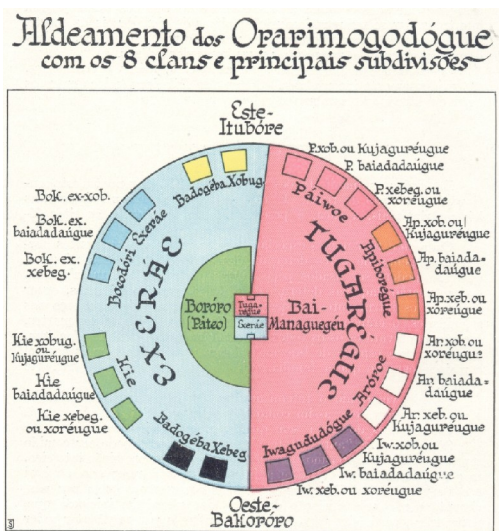
Na cultura bororo, a organização da aldeia, em sua complexidade, caracterizava-se como uma estrutura aberta durante os breves períodos de caça ritual ou de visitas. No entanto, nas longas temporadas de caça, ocorria o deslocamento de grupos numerosos, compostos de adultos e crianças, que, nos acampamentos temporários, reproduziam em escala menor o mesmo desenho da aldeia permanente. (VANGELISTA, 1996:171).

A cultura bororo foi amplamente divulgada para o mundo por Claude Lévi-Stauss, por meio de sua antropologia estruturalista e tem sido estudada por muitos pesquisadores. Também contribuíram para essa divulgação os clássicos registros etnográficos feitos por missionários salesianos desde o início do século XX, como Cobalcchini e Albisetti, até os dias atuais, como Ochoa Camargo e Bordignon. Para melhor exemplificar a relevância desses estudiosos da cultura bororo, os registros dos Padres Antônio Colbaccini e César Albisetti expressam o convívio desses com os bororo no início do século XX, já o Padre Ochoa Camargo (2001a, 2001b), responsável por grande produção para o ensino e a língua bororo da atualidade, publica narrativas importantes de anciãos bororo e o Mestre Mário Bordignon (1986, 1998, 2001), busca analisar a história das relações entre bororo e não índio no contexto mato-grossense.

Recorremos a esses registros e a outros autores para nos auxiliar nessa breve apresentação da cultura bororo, por compreendermos, com Novaes (1993), ser ela o elemento estruturante pelo qual estabelecem suas relações de fronteiras e com o qual têm garantido a sobrevivência física e moral do grupo. A identidade étnica, embora dinâmica como a cultura, se sustenta na estrutura da sociedade renovada pelos rituais, principalmente pelo Funeral Bororo, que, como vimos anteriormente com Viertler (1990), se mantém idêntico mesmo após três séculos de contato.

Dessa forma, tomando como exemplo o Funeral, pelo qual o corpo é transformado para permanecer na sociedade bororo, apontamos a relevância do contexto cultural para a compreensão da educação no corpo *boe* hoje. Inicialmente, apresentamos a estrutura da sociedade que é a mesma idealizada na estrutura da aldeia e também nas relações sociais cotidianas. Nessa organização o indivíduo é introduzido, ou melhor, será integrado desde o nascimento, passando pelo casamento até a morte. É também no interior dessa estrutura que

se estabelecem as relações entre clãs e subclãs com os quais os bororo se identificam desde a nomeação, ou melhor, a partir do Ritual de Nomeação, analisado no quarto capítulo.



A sociedade bororo é estruturada com base na formação de sua aldeia, em duas metades clânicas: *Ecerae* e *Tugarege*, cada uma correspondente a um semicírculo de choupanas (casas) que se completa num círculo em volta da casa-dos-homens (*Baito*). Cada metade se divide em quatro clãs garantidos pelas mulheres. Como afirma Viertler (1993:198), “em termos ideais, a roda das casas é dividida pelo curso do sol, formando dois semicírculos: um, meridional, com as choupanas das mulheres *Tugareges*; outro,

setentrional, com choupanas das mulheres *Eceraes*”. Essa mesma divisão – eixo leste-oeste – de modo inverso, subdivide em dois setores o *Baito*: “um, ao sul, ocupado pelos homens *Eceraes*; outro, ao norte, pelos homens *Tugareges*. Cada setor divide-se em ‘lugares de sentar’, que refletem o prestígio relativo dos seus ocupantes, os chefes de cada um dos oito clãs”. Conforme a figura acima, a metade *Ecerae* se divide em quatro clãs: os *Kie*, os *Baádo Jebagé Cebegiwu*, os *Baádo Jebáge*, e os *Bokodóri Eceráe*; e a metade *Tugarege* se divide em outros quatro clãs: os *Iwagúdu-dóge*, os *Aróroe*, os *Apiborége* e os *Páiwoe*. Essa divisão organiza a própria estrutura da aldeia tradicional, cada clã se divide em sub-clãs que seguem uma linhagem materna.

O clã com o qual os Bororo integram novos membros de outros grupos étnicos, especialmente os não índios, é o clã *Bokodóri Ecerae*. Nesse clã os bororo têm acolhido por meio do Ritual de Nomeação, missionários, pesquisadores, líderes governamentais, funcionários públicos, amigos, etc. A pertença a um clã os transformam, durante o ritual, em parentes e isso possibilita novas estratégias e relações entre os próprios Bororo e os novos

membros que são integrados a partir de uma família – um pai e uma mãe bororo – com os quais manterão obrigações de *Mori*¹⁴⁵.

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

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

A posição – invariável – das casas dos clãs exprime as relações de parentesco e as opções matrimoniais; evidencia a dialética entre espaço feminino – a casa clânica – e o espaço masculino – a cabana central; favorece a imediata inserção dos Bororo visitantes, provenientes de outras aldeias. O nome que cada Bororo recebe ao nascimento, específico do clã da mãe, dá, enfim, a cada indivíduo uma colocação espacial precisa. (1996:170).

¹⁴⁵ As estratégias utilizadas pelos missionários salesianos, que se instalam no Brasil no fim do século XIX, até a década de setenta do século XX, são amplamente apresentadas e criticadas pela literatura sobre os povos indígenas, cujas intenções e pedagogias estiveram aliadas às políticas governamentais, em toda a América Latina. Apresentamos mais detalhes dessa discussão no item da educação escolar indígena, como uma das estratégias de “integração à sociedade nacional”. No entanto, sobre essas relações mais amplas das missões na América Latina, ver José Marin Gonzáles: “Peuples indigenes, missions religieuses et colonialisme interne dans L’Amazonie Peruvienne”, Sween: Uppsala Universitet, 1992; e sobre a atuação dos salesianos na Amazônia Equatoriana, ver Lewis Cotlow: “Les coupeurs de têtes de l’Amazonie”, France: Hachette, 1954. Segundo Marin, as missões jesuítas que chegam, em 1546, na Amazônia Peruana, e ao retornarem em 1681, ampliam suas ações com o propósito de evangelizar as populações em todas as regiões, contribuindo enormemente para colonização espanhola e o genocídio de civilizações inteiras. A partir do século XIX, as igrejas protestantes, sob o signo da liberdade religiosa, contrapondo-se ao monopólio católico, implementaram o fundamentalismo norte-americano, como ocorreu no Brasil, em 1956, com o estudo de 44 línguas indígenas, com a ação do SIL, a exemplo do que ocorreu em outros países (J. M. GONZÁLES, 1992:160-225).

Referindo-se à primeira colônia (Colônia Militar Teresa Cristina), assumida em 1902 pelos salesianos, Vangelista (1996:184) descreve a difícil experiência dos Bororo. Para a autora, os missionários consideravam o trabalho forçado um meio eficaz de conversão e identificavam na cultura material e na organização espacial os veículos menos coercitivos e mais adaptados à aceitação da religião.

Já em 1888, Steinen observa os deprimentes ‘quadros da catequese’ em Tereza Cristina [...]” (p.66). “... Em 1898, por ‘intrigas políticas, interesses pessoais e calúnias contra os missionários’(cf. Albisetti e Venturelli, 1962:219) ou ‘porque os padres de tal forma se incompatibilizaram com os índios que toda a tribo abandonou a colônia’ (Ribeiro 1970:78-79). (VIERTLER (1990:66-67).

Vangelista (1996:172-178) busca pelos documentos originais escritos por Antonio Colbacchini, constantes do Arquivo Histórico Salesiano na Itália, reconstituir as relações entre os Bororo e os salesianos, em 1903. Para a autora, a política dos Bororo da aldeia de *Uke Iwagu-uo* foi marcada por ampla discussão entre as diferentes lideranças em torno das profecias do xamã (o saber que possibilitava ao grupo prever e garantir o futuro) no processo de tomada de decisão, que durou aproximadamente dezessete meses até que, divididos em três grupos, o grupo liderado por *Uke Iwagu-uo* se estabeleceu na missão salesiana, em 16 de julho de 1903. Esse líder já tinha tido um contato com os salesianos na Colônia Tereza Cristina: “As relações de boa vizinhança, a aceitação de presentes, a prestação de pequenos serviços e as longas visitas periódicas eram parte de um hábito desenvolvido com os soldados militares do São Lourenço”. (p.173). O líder bororo era conhecido pelos salesianos por sua generosidade em distribuir os presentes recebidos dos soldados de Duarte. Com base em Colbacchini (1927), a autora afirma que por volta de 150 pessoas seguiram *Uke Iwagu-uo* em direção ao rio das Mortes (próximo ao território xavante). Outro grupo seguiu *Jirie Ekureu*, ambos da metade *Tugarege* (é não-pertencente aos clãs chefes – “clãs dos *Baádo Jebáge Cobugiwúge* e dos *Baádo Jebáge Cebegiwúge*, ambos da metade *Eçerae*”) para o norte e somente um pequeno grupo, maioria *Eçerae*, permaneceu na antiga aldeia.

Em sua análise, Vangelista (1996:175-176) descreve como fizeram os Bororo que aceitaram primeiro o “projeto salesiano”, assim como fez posteriormente *Jirie Ekureu* (inimigo dos salesianos), para se proteger inclusive dos colonos que vinham organizando “expedições particulares contra os bororo”; mas “após tomar posse na nova aldeia com frutífera caça ritual, *Uke Iwagu-uo* e *Meriri Okwoda* enviaram imediatamente missões diplomáticas à outra metade da aldeia” *Eçerae*, que parecia inflexível e irritada com os

salesianos, não aceitaram a proposta dos *Tugarege*. Mesmo com a afirmação dos salesianos. Contudo, em 1905, após epidemia que ocorreu na aldeia que havia se reunido, a autora conclui, baseada em dados dos próprios documentos salesianos da época, que:

A aliança com os salesianos levou, pois, à divisão territorial e política das duas metades exogâmicas da aldeia: os *Tugarege*, no interior da missão, que se adequaram, ao menos formalmente, às diretrizes dos salesianos; os *Ečerae*, no território tribal ainda livre, independentes e agregados a outra aldeia. Essa divisão no entanto, não significou uma profunda desestruturação da aldeia original. De fato, os *Tugarege* de *Uke Iwagu-uo* não romperam as relações com os outros Bororo. É provável que, sobretudo nesse período inicial da missão, essas relações servissem sobretudo para respeitar as leis matrimoniais e para salvaguardar, desse modo, todo o universo simbólico de cada clã. (1996:176).

Essa política de aproximação com os salesianos a fim de estabelecer uma relação de “fronteira cultural”, assim como ocorreu em outros períodos da história, é uma estratégia de sobrevivência física e política de um grupo quando as relações de fronteiras físicas territoriais se tornam insustentáveis para a sobrevivência do grupo. Como veremos adiante, outras estratégias de fronteiras foram utilizadas para salvaguardar a identidade étnica do grupo, mesmo frente ao projeto salesiano; até porque, a estratégia dos *Tugarege* ao receberem presentes dos padres era doá-los aos visitantes (desfalcando a missão), promovendo assim, “uma grande circulação de bens entre os Bororo que se mantinham fora do projeto de catequese”. (VANGELISTA1996:177).

Segundo Vangelista, no início, o projeto salesiano, juntamente com a “Missão Rondon”, dava aos Bororo um abrigo seguro e era um centro de bens materiais. Não atingindo a organização tribal, esse projeto não afetou as atividades normais: de coleta para as mulheres e de atividades de caça para os homens, pra o que faziam longas excursões e visitas a outras aldeias. Essas últimas tinham mais o caráter de promover a política entre os clãs e a realização de rituais como exemplificaremos no quarto capítulo. Podemos deduzir que, no início, mesmo separados, os *Tugarege* puderam manter suas relações ritualísticas e participações em rituais como o Funeral. No entanto, a autora afirma que logo que chega a missão, *Uke Iwagu-uo* teve a confirmação de que a “proposta dos salesianos constituía de fato um verdadeiro desafio à cultura bororo” (1996:178).

Esse projeto¹⁴⁶, que visava alterar a estrutura da aldeia, atacava diretamente a organização espacial circular da aldeia permanente, cuja forma tinha um significado diabólico para os religiosos. A forma quadrada ou retangular, relacionada com o oratório e o templo, era o símbolo católico do sagrado, enquanto o círculo era visto como obra do Maligno. Se na Colônia Tereza Cristina os salesianos usaram o trabalho forçado, na missão o desafio era atingir a estrutura da aldeia, portanto, centrava-se na conversão religiosa para vencer a cultura bororo, que, numa lógica totalmente oposta aos salesianos, tinha na circularidade sua simbologia cósmica, como exemplifica o texto abaixo:

[...] A grande importância da circularidade na cultura Borôro se expressa além do modelo circular da aldeia principalmente pelas formas circulares que aparecem na vida cerimonial (os zunidores agitados no ar, as coreografias das danças funerárias, a roda da cerimônia marido), pelas táticas de guerra (formação de círculos concêntricos em volta do inimigo) e regras de hospitalidade (formação de uma roda de homens em volta dos visitantes dentro da casa-dos-homens), além da disposição dos lugares em que sentam os homens dentro da grande choupana quando cantam para as almas dos Borôro. (VIERTLER, 1978:63).

Essa circularidade que estrutura a aldeia, segundo a tradição, é mantida pelos casamentos que passam pelas mediações clínicas decididas pelos homens, e cujas mulheres sustentam em suas relações na estrutura matrilinear mantida a partir de seus clãs, conforme expressamos acima.

Para atacar essas relações consideradas no imaginário salesiano promíscuas, *Uke Iwagu-uo* recebeu um terreno para sua aldeia, “com uma planta quadrada, formada de uma série de cabanas, divididas em cômodos, nas quais deveriam ser distribuídos casais com filhos. Graças às fotografias da época, podemos também notar que [...] em direção à floresta e não no centro quadrado [lado livre] – , os Bororo poderiam construir a casa dos homens” ou *Baito*, onde realizam suas cerimônias e rituais. (VANGELISTA, 1996:179-180).

¹⁴⁶ Coqueiro, um ancião bororo, nasceu em 1914 e viveu em diferentes aldeias, movimentando-se conforme as estações de chuva e seca, junto com os boe, até que chega a Meruri em 1944, casa-se e constitui uma família numerosa. No entanto, continuou suas andanças de uma aldeia a outra, conhecia em detalhes todos os territórios em que os boe se aldeavam ou faziam suas paragens, suas caçadas e pescarias, etc. Trabalhou com os missionários na formação de roças e na construção das casas para os xavante no início dos contatos dessa etnia com os salesianos. Suas narrativas são ricas em detalhes e descrevem as relações entre índios e não índios em diferentes espaços e tempos da história de contato. Em suas excursões ritualísticas ou somente com a família, foi um exímio educador para os seus, transmitindo todos os ensinamentos aprendidos durante a vida, e também as tradições bororo à sociedade regional. Morreu em Meruri, em 1987. Antes, o Pe. Ochoa colheu suas narrativas que foram por ele organizadas e publicadas (nas línguas bororo e português), às quais recorreremos aqui. (OCHOA CAMARGO, 2001a).

A aldeia bororo original é de forma circular. É fundamental para a organização social dos Bororos. É uma estrutura de igualdade e de complementaridade. [...] As casas estão dispostas em círculo, na mesma distância entre si e na mesma distância da casa grande [...] Ao redor delas há o 'bororo', o pátio das cerimônias e danças. A casa grande e o pátio são o centro da vida cultural. (BORDIGNON, 1987:41)

Ainda no período pesquisado por Vangelista (1996) – “Missões católicas e políticas tribais na frente de expansão: os Bororo entre o século XIX e o século XX”, os documentos salesianos dão notícias de que mesmo as casas atendendo ao projeto dos salesianos, estes não tinham como manter o controle do modelo adotado internamente, e a casa dos homens era mantida mesmo que em posição excêntrica. No entanto, com a afirmação lenta dos “rituais católicos, da escola de catecismo e de português, do trabalho agrícola, também o projeto de organização do espaço se tornou cada vez mais constringente”. O cemitério foi construído e, em 1914, a casa dos homens queimada e substituída pela cruz, no entanto, por mais que nos documentos os padres acreditassem ter vencido a batalha contra os rituais bororo e viabilizado sua integração à sociedade, como comemoram os documentos de 1932 – e que desencanta Lévi-Strauss no final dos anos 30 –, a continuidade desse processo foi identificado por Vangelista com as formas de resistência dos Bororo nos mesmos documentos, em anos depois. No período entre 1889-1930, estudado pela autora, os Bororo das missões encontraram-se em uma fase em que os territórios, embora já em conflitos com os colonos e xavante, ainda possibilitavam uma certa mobilidade e disponibilidade de caça e circulação mais livres pelos territórios tradicionais.

No entanto, com a frente de expansão, o território passa a ser reduzido e limitado ao território doado aos salesianos, com isso, inicia-se um novo processo de ataque à estrutura social e cultural da aldeia da missão, aliado as fazendas, a cachaça, aos casamentos mistos, a vida na cidade (Bollettino Salesiano LIX, 1935, n. 1.) levam a uma nova crise nas relações entre missionários e Bororo, que agora passam a exigir condições dos salesianos para seguir seus rituais cristãos e permanecerem no trabalho a base de troca. Com essa crise que atingiu significativamente a vida dos Bororo, esses buscam formas de garantir a sobrevivência do grupo.

Para Vangelista (1996:186), a mobilidade da frente de expansão, assim como a ação de catequese foram fatores de estatização e organização política e social do território desse povo. Ao mesmo tempo, seu território de caça era reduzido aos limites das concessões de terras dadas aos missionários, interrompendo a circulação dos Bororo em nível mais amplo e

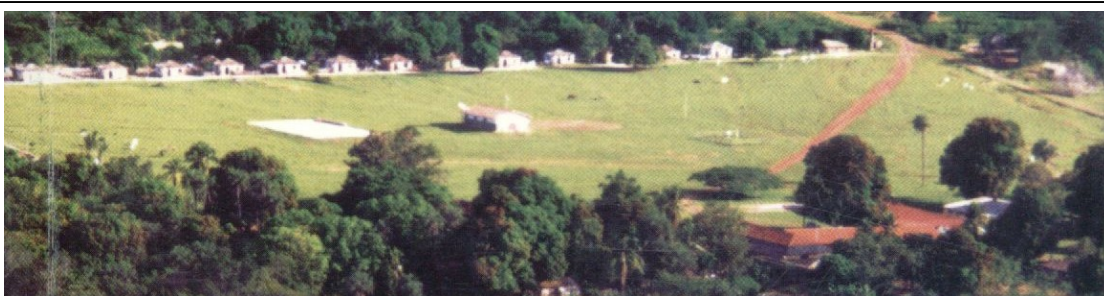
empobrecendo-os drasticamente: os presentes dos missionários e o trabalho ocasional constituíram as fontes de sustento do grupo, ao mesmo tempo em que a possibilidade de trajetos pelo rio e longas caminhadas, como nos apresentam as narrativas de Coqueiro, publicadas pelo Pe Ochoa (2001a, 2001b), possibilitavam a “fabricação do corpo bororo”, com a participação dos Bororo de Meruri em rituais funerários promovidos em outras aldeias.

A Missão em Meruri, em 1932, era o resultado do completo êxito da reorganização da aldeia bororo, um exemplo do trabalho salesiano com os indígenas do Brasil. Por outro lado, a resistência às formas de imposição estiveram sempre presentes e, de tempos em tempos, eram desarticuladas pelas redes formadas com os Bororo de outras aldeias com as quais mantinham relações na realização de rituais. Referindo-se às mudanças dos Bororo da missão, Baldus fala dos meninos e meninas que eram internos e estudavam na escola e trabalham no campo:

Na escola lhes fazem repetir cantos, rezas e histórias cristãs até gravarem na memória os vocábulos, sendo-lhes permitido ver os pais somente das onze horas até uma e meia. Apesar disso, também neles a idade crescente vai revelando a tendência para o tradicional, e, quando adultos, procuram voltar ao modo de vida dos antepassados, se bem que já não estejam em condições para isso. (BALDUS, 1979:172).

Isto é, em Meruri, também se evidencia a forma sistemática de intervenção cultural historicamente operada também sobre a educação escolar, como forma de pacificação e de “integração” (no sentido de submissão) do povo bororo à cultura nacional.

Ao discutir as mudanças nas relações culturais do índio no Brasil, Baldus (1937) apresenta dados etnográficos que demonstram as inúmeras mudanças ocorridas nas esferas material e espiritual. Nesse estudo, identifica as mudanças na família bororo da Missão Salesiana em Meruri, que como se pode perceber na foto abaixo, atualmente a aldeia continua com a estrutura proposta pelo projeto inicial dos salesianos. A Aldeia de Meruri atual é estruturada de forma retangular, sendo as casas alinhadas e de frente para a estrutura da Missão, vista pelo telhado entre as árvores, na parte inferior da fotografia (OCHOA CAMARGO, 2001a-Capa). O *Baito* é a casa central que tem ao lado direito o “*bororo*”, pátio ritualístico, e ao lado esquerdo, uma quadra de cimento, e entre o *Baito* e a Missão, onde estão construídas a Igreja e a Escola e o campo de futebol oficial da Aldeia.



Aldeia de Meruri - foto de Ana Paula Borges, capa de OCHOA CAMARGO, 2001

Certo, para isso contribui o fato de a casa dos homens ter perdido, nas missões, a sua importância e de construírem, os salesianos, casas, cada uma das quais pode hospedar apenas uma pequena família. Ainda mais: hoje fazem esforços por serem monógamos, o que antigamente nem sempre era a regra. Outrora, a casa pertencia à mulher, se bem que fosse construída pelo homem, e só ela mandava ali. Agora os padres mudaram as coisas para o sentido cristão, fazendo do homem o dono e chefe da casa. Antigamente os matrimônios infelizes dissolviam-se simplesmente; nos atuais matrimônios cristãos, por conseguinte, indissolúveis, há pancadaria e assassinio, e não raro a fidelidade é quebrada por ambos os sexos. Os missionários dizem que antes a mulher havia sido a escrava do homem por levar as cargas pesadas, e que agora são iguais. [...] o que a mulher levava, além disso, não levava na qualidade de escrava, mas na de proprietária [...]. (BALDUS, 1979:171).

Ao carregar consigo “a casa nas costas”, a mulher assegura sua posse perpétua, enquanto ao homem cabe garantir outras necessidades. Tanto que ao casar, o homem muda-se para a casa da sogra e seus filhos pertencerão à linha materna. Com as casas reduzidas, alteram-se a economia, a linguagem e a educação cujos ensinamentos são transmitidos pelos mais velhos aos mais jovens cotidianamente pelas técnicas e práticas corporais proporcionadas pelo espaço interno da casa. A distribuição de tarefas e de trocas, tradicionalmente garantidas pelos Bororo como *Mori*, feita entre os tios, os cunhados, genros, e demais congêneres, nessa relação também ficou prejudicada, mesmo que se deva considerar que as relações de parentesco, como veremos com o Ritual de Nominação, não ocorrem somente a partir da relação genealógica, mas por novas relações de parentescos ritualísticos, por isso a importância destes para garantir as relações sociais e de parentesco entre os Bororo.

Vangelista demonstra ainda que “A redução à missão de cerca de 200 Bororo Orientais havia produzido, em curto período, uma série importante de vantagens para os Bororo em seu conjunto, que, não nos esqueçamos, estavam iniciando a fase mais dramática de seu relacionamento com os brasileiros”. A missão dava uma certa garantia de uma aldeia segura ao abrigo dos assaltos dos xavantes e de brasileiros, com alimentos abundantes e de bens que revitalizavam as relações entre as duas metades, a dos *Tugarege* de *Uke Iwagu-uo*

que permanecia na missão e era o chefe político dos bororo, e a dos *Ecerae* (considerados os independentes) que visitavam periodicamente os parentes sob a “guarda” dos salesianos e recebiam os presentes e utensílios dados pelos missionários que se viam pressionados a repor os bens doados (1996:177-178).

Os Bororos têm uma intensa vida cerimonial, tanto de dia quanto de noite. Na vida social procuram o equilíbrio e a igualdade e na vida cerimonial procuram a paz com a natureza e com o mundo dos antepassados. Muitas cerimônias são ‘móri’, que pode significar ‘recompensa’ por um favor recebido ou ‘vingança’ pela morte de alguém. Matando uma onça ou outro animal, pode-se ‘vingar’ o defunto e oferecer o couro a um seu parente. Entre as cerimônias bororos lembramos a imposição do nome às crianças; a perfuração dos lóbulos das orelhas e do lábio inferior; a festa do milho novo; a preparação para a caçada ou a pescaria; a festa do couro da onça, do gavião real, do matador da onça. (BORDIGNON, 1987:43).

Em sua estrutura social, as pessoas são separadas em várias categorias sociais, com papéis de oposição; durante o ritual funerário que pode durar até dois meses, juntam-se em papéis complementares e fazem novas alianças, reforçando a coesão grupal. Até porque, segundo Vangelista (1996:185), ao tentar desestruturar a aldeia permanente e minar o poder espiritual dos xamãs, os salesianos respeitaram, por um breve período, a mobilidade territorial da aldeia e o prestígio dos chefes.

Diante disso, pode-se identificar como uma estratégia política importante tomada pelo líder dos *Tugarege*, a aliança com os salesianos num momento de conflitos permanentes em seus territórios tradicionais. Coqueiro (In: OCHOA CAMARGO, 2001a), um ancião que viveu e faleceu em Meruri¹⁴⁷, em suas narrativas faz muitas vezes o relato desse processo de transmissão da cultura que ocorre durante as longas viagens de uma aldeia a outra, quando viaja com sua família, mulher e filhos, e como é recebido ao chegar nas aldeias onde participa de rituais. Nesse processo, a transmissão se dá na convivência que possibilita o aprendizado e a recriação de uma maneira de ser e estar no mundo que se mantém presente no cotidiano e identifica o grupo e o legitima, mesmo com os mais de cem anos de imposição religiosa e cultural.

¹⁴⁷ Viertler, R. B. As Aldeias Bororo: alguns aspectos de sua organização social. Coleção Museu Paulista, Série de Etnologia, vol. 2, São Paulo: EDUSP, 1976; _____. O estudo de parentesco e as práticas de nomenclatura entre os índios Borôro. Revista de Antropologia, Separata do vol. XXI (1ª Parte); São Paulo: UDUSP, 1978; _____. Aroe J'aro. Implicações adaptativas das crenças e práticas funerárias dos Bororo do Brasil Central. Tese de Livre docência – Departamento de C. Sociais, USP, São Paulo, 1982; _____. A refeição das almas. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1991.

Assim, com a presença das visitas e as trocas com a outra metade clânica, os Bororo da missão garantiam, ao menos provisoriamente, uma forma de alimentar as relações fundamentais entre as duas metades, bem como a “circularidade” necessária que mantém as relações de parentesco e de hierarquia presentes na política de não perder nomes – títulos. Estes, no Ritual de Nominação da criança (uma das práticas corporais descritas no quarto capítulo), garantem a eternidade dos grandes heróis míticos, a integração da criança ao clã, as novas relações de parentesco ritualístico entre os adultos e a estrutura da aldeia que se mantém como ideal no imaginário dessa sociedade.

Todavia, como já nos referimos anteriormente, o mais complexo e importante ritual desse povo é o Funeral Bororo, no qual todas as relações entre os vivos e os mortos acontecem e os mais jovens aprendem sobre o universo simbólico bororo. Muitos pesquisadores que se dedicaram a essa cultura estudaram profundamente o funeral, dentre eles, destacamos os estudos de Viertler¹⁴⁸ (1976, 1978, 1982, 1985, 1991). Neste trabalho, fazemos apenas algumas referências a esses estudos, uma vez que o mesmo foi eliminado da Aldeia Meruri, pela ação da educação religiosa salesiana. No entanto, compreendemos sua relevância para uma percepção mais ampla das dimensões dos conflitos provocados na própria estrutura cultural do povo bororo, em contato direto e permanente com o não índio.

Diversos autores (NOVAES, 19993; FERNANDES, 1993; VANGELISTA, 1996; VIERTLER – op. cit.) relatam os problemas enfrentados pelos bororo em Meruri com a imposição dos rituais cristãos e a proibição do funeral bororo. Atualmente, de modo especial após a chacina de 1976, a partir da qual se estabelecem outras relações entre Bororo e missionários, em Meruri, quando morre um Bororo os missionários aceitam e participam nas últimas décadas participam do Funeral realizado em outra aldeia. A cerimônia, em Meruri, é finalizada com a missa e o enterro é feito no cemitério cristão, quando o defunto residia na aldeia.

Tradicionalmente, como realizado em outras aldeias bororo, o funeral é composto por várias cerimônias e rituais que preenchem a vida da comunidade por até três meses e envolve tempos e espaços diferenciados, como procuramos apresentar de forma sintética abaixo:

Os rituais mais elaborados, mais longos e mais carregados de simbolismo são desenvolvidos em torno dos funerais. A morte é o momento em que é

¹⁴⁸ Segundo Albisetti e Venturelli (1962:101), *aróe* pode significar alma, espírito, ser relativo à beleza, ou referir-se a ser agradável.

acionada a solidariedade do grupo, em que atividades econômicas são executadas, em que toda sociedade se une para chorar e homenagear o morto. [...] o enterro secundário [...] é a inumação e exumação dos ossos para posterior sepultamento. Entre uma e outra fase ocorre um intervalo de mais ou menos dois meses, durante o qual uma série de rituais são realizados. O corpo primeiramente é enterrado no pátio da aldeia circular ao lado da casa dos homens o que proporciona a todas as casas uma visão do túmulo. [A maior parte dos rituais] é realizado ao entardecer em frente ao túmulo. [...] A duração depende do tempo de decomposição do cadáver e da obtenção de recursos, confecção de enfeites que muitas vezes são de matéria-prima difícil de ser encontrada. [Nos rituais] homenageiam-se as diversas espécies da natureza – vegetais, animais, ao próprio morto e aos aróe em geral. Cada ritual é desempenhado por um clã, o que propicia a participação de todos os membros da sociedade no funeral. Cada clã entra com seus enfeites, cantos e alimentos específicos e de sua propriedade.[...] [Os cantos] sagrados entoados durante noites inteiras [...] promovem uma integração entre os participantes [...] e dão o clima propício à solenidade [...], [são] longos e difíceis de serem memorizados [...] se referem aos clãs, às divindades, aos adornos, pinturas, etc. (FERNANDES, 1993:133-134).

A influência cristã atinge também profundamente a estrutura da cultura e as relações fundamentadas em sua religiosidade que está intimamente ligada à vida cotidiana materializada no corpo. cremos então haver uma constante tensão entre manter a tradição e deixar-se influenciar por filosofias alienígenas, nas várias dimensões da existência, nos costumes, hábitos alimentares:

A distribuição tradicional dos alimentos era feita de diversas maneiras. Uma delas consistia na distribuição de alimentos feita em homenagem às almas dos mortos (*aróes*), servidos na choupana central das aldeias. Outra, na distribuição de carne de caça, de peixe, milho, frutos e mel, benzidos por *xamãs*, denominados *baires*, intermediários entre os homens e perigosos espíritos *bopes*. (VIERTLER, 1993:188).

Como os demais povos filiados ao tronco lingüístico Macro-Jê, concebem a alma como um “duplo vivo”. A alma, *aróe*¹⁴⁹ para os Bororo, pode sair durante os sonhos “quando então visita lugares e pessoas distantes e os parentes mortos. O *xamã* utiliza esse recurso para entrar em contato com espíritos que o ajudam em missões de cura ou de adivinhação; [...] é o único que tem controle sobre tais saídas” (FERNANDES, 1993:130).

¹⁴⁹ A experiência educacional desses professores, meninos e meninas que passaram pela escola da missão, é relatada em trabalhos escritos que denunciam os métodos utilizados para “integrá-los” à cultura brasileira por intermédio da escolarização e foi relatada em textos que compõem os arquivos do Inventário do Pólo Boe-Bororo. Entre os castigos que enfrentaram, o afastamento da família, a lembrança da proibição da língua indígena na escola é a mais forte, pois se tornou um obstáculo para eles que hoje são cobrados pela comunidade e pelos missionários para falarem a língua, uma das exigências para ser professor indígena em Meruri, onde poucos dominam a língua. Por outro lado, em seus relatos, os mais jovens aprenderam na escola, a ler e entender a língua falada pelos antigos. As publicações das narrativas bororo atualmente são publicadas pelos missionários sempre em duas línguas, o bororo e o português.

Apesar da crescente importância dos contatos interétnicos, as trocas econômicas continuam sendo importantes para manter o conjunto das obrigações recíprocas entre os membros das aldeias. Ainda hoje, a economia bororo funciona baseada na troca de alimentos, matérias-primas e objetos manufaturados, envolvendo a esfera alimentar e de prestígio social. Trocas entre os membros das duas metades e a solidariedade dos parentes clânicos para consumá-las explicam as longas cerimônias funerárias realizadas nas aldeias bororos. (VIERTLER, 1993:188).

Hoje os bororos produzem poucos objetos cerimoniais, para uso próprio, e o artesanato destinado à venda aos brancos, a partir de matérias-primas e padrões estéticos totalmente diversos. A caça e a coleta, agora bem menos desenvolvidas do que no passado, realizam-se em contextos predominantemente cerimoniais. Prevelem as atividades agrícolas [embora não atendam às expectativas dos agentes governamentais ou missionários, utilizam] [...] instrumentos de ferro e tratores, complementados pelo trabalho humano masculino. (VIERTLER, 1993:188).

Não temos como objetivo descrever em profundidade essas alterações, mas situá-las no contexto das relações interétnicas para compreendermos em suas várias dimensões e complexidade, como, mesmo diante da imposição da educação escolar e religiosa, os Bororo vêm garantindo a transmissão, na medida do possível, da cultura tradicional., a partir da “educação do corpo”, isto é, uma educação materializada no corpo, a partir das práticas corporais significativas para esse povo.

Assim como ocorreu com os demais povos indígenas, as mudanças na educação escolar também chegam a Meruri na década de setenta. Com as mudanças implementadas pela Igreja Católica do Brasil, a Missão passa a buscar outras formas de educar e catequizar os Bororo. E assim como ocorreu em outros contextos e conforme apresentamos no capítulo anterior, também as mudanças nas relações escolares não são radicais e dependem dos sujeitos que nela atuam. Atualmente, a escola da Aldeia de Meruri: “Escola Indígena Estadual de 1º Grau Sagrado Coração de Jesus – Meruri”, ainda se encontra sob direção e coordenação da Missão Salesiana de Meruri (embora seja uma escola mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso), e continua sendo um espaço muito importante de referências para entender a escola indígena bororo e a sua influência na cultura e na educação desse povo.

Na interpretação de Paulo Isaac (1999:49), Pe Ochoa, missionário em Meruri, desde a década de 70, e responsável por inúmeros textos didáticos na língua bororo, faz uma auto-crítica da ação missionária produzida pelos salesianos na década de quarenta do século XX, que transcrevemos a seguir:

O curioso aconteceu mais ou menos a partir da década de 40, que enquanto tão maravilhosamente se elaborava a melhor documentação da língua e

cultura dos Bororos, estes por várias circunstâncias, seja pela política integracionista oficial, seja pela influência da mesma escola da missão, aberta a alunos não indígenas, cada vez mais numerosos, seja pela presença constante das famílias destes alunos não índios nas vizinhanças da aldeia, foram abandonando a prática de seus rituais e o uso da própria língua¹⁵⁰. (1992:12).

Os professores e professoras das escolas indígenas bororo, atualmente já são Bororo, com algumas exceções. Em Meruri, a maioria dos salesianos atua de uma forma ou outra como funcionários da Escola. Mesmo em outras aldeias, ainda são evidentes nas escolas bororo as intervenções político-pedagógicas de funcionários da FUNAI, missionários ou demais órgãos públicos “responsáveis” pela manutenção dessas escolas.

O exposto permite-nos identificar semelhanças entre o processo de escolarização vivenciado pelos bororo e os vivenciados pelos demais povos do Brasil, salvo raras exceções, como veremos no próximo capítulo. Em outras palavras, percebermos como, desde a primeira fase da educação escolar indígena do Brasil no período colonial, na segunda e até atualmente, a “sociedade nacional” vem investindo na “integração” dos povos indígenas no sentido de “assimilação”, a fim de atender aos interesses das classes dominantes de cada tempo¹⁵¹. Ao mesmo tempo verificaremos como esses grupos étnicos têm criado estratégias e mediações com diferentes grupos da sociedade regional e nacional, para garantirem sua sobrevivência como grupo específico.

Aguilera (1999), que fez um estudo específico sobre a educação escolar em Meruri, refere-se aos professores bororo que hoje assumem a escola de sua aldeia da seguinte maneira: “[...] arriscamos a hipótese de que os professores, de modo geral, acreditam no que fazem – enquanto prática pedagógica – e acreditam especialmente nos rituais e mitos bororo, constantemente retomados e vivenciados na escola-comunidade de Meruri”. (1999:37).

Um desses professores cuja atuação na escola de Meruri, entre 1996 e 2001, acompanhamos indiretamente e que hoje cursa o 3º Grau Indígena na Universidade do Estado

¹⁵⁰ Os movimentos ocorridos na educação escolar e mudanças nos rumos da Missão Salesiana junto aos bororo também acompanharam as mudanças apresentadas e discutidas no próximo capítulo.

¹⁵¹ Pe Ochoa Camargo, salesiano que vive há mais de 40 anos entre os Bororo de Meruri e profundo conhecedor da língua e cultura bororo, esteve na região de fronteira com a Bolívia recentemente, e em conversa conosco, durante a pesquisa de campo, afirmou ter identificado velhos que falavam algumas palavras em bororo. Aliado a outros, esses dados sustentam a tese da fragmentação de uma grande nação no contato com o não índio. Outra informação que tivemos de uma fazendeira criadora de gado do lado brasileiro, na divisa com a Bolívia, é que há algumas famílias que se autodenominam “boe” e que trabalham em sua fazenda: as mulheres fazem potes de argila e os homens trabalham com o gado.

de Mato Grosso, explica como vê a escola de sua aldeia hoje, fortemente marcada pela herança de um passado não muito distante:

A escola é um instrumento importantíssimo na construção de uma sociedade [...] ela é de suma importância para ajudar não só na construção como também na reconstrução da nossa sociedade em Meruri. A nossa realidade é diferente, já que há muitas pessoas que foram alunos internos e estes mesmos carregam dentro de si traumas que só eles mesmos podem e sabem contar o que se sucedeu. Há várias dessas pessoas que dizem abertamente que não gostam de falar na língua, porque foram proibidas quando pequenas. E que não se sentem à vontade quando há rituais na aldeia. Algumas crianças não sabem os nomes, na língua Bororo, das frutas silvestres que existem na nossa região, e, são justamente filhos de pais, mães ou responsáveis que passam por tal situação. Acho um pouco difícil nós, professores, lidarmos com esse tipo de problema, com muito pouca colaboração por parte dos pais, mães ou responsáveis de alunos. Mas sempre estamos começando, tentando fazer o nosso papel e fazermos da escola um instrumento na ajuda da reconstrução da nossa sociedade, na nossa realidade. Essas crianças que não sabem, criam uma barreira na sala de aula, entre eles e os que sabem e falam quando o professor pede. (Félix Rondon ADUGO ENAWU, In: Calendário Natural e Social: temas para uma Proposta Curricular Boe Bororo, 1999/2000, p.12-13).

A visão do professor expressa a dificuldade de trabalhar frente aos problemas gerados pela intervenção missionária. Diante dessa realidade que atinge o âmago do processo cultural de um povo, cabe ao professor e ao conjunto da comunidade definirem qual cultura deve a escolar adotar para contribuir na construção das identidades individuais no âmbito das práticas coletivas. A escola de Meruri, aparentemente, pois não foi foco de nossa pesquisa, tem buscado constituir-se como uma alternativa intercultural que possibilite, nas diferenças de gênero, idade, língua (os que sabem ou não a língua bororo) e linguagem, tanto a valorização da cultura tradicional bororo quanto da cultura tradicional da escola. Enfim, tem procurado envolver-se numa complexa rede de relações visando a construção de uma identidade coletiva que possa garantir o futuro da própria comunidade.

Diante desse amplo quadro, podemos afirmar que, mesmo com a imposição da cultura ocidental, capitalista e cristã pela religião ou pela escola, a cultura bororo tem se reestruturado, resistido e ressignificado suas práticas sociais e possibilitado, agora com os professores bororo, a construção de novas formas de educação que contribuam para a constituição de uma identidade étnica bororo, que possa tanto ser reconhecida pelo não índio e demais povos indígenas, quanto pelos próprios bororo como grupo étnico único.

Como vimos nessa breve contextualização histórica, os bororo continuaram a manter suas estratégias de resistências e políticas de negociações e mediações com a sociedade

envolvente, sem se esquivar desse contato e sofrendo todas as conseqüências dos confrontos, que mais recentemente se configuraram como “guerras” permanentes pela posse de seus territórios originais. Os conflitos com fazendeiros e garimpeiros na região próxima ao Território de Meruri foram os mais desastrosos (inclusive com massacres que atingiram também os salesianos e que garantiram a legalização definitiva da terra), mas a manutenção e garantia da estrutura de sua sociedade foi viabilizada, principalmente pelos Bororo que permaneceram em aldeias que se mantiveram longe da “proteção salesiana”, e que passamos a contextualizar a seguir.

3.3 Constituição de identidades em territórios “compartilhados”

Para compreendermos as estratégias utilizadas pelos Bororo de Meruri como forma de manter sua identidade étnica, precisamos rever como se davam os contatos e formas de vivenciar os rituais tradicionais entre eles e os demais bororo de outras aldeias. A esses contatos intra-étnicos denominamos circulação. As circulações foram mantidas com grandes dificuldades, em razão de vários fatores somados e que os obrigaram a negociar: o trabalho empreendido pelos missionários – escola, religião e roça; as limitações territoriais impostas pelos regionais (estradas, vilas, fazendas, garimpos, etc.) com as frentes de expansão colonizadora; as políticas indigenistas; os limites dos recursos naturais para a alimentação e a matéria-prima necessária à ornamentação, instrumentos, etc., utilizados nas práticas corporais e nos rituais.

Antigamente os Bororo de Meruri, Sangradouro e Volta Grande, aldeias do Cerrado, tinham na Aldeia de Jarudore – hoje município de Poxoréo – um entreposto para a navegação pelo Rio Vermelho, por onde mantinham regularmente condições de comunicação com as aldeias do Pantanal: Teresa Cristina e Perigara. Esse argumento, por sugestão de Mal. Rondon, fez com que, em 1945, o Governo de Mato Grosso homologasse e regularizasse o território de Jarudore. Mas esse mesmo Governo, posteriormente, promoveu a invasão das terras dos Bororo para implantar a cidade de Poxoréo, invadida inicialmente por fazendeiros e sitiantes e posteriormente com a exploração garimpeira. Além dessa limitação imposta na circulação entre os territórios e com isso atingindo os tradicionais deslocamentos que faziam parte do processo de rituais fundamentais como o Funeral Bororo (relatados por Coqueiro, In: OCHOA CAMARGO, 2001a), essas áreas foram cortadas por rodovias estaduais, ficando os

Bororo impedido de navegar e manter suas tradições por depender de transporte urbano, já que a comunicação por terra estava (como hoje) cercada por fazendas e cidades.

Sabemos que ainda restam muitos remanescentes de colônias militares, como a aldeia de Teresa Cristina, assumidas pelos salesianos temporariamente, e dos Bororo de outros territórios, bem como os Bororo Ocidentais. Segundo nos relatou o Padre Ochoa (2001), acredita-se que ainda haja remanescentes dos Bororo Ocidentais naquela região¹⁵². Vale destacar, no entanto, que mesmo na região em que estavam os missionários, continuaram existindo várias aldeias separadas que posteriormente foram desaparecendo, como *Kejári*, estudada por Lévi-Strauss, em 1935, onde vivia o famoso bororo Tiago Marques (bororo educado pelos salesianos que chegou a falar várias línguas e ser recebido pelo Papa, em Roma, e optou por se afastar dos salesianos e voltar à vida tradicional), e as aldeias de Tóri Páru, Paraíso e Jarudóri. Em 1959, segundo Bordignon, foi registrado por Montenegro o menor número de bororo, cerca de duzentos e setenta pessoas “na região do rio São Lourenço que, somados aos das missões salesianas e aos poucos de Paraíso e Jarudóri, nas proximidades de Poxoréu¹⁵³, totalizam quinhentos índios”. Como vimos anteriormente, essas aldeias foram invadidas e loteadas pela prefeitura de Poxoréu. Os Bororo que restaram, por pressão e abandono, se dirigiram parte para Meruri e Tadarimana. (BORDIGNON,1987:34).

¹⁵² Segundo Ferreira (2001:577), restou aos índios Bororo, no final do século XX, somente uma rua e doenças, o que os levou a abandonar o que era sua aldeia, transformada na cidade de Poxoréu. A cidade foi formada a partir da exploração do garimpo nos rios e córregos da região que iniciou com a primeira exploração em 1902, pelo mineiro João Azenas Teixeira, que retornou em 1924. Nessa década, ocupada por nordestinos, a região já se transformara num foco de “prostituição e jogatina, além de registros de violência”, por mais que os salesianos tenham tentado implementar a religião e a “moralização”. Com a descoberta de diamantes, a possibilidade de riqueza atraiu mais gente e os conflitos se agravaram, embora para a sociedade mato-grossense, isso tenha sido sinal de desenvolvimento e civilização daquela região.

¹⁵³ Os problemas decorrentes do contato, relativos à saúde como o alcoolismo e a prostituição ainda presente no cotidiano dos povos indígenas, inclusive entre o Bororo, apontam para os limites do poder público em se tratando da saúde indígena, geralmente compreendida de forma fragmentada, trata-se do corpo biológico, ou por identificá-lo de forma preconceituosa, não se busca solução. Por essa razão, estudos apontam para a necessidade de compreender a saúde indígena em seus aspectos sociológico, cultural e bioquímico. Sobre o alcoolismo entre os Bororo, o trabalho de Quiles (2000) : “Um estudo etnopsicológico do comportamento alcoólico entre os bororo de Meruri” assinala a necessidade de um estudo mais aprofundado para analisar a relação entre alcoolismo e homossexualismo entre os Bororo, um problema que identificamos no trabalho de campo, no qual não podemos adentrar, mesmo que atentas à sua relevância na educação vivida no corpo dos jovens de Meruri, pelo curto tempo que passamos em campo. No entanto, entendemos ser importante um estudo dessa realidade para poder compreender as relações ali estabelecidas, que para nós, também devem ser estudadas a partir das relações históricas estabelecidas naquela aldeia. Em seu trabalho, Quiles, aponta que o problema do alcoolismo, estudado em diversas sociedades, pode ajudar a identificar o problema e até buscar alternativas, mas que os estudos antropológicos empreendidos têm recebido críticas ora por omitirem “os fatores genéticos e bioquímicos” do uso do álcool, ora por não o identificarem como doença ou problema. Outros estudos desenvolvidos numa perspectiva sociocultural têm identificado o problema como uma “dependência construída social e ideologicamente, que só é concebida como integração [...]”.(2000:21-22).

Por outro lado, essa estratégia não os livra do contato permanente com a sociedade regional. A relação aldeia/cidade tem sido um problema enfrentado atualmente pelos Bororo da Aldeia de Tadarimana, a maior aldeia em número de pessoas. Sua localização numa área suburbana de Rondonópolis tem gerado problemas de saúde gritantes entre os bororo tanto no que diz respeito ao alcoolismo como às doenças sexualmente transmissíveis¹⁵⁴. Outro fator desagregador desse grupo de bororo é a diversidade religiosa com as quais convivem: a católica e os diferentes credos evangélicos. No entanto, os Bororo sempre se refazem com novas iniciativas de mediações para o fortalecimento do próprio grupo. Por exemplo, segundo relato de uma professora que frequenta a aldeia, os Bororo de Tadarimana, no final de 2003, estavam optando, em grande número, pelo batismo católico e contaram para isso com a presença do Bispo de Rondonópolis na Aldeia. No entanto, foi nessa Aldeia que o Funeral Bororo foi filmado pela Rede Globo, para mostrar que, diferente dos Bororo de Meruri, os bororo de Tadarimana mantêm o ritual tradicional como os antigos, há mais de três séculos de contato, pois não enterram seus mortos em cemitério católico nem fazem missa com o cesto funeral como ocorreu em Meruri¹⁵⁵.

Para dimensionar a situação atual dos Bororo, recorremos aos dados de Ochoa (2001a), que apresenta tanto os diferentes contextos das aldeias em número, quanto o contexto histórico vivenciado pelas sociedades regionais em cada território reconhecido atualmente pelos órgãos que atuam nas questões indígenas (governamental ou não), como sendo tradicional a esse grupo étnico. Quanto aos números, esses devem ser considerados a partir da análise das relações históricas estabelecidas e as formas de alimentar as relações que garantem a transmissão da cultura, já que os bororo continuam a realizar mudanças periódicas –

¹⁵⁴ O Funeral Bororo foi tema de dois Programas do Fantástico, da Rede Globo de Televisão. O primeiro, em agosto de 2003, exibiu o ritual tradicional com a coordenação de um ancião, mas com a participação efetiva dos padres salesianos de Meruri que após o ritual concluído na Aldeia Garças, TI de Meruri, levaram o cesto com os ossos ornamentados do morto para o ritual católico, a missa e o enterro no Cemitério de Meruri. Esse vídeo apresentou no final o protesto do Ancião: que os bororo de Meruri deixavam os padres fazer aquilo com o morto, que isso não era o “verdadeiro bororo”, negando-se a entrar na Igreja. A repercussão de seu protesto indignou os telespectadores e o Fantástico promoveu outra apresentação do Funeral, em Tadarimana, que por outro lado, acabou chocando o telespectador com as imagens das dores marcadas no corpo bororo – os cortes e os cabelos arrancados. Retomaremos isso, mais a frente.

¹⁵⁵ Em entrevistas, soubemos que são geralmente os meninos e os adolescentes que mantêm as atividades de caça a pássaros e pequenos animais e que subsidiam as artesãs, principalmente com penas (amarelas, verdes, pretas, brancas, azuis e vermelhas), resinas vegetais e os “espinhos” que compõem tradicionalmente os materiais necessários para a confecção dos brincos e colares bororo, possibilitando assim a manutenção de cores e formas correspondentes às insígnias de cada clã. Quando não são parentes e os artesanatos destinam-se à venda, os meninos vendem o resultado de suas caçadas aos artesãos da aldeia, contribuindo assim com o sustento de suas famílias.

circulação – entre as aldeias em época de funeral ou por motivos de adaptação às necessidades atuais das famílias.

Resumindo, com base nos dados coletados em 1990, a população bororo que vivia em Mato Grosso totalizava 930 pessoas; em 2000, Pe. Ochoa Camargo fez um novo recenseamento que apresentamos na tabela abaixo. Estes estão localizados geograficamente em três microrregiões no Estado, que, como vimos anteriormente, em diferentes circunstâncias, estabelecem relações permanentes com os moradores e administradores dos municípios pertencentes a essas microrregiões, assim como com os órgãos governamentais (em todos os níveis) no Estado.

Município	Área Indígena	Hectares	Habitantes	Nº de aldeias
General Carneiro	Meruri	82.301	406	2
General Carneiro	Sangradouro	-	77	1
Rondonópolis	Tadarimana	9.785	182	4
Sto. Antônio L.	Teresa Cristina	32.712	354	2
Barão de Melgaço	Perigara	10.740	81	1
Poxoréu	Jarudori	4.706	-	-
Total	6	140.245	1.100	10

Fonte: Quadro das áreas, população e aldeias Bororo, em janeiro de 2000. In: Ochoa Camargo, 2001a:24.

Situação atual das Áreas Indígenas Bororo:
1. <u>Meruri</u> – Os Bororo mantêm relações com os missionários salesianos desde 1902, quando estes fundaram a Colônia Sagrado Coração de Jesus, na Aldeia de Meruri, onde se localiza a Missão; na Aldeia Garças, em 2001, havia somente uma família residente, os demais foram para Meruri e outras aldeias;
2. <u>Sangradouro</u> – Há um aldeamento ao lado da Missão Salesiana, denominada Aldeia Bororo de Sangradouro, mas a área pertence atualmente aos Xavante.
3. <u>Tadarimana</u> – Conhecidos como “Bororo Independentes”, ou “Bororo do Mal Rondon”, ocupam a região sul de Mato Grosso, fazendo fronteira com os municípios de Poxoréu, Guiratinga, Rondonópolis e Pedra Preta. Independentes, envolvem-se em permanentes disputas com as frentes de expansão e as políticas empreendidas pelas colonizadoras da região.
4. <u>Teresa Cristina</u> – Localizada em Santo Antônio do Leverger, município vizinho a Cuiabá, ali residem os remanescentes dos maltratados processos de “pacificação” empreendidos por Duarte, em 1886, que em seguida criou a primeira Colônia Militar. Em 1895 passaram aos salesianos e foram abandonados em seguida. Marcados na literatura pela história de Cuiabá e dos Bororo Orientais, atualmente estão organizados em duas aldeias, Córrego Grande, na confluência do Córrego Grande com o São Lourenço, próxima a Serra dos Coroados (como também eram chamados) e <i>Piebaga</i> , que se localiza mais ao sul, próxima a Serra Brigadeiro Jerônimo.
5. <u>Jarudori</u> – Nessa área viviam os Bororo que não foram aldeados por missionários nem por militares, conhecidos como “Bororo Independentes” ou “Bororo do Mal Rondon”. Em 1966, com as constantes invasões (garimpeiros, posseiros e fazendeiros), perderam as aldeias de Paraíso e Pabojari e foram para Meruri e Tadarimana. Contribuíram muito nessa fase com a retomada da cultura tradicional em Meruri. A Aldeia de Jarudore continuou até 1980, mas em 1983

os posseiros e políticos da região acabaram por expulsar o último Cacique: *José Carlos Meriri Ekuréu* que foi viver com a família em Tadarimana, sem deixar de reivindicar (lutar), como líder político, ao Presidente da República relatando a situação e pedindo justiça pelos direitos de seu povo.

6. Perigara – Remanescentes de uma Colônia Militar, os Bororo de Perigara vivem na região do Pantanal Mato-Grossense, numa relação permanente com fazendeiros e sertanejos da região. Muitos trabalham como peões nas fazendas vizinhas.

Como vimos acima, e como afirma Viertler, apesar de integrados como mão-de-obra desde o início do século XX, os Bororo não abriram mão de um padrão da vida de “aldeado”, fundamentados na experiência de períodos de autonomia relativa e dentro do que ainda é possível desenvolver num contexto de dependência do branco. “Esta ‘autonomia’ se expressa por atividades sociais pouco relevantes para o ‘civilizado’ [...] exercidas em lugares e tempos que pouco comprometem as atividades rotineiras dos Bororo enquanto mão-de-obra” (1991:13).

Entre as estratégias de sobrevivência atual em Meruri, os Bororo fazem artesanato (as mulheres em sua maioria, exceto as que trabalham na Missão ou na Escola) destinados à venda e modificados de acordo com o tipo de comprador. Por exemplo, brincos de penas de galo que fogem totalmente da estética bororo foram encomendados (em grande quantidade) por “*hippies*” que vão à aldeia comprá-los, ou pequenos arcos e flechas que levam recortes de animais (girafa, tartaruga, etc.) em papel como decoração sobre os traçados de barbante preto (impermeabilizado com piche, também utilizada para outros ornamentos cerimoniais). Mas essas mesmas “artesãs” confeccionam ornamentos “originais” para si e para parentes com as técnicas e materiais também utilizados para a venda de artesanatos, que garantem, no seu uso em rituais e danças, as insígnias clônicas¹⁵⁶ que os identificam. Essa adaptação ao meio reflete também em novas estratégias de utilização dos recursos disponíveis e técnicas para a manutenção e revitalização da cultura como forma de resistência e sustentação das famílias e da própria comunidade. Outra fonte importante de renda em Meruri (2001) são as aposentadorias e os salários de professores, funcionários da Missão e funcionários contratados

¹⁵⁶ Em Meruri, a falta de alimento das famílias contrastava com a abundância dos sacos de arroz empilhados para ser beneficiados. Na venda da produção, a maior parte tinha que ser destinada ao pagamento do transporte e beneficiamento. O mesmo encontramos em Sangradouro, na casa de um professor que aguardava recursos para transportar e vender a produção da família. Esperava com isso ter dinheiro para a viagem até outra aldeia (região do município de Rondonópolis, cujo acesso é feito de ônibus), para então realizar o ritual de nomeação de seu filho. Em Sangradouro são poucas as famílias bororo e não possuem condições materiais e morais (inclusive de pessoas) para a manutenção da língua e dos rituais.

para os programas de saúde (FUNASA). Segundo o enfermeiro (não índio contratado pela FUNASA), esses recursos são fundamentais para a alimentação de grande parte das famílias; ao finalizar-se o mês, próximo ao pagamento das aposentadorias e salários, muitas famílias chegam a ter dificuldades de alimentação, embora a comunidade mantenha estratégias próprias para a distribuição de leite de vaca e outros projetos que contribuem com o sustento das famílias.

Assim, alguns homens trabalham com a Missão, outros em projetos agrícolas desenvolvidos pela Associação da Comunidade (do qual participa a Missão indiretamente, e em alguns casos, ela é promotora desses projetos recorrendo a recursos externos), outros trabalham em fazendas da região (em determinados períodos) e outros ainda são funcionários públicos (FUNASA, FUNAI e Estado/Escola). Alguns trabalham em projetos (como o do Centro Cultural de que nos deteremos no capítulo do trabalho de campo) que visam à valorização da cultura e portanto atuam como educadores na transmissão de técnicas de confecção de artesanatos, como conselheiros culturais e, em algumas situações como “animadores culturais”.

Segundo o Chefe de Posto da FUNAI na aldeia (que é bororo e contribui com parte de seu salário para os projetos da associação criada para administrar os recursos em prol da comunidade), se os bororo se unissem mais, com os recursos recebidos das aposentadorias e salários, poderiam resolver alguns problemas que os tornam dependentes de soluções da FUNAI. É o caso, por exemplo, do caminhão que constantemente está estragado em oficinas de Barra do Garças e que serve para atender à comunidade, tanto nas viagens para a cidade para receber salários, vender artesanatos, fazer compras, quanto no transporte do resultado do plantio do arroz. Esse fato acabou prejudicando muitas famílias que tiveram que negociar o transporte para o beneficiamento desse cereal nas cidades vizinhas¹⁵⁷.

Enfim, as mudanças econômicas dessa sociedade em constante adaptação às relações com a “sociedade envolvente” e com as tradicionais formas de constituir-se como um grupo étnico diferenciado, passam pela definição dos limites territoriais (e a escassez de caça e

¹⁵⁷ Segundo Novaes, “de modo geral, [os autores] incorporam a perspectiva funcionalista, que vê a sociedade como uma totalidade integrada por partes interdependentes, onde umas têm uma importância na manutenção do todo maior do que outras. [...] Quando não enfatizavam a descaracterização cultural, a previsão destes autores, quanto ao futuro das sociedades indígenas no Brasil, estava impregnada de um verdadeiro catastrofismo. Todos associaram os processos de mudanças nestas sociedades, seja à decadência iminente, seja à descaracterização e desintegração cultural”. Os trabalhos da década de 80, conforme a autora, que inclui os trabalhos de Vierther, Crocker, e de Bordignon, também são influenciados por essa visão funcionalista (1993:40-41).

pesca, as divisas das fazendas que impedem longas excursões entre os territórios), pelas diferenças culturais (na alimentação e vestimenta que dependem de dinheiro), pela manutenção de sua estrutura social. Por outro lado, as mudanças também passam pelas novas lideranças agora assumida por alguns professores que acabam sendo eleitos pela comunidade (antigamente definidos pela hierarquia clânica que sustenta a estrutura social e cultural), entre outros aspectos dinâmicos de sua complexa cultura.

A distribuição territorial, como fator delimitador da “circularidade”, pode ser melhor compreendida se avaliarmos a distância dos municípios e territórios bororo da capital, Cuiabá. Para isso, apresentamos no final do capítulo, os seguintes mapas: Mapa “Territórios Indígenas Bororo (atuais)”, “Mapa Político de Mato Grosso (Municípios e Microrregiões)”, “Mapa da Terra Indígena Meruri”, e Mapa dos T. I. de Sangradouro, Meruri e São Marcos, no contexto dos municípios. O mapa com as microrregiões pretende explicitar nas divisões atuais dos municípios nas três microrregiões de Cuiabá, Tesouro e Rondonópolis as dificuldades que atualmente os Bororo enfrentam para manter as mediações políticas e econômicas necessárias entre as aldeias; o Mapa T.I. Meruri, explicita as fronteiras territoriais e também culturais: a área é cortada pela Rodovia BR-070, que separa a Aldeia Meruri da Aldeia Garças; já o Mapa dos três T. I. de Sangradouro, Meruri e São Marcos, onde se localizam as três Missões Salesianas com o mesmo nome, apresenta Meruri e suas fronteiras tanto com os Xavante como com os municípios vizinhos, em cujos limites se instalam as fazendas que ocupam locais tradicionais importantes de acesso à matéria-prima dos ornamentos e rituais.

Como explicamos acima, em se tratando de literatura sobre os Bororo, pode-se afirmar que essa nação indígena do Brasil é a mais conhecida em todo o mundo. Seja por Lévi-Strauss e tantos outros antropólogos que os estudaram, seja pelos missionários salesianos que também produziram e produzem ainda uma vasta literatura, e que os projetaram pelo brilho de alguns representantes (desde o início do século XX), como resultado de sua educação, nas grandes metrópoles como Rio de Janeiro e Roma, os Bororo ainda hoje são destacados entre os povos indígenas por sua cultura e estrutura social complexa, assim como por sua estética e técnicas corporais explicitadas nos rituais e nas insígnias tribais que os ornamentam, e que são expostas nos grandes museus da Europa e do Brasil como os mais belos exemplos na arte plumária sul-ameríndia.

É relevante, no entanto, a crítica de Novaes (1993:95-97), como também o fez Bordignon (2001), sobre a visão “castrotrófica” de alguns pesquisadores da cultura bororo.

A crítica à literatura sobre os bororo deve-se à falta de “sensibilidade” em identificar os “processos de resistência” que estes garantiram em todos os momentos da história, e de “analisar suas mudanças de uma perspectiva não desintegradora”. Essa visão, segundo a autora, “é uma marca presente em praticamente todos os trabalhos que focalizaram a situação de contato de sociedades indígenas do Brasil contemporâneo [...]”, com exceção do trabalho de Terence Turner (1987) sobre os Kayapó, embora também tenha assumido, como os demais, “uma perspectiva unidirecional”. (1993:97).

Turner procura analisar a resistência política e cultural dos caiapós como um processo, que, além de permitir que eles mantenham a sua identidade étnica, cultural e social, não os impede de assimilar certos padrões da cultura nacional, como o português, a medicina, as telecomunicações. (NOVAES,1993:96).

As conclusões de Turner a respeito da nova realidade vivida pelos caiapós, são, a meu ver, excessivamente otimistas, talvez para compensar o ‘catastrofismo’ dos autores que o precederam. Parecem também impregnados dos novos valores humanitários e ecológicos, tão em voga neste final de século, em que intelectuais mais militantes, engajados pessoalmente nos movimentos sociais que eles analisam, acabam por se transformar em porta-vozes de um discurso que, supostamente, é originário das populações que estudam. (idem, p.98).

Essas críticas são pertinentes, embora sejam diferentes da visão de cultura de que se impregnaram os estudos antropológicos no Brasil, nas décadas de 50 e 60, do século XX¹⁵⁸. Essa concepção nos estudos sobre aculturação torna a “cultura como um produto acabado, um estoque de traços culturais que, à semelhança do estoque genético, é passado como herança social às gerações mais jovens” (NOVAES, 1993:40-41). E como tal, esses traços que marcavam a cultura original poderiam ser perdidos e substituídos pelos traços da cultura dominante ou resultar num sincretismo cultural que, perdendo os traços originais, entraria em processo de decadência e, por conseqüência, de perda de identidade de um grupo social específico.

É interessante destacar que, nessa concepção de cultura, a relação direta com os traços culturais é identificada no corpo, corpo esse que “denuncia” na “pessoa mestiça” o processo histórico sofrido, como vimos acima, com a frente de expansão, a qual nos referimos com Vangelista. Esse corpo marcado será discutido a partir dessa compreensão histórica para nela compreender o sentido do que é considerado hoje, pelos Bororo, um “bororo verdadeiro”.

¹⁵⁸ Trataremos dessa discussão no capítulo das práticas corporais, ao discutirmos os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada em 2001, em Meruri.

Nessa dinâmica em relações permanente em situações de fronteiras étnicas e culturais, em que pesam os limites territoriais atuais, compreendemos que a visão do aumento da população e a redução numérica desta não pode limitar-se a números. Segundo Bordignon (2001), os Bororo aumentaram em número de indivíduos, no entanto, no discurso presente no cotidiano de Meruri, observado no trabalho de campo, o número de indivíduo não representa necessariamente o número de bororo reconhecidos como “verdadeiros”. Há nesse contexto um preconceito marcado pelos corpos que trazem consigo, na cor da pele, no cabelo ou na estrutura física, as complexas relações sociais as quais esse povo foi submetido nesses últimos trezentos anos, e, por isso, não são considerados “bororo de verdade”¹⁵⁹.

Segundo Barth (1998), não se pode afirmar que o fato de um grupo étnico apresentar diversificações em suas formas manifestas, que são “determinadas tanto pela ecologia quanto pela cultura transmitida” possa representar “um primeiro passo para uma subdivisão e proliferação dentro do grupo” (p.193). Ao contrário, o autor apresenta vários exemplos de estudos empíricos em que um grupo étnico, mesmo “ocupando vários nichos ecológicos diferentes, conserva [...] uma unidade cultural e étnica básica por longos períodos [...]”. (p.193). No caso dos Bororo de Mato Grosso, além do grupo étnico viver em aldeias localizadas geograficamente distantes uma da outra e em ecossistemas diferenciados, há o estabelecimento de relações com cultura regional historicamente diferenciada, o que influencia também, segundo o Sr. Américo¹⁶⁰ (Ancião bororo), a forma de os anciãos contarem os mitos.

¹⁵⁹ O Sr. Américo foi convidado por insistência dos bororo de Tadarimana para vir contar o mito “Aroe Jakomea Po” (A grande Inundação), que fala da origem do povo bororo, a partir do Morro de Torowari (Morro de Santo Antônio de Leverger), e da formação do Rio Cuiabá, durante as aulas de Linguagem Artística e Corporal, realizadas em Santo Antônio, em 1999. O mito foi escrito em forma de cartilha pelo Ms. Mário Bordignon (texto retirado da Enciclopédia Bororo, Lendas e Antropônimos, C. Albisetti e A.J. Venturelli, 1969) com que trabalhamos nessa etapa, com o objetivo de desenvolver o trabalho do mito e visitar o Morro que para muitos não era conhecido, uma vez que hoje não faz mais parte dos reduzidos territórios bororo. Esse trabalho é apresentado no capítulo sobre o Tucum.

¹⁶⁰ Como já apresentado, a Festa dos 25 Anos foi um evento promovido pela Missão. Os convidados presentes foram autoridades e missionários salesianos de MT, MS e SP, seminaristas, representantes de instituições e órgãos públicos que atuam na questão indígena no Estado e em especial com os Bororo, autoridades municipais e estaduais, pesquisadores bororo das outras aldeias e um representante xavante. Os Bororo convidaram e receberam parentes e amigos não índios, também em suas casas, para a Festa.

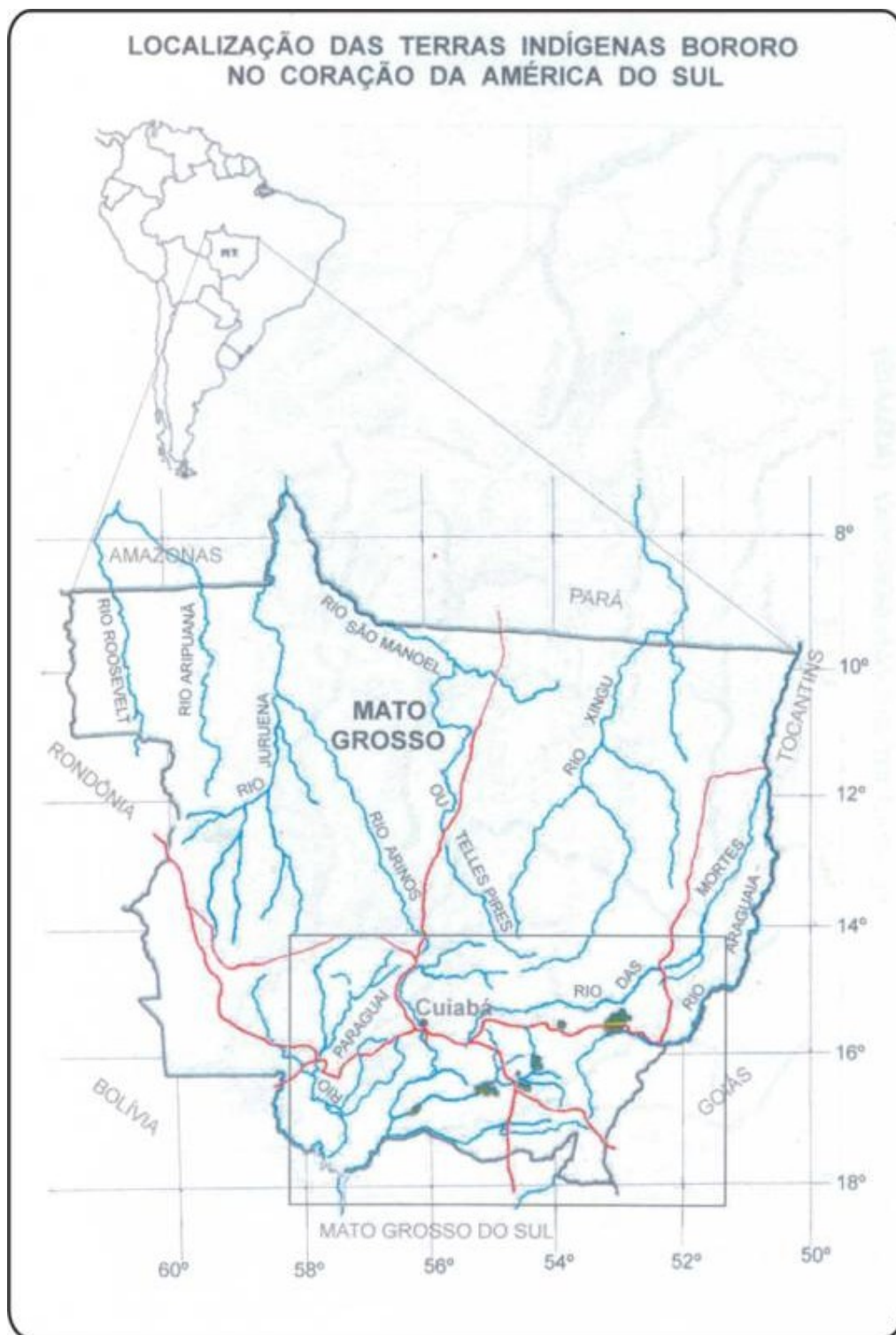


Figura 1 - Localização das Terras Indígenas Bororo no coração da América do Sul - Fonte: OCHOACAMARGO, 2001a:25.

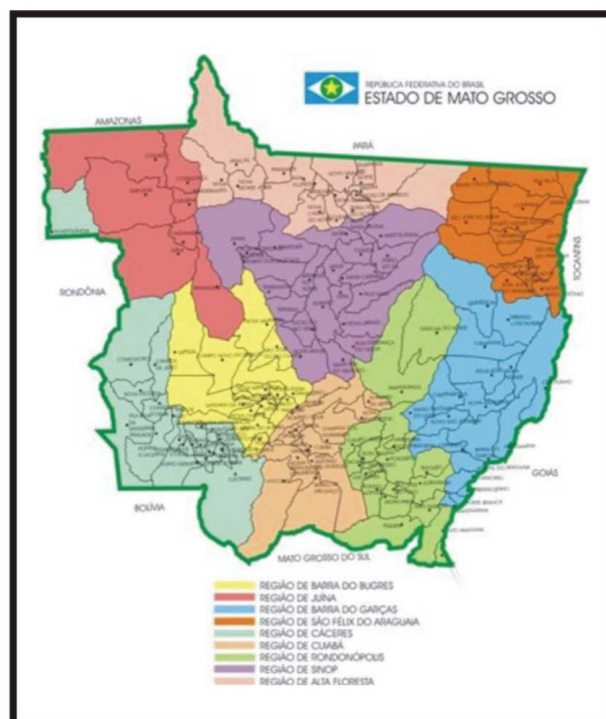


Figura 2 - Mapa Político de Mato Grosso. Fonte SEPLAN - MT, 2003.

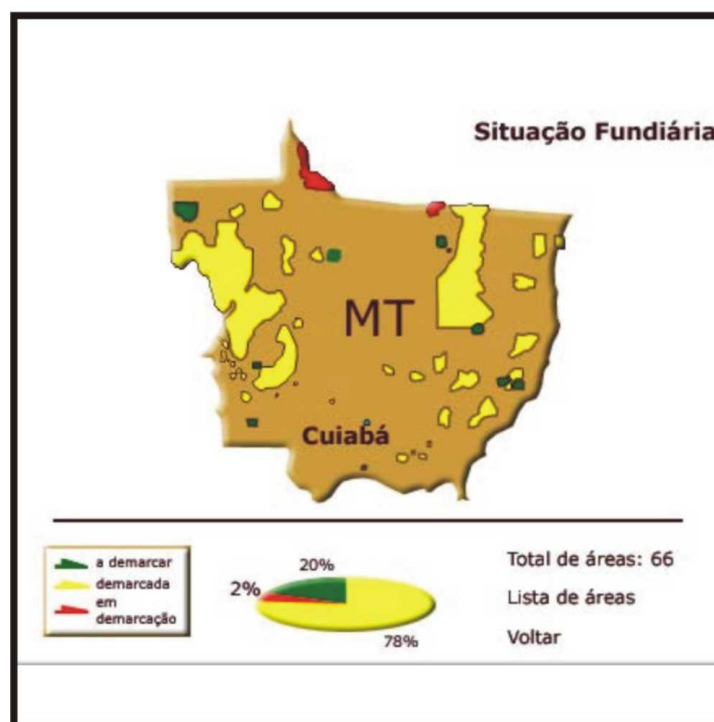


Figura 3 - Mapa dos territórios indígenas de Mato Grosso - Situação Fundiária. Fonte FUNAI, 2003.

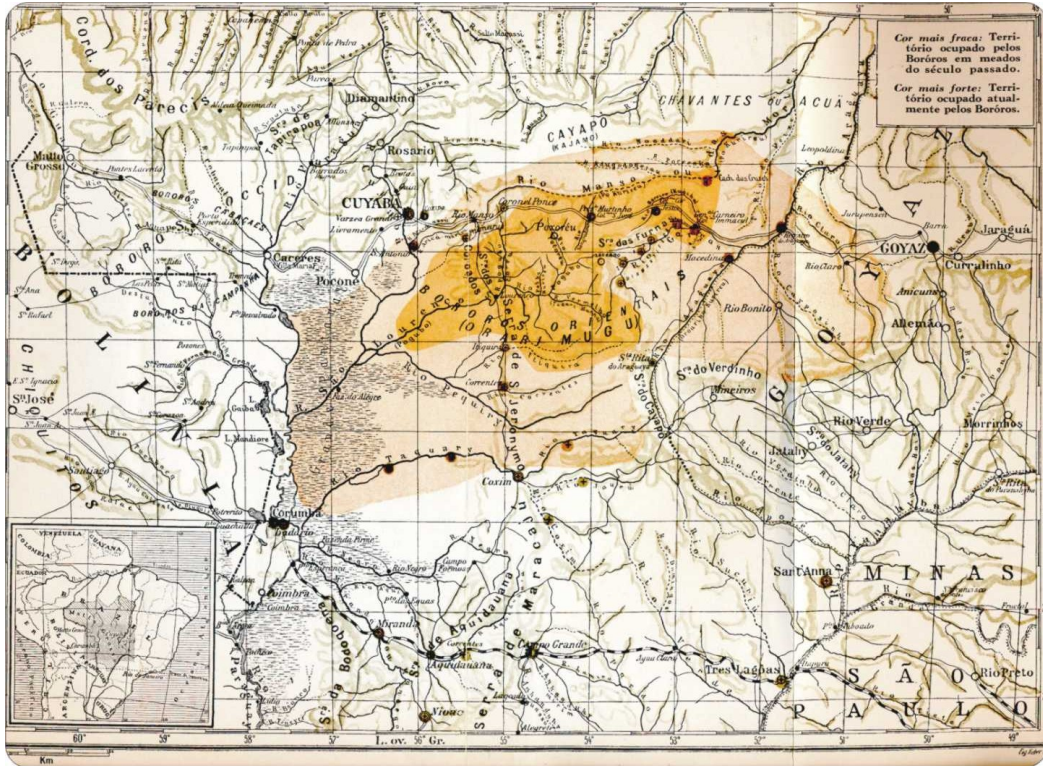


Figura 4 - Mapa do antigo território Bororo no Brasil - Bororos Orientais. Fonte: COLBACCHINI e ALBISETTI, 1942.

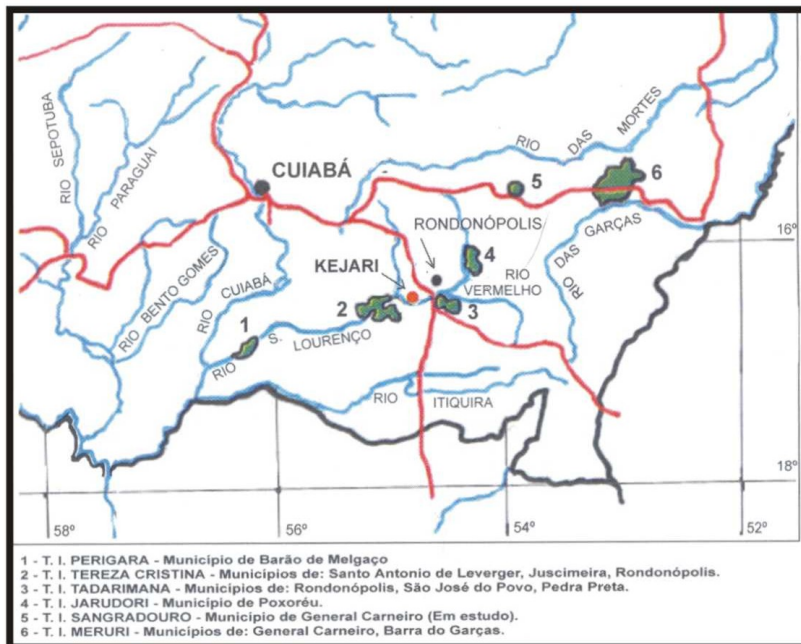


Figura 5 - Territórios Indígenas Bororos atuais - Fonte: OCHOA CAMARGO, 2001a:26.

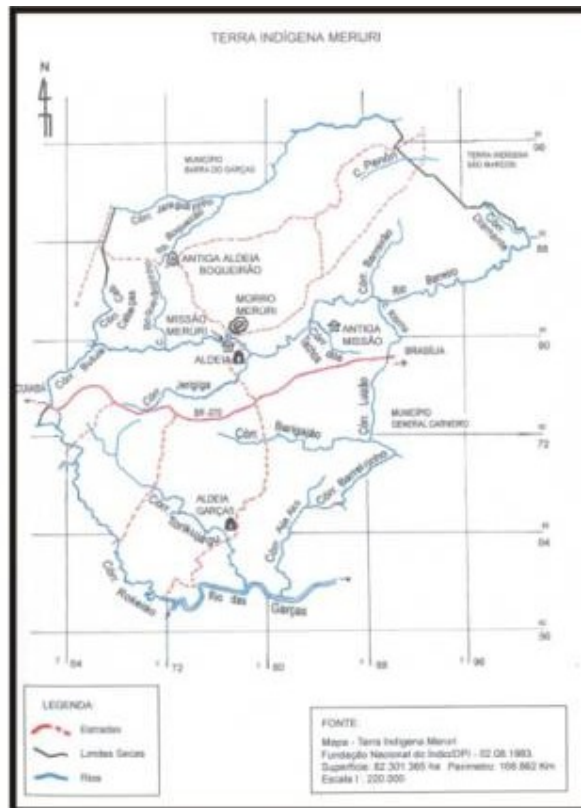


Figura 6 - Mapa da Terra Indígena de Meruri - Fonte: OCHOA CAMARGO, 2001a:27.



Figura 7 - Mapa de Mato Grosso - Localização dos Territórios Indígenas: T.I. de Sangradouro (Xavante), T.I. de Meruri (Bororo) e T.I. de São Marcos (Xavante), no contexto dos municípios. Fonte SEPLAN, 2003.

CAPÍTULO IV

AS PRÁTICAS CORPORAIS EM MERURI

4.1 A Festa e a possibilidade de mediações interculturais

A construção da *Festa dos 25 Anos* em Meruri, realizada em 15 de julho de 2001, teve como foco comemorar os 25 anos do martírio do Pe. Rodolfo e de Simão Bororo. Esse episódio para os Bororo, selou uma nova fase nas relações entre salesianos e bororo, na Missão da Aldeia de Meruri, bem como a efetiva definição do Território Indígena de Meruri. Cabe aqui salientar que as relações entre Bororo e salesianos foram, em 15 de julho de 1986, marcadas pela realização do funeral realizado segundo as tradições bororo, dos ossos do finado padre. Retirado do cemitério da Missão, “o corpo” foi enfeitado na Aldeia Garças, constituída na forma tradicional dessa sociedade, localizada cerca de vinte quilômetros da de Meruri, e enterrado após missa campal, com a presença de inúmeras autoridades religiosas. Durante esse ritual, realizava-se nesse local uma assembléia do CIMI cujos membros também participaram do ritual que foi registrado por uma equipe de cineastas. Novaes (1993) considera esse evento como uma nova aliança estabelecida em Meruri e o analisa sob o título: “Missionários e Índios: a criação da identificação através do martírio”:

Ao pé do túmulo, padre Ochoa lê uma explicação daquilo que foi realizado durante estes [três] dias. Disse que o sacrifício de padre Rodolfo teve como causa a demarcação da reserva indígena e que a comunidade bororo havia decidido fazer para o padre todas as cerimônias que fazem com os ossos de seus finados. Tanto a família do padre quanto a missão salesiana aceitaram e participaram dos rituais. [...] a missa, rezada em bororo, havia sido organizada pelos padres e irmãs de Meruri [...]. Esta declaração, datada de 15 de julho de 1986, foi assinada pelos bispos, autoridades provinciais, diretores das missões e chefes representantes das famílias bororos e colocada, logo após a sua leitura, dentro da urna com o cesto funerário. (NOVAES, 1993:229).

Nessa análise, a autora descreve que missionários e bororo participaram das cerimônias tanto como “*assistentes*” quanto como “*performers*”, o que os coloca em igualdade ritualística:

[...] tanto a ornamentação dos ossos realizada na aldeia do Garças, quanto a missa e o enterro da urna no Meruri podem ser entendidos como uma *cerimônia*... uma cerimônia apresenta tanto traços de um *espetáculo*, como traços de um *festival*. [...] tal como o espetáculo, a cerimônia tem um foco muito definido e uma distinção muito clara entre aqueles que a desempenham – *performers* – e aqueles que a assistem – *respondentes* –, sendo que destes últimos se espera que respondam de forma específica e, geralmente, tradicional. Por outro lado, tal como nos festivais, a existência de uma cerimônia implica uma interação entre a audiência e aqueles que a desempenham [...]. (NOVAES, 1993:242).

A “união” estabelecida pelo ritual possibilitou, mesmo que de maneira formal, uma igualdade importante que vai atender aos interesses, embora diferentes, dos dois grupos.

[...] Como o funeral bororo, através das várias fases de seus rituais, promove a união entre todos os membros de sua sociedade, vivos e mortos, homens e heróis, a união que os salesianos estabeleceram não se restringiu aos bororos presentes à cerimônia, e sim à sociedade bororo como um todo. Esta união implica [...] uma identificação total entre índios e missionários, que enfatiza, certamente, não as diferenças óbvias entre estes dois segmentos, mas a possibilidade de percepção das semelhanças a eles subjacentes, fundamentais para a viabilização de uma ação conjunta. Semelhança que, no discurso missionário, se explicita no símbolo mais vital – o sangue do martírio que é, em todos os sentidos que se o tomar, o símbolo das grandes transformações (vida/morte/ressurreição; separação/união; opressão/ libertação). (NOVAES, 1993:142).

Segundo Novaes, “Para os missionários, o ritual permitia... a afirmação da unidade de uma igreja que se pretende universal... [e] a identificação dos salesianos com as alas mais progressistas da igreja” (1993:251). Para os bororo, a realização do ritual e seus inúmeros cantos e ornamentos, que compõem o patrimônio de cada um dos oito clãs que compreendem a sociedade boe, foi proporcionada pela oferta da matéria-prima necessária pela outra metade da união estabelecida. Com isso, para a sociedade bororo, foi viabilizada a “ornamentação daquele indivíduo, ou indivíduos, que desempenhará o ritual e tornará, literalmente, visível a sua presença social” (NOVAES, 1993:253). Em outras palavras, a união possibilitou aos missionários uma identificação em sua sociedade a partir do ritual cristão e suas simbologias e, aos bororo, a identificação materializada nos corpos pintados e ornamentados com os quais se identificam as pessoas nos clãs e na sociedade bororo, em todas as suas dimensões.

A Festa dos 25 Anos da qual participamos e analisamos em nossa pesquisa foi a memorização dessa aliança, a revitalização da simbologia presente no martírio. Podemos aqui reafirmar o que escreveu Novaes com relação ao evento de 1986, pois sentimos que a Festa não só reforçou a identificação entre Bororo e missionários, como possibilitou a “expressão de Verdade que a unidade da igreja encarna”. A Missa de Ação de Graças foi o “momento síntese” dessa Festa, congregando todos os convidados para ouvir as mensagens e as falas que rememoravam o martírio e a aliança consagrada com o funeral do padre e que, simultaneamente, a reforçavam. Na afirmação de Novaes, “As mensagens contidas nos depoimentos dos padres durante a missa e os símbolos aí presentes, dirigiam-se não apenas aos bororos, mas, fundamentalmente, aos próprios membros da igreja, presentes na cerimônia”. (1993:242).

Assim, os sentidos e significados dessa Festa, com os quais dialogamos ao dela participar, são mais amplos e profundos do que estamos explicitando em nosso trabalho. Nossa leitura dessas relações interculturais – bororo/cristão, indígena/não índio, igreja/sociedade, etc., fez-se a partir das práticas corporais e das relações estabelecidas nessas práticas, durante a organização e realização da festa no ano de 2001. Nosso “olhar” buscou apreender essa realidade num diálogo intercultural com os sentidos e significados que esta Festa proporcionou para a “fabricação do *boe*”. As práticas corporais que nela foram identificadas se estabeleceram em diferentes momentos do contexto da Aldeia, mas as sistematizamos com base na programação da Festa em Ritual de Nominação, Dança e Futebol.

A Festa que nos proporcionou a leitura dessas práticas corporais foi organizada pela Missão Salesiana de Meruri¹⁶¹ e envolveu os salesianos, os bororo requisitados para trabalhar no Projeto do Centro Cultural (CCPR), os Conselheiros¹⁶² Culturais de Meruri, os

¹⁶¹ Os conselheiros são mulheres e homens eleitos na comunidade, entre os *boe* de Meruri, cuja responsabilidade é incentivar e ensinar a cultura tradicional e coordenar as atividades culturais realizadas com a comunidade indígena e a participação de projetos encaminhados pelos missionários e pela associação da comunidade bororo; são autoridades constituídas socialmente cujo papel de transmitir a cultura aos mais jovens é uma responsabilidade assumida perante a comunidade.

¹⁶² Nessa ocasião, pudemos constatar as dificuldades de comunicação entre um bororo, que trabalha com os salesianos muitos anos (conselheiro respeitado tanto pelos missionários mais antigos como pelos bororo por seu conhecimento das tradições) e o “novo” Padre Diretor da Missão, coordenador do Projeto do Centro Cultural e gerente dos recursos, responsável pela compra do material para a execução do serviço. No entanto, o padre não trouxe o material necessário e também não acompanhou o processo para verificar o que precisava ou não ser encaminhado para que o serviço atingisse o objetivo desejado por todos. Acresce-se a inexperiência com a pintura tanto por parte do bororo como do ajudante não índio contratado pela missão. Estes, não possuem domínio das técnicas da pintura e do manuseio dos materiais disponíveis, na tentativa de fazer o melhor,

pesquisadores envolvidos com o Projeto e, por fim, toda a comunidade residente em Meruri, que, de uma maneira ou outra, participou das atividades que compunham a Festa, especialmente a nomeação, as danças apresentadas na missa e o futebol, isto é, “suas práticas corporais”.

Os preparativos começaram cedo, em grupos de trabalhos. Os *boe* limpavam os locais importantes para a visitação; pintaram o *Baito*¹⁶³ e o *Bororo*¹⁶⁴; prepararam as danças¹⁶⁵; coletaram e negociaram as matérias-primas; confeccionaram os ornamentos; prepararam a sala de exposição do CCPR com uma réplica das casas da aldeia e os times de futebol. Principalmente, foram responsáveis pelas relações clânicas e familiares necessárias à realização do ritual com todos os objetos e ornamentos, isto é, as relações que possibilitaram a confecção dos ornamentos clânicos, da ornamentação do CCPR, dos cantos e das pessoas para os ensaios noturnos das danças. Nesse processo, a transmissão de técnicas e estéticas corporais, e técnicas artesanais foi amplamente proporcionada e a participação coletiva ocorreu sob a coordenação dos representantes conselheiros e autoridades políticas, administrativas e espirituais. Estes mediaram as relações com os missionários e a sociedade envolvente para viabilizar os recursos necessários ao Projeto do CCPR e à Festa.

Identificamos, no processo de construção da Festa dos 25 Anos, na qual realizamos nossa observação participante durante a pesquisa de campo, a constituição de uma “comunidade” na Aldeia de Meruri, agregando os missionários e os bororo, assim como outros não índios já integrados à vida daquela coletividade e que participaram da organização e realização da Festa. O sentido do termo “comunidade” aqui utilizado é o de “*communitas*”, que passamos a apresentar com o auxílio de Turner.

acabaram dissolvendo o pigmento azul em água e pintando todo o barrado de chapisco, absorvendo toda a água, frustrou o resultado. Depois de estar quase no final do trabalho, estivemos conversando e constatamos que o que faltou foi informação, pela falta de atenção e de diálogo nessa relação, mas, ao mesmo tempo, sobrava disposição para fazer o melhor para que a comunidade pudesse ficar orgulhosa ao apresentar a Aldeia limpa e bonita para visitantes. Os bororo estavam ansiosos com a vinda de seus convidados e parentes de outras aldeias.

¹⁶³ O pátio ritualístico foi limpo pelas mulheres acompanhadas de suas filhas e netos, sob a coordenação de uma conselheira que liderou também a distribuição do material para a confecção dos ornamentos clânicos a serem utilizados no Ritual de Nomeação e estimulou a participação de muitas mães que estavam indecisas e quanto à participação do ritual com os filhos, como será explicitado adiante.

¹⁶⁴ Os ornamentos e os ensaios foram coordenados pelos conselheiros e acompanhado pelo Ancião Kanajó.

¹⁶⁵ “A *communitas*, sob esse aspecto, é acentuadamente diferente do conceito de ‘solidariedade’ de Durkheim. Para esse autor, a força depende do contraste entre ‘interior ao grupo’ e ‘exterior ao grupo’. Até certo ponto a *communitas* está para a solidariedade como a *moral aberta* de Henri Bérgson está para a *moral fechada*” (TURNER, 1974:161).

[...] A condição de membro de um grupo submete o indivíduo à estrutura e aos conflitos inseparáveis da diferenciação estrutural. Contudo, mesmo nas sociedades mais simples existe a distinção entre estrutura e *communitas*, encontrando expressão simbólica nos atributos culturais de liminaridade, marginalidade e inferioridade. Em diferentes sociedades, e em períodos diferentes em cada sociedade, um ou outro desses ‘antagonistas imortais’ (fazendo uso de termos que Freud empregou em sentido diverso) assume a supremacia. Mas, juntos, constituem a ‘condição humana’, no que diz respeito às relações do homem com seus semelhantes. [...] Além do estrutural encontra-se não apenas o conceito de Hobbes de ‘guerra de todos contra todos’, mas também a *communitas*... [que] ...consiste em uma relação entre indivíduos concretos, históricos, idiossincráticos. Estes indivíduos [...] defrontam-se uns com os outros [...] [Num] confronto direto, imediato e total de identidades humanas, existe a tendência a ocorrer um modelo de sociedade como uma *communitas* homogênea e não estruturada, cujas fronteiras coincidem idealmente com as da espécie humana¹⁶⁶. No entanto, a espontaneidade e a imediatidade da *communitas*, opondo-se ao caráter jurídico e político da estrutura, podem raramente ser mantidas por muito tempo. (1974, 158-160).

A *communitas*, ao se transformar em estrutura novamente, perde seu sentido, e as relações que eram espontâneas entre os indivíduos passam a ser reguladas por normas e “pessoas sociais”. As *communitas*, segundo Turner, existem em quatro situações:

1) a *communitas* existencial ou espontânea – [...] que William Blake chamou ‘o fugaz momento que passa’, ou, posteriormente ‘perdão mútuo dos defeitos de cada um’; 2) *communitas* normativa, na qual sob a influência do tempo, da necessidade de mobilizar e organizar recursos e da exigência de controle social entre os membros do grupo na consecução dessas finalidades, a *communitas* existencial passa a organizar-se em um sistema social duradouro; 3) a *communitas* ideológica, rótulo que se pode aplicar a uma multiplicidade de modelos utópicos de sociedades, baseados na *communitas* existencial. (TURNER, 1974: 161).

Com essa definição de Turner, procuramos caracterizar o processo de construção da Festa dos 25 Anos e as relações que fazem os bororo e os missionários se constituírem como

¹⁶⁶ Essa oposição, no entanto, como veremos, foi diluída durante a Festa em que assumiram também um papel importantíssimo no contexto do ritual e também no futebol e na dança. Outros autores já identificaram esse processo no contexto que a festa cria. Ribeiro Júnior (1982), referindo-se à tensão entre ordem e espontaneidade no interior do ritual, fala sobre os novos campos de luta que podem surgir no ritual, alterando a ordem estabelecida. O autor ainda fala da inclusão dos marginais e seus envolvimento e papéis na festa, fora dela excluídos e criticados pela sociedade. Isso pode ser interpretado à luz das considerações de Ribeiro Junior, segundo as quais a classe dominante utiliza formas de criar alianças que atendam aos interesses das classes subalternas: “Dentro do ritual, em articulação com as tensões exteriores, o dominado pode exercer e manifestar sua resistência”. Da Matta reconhece que os rituais, para além de uma reprodução da sociedade de classes, podem inventar um momento especial, politicamente carregado, já que o ritual “permite a invenção de um campo transcendente onde a projeção do grupo se localiza... No ritual a sociedade tem uma visão alternativa de si mesma: ‘por que esse momento passageiro não permanece, não mais com hora marcada mas como revolução’ (1982:32-33).

uma comunidade, ou melhor, uma “*communitas* existencial” ou “espontânea” no momento da construção da Festa. Como ocorre entre os bororo que se opõem¹⁶⁷ constantemente aos missionários e vice-versa, as diferenças e os conflitos do cotidiano da aldeia entre os próprios bororo são redimensionados e ressignificados na construção da Festa, como poderemos identificar durante a realização do Ritual de Nominação, mais especificamente na cerimônia noturna ocasião em que ocorrem os cantos clânicos.

Seguindo com Turner, trata da *polissemia* e *multivocidade* dos símbolos¹⁶⁸, podemos afirmar que os Parikos assim como as demais insígnias tribais utilizadas na Festa – nas práticas corporais identificadas como Ritual de Nominação e dança – são para os Bororo a expressão da simbologia de sua cultura, das dimensões clânicas e elo entre os patrimônios simbólicos do mundo dos vivos e os dos mortos quanto de novos significados perante os não índios para os quais comunicam, com suas insígnias, outros valores e dimensões simbólicas.

Nesse contexto complexo de relações interculturais, cujas dimensões simbólicas entre as culturas bororo e salesiana e a “regional/brasileira” se entrecruzam como fronteiras fluidas típicas das culturas, identificamos a educação expressa no corpo e a constituição das identidades dos participantes dessa Festa. As festas “religiosas” em diferentes grupos étnicos, como grandes eventos, agregam novos elementos aos rituais tradicionais e possibilitam muito mais do que redimensionar simbologias e proporcionar alegria e prazeres com comidas, danças, músicas, etc. No caso dos Karipuna, Tassinari (2003:303-304) constata que na festa “se pode visualizar de forma alegre e dinâmica aquilo que é difícil de se encontrar em outros momentos da vida do grupo, pois é na festa que a ‘sociedade’ karipuna toma corpo”; já com os Yaminawa, Saéz¹⁶⁹ afirma que “a festa conseguiu reunir todos os Yaminawa e fazê-los interagir de um modo significativo...”. A festa, portanto, associa diferentes elementos que se

¹⁶⁷ “Em outros tipos de contextos rituais, outras classificações são aplicáveis. [...] O que é realmente necessário para [...] qualquer [cultura], é uma tipologia das situações culturalmente reconhecidas e estereotipadas, na qual os símbolos utilizados sejam classificados de acordo com a estrutura visada da situação particular. Não existe uma única hierarquia de classificação que possa ser considerada capaz de abranger todos os tipos de situações. [...] Isto conduz ao problema da ‘polissemia’, ou multivocidade dos símbolos, isto é, ao fato de possuírem simultaneamente muitas significações. [...] Se, por um lado, os considerarmos do ponto de vista da totalidade como classificações que estruturam a semântica do rito inteiro no qual esses símbolos ocorrem, então cada um dos significados a eles atribuídos aparece como a exemplificação de um só princípio. Na oposição binária, em cada plano, cada símbolo se torna unívoco”. (TURNER, 1974:58-59).

¹⁶⁸ Oscar Calavia Sáez: À procura do ritual. As Festas Yaminawa no Alto Rio Acre. In: *Antropologia em Primeira Mão* - 33, UFSC: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, s.d., p.13.

¹⁶⁹ “*Mori*: alimento, nomes, enfeites e privilégios de propriedade estritamente individual, obtidos pelo membro de um clã como retribuição a serviços prestados aos mortos e a indivíduos enlutados ou abandonados da outra metade” (VIERTLER, 1991:218).

conformam num espaço social singular concorrendo para a compreensão das relações entre os participantes. Como um grande ritual que passa por diferentes momentos e práticas, ela pode se configurar como importante momento de “educação do corpo”, conseqüentemente de “fabricação” da pessoa.

Segundo Amaral (2002:2), historicamente a Igreja Católica tem promovido as festas religiosas com o patrocínio da população, a quem pede prendas e donativos; sejam nobres ou mendigos, escravos ou senhores, são os habitantes dos locais onde se instalam as instituições cristãs que patrocinam as festas de santos. Geralmente a Igreja “pedia (e obrigava) que todos participassem apresentando danças, alegorias, bandeiras, etc., nas procissões em homenagem aos santos”. Era dessa maneira que os diferentes segmentos sociais se apropriavam do culto aos santos ao mesmo tempo em que encontravam “brechas para inclusão de seus símbolos nelas”.

Os elementos como danças, música e alegorias incorporaram elementos simbólicos de todos os segmentos sociais e étnicos que deixaram suas marcas na cultura brasileira e nas formas de manifestação religiosa popular. Esse espaço em que os saberes dos corpos são manifestados em múltiplas dimensões representa o fortalecimento da identidade do grupo que participa da festa. Expressa a cultura e os valores corporificados nas danças e nas insígnias de múltiplas significações e vozes (*polissemia* e a *multivocidade* dos símbolos) do grupo étnico numa relação de “*fronteira*”, intencionalmente estabelecida pelos participantes da festa.

Nas festas, a religiosidade esteve sempre atrelada a momentos que rompiam com o estabelecido, com o rotineiro das relações cotidianas. Dessa forma, pessoas comuns podiam livrar-se dos olhares vigilantes dos que impunham as regras no grupo. Nessas ocasiões, segundo Amaral (2000:3), brancos, índios e negros vivenciavam “a alegria, a música e os símbolos de múltiplas leituras, a distribuição de comidas trabalhosas e, principalmente, um momento de relativização da ordem estabelecida, simbolicamente através das fantasias e dos acontecimentos das festas”. Tudo isso facilitava ou possibilitava mediações entre pessoas diferentes. Para a autora, talvez tenha sido esse o principal motivo pelo qual a festa era constantemente incorporada à cultura brasileira como linguagem favorita para traduzir os valores populares e as narrativas dos viajantes. As festas proporcionam e proporcionam por isso uma bricolagem de significados e sentidos múltiplos, até opostos, que produzem também múltiplas estéticas e representações.

Para Amaral (2000:3-4), as festas brasileiras consistem num modelo intermediário entre a negação e a afirmação do *status quo*, pois exercem o papel de “negar e reiterar” a forma como a sociedade se organiza, incluindo e excluindo o que a vontade popular deseja que esteja presente: “o que deve ser lembrado e o que deve ser relegado ao esquecimento; o que deve ser transformado e o que não deve”. Dessa maneira, a festa se configura como um momento de mediação privilegiado entre as várias dimensões e estruturas sociais, “unindo o passado ao presente, o presente ao futuro, a vida e a morte [...], o sagrado e o profano, a fantasia e a realidade, o simbólico e o concreto, os mitos e a história, o local e o global, a natureza e a cultura entre muitas outras”. Nesse “momento síntese”, como identificamos em nossa pesquisa, para o qual convergem todos os processos de construção coletiva e de negociações de diferentes níveis, a festa se constitui num “evento transcendente, um mundo ideal, sem tempo nem espaço, em que a imaginação tudo pode engendrar, transformar, refazer”.

A bricolagem de que fala Amaral esteve presente na Festa em Meruri, seja na missa, seja na dança, no ritual, no futebol, na alimentação – diferente para os visitantes da Missão em relação à das casas dos bororo, nas pinturas e ornamentos dos bororo, nas roupas e ornamentos salesianos, nos instrumentos usados no canto e na dança, nos materiais que registravam as práticas corporais e os discursos: fotografias, filmes, gravações, etc.

Foram apresentadas duas danças e cantos bororo durante a missa campal. Para a apresentação das danças, os Bororo se organizaram com antecedência para ensaiarem com os mais jovens, uma vez que estes, por não terem tido a experiência com os rituais tradicionais, como ocorre no Funeral Bororo, precisavam aprender direito para fazer bonito. Por outro lado, o pedido dos missionários - a apresentação das danças - criou uma demanda importante para os bororo: arrumar os materiais necessários, o que foi viabilizado com os recursos do Projeto do CCPR, por exemplo, penas de arara foram adquiridas para a confecção de ornamentos clânicos.

Assim, aproximando-se dos sentidos presentes na cultura brasileira, principalmente nas festas empreendidas pela Igreja Católica no Brasil com as classes populares, e além dos sentidos apresentados por Novaes (1993), a *Festa* em Meruri disponibilizou os materiais e os recursos necessários para a realização do ritual que muitos pais desejavam realizar, sem ter no entanto as condições para tal. Faltavam-lhes materiais (matéria-prima, parentes e chefes cerimoniais/anciãos). O grande número de crianças e jovens não integrados “oficialmente” à

sociedade bororo demonstrou a dificuldade de reunirem essas condições em Meruri e contar com a ajuda de parentes de outras aldeias. 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. As distâncias e a dificuldade de transitar nos antigos territórios privatizados com fazendas, vilas e cidades, a falta de dinheiro (de transporte), impedem hoje a transmissão dos saberes e a vida ritualística.

Nesse espaço dinâmico e polissêmico da festa, coletivamente construído, encontramos práticas corporais que nos levaram a compreender as relações interculturais expressas no corpo. Como discutimos anteriormente, práticas corporais são as práticas sociais cujo conteúdo se configura como técnicas e estéticas corporais, expressas nas danças, jogos, exercícios físicos, esportes, acrobacias, lutas, etc. Como a dança e o futebol são facilmente identificados como práticas corporais, cabe-nos justificar porque incluímos o Ritual de Nominação como uma prática corporal.

Baseando-nos em Mauss (1974), identificamos, durante o Ritual de Nominação, além da dança ritualística executada pelo padrinho da criança a ser nominada, uma série de técnicas corporais sendo executadas e transmitidas como formas de “educação do corpo” (educação da pessoa), e, mesmo transformadas ou mudadas de geração a geração ou diferenciadas em função dos sexos, constituem-se em atos educativos que variam conforme o prestígio das autoridades que delas se servem. Tais técnicas corporais, agregadas às estéticas, comunicam relações sociais importantes para a educação que se identifica no corpo e, portanto, para a educação do bororo de hoje, em Meruri. Dessa forma, mesmo que possa não ser facilmente identificado como “uma” prática corporal, o Ritual de Nominação se apresenta como um conjunto de técnicas e estéticas corporais que “moldam” coletivamente corpos com sentidos e significados polissêmicos e também ambíguos por se estabelecerem em contextos interculturais, ao mesmo tempo em que se configura, em si, nesse contexto intercultural, como uma prática tradicional bororo.

Por outro lado, com as inúmeras alterações promovidas na cultura tradicional, pelas relações históricas, como já identificamos anteriormente, muitas mães não contavam, nesse ritual, com o apoio dos parentes ou com o pai da criança para realizá-lo conforme previsto na tradição. O apoio de familiares significava ter acesso tanto às matérias-primas, patrimônios específicos dos clãs envolvidos (do pai e da mãe da criança) quanto aos conhecimentos sobre os cantos, o feitio dos ornamentos, etc., fundamentais para o ritual. Mas não estiveram sós,

novas formas de relação se estabeleceram em *communitas*, principalmente com o apoio dos tios maternos e paternos da criança que assumiram os compromissos clânicos e de *mori*¹⁷⁰ das cerimônias ritualísticas.

A relevância da Festa, portanto, está em constituir-se, nesse contexto em que as práticas corporais podem ser vivenciadas – sem o controle do olhar vigilante do corpo – e para além do contexto de um ritual intercultural, a “Festa do Martírio” que celebra o funeral dos mártires de 1976 a conquista da terra, a união, como vimos com Novaes (1993), entre bororo e salesianos. Para nosso olhar, a Festa de julho de 2001, transformou-se no ápice da “educação do corpo” – técnicas e estéticas corporais com as quais se a pessoa se constitui – e nos auxiliou a compreender as dinâmicas estabelecidas pelos bororo para se constituírem como grupo étnico e como pessoas.

4.2 O Ritual de Nomação na Festa dos 25 Anos

4.2.1 Introdução ao Ritual de Nomação Bororo

Para introduzirmos o contexto simbólico e o sentido religioso do Ritual de Nomação, optamos por partir do que se estabelece como o conhecimento sistematizado sobre esse ritual naquela comunidade. Para isso, tivemos acesso a quatro fontes diferentes, cuja autoridade sobre o Ritual é reconhecida pela comunidade de Meruri: os salesianos que o apresentam conforme o observaram e compreenderam com base nas narrações na primeira metade do século XX¹⁷¹; uma pesquisadora que está entre os bororo há cerca de trinta anos, para quem o ritual é uma forma de aprofundar o conhecimento da cosmologia bororo das simbologias implícitas nas relações estabelecidas entre as diferentes metades (ou “partidos”)

¹⁷⁰ Foram também consultadas as Enciclopédias Bororo Vol. I e Vol. II, elaboradas pelos salesianos e publicadas em 1962 e 1965, respectivamente.

¹⁷¹ Em nossa compreensão tanto os textos publicados pelos salesianos no século passado como as narrativas publicadas neste século (OCHOA, 2001) – entrevistas concedidas pelas mulheres mais velhas de Meruri – que foram fonte de pesquisa de Sandra Aroe Poiwo, referem-se às tradições da cultura bororo no sentido dado por Marcel Mauss, pois constituem o acervo das maneiras de ser, de fazer, de pensar, de falar, de ser bororo, transmitidas por autoridades bororo. As autoridades são validadas e estabelecidas nas relações sociais da própria sociedade bororo, pois a autoridade que transmite as tradições se estabelece a partir “da Antiguidade e da verdade dos acordos humanos” (MAUSS, 1999:114).

clônicas e nos diferentes níveis que estruturam a sociedade bororo; e a de dois bororo: um ancião, Sr. Coqueiro (já nos referimos a ele no capítulo anterior) que viveu em Meruri e fez a narrativa do ritual de sua filha mais velha a um salesiano que, por sua vez, convive com os bororo de Meruri por mais de quarenta anos e estuda a cultura bororo, publicando-a em livro, e uma jovem mãe de Meruri que, ao sentir a necessidade de fazer o ritual de seu próprio filho, apropriou-se desse saber entrevistando as mulheres mais velhas da aldeia e, com a orientação da pesquisadora, sistematizou esse saber em forma de relatório de pesquisa, como trabalho de conclusão do curso de magistério, no Projeto Tucum.

Assim, com quatro referências bibliográficas, referências etnográficas reconhecidas como autoridades na comunidade, propusemo-nos a organizar uma apresentação do Ritual, visando estabelecer um diálogo intercultural e compreender os sentidos para os Bororo de ontem e para os bororo de hoje, com os quais vivenciamos o Ritual em 2001.

Iniciamos com uma breve introdução do contexto cultural bororo, com Viertler (1978), que afirma ter a complexidade da organização social Bororo tem desafiado a argúcia dos antropólogos, como pudemos constatar pelo esforço empreendido para nos aproximar da complexa lógica bororo expressa no que chamamos de práticas corporais atuais. Por isso, sem a ousadia de nos colocarmos como profundas conhecedoras da cultura bororo, mas como alguém que conseguiu estabelecer um diálogo intercultural, passamos a expor nossa compreensão do Ritual de Nominção como uma prática corporal significativa no contexto da Aldeia de Meruri hoje.

Viertler critica os antropólogos que apresentam um modelo de estrutura dessa sociedade e apresenta outro como proposta com base nas categorias dos próprios bororo.

Os modelos de interpretação propostos por Lévi-Strauss e os missionários salesianos, Crocker e Levak, se fundamentam numa interpretação dual da estrutura social Borôro, cuja manifestação mais patente é a organização nas duas metades eçrae e tugarege, e um sistema de parentesco cuja terminologia é do tipo bi-seccionado (seg. Crocker), de características bilaterais (seg. Levak), além de um sistema de representações ligado ao sobrenatural na dicotomia formada por duas categorias de classificação Borôro, a de aroe (associada às almas dos mortos, à noite, a certos enfeites de penas, a sussurros) e a de *bope* (associada a espíritos maléficos, do dia, ao alimento de carne, a gritos). (1978:61).

Segundo Viertler (1978:61), esses autores afirmam que, para entender os nomes e o parentesco entre os Bororo, deve-se considerar “que os nomes pessoais de uma sociedade nada mais fazem do que seguir os sulcos lógicos abertos pelo sistema de parentesco tido como

matrilinear (seg. LÉVI-STRAUSS e CROCKER) e bilateral (seg. LEVAK)”. Discordando deles, a autora é de opinião que, para entender o sistema de parentesco, não se deve partir de uma matriz lógica a *priori* e por isso parte da análise da ideologia que a própria sociedade tribal apresenta. Recorremos as suas referências etnográficas para termos uma noção da lógica do sistema social bororo e melhor compreendermos as relações ocorridas durante o Ritual de Nomação observado em Meruri. Melhor dizendo, explicitarmos os sentidos e significados que as relações entre os parentes da criança, entre os clãs e as metades, constroem no processo de construção e realização do ritual.

Vale lembrar que, para compreendermos a estrutura social que organiza uma aldeia bororo, precisamos considerar que a pessoa faz parte de um universo físico composto por seres animados, corpos celestes e fenômenos meteorológicos e de todo um universo sociológico que compõe a própria aldeia. Esta, amparada por um conjunto de chefes ancestrais, os *iedága-máge*, estrutura-se em clãs e subclãs que formam uma totalidade, cuja vinculação com os membros de cada clã se dá por meio do Ritual de Nomação (VIERTHER 1976, 1978; DORTA, 1986).

Todos os *boe*, segundo Viertler, são associados a dois ou mais títulos por intermédio da cerimônia de nomação; os títulos (*iedága*: tio materno, avô, nominador) têm a função de relacionar as formas de parentesco e tratamento recíproco.

Um bororo do sexo masculino associado a um título mais importante (tal associação se faz por meio de nomes pessoais que sempre são associados a algum título) do que o título do seu interlocutor de mesma metade será um ‘tio materno/avô’ ou um ‘irmão mais velho’ para este. Este último será tratado de ‘sobrinho neto’ ou ‘irmão mais novo’ pelo primeiro. (VIERTLER, 1978:62).

Essas relações de parentesco cerimonial permeiam as relações cotidianas e possibilitam ou não a transmissão dos saberes tradicionais entre os homens, os saberes sobre as diferentes dimensões da sociedade bororo, os patrimônios clânicos, por exemplo, que se referem aos ornamentos, às técnicas de feitiço, às danças, aos cantos, e principalmente aos sentidos de cada animal do qual o clã se serve para produzir seus ornamentos. Ou, em outras palavras, segundo a autora, a categoria de nomes ou títulos é concebida sob a forma de um arranjo circular configurando um modelo ideal de aldeia. Já o patrimônio cultural de cada clã, isto é, os cantos, as danças, as funções cerimoniais; os atributos físicos e espirituais como peso, idade, beleza e influência ou ainda a matéria prima para a fabricação dos enfeites de penas, por exemplo, ordenam hierarquicamente os bororo entre si.

Mantendo a tradição¹⁷² original e registrada pelos missionários na primeira metade do século XX, o matrimônio será sempre realizado entre um homem e uma mulher de metades opostas. O homem deverá pertencer a um dos clãs com os quais o clã da mulher pode consolidar relações matrimoniais. As relações matrimoniais entre os clãs deveriam obedecer a essa tradição que ainda hoje é considerada a ideal no imaginário dessa sociedade, desejada pelos mais antigos e também pelos salesianos. Em nossas conversas com as mulheres, elas nos relatavam que “nos costumes antigos”, os casamentos duravam até mais do que o casamento cristão. Essa afirmação sobre a durabilidade dos casamentos também foi confirmada pelos salesianos: “os casais de antigamente, que obedeciam a essa organização clânica dificilmente se separavam como agora”.

Outro fator relacionado ao casamento e à casa, portanto, às relações entre parentes em ocasiões de ritual em que ocorre o *mori*, é que, na sociedade bororo, os bens não são acumulados, mas adquirem caráter transitório e coletivo, o que ocorre também em relação aos nomes e títulos¹⁷³ a serem distribuídos por ocasião dos rituais. Isto porque a manutenção das relações entre os clãs e as hierarquias criadas nas relações de parentescos, ou parentescos cerimoniais, faz com que haja uma dinâmica circulação desses bens, direitos e deveres estabelecidos entre os clãs.

Durante a cerimônia de nomeação, a criança é integrada à mesma metade e clã de sua mãe. Segundo Viertler (1976), a decisão da realização do Ritual de Nomeação (cerimônia de nomeação) deve ser iniciativa do pai da criança; o chefe do clã da criança escolherá o perfurador ou padrinho, sendo este do mesmo clã, de preferência, um homem mais velho e irmão da mãe. A mãe ou o padrinho tem a palavra final na escolha do nome, após todos

¹⁷² Segundo Viertler, “As genealogias entre os nomes e títulos não implicam, como entre nós, na idéia de linearidade, construção de nossa cultura. Na concepção bororo tal idéia deve ser substituída pela noção de ‘circularidade’, já que a política de “não perder nomes” visa, por meio de adoções, transferências e substituições, manter intacto o círculo de títulos que configuram o modelo de aldeia, cada um com um mínimo de representantes em cada aldeia, tal como foi no passado e o será no futuro, requisito da própria eternidade dos grandes heróis” (1978:63).

¹⁷³ Segundo a autora, a perfuração em Meruri deixou de ser executada em razão das críticas dos não índios sobre a fraqueza da criança recém-nascida e deixam para fazê-lo mais tarde. Mas isso “implica em postergar a oferta dos valiosos enfeites tais como brincos, cintos, braceletes, exigidos pelos pais em retribuição aos furos abertos na criança dos seus rebentos” (VIERTLER, 1976:105). Outro fator, em nossa compreensão, é a falta de matéria-prima básica para os ornamentos em Meruri. Como constatamos, os pais não têm como conseguir penas para os ornamentos clânicos, assim como os labretes de osso de onça, já em extinção no Território de Meruri. A autora também identifica que a falta de ornamento tem adiado o ritual para esperar ver se a criança vai sobreviver em virtude dos adornos que esse ritual demanda como *Mori*. Como constatamos na pesquisa, as crianças nominadas em Meruri não foram perfuradas nessa cerimônia mesmo que, nesse ritual, a maioria das crianças já estivessem com mais de dois anos de idade.

discutirem os nomes enunciados. Quando não há uma pessoa do clã da criança para ser padrinho, este será escolhido do lado oposto desde que tenha prestígio e seja saudável o suficiente para cuidar do afilhado. Os nomes, assim como os ornamentos, são patrimônios das metades clânicas e, portanto, se renovam ao serem escolhidos entre os nomes dos defuntos mais antigos da aldeia. Essa memória e conhecimento é domínio dos mais velhos e também são eles os que garantem que a escolha seja adequada e não venha a desequilibrar as relações entre os vivos e os mortos, dado sempre presente em se tratando da sociedade bororo, cuja simbologia está sempre relacionada a essas duas dimensões que incluem uma complexa relação entre o mundo dos *aroe*, dos bororo e o mundo do *bope*. A cosmologia bororo amplia a visão dicotômica homem/natureza, matéria/espírito, homem/animal.

Essa escolha, portanto, refere-se à autoridade que o padrinho deverá ter para desempenhar seu papel na “educação do corpo” que inicia com a nomeação. Segundo nos apresenta Viertler, a criança só será nominada se apresentar também saúde e se obtiver o consenso da mãe, do padrinho e de uma parenta do pai – sogra, tia ou mesmo a parteira da criança, isto é, um consenso de que vão assumir a alimentação e a educação dessa criança que até receber o nome não é considerada bororo, mas *Iebokwa*, ou seja, caso venha a morrer ou seja condenada, será enterrada fora da aldeia, onde se enterram os restos do mênstruo e do parto. Com essas relações pré-estabelecidas ao nascer, o corpo, se vencida a sua natureza biológica – sobreviver – passará a ser preparado para se transformar em um corpo humano, ou um *Ie*. Para preparar o recém nascido para se tornar um *Ie*,

[...] as mães espremem com a palma da mão a testa, a ponta do nariz e o queixo do bebê, visando achatá-los e encurtá-los... a fim de prepará-lo para o recebimento de enfeites que, sob a forma de ‘lábios’ (labretes), ‘orelhas’ (brincos) e ‘narizes’ (adornos do septo nasal) vão construir o seu rosto de Boe, humanizando-o e diferenciando-o dos *Marege*. (VIERTLER, 1976:107).

Os enfeites, juntamente com a moldagem das partes e com o alimento garantido, vão educar o corpo e transformá-lo no ideal de pessoa esperado. A partir dos enfeites, o corpo será identificado e integrado à sociedade bororo. O pai que será da metade oposta ao clã da mãe e conseqüentemente de seu filho, segundo Viertler, deverá “entregar aos homens do partido [metade] oposto ao seu, irmãos clânicos da esposa, pedaços de ossos de onça para que sejam confeccionados pequenos pingentes que serão colocados na incisão labial do menino” (1976:103). Os labretes são exclusivos ao sexo masculino. Essa prática já não tem sido

regular nos rituais de nomeação em Meruri e, em sua maioria, os meninos não foram submetidos à incisão labial¹⁷⁴.

Segundo Cobalcchini e Albisetti (1942:47), a cerimônia de “Furo do Lábio Inferior” ou *Ipare Enogua Porododdo*, era realizada depois de seis ou sete dias do nascimento da criança. Após a furação, passava-se resina em todo o corpo da criança, cobria-se de penas brancas de pato selvagem, com exceção do rosto, e em seguida um parente o erguia em direção do sol nascente e lhe impunha o nome que não poderia ser trocado. Se a criança fosse o primeiro filho homem, seria efetuada a furação do septo nasal do pai da criança para usar o enfeite denominado de *Boeke 'nno tadda-u*. Na descrição desse ritual, os autores privilegiaram o momento da furação do lábio e não o da imposição do nome, descrevendo com detalhes os ornamentos a serem utilizados durante a cerimônia. Os autores apresentam dez tipos de ornamentos utilizados pelos adultos nesse ritual: o *pariko*, o *kugugugwa* ou *kurugugoe* e *iaga*, os alfinetes, as coroas, o turbante, as hastes para o septo nasal, penduricalhos para o lábio inferior, os brincos, as viseiras, as máscaras. (1942:53-65¹⁷⁵).

Sobre a perfuração, Viertler descreve com detalhes como o corpo *boe*, a partir de sua inclusão à sociedade com um nome de um morto antigo¹⁷⁶, vai sendo moldado pelos responsáveis de tal forma que, ao transformar o corpo da criança, principalmente pela perfuração do lábio inferior, no caso dos meninos, e pelo lóbulo das orelhas, para meninos e meninas, o padrinho manipula também as relações com o mundo do *bope* e o mundo dos *aroe* e o introduz no mundo *Boe*, onde vai ser recebido por sua aldeia e com ela se identificar.

Perfurando-o, o lábio inferior dos meninos passa a ser um primeiro obstáculo para o consumo livre do alimento, exigências de *poguru* feita aos pequenos *Boe* de sexo masculino, posteriormente enrijecido pelas técnicas de

¹⁷⁴ “[...] Outras vezes a cabeça não leva esses ornamentos, mas, sobre os cabelos que foram breados de urucu, são presas, com paciente trabalho, penas coloridas com kiddoguru, formando linhas de várias cores; as penas são de diversos pássaros, de acordo com o clã a que pertence o indivíduo. Usam também colares; os mais comuns são feitos de grandes unhas de bokodori, ‘tatu-canastra’, não raro ornadas com penas e fragmentos nacarados de uma concha muito pequena” (COBALCCHINI e ALBISETTI, 1942:65).

¹⁷⁵ A relação com um defunto antigo e os enfeites feitos com “matérias-primas de passarinhos, aves, cocos, caracóis, caramujos, ossos de onça, em suma, espécie miúdas, não perigosas” dá-se também com o controle do corpo. Toda ornamentada, a criança será protegida do *bope*, que come o corpo das que morrem antes de nominar e tudo o que está relacionado as coisas moles e nojentas para os *Boe*. Os defuntos antigos ao invés de abandonar a aldeia, “voltam a ela sob a forma de enfeites de animais miúdos, não consumidores de carne, inofensivos aos *Boe*, etapa final das transformações regressivas sofridas pelas almas dos defuntos, iniciada a partir das caçadas de *mori*” (VIERTLER, 1976:108).

* Nota nossa: Nessa narrativa percebemos que Tiago, principal fonte de informação dos salesianos, que dominou o conhecimento da cultura não índia e também foi o informante de Lévi-Strauss, utilizava-se do registro escrito, sem com isso deixar de ser tradicional no sentido dado pelos anciãos.

desmame quando se pinta a zona ao redor da boca do lactante, visando separá-lo da nutriz. A massa do corpo da criança, é lentamente moldada pelo *poguru* dependendo de um *ogwa* encarregado de pedir a um padrinho que perfure o lábio do seu menino, porque ele ainda não tem ‘dentes’ (o = dente, pênis) para rasgar e triturar os alimentos duros do Boe, possuindo apenas ‘lábio’ (*okwa* = margem dos dentes, gosto), gulodice e emoções ligadas à carne lentamente transformadas em respeito ao *poguru*. Recebendo os ‘lábios’ ou as ‘orelhas’, os *Ipare* são considerados consumidores e subordinados aceitos pela aldeia, aptos a iniciar, por conta própria, o longo aprendizado dos segredos do *bope*, cujo ponto de partida é a superação do primeiro e momentâneo sofrimento da perfuração, quando o imaturo sente na própria carne a dor da bifurcação entre o mundo *bope* da natureza e o mundo Boe dos *aroe*, códigos de respeito entre os homens. (VIERTLER, 1976:109).

O corpo *boe*, portanto, vai sendo fabricado pela manipulação das partes moles, como o lóbulo da orelha e partes do rosto. As coisas moles e da carne estão atreladas às coisas do *bope*, como fica atrelado o corpo não nominado. Daí que no Ritual de Nominação, os ornamentos são colados em volta do rosto pintado e a cabeça e o resto do corpo serão cobertos com as penas brancas. Literalmente, no Ritual de Nominação, o corpo passa a ser apropriado pelas autoridades do mundo dos *boe*, cuja simbologia dos *aroe* transforma-o em *boe*.

Na descrição de Aroi Poiwo, as mulheres mais velhas residentes na Aldeia afirmam que, “segundo a tradição”, no mesmo dia em que é dado o nome é feita a perfuração do lábio do menino que recebe os *Boe etore enogwadau* (labretes) confeccionados pelos rapazes iniciados de todos os clãs. Os labretes serão utilizados pelo menino nos primeiros dias e estes serão trocados conforme vai crescendo até usar os mais grossos que preparam o lábio para o uso normal de labretes rituais. Segundo a autora, o *Baragara* (perfurador fabricado com o osso da onça e enfeitado com as penas que caracterizam seu distintivo clânico) é confeccionado por um parente do pai ou ele mesmo, com os motivos do clã da criança, e também é usado para perfurar os lóbulos das orelhas de meninos e meninas na cerimônia de nominação. (AROI POIWO, 2001:15).

Complementando essa informação, o perfurador é patrimônio dos representantes do partido *Ečerae* e, para ser usado no ritual, os pais devem “pedir aos seus possuidores, os chefes *Bakodori*, *Baadojebage* e *Kie*, o direito de eles próprios fabricá-los ou algum homem do seu partido, a fim de poder oferecê-los ao padrinho dos seus filhos” (VIERTLER, 1976:104). Dessa maneira, as duas metades representadas em cada família são sempre envolvidas no ritual e desempenham papéis importantes para sua realização, alimentando a circularidade que, segundo Viertler, é característica dessa sociedade.

Primeiro organizados em duas metades (partidos) e depois em clãs, desde a nomeação, os bororo se identificam entre si e se distinguem de outros seres que lhe são semelhantes por meio dos ornamentos próprios de seu clã. Os enfeites explicitam, assim, desde o primeiro ritual, uma identidade específica e inscrita em cada corpo.

Essas relações são narradas pelo ancião Coqueiro (publicadas após sua morte), que, enquanto os narra, cita 43 nomes diferentes. Como vimos com Viertler, esses nomes se referem a títulos que vão sendo adquiridos durante a vida, quando das participações em rituais onde se instituem novas relações de parentescos ritualísticos e por méritos dos papéis desempenhados nesses rituais. Em sua narrativa, transcrita por Ochoa (2001:430-442), Coqueiro vai detalhando as fases do ritual ao mesmo tempo em que vai apresentando as relações entre as duas metades e a importância assumida pelos homens no interior dos clãs, e de como os patrimônios vão sendo adicionados ao ritual com sentidos místicos a partir de cada clã envolvido. Coqueiro vivia com sua mulher em uma aldeia diferente da de seu sogro e dependia de encontrar com homens do clã de sua esposa e do seu para realizar o ritual e nominar sua filha (a primeira filha do casal). Em sua narrativa, explicita e registra todo o processo de “educação do corpo” que se dava durante as viagens entre uma aldeia e outra, o tempo de espera para a pesca, suprir-se de água e alimentos (técnicas de beber água no rio, para identificar quais animais podem apresentar perigo em cada local, os cuidados e as emoções de cada situação), etc. Nesse processo, a narrativa é também uma forma de transmitir a tradição no sentido dado por Mauss (1999), em que se constitui como verdade e cuja autoridade, relativa a quem ensina e quem aprende, depende dos acordos humanos que a legitimam, seja por seu conteúdo místico ou resultante da experiência humana. É dessa tradição que vamos tratar na descrição desse ritual, tanto consultando os textos escritos, quanto interpretando os textos lidos nos corpos que o construíram no contexto da Festa dos 25 Anos, em Meruri.

Ousamos transcrever a narrativa de Coqueiro para nós fundamental, embora um pouco extensa, pois tem a propriedade de “dar voz” ao bororo, além de nos fazer sentir e pensar o vivido com a emoção que nos transporta da frente do computador à aldeia. Ao lermos sua forma de expressar o pensamento, ao nos contar como ocorreram as mediações entre os parentes, na confecção dos ornamentos e as fases do ritual, temos o prazer de compartilhar o vivido, reviver o que vivenciamos durante nossa pesquisa, num outro tempo, num outro espaço, e assim melhor analisar essa realidade.

No dia seguinte fui embora [...] para visitar os meus sogros, para eles conhecer a Helena. Ela estava pequenina. Cheguei [...] e descansei um pouco. Aí quis dar o nome para ela e disse: - Meu sogro, eu agora estou com pressa de dar nome para a criancinha.

Ele disse: - Sim! Vamos embora já.

Aí nós fomos embora. Andamos bastante e ao meio-dia chegamos à barra do Córrego Fundo.

O chefe ao qual estávamos nos dirigindo chamava-se Tiago. [...] Aí eu falei com ele.

Eu disse: - Eu venho ter com você. Agora eu estou preocupado por causa desta minha filhinha.

Ele disse: - Ah! Sim! Olha eu já estava esquecendo, por isso você veio aqui por sua própria iniciativa. Por isso eu não mandei chamar você, por isso ainda não lhe demos o nome.

Ele disse: - Sim! O seu filho está perto de chegar.

Eu estava com vontade de tomar um caldo, por isso o mandei pescar cascudos.

Eu disse: - Sim!

Aí ele chegou com os cascudos.

Eu disse: - Eu cheguei.

Ele disse: - Oh! Então você chegou!

Você vai beber caldo de cascudo.

Eu disse: - Sim! Faça bastante caldo.

Depois eu disse: - Estou apressado por cauda desta sua afilhada.

Ele disse: - Sim! É verdade. Então você procure um nome de seu clã para pôr nela.

Aí Betinho (paiwedu, do mesmo clã da menina) disse: - Sim! Não falta nome. - O nosso nome é Buke (tamanduá), Apogo (tamanduá mirim), Jako (macaco), Pai (gorila), Iwe (ouriço)...

Eu disse: - Sim! É isso mesmo.

De tarde eu a pintei de vermelho, pintei de vermelho a pequenina e a arrumei. Aí ele preparou o nome dela.

Ele disse: - Seu nome vai ser 'Paiwe Egiri' .

Vai se chamar ' Kugori Egiri' .

Vai se chamar ' Kaidagaredo' .

Eu falei para Tiago: - Escreva no papel* .

Ele disse: - Sim! Isso mesmo.

Aí ele escreveu (os nomes) no papel¹⁷⁷

Eu pus o 'Kiogoaro' (enfeite de penas a ser pendurado na cabeça), sobre o papel e depois colocamos na bandeja de palha. Aí Betinho cantou. Depois entregou para Loku Joru (Iwaguru). Ele agradeceu.

(Betinho) disse: - Ei! Tome conta da nossa afilhada! (falou para cada um dos Tugarege).

Depois eles entregaram para mim o chocalho. Aí eu agradei dizendo: No... no no hu... hu hu!

Pronto! Quando anoiteceu, Betinho fez discurso: (Disse): - Sim! Por isso estou falando para vocês, para cantar o canto do nome da minha afilhada. Assobiou alegre porque ia cantar. Depois cantou. O primeiro que cantou foi o finado Tiago, depois o meu sogro Vito, depois eu. (Cantei) só cantos maiores, até o amanhecer.

¹⁷⁷ Nota do autor n. 81: "Nessa ocasião havia naquela aldeia três homens *Cerae* [ou *Eçerae*], e Três *Tugarege*: *Cerae*: Tiago, Coqueiro e Vito; *Tugarege*: Bentinho, Joku Joru, Floriano" (OCHOA CAMARGO, 2001a:430-442).

Ao amanhecer foi o canto ‘ Kiege Barege’. Depois ‘ Bakororo Ika’. Depois Kidoguro Para, durante o qual foi colocada a penugem nela. As madrinhas puseram penugem nela.

Depois o padrinho dela, Betinho, lhe pôs o nome.

A pegou e a levantou para o alto, dizendo:

Ponham atenção aqui para o nome da minha afilhada.

Escutem aqui o nome da minha afilhada.

À minha afilhada vocês chamem ‘ Paiwe Egiri’ assim (2x)

Ela é filha desta nossa prima, dessa vossa mãe Urugureudo.

Filha deste vosso primo, deste vosso pai Tugure Etuo.

Aí o povo aclamou: - Wa!

Depois Betinho cantou um Roia Giguru do Clã dos Paiwe que é o clã da menina e do padrinho. Depois, cantou o canto Poro Coiwo, canto próprio para a furação do lábio, do nariz e da orelha.

Quando acabou, agradeceu e depois soprou sobre a menina.

Pronto! Acabou! (In: OCHOA CAMARGO, 2001a:430-442).

Notamos, no relato de Coqueiro, a relação estabelecida com a comida como forma de *mor*, uma prática comum entre os Bororo e sempre presente nos rituais que seguem a tradição, isto é, no sentido dado pelos anciãos, seguindo o costume antigo, as normas por eles reconhecidas. Nessa narrativa, fica explícita a responsabilidade coletiva que os diferentes clãs e as duas metades que estruturam as relações dessa sociedade devem assumir diante da inserção de um novo membro, a partir desse ritual. Aqui nossa atenção está no processo de fabricação de um novo corpo para manter essa estrutura social. A criança passa a ter seu canto, seu nome, seu clã, o que lhe dá identidade e a integra a sua sociedade. Com a referência à mãe da criança, “desta nossa prima, dessa vossa mãe”, são explicitados os diferentes títulos que uma pessoa adquire nas relações de parentesco estabelecidas no ritual pelo qual, segundo Viertler, uma criança, por exemplo, pode vir a ser tio de seu pai biológico. O corpo, portanto, é essa matriz simbólica em que a cultura se inscreve com base nas relações estabelecidas na história, no tempo e no espaço de cada grupo étnico específico.

O “chocalho” utilizado como instrumento durante o ritual são as cabaças ou *Baporugo*. Segundo Aroe Poiwo (2001:10), esse instrumento tem origem lendária¹⁷⁸ e está relacionado ao termo Bapo: “*Bapo* é o coração em nossa língua. É também um instrumento em forma de coração, feito de cabaça seca que é preenchida com semente de cana silvestre”. O sentido mítico do *Baporugo* necessariamente faz com que só o manipule que tem o

¹⁷⁸ A “Origem lendária do *baporogu*” é tema do trabalho de conclusão de curso de magistério, escrito por Sandra Florise Aroe Poiwo, sob o título “*Boeiedodo*”, cuja sistematização resulta dos dados coletados nas entrevistas com mulheres e na bibliografia, sob a orientação da Professora Renate Viertler (docente e assessora do Projeto Tucum). Este trabalho a autora desenvolveu em sala de aula como tema gerador, na Escola de Meruri, e, como mãe, a pesquisa foi vivenciada no ritual de seu filho.

conhecimento e a autoridade dada pelos antigos para que possa utilizá-lo no contexto das danças, dos rituais:

Narra uma antiga tradição que quando algum bororo desconhecido chegava a uma aldeia, imediatamente os companheiros o revistavam para ver se trazia algo que lhes fosse de utilidade. Em caso afirmativo, era bem aceito e, em caso negativo, sumariamente assassinado. Certa vez chegou a uma aldeia uma índia, chamada *Taguie Togiwudo*, do clã dos *Bokodori Ečerae*. Como de costume, foram-lhe ao encontro com sinais de cesta e o cestinho, encontraram um objeto do qual sentiam grande falta (sic): era um *BAPOROGU*. Então disseram: isto sim! Valeu a pena! Desse precisávamos para alegrar nossos cantos e danças! Recebida a mulher com alegria e festa apoderaram-se do pequeno maracá que tanto desejavam (note-se: sem antes conhecê-lo). É agora um objeto de alto valor estimativo. (AROE POIWO, 2001:10).

Assim, os *Tugarege* e *Ečerae*, com seus clãs e subclãs, com seus ornamentos, instrumentos, cantos e nomes próprios constroem sua relação com o mundo dos vivos e dos mortos, com uma riqueza simbólica que os torna semelhantes e diferentes a partir da própria estrutura de sua aldeia que compreende as relações clânicas dentro das cerimônias ritualísticas. Os ornamentos utilizados são como uma “segunda pele¹⁷⁹” que passa a identificar a criança, agora uma pessoa integrada à sociedade bororo. Com seu corpo pintado e ornamentado, no ritual, comunicará sua identidade aos outros e a si própria. A partir daí, a educação da pessoa, marcada no corpo, se dará sempre desse lugar, as pinturas, os ornamentos, as tarefas, as relações de parentesco e os títulos, e, principalmente, a participação nos rituais, até a morte para que seja transformado em *aroe* com suas insígnias clânicas. Todas essas fases de “fabricação do corpo”, que lhe possibilitará o reconhecimento e a identidade étnica – seja nas relações interétnicas, seja nas relações de fronteiras com outras etnias e com a “sociedade envolvente”, serão construídas coletivamente no interior de seu grupo e nas relações cotidianas.

Os ornamentos que vão constituir essa “segunda pele”, confeccionados pela primeira vez para o Ritual de Nominação, trazem consigo os patrimônios dos clãs paterno e materno. Além da pintura facial, máscara clânica, a criança exibirá a pele pintada de vermelho e coberta de penas de pato, brancas (*Akiri*, penugem branca), e os enfeites confeccionados especialmente para a cerimônia ritualística:

¹⁷⁹ Os ornamentos “são emblemas nominais, dotados da mesma capacidade de diferenciar, de classificar e de hierarquizar que os nomes próprios. Constituem assim – diz Crocker – uma forma de ‘segunda pele’ [...] criam um meio para-lingüístico para cada Borôro fazer ver ou exibir sua participação a uma espécie social, um clã, um subclã e um grupo de nomes”. (VIERTLER, 1978:14).

A parte superior da cabeça, que fica descoberta, recebe abundante *akiri*, penugem branca. É o principal enfeite com o qual costumam adornar os agonizantes. A cor e a disposição das plumas [dos adornos utilizados na testa, têmporas e nuca] determinam o clã possuidor. Consta das seguintes partes: *Boe Ekudy Kejewu*; *Boe Etao Bu*; *Boe Eiba Kejewu*¹⁸⁰.

[O] *Boe Etao Bu*: ‘Adorno de plumas para a cabeça. É um enfeite que, quando completamente acabado tem o aspecto de uma touca. Pode ser usado distintamente por homens, mulheres e crianças’. (AROE POIWO, 2001).

O *Kiogwaro* ou *Kiogoaro* é o tufo de penas de plumas normalmente usado como enfeite do occipício (caído sobre a nuca e costas da criança, como se observa nas **Fotos 9 e 12**), mas também pode servir de bracelete, adquirindo então essa denominação. Esse adorno de penas compridas e coloridas é confeccionado pelo pai da criança ou, na sua ausência, pelo pai ou cunhado da mãe. Esse ornamento, de acordo com a qualidade e cor das penas, é privativo de vários clãs e subclãs.

Segundo Aroi Paiwo (2001), em Meruri, no dia marcado para a nomeação, a mãe passeia na aldeia com o filho nos braços, enfeitado com os adornos (clânicos) e a pintura facial (*je jiwu*), convidando os parentes homens para se reunirem em frente de sua casa a fim de escolher o nome (ou os nomes, pois regularmente a criança recebe vários nomes); no fim da tarde, os homens parentes da mãe (de sua metade e de preferência de seu clã), sentados sobre esteiras ou couros de onça¹⁸¹, apreciam os enfeites da criança e lhe escolhem o nome. Em seguida, em pé sobre a esteira, um chefe de canto, de sua metade e clã (da mãe da criança), executa com o chocalho o canto ritualístico acompanhado por algumas mulheres.

Uma fase importante do ritual se dá na fase de execução dos cantos. Conforme afirma Viertler, entre os patrimônios clânicos, os cantos são a expressão religiosa do ritual. São executados na madrugada por representantes das duas metades e dos clãs envolvidos com o ritual da criança (do pai e da mãe da criança). Após a aprovação dos adornos, “canta-se o *Boe Eie Paru*, canto constituído por um conjunto bem curto de versos ligados aos *aroe* do clã da criança, já que cantar demasiado é coisa de funeral e encurtaria a vida do bebê”. (VIERTLER, 1976:104). Como vimos na narrativa do Coqueiro, existem os cantos que

¹⁸⁰ Resumindo a descrição de Aroi Poiwo (2001), o *Boe Eiba Kejewu* é um adorno usado nas têmporas e consiste em duas lâminas semi-rígidas, retangulares de ~0m150 por ~0m040, feitas de plumazinhas sobrepostas e coladas entre si com *kido guru* (resina); colados com resinas ajustam-se às têmporas; e o *Boe Ekudu Kejewu*, uma lâmina semelhante que é confeccionada com uma larga ~0m060 e de comprimento conveniente de modo a cobrir a frente e que, ao ser colada, prende-se a cada *Boe Eiba Kejewu*.

¹⁸¹ Esse couro pintado, também observado por Viertler, durante o Ritual de Nomeação em Meruri, não é uma regra, já que é um privilégio de poucos e adquirido no ritual do funeral quando a onça é (era) morta para vingar o morto e seu couro é oferecido a família deste.

“aprovam” os ornamentos e instrumentos a serem utilizados no dia seguinte e os cantos da madrugada, que são os “cantos grandes até o amanhecer”. O canto *Kiege Barege* chamado por Coqueiro de “canto grande”, é executado na madrugada e descreve o canto das aves que cantam de madrugada. Em sua narrativa, Coqueiro descreve a seqüência dos cantos, que vão sendo cantados por representantes das duas metades e dos clãs que fazem parte dessa fase noturna de acolhimento da criança, e as relações deles com a organização da sociedade bororo (In: OCHOA, 2001a:430-442).

Após a aprovação “da parafernália” (expressão utilizada por Viertler, 1976), os representantes se reúnem no bororo até o amanhecer, onde, antes de cantar o *Bakororo Ika Butore*, a mãe (*muga*), a sogra, parteira ou tia paterna (*imarugo*), ou outra mulher “do lado do pai, passam resina no corpo da criança e a cobrem inteira com penas de pato, antes de colocar-lhe os demais enfeites de plumas”. Após ornamentarem a criança, *muga* ou *imarugo*, sentada sobre a esteira, segura a criança no meio do bororo e ao “som dos maracás surge *Bakorokudu* ou qualquer outro *Baadojeba* que possa representar o *aroe Bakorokuru* tocar o seu *ika*¹⁸². [...] empunhar a *bakara*, colocando-a apenas de leve sobre o lábio inferior do bebê”. (1976:104).

[...] Finda a dança, vem o pai da criança que, após o término do canto, toma pelo pulso o padrinho todo pintado com urucu, levando-o para junto de um *pariko* e um *ika* que devem ser usados por este. O padrinho repete a dança de *Bakoro* e passa então a perfurar o bebê abrindo-lhe um pequeno furo de dentro para fora abaixo do lábio inferior, onde é introduzido pela ajuda de outro homem de mesmo clã ao do padrinho o pingente de osso previamente fabricado. Por vezes é o outorgante do nome da criança e não a mulher quem segura o bebê durante a perfuração. Nesses casos, ambos são considerados padrinhos ou *iedaga-mage* da criança. Feita a perfuração do lábio, o *iedaga* toma a criança, levanta-a e proclama em voz alta os seus nomes. Feito isso, a criança é recebida com choros pela mulher e o pai pode perfurar o seu septo nasal usando a mesma *baragara* caso se trate de filho primogênito. Por vezes a proclamação dos nomes da criança é feita antes da perfuração, nunca realizada no caso de bebês do sexo feminino, apenas levantados pelo padrinho. (VIERTLER, 1976:104).

Aroe Poiwo descreve que o padrinho chega dançando até o afilhado e “[...] sopra sobre o menino e, em seguida, pega-o por baixo dos braços e levanta-o para o céu, de modo que o

¹⁸² Na descrição de Cobalcchini e Albisetti: “Ika - É formado por dois canudos de madeira, um menor inserido em outro maior. – Numa extremidade do menor há um orifício lateral em que se sopra produzindo um som semelhante ao do panna”. (1942:356). E o Panna, outro instrumento utilizado pela metade oposta: “Panna – É um instrumento formado de três, ou quatro cabacinhas, um pouco achatadas, furadas em cima e em baixo e unidas por meio de cera. – Soprando de uma ou de outra extremidade indiferentemente, obtém-se um som cavernoso”. (COBALCCHINI e ALBISETTI, 1942:355). Segundo Aroe Paiwo, o instrumento pode ser o “Ika ou Pana, dependendo da metade a que pertence a criança” (2001:19).

sol recém nascido dê no rosto dele, e proclama o nome, seguido do nome dos pais, de modo que todos possam escutar [...]”. (2001:19-20).

Já Viertler afirma que o sopro sobre a criança ocorre só em Meruri, sendo que o perfurador “cola a sua boca duas vezes na boca da criança insuflando-lhe ar”, após o sopro sobre a criança, “seguem-se mais alguns cantos curtos do clã da criança na choupana da criança, cantados pelo seu *iedaga* [...]”¹⁸³. (1976:105).

Dessa forma, a escolha do padrinho e dos homens que participam da cerimônia ritualística depende do clã dos pais da criança, mas também da respeitabilidade destes perante os *boe*, pois esse tem autoridade para nominar e para chamar à responsabilidade a comunidade no papel de integrar a criança à sociedade. Essa integração também passa pelos heróis lendários de cada clã principalmente evocados nos cantos, manifestos com alegria. Da mesma forma se procede na escolha do nome, que será sempre um nome da sociedade definidor de um lugar específico, no clã que recebe a criança, o clã materno.

Retomando a explicação da dança apresentada acima com base em Viertler, compreendemos que o corpo *boe* é primeiro recebido e reconhecido – apropriado – pelo *aroe*, que lhe faz a primeira marca; embora não o perfure, é ele que marca onde o padrinho deve perfurar o corpo. Relacionando essa explanação à anteriormente citada, sobre as relações da perfuração e fabricação do corpo para que ele seja recebido no mundo dos *aroe*, retirado do *bope* para ser *boe*, identificamos que o corpo é fabricado (MAUSS, 1974; VIVEIROS DE CASTRO, 1978), a partir de uma prática corporal – uma técnica e uma estética – que se apresenta como a materialização corpórea de *aroe*. Técnica essa utilizada para ensinar como fazer como autoridade mítica que transforma o corpo em pessoa, pela dança e enfeites.

Segundo Viertler, outorgar um *Ie* – nominado – significa aceitar a criança “no mundo dos vivos com todas as conseqüências que isto acarreta: garantir-lhe comida, integridade física e integridade moral”. Não havendo acordo e a fim de não permanecer discordâncias entre os parentes, em caso de ter sido associada a sonhos maus, ela é sacrificada. Desse modo, a autora vê o ritual como uma forma de garantir “boas relações entre os parentes próximos sempre fundamentadas pelas trocas de *aroe*, cujos vestígios (ossos e pele de onça, enfeites de

¹⁸³ Nesse texto, a autora valeu-se das seguintes fontes bibliográficas utilizadas: Hartmann, Meruri 1971, S.C. Novaes, A. M. Sallum, Sonia Terezinha Ferraro, C. G./Pirigara 1970/1971, e as Enciclopédias Bororo vol I e vol II, de Cobalcchini e Albisetti.

penas, plumas, choros de *muga*, etc.) integram a cerimônia da perfuração dos *Ipare*". (1976:106).

Tendo como premissa que a centralidade do corpo é o eixo em torno do qual se organiza ou se estrutura a sociedade bororo, percebemos que a responsabilidade coletiva garante a sobrevivência de um novo membro em todos os níveis. Isso significa que fazer desse novo corpo uma pessoa bonita e integrada é uma tarefa demasiadamente importante para ser negligenciada por uma das partes. A pessoa é uma produção coletiva e sua presença é marcada pelo corpo após o nascimento. Se, desde antes, já há uma série de restrições alimentares e sexuais pelas quais passam os pais para "fabricá-la" de acordo com as relações estabelecidas com o casamento, compreendemos que é a relevância dessa materialidade corpórea da pessoa que leva o grupo a ter esses cuidados. Assim, um problema no parto, um resguardo mal feito, um cuidado não adequado, um sonho mau são coisas que podem gerar insegurança e medo ante a responsabilidade de produzir uma pessoa para a sociedade, que, se não for bem produzida, com todos os ornamentos, alimentos, rituais, etc., pode se transformar em Bari. É essa responsabilidade de garantir uma pessoa que vale ser destacada nesse primeiro ritual em que se inicia a "fabricação do *boe*".

Em Meruri, várias vezes ouvimos falar sobre nascimentos de crianças nessa sociedade, ora como preocupação de que, não nascendo mulheres, o clã acabaria na aldeia, ora sobre o período em que os Bororo não tinham mais filhos. No primeiro caso, ouvimos a justificativa de que o casamento com um não índio (e que a mãe da mulher que falava não aprovava) era bom para os bororo, pois se sua filhinha não tivesse nascido, acabaria o clã de sua mãe na aldeia. O segundo caso, como vimos no capítulo anterior, historicamente esse povo viveu fases muito duras que promoveram quase a extinção do grupo. 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.

Buscando proceder a análise das diferentes fontes com as quais dialogamos para compreender o Ritual de Nomeação, percebemos a diferença do foco de preocupação

apresentado pelos “narradores”. As narrativas dos missionários, voltam-se para a descrição do ritual nos detalhes minuciosos dos ornamentos utilizados pelos adultos; em Viertler (1976, 1978) e Aroe Poiwo (2001), os ornamentos das crianças, o mito e a simbologia presente no ritual são destacados. Os ornamentos apresentados são os confeccionados para a criança e os instrumentos, os utilizados pelos padrinhos durante a cerimônia. Há preocupação, em Viertler, de proceder a uma detalhada descrição das relações estabelecidas entre os “partidos” e os clãs, bem como em dar destaque à dimensão espiritual expressa nos cantos e dança do padrinho. Para os salesianos, o corpo marca a diferença de religiosidade entre ambos – salesianos e bororo, que se expressa nos rituais de “batizado”. Para Viertler, o que marca a diferença não é o corpo, mas as redes de relações estabelecidas com os nomes e os seus sentidos na organização de uma cosmologia dessa sociedade, sendo o ritual uma estratégia dos adultos para manterem boas suas relações, principalmente pelas trocas – *mori* – possibilitadas com a perfuração e com a troca de titulação recebida no Ritual de Nominação.

Já na narrativa de Coqueiro, há uma dinâmica entre as relações cotidianas e o processo de construção do ritual, com quem e como se estabeleceram as relações, as preocupações com a criança, com sua saúde (o interesse coletivo com a criança é para que esta seja recebida na sociedade); o sentido religioso, a viagem à outra aldeia, o caldo de peixe e as conversas demonstram o cuidado com as relações afetivas que se estabelecem e que são relevantes para que o ritual seja viabilizado. Ao mesmo tempo, os cantos, os nomes escolhidos, assim como os ornamentos para a criança, fazem parte de um todo articulado nesse contexto construído intencionalmente. Diferentemente do descrito por Viertler sobre a saúde da criança, Coqueiro tem pressa porque não deseja que sua filha morra sem ter sido transformada em *boe* – por isso diz ter pressa ao sogro em lhe “dar o nome”. Em nossa leitura da narrativa de Coqueiro percebemos que o ancião não separa as coisas do corpo das coisas dos espíritos, tudo é uma só coisa: a construção de um novo membro da sociedade bororo.

O Ritual de Nominação, assim como outras técnicas corporais e estéticas e outras práticas corporais, possibilitam a construção de uma pessoa específica, a criança após o nascimento. E para isso, para ser pintada e ornamentada, para ser soprada ao receber o nome, os parentes e a sociedade se mobilizam, criando as condições para esse “corpo ser inscrito” na sociedade.

Sandra Aroe Paiwo busca os sentidos do ritual nos mitos e também nos detalhes dos ornamentos de seu clã, no qual seu filho é inserido. Em nossa leitura, como bororo em

permanente formação, ela busca no diálogo com as mulheres mais velhas se apropriar de conhecimentos que a identifiquem como mãe em seu clã e, com isso, intenta organizar uma lógica que explicita as relações entre a cosmologia bororo e a ornamentação e a pintura que produzirão a identidade corpórea de sua criança. Ela busca, portanto, com um saber apropriado pela educação escolar formal, transmitir um saber da ““educação do corpo” bororo”, de forma a garantir uma autoridade tradicional nesse saber. Para Sandra, os detalhes dos ornamentos também se limitam aos da criança, o que será inscrito nela, enquanto intenta explicitar também as diferentes fases do ritual, numa seqüência lógica que vai mostrando, em cada fase, o papel assumido pela mãe, pelo pai, pelo padrinho, etc.

As dimensões apresentadas por Viertler, portanto, ampliam e tornam mais complexas essas relações de parentesco e míticas que ocorrem a partir do Ritual de Nominação, do que os dois bororo explicitam em suas narrativas. O corpo vivido na cultura se apropria da sua lógica dessa cultura a partir de sua identidade clânica e étnica que se dá tanto de forma consciente como inconsciente e não há necessariamente interesse em detalhes desse vivido, por parte dos dois bororo.

Já para nós, não índios que nos aproximamos dessa sociedade, necessitamos vivenciar a cultura em diferentes dimensões para nos apropriar de uma lógica que se aproxime da nossa compreensão da realidade e do corpo que somos. E é com essa forma de apreensão da realidade vivenciada em Meruri que vamos apresentar a seguir, como compreendemos o Ritual de Nominação, do qual participamos como observadora.

4.2.2 O contexto das relações familiares na Aldeia de Meruri em 2001

O Ritual de Nominação ocorreu como parte dos preparativos da Festa dos 25 anos, quando seria inaugurado o Centro Cultural Padre Rodolfo, espaço reconstruído dentro da Missão Salesiana, em Meruri. O ritual foi realizado nos dias 13 e 14 de julho, de 2001 (véspera da festa), mas já era comentado na aldeia como um momento importante das comemorações dos 25 anos de conquista da terra e do martírio do Pe Rodolfo e Simão Bororo, ainda em junho, quando iniciaram os ensaios para as danças a serem apresentadas na missa do dia 15 de julho. Os conselheiros, nos ensaios realizados à noite, na quadra, avisavam que

quem quisesse participar da festa, da dança e do ritual, devia dar o nome pois toda a comunidade era convidada.

Esse ritual, como ocorre dentro de uma festa cristã e num momento de intensa relação com visitantes e autoridades, não índios, bororo vindo de outras aldeias, religiosos, pesquisadores, professores, técnicos de comunicação, fotógrafos, etc. (ver fotos 25, 30 e 32 entremeadas no texto, neste capítulo), realizou-se num contexto de relações interculturais. É nesse contexto, que buscamos compreender quais os sentidos do Ritual como uma prática corporal (como um conjunto de técnicas corporais e estéticas (MAUSS, 1974), ou como esse Ritual pode construir novas formas de educar e formar (o corpo) o bororo hoje.

Em princípio, o ritual não foi uma decisão das famílias que, movidas do desejo de integrar as crianças à sociedade bororo, buscam constituírem as relações necessárias para o realizar - o contato com os avós paterno e materno, o padrinho, o ancião para conduzir o ritual, etc. Nem atendeu às mediações clínicas para que fossem criadas as condições materiais – de *mori* – que visam à confecção dos ornamentos e do alimento servido no dia do ritual aos participantes. Esses dois itens foram, a princípio, aparentemente, o principal atrativo oferecido pelos recursos da Festa a fim de que as famílias se mobilizassem para o ritual de suas crianças.

As decisões partiram de alguns conselheiros junto com os demais organizadores do evento festivo coordenado pela Missão. Os responsáveis pela Festa e pelo Ritual, manifestavam interesse de os conselheiros nominar crianças da família e para isso negociaram a vinda de ancião de outra aldeia; ao mesmo tempo em que havia interesse também de não índios, já que foram nominados nesse ritual, um missionário e uma das professoras que trabalhava no Projeto do CCPR¹⁸⁴. Em outras palavras, o contexto da organização da Festa possibilitou as condições materiais para a confecção dos ornamentos da cabeça da criança, a vinda de um casal de anciãos de outra aldeia e, ainda, a mobilização de pessoas da própria comunidade para articularem as relações clínicas e revitalizar a identidade étnica em Meruri. A Festa proporcionou, assim, a matéria-prima, o conhecimento necessário para a confecção dos ornamentos e a presença de representantes clínicos (a circulação).

¹⁸⁴ Segundo nos foi relatado, todo o processo de confecção e realização do ritual que foi registrado em vídeo e fotografia seriam enviados para a Itália como parte do relatório do Projeto, além de fazerem parte do acervo do Centro Cultural inaugurado no dia 15/07/01. Com isso, essa dinâmica que buscava registrar os ícones da cultura bororo, sua arte, sua estética corporal reuniu muitos recursos materiais e humanos.

Logo, o ritual não começou a ser preparado por iniciativa do pai da criança e da família da mãe em comunhão com o chefe desse clã, que seria o chefe cerimonial do ritual: a decisão da realização do ritual partiu do bojo das relações interculturais. Esse fato, no entanto, demonstrou, pelo número de crianças nominadas, que em Meruri não havia as condições necessárias para os pais o realizarem com as crianças pequenas. Mas, viabilizadas as condições em virtude da Festa, as relações começaram a se estabelecer e muitas famílias se mobilizaram para isso.

Identificamos, nesse momento, que o desejo dos pais de realizar o Ritual para seus filhos somaram-se aos interesses dos coordenadores do Projeto, possibilitando a constituição de uma comunidade, no sentido aqui já mencionado, com Turner e, em consequência, a superação das dificuldades dos pais em realizá-lo. Em suas palavras,

A comunidade consiste em uma multidão de pessoas que não estão mais lado a lado (e acrescente-se, acima e abaixo), mas umas com as outras; e esta multidão, embora se movimente na direção de um objetivo, experimenta no entanto por parte uma virada para os outros, o enfrentamento dinâmico com os outros, uma fluência do *Eu* para o *Tu*. A comunidade existe onde a comunidade acontece. (1969:154).

Com esse espírito de comunidade, os conselheiros foram negociando os materiais necessários para a confecção de ornamentos de um grande número de crianças, fato não previsto antecipadamente, mas que nas relações cotidianas, nas redes estabelecidas entre os Bororo, as atividades foram sendo ampliadas o que demandou novas compras de penas, tecidos, e até de resina. Com isso também providenciou-se a vinda de ancião e bororo de outras aldeias, a presença dos professores em formação (cursistas do 3º Grau Indígena), a alimentação, etc. De maneira geral, temos clareza de que os coordenadores do projeto previam gastos com transporte, com alimentação e até com os ornamentos (incluindo os usados e adquiridos durante a festa), mas os recursos atenderam, pela mediação dos conselheiros, a um número bem maior de famílias bororo. Por exemplo, a falta de materiais como o *Boe Etao Bu* (conjunto de enfeites da cabeça), o *Nonogo* (pasta feita de urucum e leite de mangaba) o *Kidoguru*¹⁸⁵, (resina para fixar a penugem no corpo da criança) e o *Kiogwagiri* (penugem branca para encobrir o corpo da criança), foi resolvida pelos conselheiros com a ajuda dos recursos do Projeto do CCPR. Da mesma forma, foram os recursos desse projeto

¹⁸⁵ Resina pegajosa que serve para colar as penas sobre a pele e tem aroma agradável. É muito apreciada e cheirosa; suas propriedades terapêuticas ajudam a descongestionar as vias respiratórias.

que garantiram o cigarro de palha e o café na cerimônia noturna do dia 13 e o alimento servido no dia 14 pela manhã, como *mori* estabelecido entre a comunidade indígena e os não índios.

Nesse aspecto, o processo inicial não se deu da forma como explicitamos acima, ou seja, seguindo a tradição, o envolvimento da família, com a apresentação da criança à aldeia, antes da cerimônia noturna, nem houve hegemonia nas formas de escolher o nome, pois esse ritual se constituiu num grande evento que envolveu toda a comunidade e teve a participação de um grande número de crianças, um jovem bororo e adultos não índios. Vale destacar que, em Meruri, alguns clãs e subclãs não têm representantes considerados experientes e conhecedores dos rituais bororo para realizar as cerimônias. Há também dificuldade na aquisição de matéria-prima para a confecção dos ornamentos e instrumentos que compõem o patrimônio de cada clã. A falta de rituais como o funeral fez com que muitos, que não tiveram a oportunidade de vivenciá-lo em outras aldeias, também não vivenciassem os cantos, as danças, as pinturas e a confecção dos ornamentos característicos do seu clã, do clã de sua mãe.

Entre os jovens e adultos que participaram desse ritual em Meruri, muitos somente tiveram acesso às tradições da cultura por meio de videocassete, de literatura produzida pelos missionários, de fotografias, etc., que fazem parte do acervo¹⁸⁶ da Escola Coração de Jesus – Escola da Missão, que passou a ser organizado e ampliado para fazer parte do acervo do Centro Cultural da Missão. No acervo disponível, os jovens e adultos que são estudantes e leitores consultaram principalmente os volumes I e II da Enciclopédia Bororo (ALBISETTI e VENTURELLI, 1962, 1965). Além disso, dispunham das aulas de língua bororo ministradas pelo Pe Ochoa na escola, em que aprendiam a ler e a falar em sua língua nativa, o que ajudou na escolha do nome de seus afilhados e filhos. Além disso, puderam entender o que era falado e lido no ritual, quando da cerimônia de imposição do nome. Mas, como relataram, se compreendiam não falavam por vergonha, pois os mais velhos diziam não saber a pronúncia correta.

¹⁸⁶ Como nos referimos acima, essa produção é o registro da memória coletiva da comunidade, seja por meio de narrativas transcritas ou por meio de imagens – fotos, fitas de vídeo, etc., estas traduzem a experiência coletiva vivenciada em rituais realizados em outros períodos e outras aldeias, principalmente do Funeral, ritual não realizado em Meruri e sem o qual os jovens não têm acesso à maioria das práticas corporais e dos sentidos e significados que estas traduzem no corpo.

Essas dificuldades dos jovens pais em “batizar” seus filhos (batizar é o termo utilizado regularmente em Meruri, e também encontrado na bibliografia salesiana atual, como que uma tradução dos sentidos desse ritual para os sentidos cristãos) não se apresentam somente em Meruri, mas também em Sangradouro, a aldeia mais descaracterizada¹⁸⁷, como já expusemos.

A insegurança em não conseguir as condições ideais para nominar seus filhos estava sempre aliada à esperança de poder levá-los à outra aldeia para participar do ritual, onde encontrariam não só um ancião, mas a estrutura clânica tradicional da aldeia e as relações que se estabelecem material e espiritualmente para que fossem integrados àquela sociedade complexa, em todos os níveis. Como percebemos em Meruri, esse conflito não estava presente só entre os jovens pais: um avô bororo casado com uma não índia, após a realização do ritual, em que suas três filhas mestiças por parte de mãe “batizaram” seus netos, pediu-nos orgulhoso para registrar em fotografia ele e seus quatro netos ornamentados, depois ele e com suas filhas e netos, para que ninguém pudesse um dia duvidar de que eles eram “bororo de verdade”, que eram filhos e netos de “bororo de verdade”¹⁸⁸.

As diferenças entre os próprios bororo também são sentidas quando os jovens mudam de uma aldeia para outra. Alguns jovens vindos de Tadarimana para Meruri, comentavam que ali a vida era muito monótona, pela falta dos rituais e festas (mas tinha a escola com segundo grau), por isso gostavam de receber visitas. Outro, mais velho e mais experiente, assumiu a liderança entre os jovens de Meruri e gostava de organizar festas e apresentações, das quais os jovens participavam, e aproveitava o contexto das datas comemorativas da escola para isso. Os jovens que foram para outras aldeias por motivo de casamento, por exemplo, nos relataram a dificuldade de adaptação em uma e outra aldeia. Num relato que ouvimos em Meruri, foi de um homem que reclamava da vida “desocupada” de Meruri, e de sua mulher sobre a vida “sem conforto” de Perigara; cada um desejava e sentia saudades de sua aldeia e não se

¹⁸⁷ Já nos referimos a essa Aldeia que se localiza atualmente ao lado da Missão Salesiana de Sangradouro, onde os Bororo – 77 pessoas - não possuem território próprio e vivem em algumas poucas casas alinhadas de frente para a rua que passa dentro da Missão e de costas para a Rodovia. Nessa aldeia não há nem estrutura material nem espiritual que possibilite a articulação da sociedade bororo, sem a qual não há possibilidade de acontecer o Ritual de Nominção, uma vez que ele não é um batizado no sentido cristão, mas trata-se da inclusão de um novo membro à sociedade bororo em todos os seus níveis, inclusive territorial – no espaço da aldeia onde seu clã é estruturado. O Território Indígena de Sangradouro pertence aos Xavante – ver no Capítulo III as relações entre os territórios e aldeias Bororo e Xavante, em relação à Meruri.

¹⁸⁸ Esse conflito se estabelece no discurso cotidiano da aldeia, quem é bororo de verdade, ou quem não é bororo de verdade, esteve presente em toda nossa pesquisa, tanto no discurso dos bororo e salesianos de Meruri, como durante o Tucum, entre pessoas que trabalham com os bororo e em outras aldeias, durante o Ritual de Nominção esse discurso passa a ter outra conotação.

adaptava na aldeia do outro, vivendo assim um conflito difícil, o desejo de permanecer com a família. A dificuldade do casal estava marcada na “educação do corpo”, na “fabricação” de cada um que foi diferenciada em cada aldeia e, como vimos com Mauss, ambas tradicionais dentro de seus contextos.

Outro exemplo: os jovens que querem ser respeitados como bororo em Meruri precisam se dirigir a outras aldeias para serem educados e “construídos” nos rituais por autoridades reconhecidas na sociedade bororo e, nessas outras, sofrem para aprender e são chamados de *braidó* (branco¹⁸⁹). Alguns mestiços buscaram essa educação participando de rituais, como o Funeral, e, ao serem inseridos no mundo mais complexo da sociedade bororo, passam a ser respeitados em Meruri e não mais incluídos no “rol” dos “mestiços”, ou dos “bororo não de verdade”.

Como vimos com Mauss (1999), a educação ocorre quando há a inter-relação entre valores e crenças, estabelecendo-se a comunicação entre quem ensina e quem aprende. Para os Bororo, como nos relataram dois professores de Meruri, essa relação depende de recursos nem sempre disponíveis. Algumas dificuldades, hoje, para aprenderem sobre sua própria cultura dizem respeito à falta de anciãos, à dificuldade financeira e de transporte para os procurar, à falta de tempo e disponibilidade para aprender e realizar o *mori*, que para eles tem um sentido de troca, uma forma de “pagamento” do recebido - para o “padrinho” ir ensinando, precisam “fazer um agrado, pescar um peixe, levar uma caça, fazer um enfeite, e isso precisa de tempo né?”.

Assim como ocorre com o ideal de “bororo de verdade”, há o ideal de “casamento segundo a tradição”, presente nos discursos que ouvimos e nas relações que observamos em Meruri. São freqüentes críticas especialmente aos jovens feitas por pessoas mais velhas e pelos salesianos que conservam os modelos de bororo “original”, isto é, que os casais obedeçam aos costumes tradicionais e realizem matrimônios entre clãs que não poderiam casar entre si. Como nos relatou um missionário, a família que tem muitos problemas com

¹⁸⁹ Novaes também identifica a relevância do funeral para a transmissão do conhecimento e constituição da identidade dos jovens de Meruri, ao mesmo tempo em que relata a dificuldade por eles enfrentada por ocasião do Funeral dos ossos do Padre Rodolfo, em 1986, realizado em Garças: “Vários dos bororos do Meruri, muitos deles comumente chamados de *barae* (civilizados, o que é extremamente ofensivo), pelos bororos do Garças, participaram ativamente do funeral, tendo tido, freqüentemente, a oportunidade de serem ensinados pelos chefes ‘que sabem’” (NOVAES, 1993:224). Quando a Aldeia Garça, do mesmo Território, ainda tinha uma vida coletiva, essa relação era mais facilitada, mas, segundo nos informaram em 2001, naquela oportunidade somente residia uma família naquela aldeia.

violência familiar é citada como exemplo negativo por todos, como consequência de um casamento que não deveria ter sido realizado por desobedecer a orientação dos anciãos.

Nesses relatos percebemos duas realidades distintas e que permeiam as relações cotidianas: ora há insatisfação em relação aos casamentos que não atendem à cultura tradicional, ora há pais insatisfeitos com casamentos que atendem por desejarem que seus filhos não se casem cedo e busquem outro futuro, estudos e um trabalho assalariado, antes de casar. Atualmente são diversos os interesses e as expectativas dos pais¹⁹⁰ e, entre as áreas que os jovens têm conseguido acesso e trabalho assalariado, estão a educação, a saúde e o esporte (jogador de futebol em times da região).

Também ouvimos reclamações de jovens mães sobre a falta de apoio que sentem de suas mães na criação dos filhos, ora por não auxiliarem nas orientações para atenderem aos costumes bororo na educação de seus filhos e marido, ora no apoio às necessidades de sustento da família. Isso ocorreu em alguns casos para a realização do ritual. Algumas jovens, mesmo sem maridos, buscam ter suas casas e criar seus filhos ao lado da mãe mantendo seu lugar na estrutura da aldeia, outras não levam isso em conta, e outras ainda, sem marido, criam seus filhos com as mães. Assim é ainda a maioria dos casos que presenciamos durante nossa pesquisa.

Ainda é comum, em Meruri, a presença de pedreiros, como no caso da reforma da Missão para a Festa e da inauguração do Centro Cultural, que resulta em relações sexuais com jovens, em inserção de bebidas e outras formas de trocas com os jovens. Em nossas estadas, nas noites em que acompanhamos os jovens nas festas e também na viagem para o Futebol, os pedreiros, principalmente um mais novo de General Carneiro, utilizavam-se de suas prerrogativas de “branco” para “contribuir” com a bebida entre os jovens. Nos dias após as festas, havia sempre um conflito familiar em consequência dos encontros ocorridos nas noites escuras da aldeia.

A falta de circulação dos jovens bororo entre as aldeias, a presença frequente de não índios em Meruri e as idas das jovens às cidades próximas trazem como fruto crianças

¹⁹⁰ Em Meruri, presenciamos algumas situações em que as mães das moças chegam a expulsar as filhas de casa. No entanto, nem sempre essa expulsão está relacionada com a desaprovação de ligações matrimoniais ou ao não-cumprimento dos rituais tradicionais, mas com as expectativas atuais dos pais em relação aos filhos, no que se refere aos estudos e a um futuro economicamente melhor. Em seus relatos, os pais, esses demonstram a preocupação com o filho casar muito jovem, antes de concluir os estudos e ter conseguido encaminhar um futuro com trabalho e salário. Alguns pais, em Meruri, reclamaram da dificuldade de encontrar uma escola em regime de internato para os filhos estudarem fora da aldeia, sem a interferência dos missionários. Para eles, com isso seus filhos teriam como desenvolver autonomia no futuro.

mestiças com não índios, com outras etnias e ainda entre clãs da mesma metade. Essas novas configurações de família constituem-se em novos desafios para as mães e para a comunidade resolver no âmbito da estrutura familiar e clânica, e, por fim, de integração dos novos membros nessa sociedade. É nessa realidade que observamos o Ritual de Nominação e como a comunidade vai se constituindo como grupo étnico nessas relações de “fronteiras culturais”, fronteiras étnicas, buscando manter-se com uma identidade bororo.

No entanto, mesmo com os problemas enfrentados por algumas famílias em Meruri, dificilmente uma mulher com filhos estaria isolada; mesmo com a desaprovação dos pais e de missionários cuja opinião é considerada importante para a comunidade *boe*, sempre acaba contando com o apoio de parte dos parentes para criar os filhos e para a realização dos rituais de iniciação religiosa. Presenciamos isso tanto na realização do Ritual de Nominação, quanto num batizado realizado na Igreja da Missão.

Pela dinâmica das relações que se estabeleciam em Meruri, durante a pesquisa realizada em 2001, pudemos avaliar a complexidade das relações estabelecidas entre as mães e os pais, avós e avôs, parentes (as relações de parentesco no interior de cada família que participa de um ritual) e as autoridades da aldeia para a realização do Ritual de Nominação que passaremos a relatar.

Encerramos este item com a inserção de algumas fotografias como referência para a seção seguinte. Feitas durante o processo de construção do Ritual de Nominação, em Meruri, julho de 2001, registram momentos, pessoas, acontecimentos, enfim, são instantâneos desse processo como parte dos registros e documentos da pesquisa.



Foto 1 - Mulheres discutindo sobre os materiais a serem utilizados nos adornos infantis para o Ritual de Nominação, conforme as cores e formas características de cada clã. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 2 Mulheres mais velhas definindo as cores, as formas e a matéria-prima necessária para os adornos infantis Ritual de Nominação conforme clã; mulher e crianças, postura de trabalho. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 3 Conselheira confeccionando ornamento; postura do sentar; materiais utilizados; ancião dando seu aval para que o ritual ocorra conforme a cultura tradicional. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 4 Postura do sentar das mais jovens; as cores das penas utilizadas e materiais; a senhora mais velha orientando as mulheres mais novas na seleção das cores a serem utilizadas de acordo com o clã de seus filhos. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 5 Mulher mais velha transmitindo a forma de confeccionar os ornamentos clânicos; a observação como forma de transmissão e aprendizado infantil; os materiais utilizados na confecção; crianças e mulheres. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 6 Mãe transportando a filha no quadril e outra criança observando o diálogo dela com outra mulher, que não aparece na foto, enquanto amamentava o filho sentada no chão.



Foto 7 Número de participantes; as crianças com suas máscaras faciais e pinturas durante o início da cerimônia da manhã do dia 14 (imposição do nome); a lona sobre o *bororo*, onde serão ornamentadas as crianças; alguns materiais. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 8 Criança amamentando, com as faixas e pintura clânica, durante os cantos iniciais da cerimônia de imposição do nome, Ritual de nomeação. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 9 - Tipo de ornamento clânico cores e formas (criança ornamentada aguardando para receber seu nome clânico, nos braços da mãe). Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 10 - Pinturas clônicas da mãe e da filha, com as penas brancas já coladas com resina, pronta para a imposição de seu nome. Meruri, 15 de julho, 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 11 - Dança ritualística feita pelo padrinho, tocando *pana*, durante a cerimônia de imposição do nome (manhã do dia 14). Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 12 - Um jovem padrinho levantando a criança durante a imposição do nome que estava sendo feita por um ancião; a atenta observação dos participantes; a presença de não índios na cerimônia; outro menino de 6 anos já ornamentado (e na frente do seu pai social) aguardando a vez de receber o nome. Meruri, julho de 2001. Foto: Beleni Grando.

4.2.3 A construção do Ritual em Meruri

Após a definição de que o ritual seria realizado nos dias 13 e 14 de julho e a chegada da coordenadora do Projeto do CCPR com penas e os recursos para aquisição dos demais materiais necessários para a confecção dos ornamentos clânicos e dos ornamentos a serem usados na Festa do dia 15, as mulheres, coordenadas por uma das conselheiras culturais eleitas em Meruri, juntamente com outras mulheres mais velhas e com a consultoria do ancião Sr. Kanajó, reuniram-se na área externa da Missão, na sala do CCPR, em frente à sala em que homens e mulheres haviam montado a maquete da aldeia.

Nesse espaço (**foto 1**) reuniram-se as pessoas que possibilitariam a transmissão dos modos de fazer e de ser ao longo do processo de confecção dos ornamentos clânicos. Iniciou-se, assim, o processo de confecção e educação corporal, bem como o desenvolvimento de técnicas necessárias à confecção dos ornamentos das crianças que seriam nominadas: as três faixas que compõem o *Boe Etao Bu*. Foram reunidas as penas e separadas por cores e tamanhos, a resina, o tecido vermelho (que serviu de base para as penas), tesouras, e uma folha de caderno em que desenhos de faixas anotadas com as cores que compunham o patrimônio de cada clã serviram de referência para orientar as cores e espessura das listas coloridas que identificam o clã no ornamento a ser confeccionado pelas jovens mães.

Na mesma foto, vemos a conselheira (à esquerda) que coordenou as negociações com a Missão e a coordenadora (de chapéu) do Projeto CCPR, sentada de frente para os materiais, conversando com as outras mulheres. Dessa forma, discutem e negociam as penas separadas por cor a ser usada por cada criança. A quantidade de penas dá-nos uma noção da grandeza desse ritual que se transformou, nos sentidos discutidos anteriormente, numa grande festa bororo, dentro da Festa.

As penas maiores que uma das senhoras segura fazem parte dos materiais necessários para a confecção do *Kiogwaro* (tufo de penas), que é o ornamento a ser confeccionado pelo pai da criança. Em muitos casos, também foram as mulheres que viabilizaram, em suas trocas, esses recursos materiais clânicos do pai da criança. Também se percebe nessa foto a presença e a atenção das crianças nessa vivência coletiva. Aqui já podemos começar a visualizar as técnicas corporais transmitidas nesse ritual, por exemplo, a posição em que a conselheira está sentada.

A presença das crianças menores, atentas a todos os movimentos e falas, fez parte do cotidiano da construção da festa. Nessa fase do Ritual de Nominção, temos registrado essa

presença em todas as fotografias. Participaram da transmissão das técnicas corporais necessárias para a confecção dos ornamentos, da confecção das réplicas das casas para o CCPR, e no interior das casas, participaram da confecção dos ornamentos a serem utilizados pelos adultos e jovens, homens e mulheres, durante a apresentação das danças, na Missa do dia 15 de Julho.

Nesse contexto, as técnicas de tecer a palha para a confecção das bandejas, o processo de recortar e colar as faixas de ornamentação na cabeça das crianças foi sendo transmitido e aprendido pelas mulheres, ali reunidas, com suas filhas e netos. Eram poucos os homens que por ali circulavam. As mulheres mais velhas orientavam a confecção de cada ornamento mais que isso, discutiam entre si sobre os problemas ligados à cultura, como vemos na **foto 2**. As questões discutidas diziam respeito a assuntos vários como o clã dos pais e quem deveria fazer os ornamentos, no caso das jovens mães que não tinham na aldeia o apoio de uma família – as avós materna e paterna da criança – uma vez que algumas crianças eram filhos de pais não índios ou de outra etnia; outras por serem as mães filhas de não índia, o que dificultava a orientação dos ornamentos.

Caso a dúvida permanecesse, o ancião era consultado pela filha que, na **foto 8**, amamenta o filho. Em seguida, a jovem mãe, que não contava com a sua mãe para orientá-la nem a mãe do pai de seu filho para encaminhar as necessidades da criança, era orientada pela filha do ancião e recebia os materiais e as técnicas para ela própria confeccionar os ornamentos de seu filho segundo as cores e formas de seu clã, portanto, do clã de seu filho. Mesmo assim, como podemos ver na **foto 7**, houve crianças que não usaram os ornamentos de penas, mas de algodão, como a que a mãe de branco segura nua no colo.

Na **foto 3**, percebemos duas mães com filhos nos braços, a que amamenta, e a outra (à direita), uma avó, que carrega uma faixa sobre o ombro em cujo colo se encontra o neto (infelizmente a criança não aparece na foto). Destacamos aí as técnicas corporais das mulheres jovens e das mais velhas, uma semelhança ainda no cuidado com a criança e na “educação do corpo” que passa pela forma de as carregar sobre o colo da mãe e da avó, o amamentar, e a educação compartilhada entre mãe e filha no cuidado com o novo membro da família. Outro exemplo do carregar, que é a mesma técnica utilizada pelas crianças mais velhas para transportarem as mais novas, é usada por uma jovem mãe na **foto 6**. Muitas das técnicas corporais, nesse processo de aldeamento já bem alterado, foram sendo transformadas, como a alimentação, a higiene e o parto. No entanto, duas técnicas observadas, a

amamentação e o segurar no colo, são idênticas às observadas em fotografias do início do século; em nossa “intuição” (VIVEIROS DE CASTRO, 2003) ou “sensibilidade” (GEERTZ, 1989), percebemos nisso que a manutenção do vínculo afetivo corporal entre mãe e filho pelo contato direto com a pele e as sensações que esse contato permite apreender traduzem-se como forma de “educação do corpo”, isto é, de educação bororo que é transmitida pela mãe e avó nos primeiros anos de vida.

Isso se reflete nas discussões e mesmo nas definições que ouvimos em torno de quais mestiços eram mais bororo que outros, ou seja, se o mestiço é bororo, como saber se ele é “bororo de verdade” ou não? Concluía-se daí que são “bororo de verdade” os nascidos de mãe bororo e pai mestiço, e não de mãe não índia e pai bororo, já que “bororo é matrilinear”. O que tentavam afirmar nesse argumento é que, sendo a mulher bororo, ela vai ensinar melhor o filho a ser bororo, se é uma não índia, os costumes são outros e os filhos não vão ser tão bororo como os demais. Em outras palavras, sendo a mãe bororo, a avó e os tios também, a criança vai sendo educada por todos dentro do seu clã e terá, assim, um corpo bororo mesmo tendo nascido biologicamente mestiça.

Ainda na **foto 3**, temos novamente a menininha observando o processo de trabalho das mulheres e das formas de cada uma interagir com o contexto, o que se repete na **foto 5**. A transmissão nesse período da infância, em que a criança voluntária e inconscientemente observa e participa das práticas corporais adultas, contribui para a compreensão do que Mauss (1974:214) identifica como as técnicas fruto de uma razão prática coletiva e individual. Essa observação da criança faz parte do processo de aprendizado que passará pelos ensaios reproduzidos nas brincadeiras como imitação dos gestos, das posturas, das conversas, etc., que proporcionarão, por meio de sinergias nervosas e musculares, nas palavras de Lévi-Strauss, a aquisição das condutas transmitidas e apreendidas que se “constituem verdadeiros sistemas, solidários com todo um contexto sociológico”. (apud MAUSS, 2001:12).

A “educação do corpo”, portanto, é a educação da pessoa. A mulher bororo vai sendo construída, nessas relações do fazer e refazer os sentidos da vida e da comunidade, pela postura, pela entonação de voz, pelo gesto, e com isso apreendendo os significados de seu lugar no contexto feminino, observando quem fala, com quem fala e sobre o que fala. A autoridade e a tradição, no sentido de Mauss (1999), estão presentes nesse processo de “educação do corpo” iniciado antes do “momento síntese” do ritual. É nesse sentido que, para nós, o Ritual de Nominação se constitui uma prática corporal. A participação das crianças e

dos jovens desse processo de construção do ritual traduz-se numa prática corporal na qual, como num jogo, eles são introduzidos e, “jogando”, vão se apropriando das regras e das técnicas que lhes asseguram competência para dele participar e para recriá-lo em outros contextos.

Essa prática, porém, não é prerrogativa do espaço feminino somente, até porque, como já explicitado anteriormente, o ritual não é um “evento” separado das relações mais complexas da sociedade bororo. Isso nos fazer e o saber das mulheres mais velhas se constituíssem num fazer válido ritualisticamente em todas as dimensões do mundo bororo, o ancião, autoridade máxima dessa sociedade na Aldeia de Meruri, esteve presente observando, contribuindo, dando seu consentimento. O que nos faz identificar outro conceito importante no processo de aprendizagem das técnicas corporais, a “imitação prestigiosa”. Essas redes de relações no processo de “educação do corpo” – transmissão das técnicas corporais – são viabilizadas pelas autoridades constituídas no contexto dessas relações. Assim, fez parte desse processo de ensino a presença temporária do ancião Sr. Kanajó que, por condições de saúde e de respeito, está sentado (à esquerda, de chapéu branco – **foto 3**) observando o trabalho das mulheres e isso, como “manda a tradição”, conferiu legitimidade ao processo. Sua presença no local onde os ornamentos eram confeccionados (embora nem todos fossem feitos lá no CCPR) coletivamente, também serviu de avaliação necessária do que posteriormente seria exposto à comunidade como “tradicional”, na fase noturna do ritual, no dia 13, no centro do *Baito*, ocasião em que seriam proferidos os cantos clânicos.

Na mesma **foto 3**, identificamos a técnica de confecção das faixas, o uso de novos materiais (tecido, tesoura e garrafas de pinga vazias), e principalmente a posição de trabalho assumida pela conselheira, bem diferente da postura assumida pelas mulheres mais jovens (**foto 4**), que, com as pernas flexionadas, também procuram selecionar as penas para as faixas de seus filhos.

Essa fase do ritual foi um processo rico e intenso de transmissão cultural. Na preparação dos ornamentos, outras técnicas foram sendo transmitidas. Na **foto 4**, estão visíveis as bandejas contendo as penas separadas por cores – pretas, vermelhas, azuis, verdes, amarelas e brancas – que seriam usadas em seguida. O tecer da palha para a confecção das bandejas foi uma das técnicas transmitidas por uma senhora que veio de outra aldeia, madrasta da conselheira, que esteve sempre ao seu lado, como vemos na **foto 3** em pé atrás dela, de camiseta branca, ajudando nas decisões. Essas bandejas, na fase noturna do dia 13,

foram utilizadas pelas como suporte para os ornamentos das crianças, no centro do *Baito*. Na **foto 7** percebe-se que nem todas as crianças tiveram seus ornamentos apresentados em bandejas nessa cerimônia noturna, uma constatação que fizemos nesse ritual é que eram poucas as mulheres de Meruri que sabiam confeccionar essa bandeja.

Voltemos o olhar para a **foto 4** para analisá-la em relação às **fotos 3** e **5**. Na **foto 5** e na **foto 3**, a postura de sentar com as pernas esticadas, executada pelas mais velhas, contribui para o uso de um novo recurso, apoiar a garrafa sobre a perna, como na **foto 5**, ou o tecido a ser cortado, na **foto 3**. Já na **foto 4**, o modo de sentar das mais jovens, dificulta o uso da técnica das mais velhas. A mudança na técnica de sentar vai interferir assim, na técnica da confecção do ornamento, pois a jovem mãe enfrenta a dificuldade de posicionar-se com as pernas estendidas para cortar e preparar sua faixa – o tecido vermelho utilizado como novo material para o suporte das penas. Nessa foto as alterações da técnica corporal do sentar entre as mais velhas e mais novas, é bem nítida.

Na **foto 4**, as jovens mães, educadas pela escola a onde desde cedo aprendem a sentar em cadeiras e não no chão, mantêm as pernas flexionadas, diferentemente das mulheres mais velhas que não foram educadas pelas cadeiras escolares (**fotos 3** e **5**). Pernas em três posições diferentes, três técnicas de sentar no chão. 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.

O uso de novos recursos para a reprodução da técnica de confecção dos ornamentos modifica somente parte do saber, pois o saber-fazer é transmitido pelas técnicas de segurar e colar, de cortar as penas, e principalmente, pelas técnicas corporais de sentar para trabalhar. Como podemos ver no trabalho da anciã (**foto 5**), o tecido cortado no tamanho da testa da criança – a base da faixa – apóia-se sobre a garrafa (ou perna), em seguida, com uma haste da folha de coqueiro, passa-se a resina (ao lado, dentro de um pote plástico, feito de uma garrafa plástica cortada) sobre a base. A seguir, cola-se a primeira linha de penas, de acordo com a cor definida pelo clã, uma ao lado da outra, cortam-se as hastes e as pontas das penas de tal forma que pareça somente como uma faixa de cor. Na **foto 3**, temos a demonstração de como fica a colocação da primeira “linha de cor”.

Uma após outra, as penas vão formando “linha de cor” que vai sendo trocada até compor a faixa. As “linhas de cores” variam de acordo com o clã, assim como as pinturas faciais e o tufo de penas, como está na **foto 9**. Já nas **fotos 8, 10 e 12**, podemos identificar dois exemplos de faixas de clãs diferentes, confeccionadas para a ornamentação das crianças, usadas na última fase do ritual, na cerimônia de imposição do nome, no dia 14.

Foi esse um processo coletivo, não porque algumas famílias não tivessem seguido as orientações tradicionais para organizar no âmbito familiar as condições materiais para realizar o ritual, mas porque todos, de uma maneira ou de outra, participaram desse fazer, até porque, foi coletivamente que o ritual se realizou nas outras fases. Presenciamos uma negociação da conselheira com uma avó materna, cuja família havia conseguido todo o material, que acabou vendendo o excedente de resina para o Projeto – sendo usado coletivamente.

Também acompanhamos no interior de algumas casas o processo de confecção dos ornamentos sob a responsabilidade dos pais. Em uma casa, o pai confeccionando o tufo de penas de seu clã para sua filha, justificava a falta de penas do seu clã, e como não havia conseguido todas as penas de que precisava para caracterizar seu clã, recorreu a outras penas para deixá-lo bonito. Se não pôde garantir o padrão tradicional com as penas adequadas, procurou garantir a forma de confeccioná-lo. Outro homem, um tio, fazia o ornamento do sobrinho para que este ficasse “bonito”. Paralelamente a esse processo, homens e mulheres em suas residências tratavam de preparar seus ornamentos e enfeites (sem preocupação com as insígnias clânicas) para a Festa.

Em relação à estética, percebemos no processo de confecção dos ornamentos para o ritual e para a apresentação das danças uma diferença. Como acompanhamos algumas mulheres em seus ambientes privados, familiares, percebemos que, ao mesmo tempo em que buscavam adquirir enfeites sem características clânicas para a dança da qual participariam na missa, para o ornamento clânico dos filhos “brigavam” pelas penas originais e fizeram elas próprias os ornamentos.

Em outras palavras, paralelamente à confecção dos ornamentos das crianças para o ritual ocorria a necessidade dos ornamentos para as apresentações dos adultos na missa, no dia da Festa, todavia nessas apresentações percebeu-se que alguns adultos não tiveram muita preocupação com a estética tradicional, enquanto outros estavam “rigorosamente trajados” para expressar sua identidade clânica e hierarquia na sociedade *boe*, que seria reconhecida pelas lideranças de outras aldeias ali presentes. Assim como outros ornamentos utilizados no

ritual e na missa, esses também foram sendo confeccionados pelos que detinham matéria prima e conhecimento para fazê-lo. Como alguns não índios também foram “batizados”, esses ornamentos foram feitos por seus “familiares adotivos” clânicos. E outros, como nós, adquirimos os enfeites de acordo com as cores, sob a orientação do ancião Kanajó cuja filha nos fez brincos e grampos do clã – *Bokodore Ečerae*, que tradicionalmente integra os não índios à sociedade bororo¹⁹¹. No entanto, mesmo observando as cores, não são confeccionados da mesma maneira, há sempre uma forma de garantir a legitimidade dos ornamentos “de verdade”, pertencentes ao clã ao ser utilizados por um bororo. Como percebemos com os pregos que compramos, há uma diferença entre esses e os pregos “verdadeiros”; nesses últimos são fixadas penas na parte detrás e também penugem branca em sua ponta. Grupioni já havia observado esse fato:

Indaguei o meu informante a respeito do fato dos Bororo fazerem uma produção diferenciada para venda, e ele me respondeu que ‘Bororo antigo não quer vender coisa que ele usa, então faz misturado... ele não quer fazer coisas de verdade, porque depois morre, e aí fica as coisas dele aí.’ (Kanajó, 1986). Cabe lembrar que após a morte de um indivíduo todos os seus pertences são destruídos, inclusive a casa em que ele morava. (GRUPIONI, 1992:20-21).

Sob a orientação permanente de Kanajó, inúmeros ornamentos foram feitos para essa Festa. Na casa de sua nora, a conselheira que coordenou o trabalho no CCPR, sua família, incluindo sobrinho e madrasta, foram responsáveis por confeccionar os instrumentos utilizados nas cerimônias que compunham o ritual na fase noturna (as bandejas) e na fase diurna de perfuração e imposição do nome (o *Baragara* e os *Boe etore enogwadau* – labretes de osso de onça) e, também, a cruz enfeitada de penas nas cores para o altar da missa.

Outras técnicas corporais que identificamos foi o corte de cabelo e as pinturas clânicas feitas na face das crianças e das mães. O corte de cabelo tradicional foi utilizado por algumas mulheres. Em específico, percebemos numa família que todas as mulheres cortaram seus cabelos conforme a tradição (ícones clânicos) e utilizaram brincos de madrepérola

¹⁹¹ Nesse ritual, houve mudança em relação à inserção não índios. Um salesiano foi inserido num clã diferente do que ocorre normalmente. A justificativa apresentada aos demais *boe* que comentavam sobre isso, foi de que ele era parecido com índio, seu corpo era mestiço indígena; de fato por ser ele de Mato Grosso do Sul, onde a população é constituída de muitos descendentes “paraguaios”, isto é, sua aparência física era de mestiço guarani ou terena. A novidade, embora estranhada por alguns, teve o consentimento do ancião.

característicos de seu clã¹⁹². Muitas tiveram preocupação maior com as pinturas faciais e alguns ornamentos para a cerimônia noturna e a realizada pela manhã do dia seguinte. O mesmo não se identificou entre os homens, pais das crianças, avôs ou anciãos. Percebeu-se pouco cuidado com a indumentária: um ancião usava uma touca de lã que pediu como *mori* para uma pessoa do Projeto e outro ancião usava um chapéu de feltro, ambos sem nenhum ornamento ou pintura corporal específica.

Finalmente, podemos dizer que a fase de confecção dos adornos e outros matérias necessários ao ritual configurou-se como um processo de construção coletiva. Entre os ornamentos e objetos ritualísticos confeccionados, estavam os ornamentos da cabeça da criança que são três faixas feitas pelas mulheres: *Boe ekudu kejewu*, o *Boe eiba kejewu*, o *Boe etao bu*; o *Kiogwaro* feito pelo pai que, como vimos, teve também a participação das mulheres na viabilização das penas. Mas nem todas as crianças presentes estavam com seus adornos completos, conforme manda a tradição. Em Meruri, a falta de matéria-prima (penas azul, amarela, preta e branca) e da técnica de confecção reduziram os ornamentos usados e somente algumas famílias conseguiram garantir todos os ornamentos. As poucas mães que não tiveram o apoio dos familiares conseguiram garantir a nomeação dos filhos, mesmo sem terem feito todos os ornamentos clânicos exigidos para tal, sem questionamentos sobre se as criança mestiças, ou filhas de mães mestiças, eram ou não “*boe* verdadeiro”.

4.2.4 As cerimônias que compuseram o Ritual em Meruri

a) Cerimônia do dia 13 de julho de 2001

Ao final da tarde do dia 13 de julho de 2001, sexta-feira, as famílias que conseguiram fazer as bandejas e os ornamentos das crianças os levaram para *Baito*. Lá colocaram as bandejas com o *Boe ekudu kejewu*, o *Boe eiba kejewu*, o *Boe etao bu* e o *Kiogwaro*, no centro, no chão, onde algumas incluíram sacos plásticos cheios de penas brancas de pato e a resina. Também estavam colocados no centro junto com os ornamentos das crianças os objetos a serem usados pelos padrinhos no dia seguinte: o *Pana*, o *Pariko*, o *Baragara* (perfurador) e o

¹⁹² Nesse caso, a anciã nos relatava que quem sabia mais sobre os “costumes”. Era sua filha mais velha que havia se casado com um bororo de outra aldeia que fazia funeral e lá aprendeu tudo participando dos rituais. Soubemos por ela mesma (a filha) que foi aprendendo com outras mulheres observando como faziam. Ela também sabia fazer as pinturas clânicas, tinha “mão firme”, e na noite do ritual fez varias pinturas sendo acompanhada por sua irmã mais nova que a observava em tudo.

Boe etore enogwadau (labretes). O *furador* e os *labretes* foram utilizados somente para fazer a perfuração do lábio inferior de um rapaz bororo de 18 anos que era seminarista (secundarista) salesiano em Cuiabá. Na **foto 7**, ele está na frente do ancião de chapéu de feltro.

Por volta das 18:30h, havia sete bandejas, um *Pariko*, um *Baragara* e a *Pana*. Por volta das 19:30h, as pessoas começaram a chegar. Com uma cabaça em cada mão, os anciãos iniciaram a cerimônia noturna. Sentados sobre uma esteira, em frente aos objetos e aos enfeites clânicos, um após o outro, acompanhados das mulheres mais velhas de sua família. Eram quatro os anciãos nessa fase e somente eles realizaram os cantos. Um deles já muito idoso, de Meruri, não é lembrado como ancião no cotidiano, devido a sua idade avançada¹⁹³, outro era o pai da conselheira que veio para o ritual e, com seu sogro, Sr. Kanajó, o ancião oficial de Meruri, contrapôs-se representando a outra metade clânica, no ritual de seus dois netos nominados (como já explicitado, em cada família a estrutura da aldeia se reproduz). Mesmo as mães que não tinham expostos os ornamentos clânicos de seus filhos sobre as bandejas sobre as quais os cantos eram realizados, também se participaram da cerimônia noturna com seus filhos e parentes e sentaram-se no chão do *Baito*, no lugar de cada clã sobre panos e cobertores que posteriormente serviram de cama para deitar as crianças pequenas, que acabaram por adormecer, facilitando a pintura clânica, realizada por algumas mulheres, “com mão firme” (o conhecimento da técnica é explicado pela anciã como uma habilidade que nem todas as mulheres possuem atualmente). Essa afirmação é confirmada pelos registros em vídeo e fotografias, que também acusam a ausência de algumas mães na cerimônia noturna.

Enquanto eram realizados os cantos, algumas mulheres, sentadas atrás dos anciãos, acompanhavam os cantos e das crianças de colo, faziam as pinturas faciais diferentes em rostos de diferentes crianças. As pinturas clânicas foram feitas nas crianças e mães por algumas mulheres que dominavam a técnica da pintura simbólica (*je jiwu*), revezando-se para atender a todas.

Eram poucas as mulheres que dominavam a técnica da pintura e tinham “mão firme” para pintar as crianças. Presenciamos por várias vezes a senhora vinda de outra aldeia

¹⁹³ Um ancião bororo chamado de Cobalchini, por ser bem idoso e viúvo, ia diariamente à Missão caminhando lentamente com sua bengala, para receber ali alimentos (no mínimo nas três refeições). Também frequentava a Missão outra anciã, que também idosa e viúva, recebia o mesmo tratamento. Segundo a Irmã Diretora, a Missão cuidava deles ao mesmo tempo em que os mantinha ativos, caminhando, o que era fundamental para a saúde. O ancião Cobalchini cantou por longo tempo nessa noite, acompanhado pelas mulheres. No dia seguinte, não cantou na nomeação, nessa fase, Kanajó e outro ancião fizeram os cantos.

confeccionando e ensinando outras mulheres o trançar da palha; fez várias bandejas, discutiu com a filha de seu marido sobre as cores e características do clã da criança. Ela não fez pinturas, mas segurava as crianças e ia discutindo sobre o que estava sendo feito. Uma das filhas da conselheira também dominava a técnica e pintou várias crianças naquela noite. No dia da Festa, enquanto todos se preparavam para a apresentação das danças, ela fazia as pinturas faciais, inclusive a nossa, enquanto nós ajudávamos nas pinturas corporais. Nessa ocasião nos afirmou que estava fazendo uma pintura que sua mãe não faz, por ser mais difícil, mas que ela aprendera observando uma senhora, também do clã *Bokodori* (seu clã também, e dos não índios “batizados”), em outra aldeia. O aprendizado aqui se deu em virtude da circulação e pela observação e imitação de técnicas cujo executor é de reconhecida autoridade também comprovada pelo aprendiz. (MAUSS, 1999).

Algumas mulheres mais jovens não sabiam como fazer, outras não tão jovens revelaram que sabiam fazer somente determinadas pinturas ligadas ao seu clã, ou que não tinham a mão firme para executar essa técnica. Mas assim como a jovem mãe que nos pintou, muitas outras, nesse momento da pintura facial, estavam atentas às pinturas enquanto seguravam seus filhos no colo, dormindo sobre suas pernas cruzadas; outras parentes das crianças, com seus filhos, também faziam o mesmo, observando como as poucas mulheres desenhavam cada traçado das máscaras faciais. Essa fase revelou-se um ritual diferente dos relatados nas narrativas e na literatura, foi um ritual coletivo e reuniu toda a comunidade indígena e não índia, incluindo um grupo de jovens acadêmicos de comunicação (de uma universidade do interior de São Paulo) que acompanhavam duas professoras que participavam do Projeto do CCPR, que chegaram naquela noite para a Festa.

Segundo Aroe Poiwo (2001:18), “Para espantar o sono é oferecido de vez em quando café, chá, caldo de arroz doce e charutos fabricados para o ritual”. No ritual observado, foram oferecidos pela coordenadora do Projeto do CCPR os cigarros de palha, que eram enrolados pelos jovens acadêmicos visitantes e distribuídos aos velhos. Também havia água e café.

Essa cerimônia foi também registrada para os documentos do CCPR por fotógrafos e filmada para montagem de vídeos que, a exemplo do que já havia sido produzido pela equipe de professores e alunos de comunicação que participavam do Projeto do CCPR, serviam para a divulgação do Povo Bororo e para o acervo da Missão e do CCPR.

Por volta das 23h, da sexta-feira 13 de julho de 2001, essa fase da cerimônia encerrou-se a cerimônia da qual participavam toda a comunidade. As mulheres, as crianças, os

visitantes e não índios, e a maioria dos demais homens foram dormir. Na madrugada desse dia outra parte importante do Ritual seria executada por alguns homens, conforme descrevemos a seguir.

b) Cerimônia da madrugada do dia 14 de julho de 2001

Segundo nos relataram os que participaram dessa cerimônia da madrugada, no *Baito*, esta é a fase “espiritual” fundamental para o Ritual de Nominação. Mesmo sem o “chefe das cabaças¹⁹⁴” oficial (que estava no curso universitário e chegou só com os demais professores, para a Festa), e com poucos homens para garantirem os cantos clânicos, esta cerimônia foi realizada na madrugada do dia 14, até o amanhecer. Alguns homens que são chamados “porre¹⁹⁵” pela comunidade, pois bebem mais regularmente e fazem sempre cantos noturnos no *Baito*, não adaptados ainda em Meruri, alguns vindos da Aldeia Garça e não são muito simpáticos à Missão, garantiram os cantos da madrugada. Essa fase espiritual do Ritual é para eles, conforme nos relataram, a parte mais importante do Ritual, por isso, durante toda a madrugada se ouvia por toda a aldeia os cantos no *Baito*, que foram executados por eles por já terem vivenciado muitos rituais bororo. Esses também foram pais e padrinhos de crianças nominadas na manhã seguinte, e por isso mesmo, os cantos que executaram eram

¹⁹⁴ Chama-se “chefe de cabaças” – chefe do *Baporugo*, como vimos acima, um instrumento mítico – o bororo que tem o conhecimento e reconhecimento por parte dos anciãos – os antigos, que foi por eles ensinado, participou de muitos funerais, conhece a sociedade e cultura bororo em todas as suas dimensões, sabe tocar os instrumentos – as “cabaças” – e sabe cantar os cantos clânicos utilizados nos rituais. Em Meruri, durante nossa pesquisa, o “chefe de cabaças” da aldeia era o Helinho, um professor que participou do Projeto Tucum e já nos referimos a ele no segundo capítulo, e que atualmente cursa o 3º Grau Indígena na UNEMAT. Embora tenha iniciado os ensaios das duas danças apresentadas, antes de ir para o curso, quem ensaiou e segurou o canto da madrugada, do Ritual de Nominação, foi outro conhecedor profundo da cultura (Antônio) e que aprendeu os cantos e a tocar, mas que não foi autorizado pelos antigos como o Helinho, por isso, os bororo de Meruri não o reconhecem como tal. Também há uma diferença destacada por algumas pessoas, o Helinho tem uma voz mais forte e entoia os cantos clânicos com “sentimento bororo”, enquanto o Antônio, por ter uma voz mais baixa, não atinge a tonalidade considerada bonita, isto é, bororo.

¹⁹⁵ Em nossa observação, percebemos que são esses homens e mais duas mulheres, aproximadamente umas seis pessoas, os que permanecem com uma vida mais tradicional no sentido de aquisição dos bens materiais e, por isso, geralmente se reúnem no *Baito* à noite para cantar e prepararem-se para pescar no dia seguinte. Eles também são mais “rebeldes” em relação aos missionários e questionam a presença das pessoas de fora na aldeia. Poucos jovens entravam no *Baito*, a maioria ficava observando no escuro e rindo das cômicas danças de alguns que não sabiam bem sobre as danças tradicionais dos cantos, e criavam, com o auxílio da bebida, coreografias parecidas com as danças não índias. Embora alguns utilizem a bebida e causem transtornos à comunidade, “vergonha”, como algumas mulheres comentavam, a posição da comunidade em relação à bebida é ambígua, ora tolerada, ou exemplo de quem é bororo de verdade, ora temida, ou ainda festejada. Sobre esse tema, não nos deteremos neste trabalho, mas omiti-lo seria um equívoco, pois permeia tanto as relações cotidianas como os momentos significativos como o ritual que observamos, o futebol, as danças, e mesmo a missa e as festas religiosas como a festa junina, e outras em que os bororo se reúnem e participam como comunidade.

fundamentais para garantir a vida de seus filhos e afilhados na sociedade bororo, em todas as suas complexas dimensões. Na madrugada, segundo afirmaram, o canto das crianças, o “canto grande” (canto *Kiege Barege*, que também é citado no terceiro capítulo na narrativa de Coqueiro) foi executado. Nesse sentido, essa cerimônia, embora restrita a um número reduzido de pais e tios, manteve-se pelo caráter ritualístico que esse pequeno grupo estabeleceu, no sentido de “*communitas*”, com todos os envolvidos no ritual e na Festa.

Como apresentado acima nas duas fases do Ritual, realizadas na noite e na madrugada, constatamos que a falta de anciãos para realizar os cantos e o grande número de crianças de diferentes idades (inclusive um rapaz de 18 anos) expressa bem as dificuldades dos pais e padrinhos realizarem este importante ritual em Meruri. Esses fatores confirmam as dificuldades de os pais de Meruri reunirem, como explicitamos anteriormente, as condições materiais e espirituais necessárias para integrarem ritualisticamente seus filhos, ao mesmo tempo em que a falta dessas condições acaba por levando-os a não vivenciarem os rituais. Se por um lado não ocorrem rituais por falta de pessoas que tenham autoridade para realizá-lo, por outro os mais jovens também não têm como adquirirem conhecimentos sem participarem desses rituais e, portanto, se constituírem no futuro com autoridades.

c) Cerimônia do dia 14 de julho de 2001: a imposição do nome

Na manhã de sábado, ocorreu a terceira fase do ritual, a cerimônia de perfuração e de imposição do nome às crianças. Segundo Viertler (presente no ritual), antigamente os Bororo se reuniam ao alvorecer, pois a criança seria erguida no nascer do sol. Nesse ritual, o sol já havia nascido, eram mais de sete horas quando as pessoas começaram a se organizar e, quando começou, o sol já estava alto. Além de começar mais tarde, o número de crianças, jovens e adultos nominados levou a cerimônia a durar até quase onze horas da manhã.

Na **foto 7**, podemos observar algumas crianças já pintadas para participar do ritual, outras acompanhando as mães para ajudar. É o caso da menina que segura uma cabaça com alças onde está a resina que será espalhada no corpo do irmão menor (no colo da mãe que está de camiseta amarela) para a colagem das penas/penugem brancas (aos pés da mãe, de vermelho, com o filho já nu e de rosto pintado, está a bandeja com os ornamentos e o saco com as penas). Podemos também observar que a mulher de blusa vermelha, abaixada para conversar com o menino ornamentado com penas brancas, está com a pintura clânica no rosto, assim como algumas crianças que não vão ser nominadas.

Ainda nessa foto, as mulheres que vão participar com os filhos do ritual estão sobre uma lona colocada no *bororo*, para que pudessem ornamentar as crianças sem o contato com a areia. Geralmente, como o ritual é realizado conforme nascem as crianças (como relatam as narrativas bororo apresentadas anteriormente) elas ficam sobre a esteira ou couro da onça (como relatam as narrativas bororo apresentadas anteriormente). Sobre a lona, as mães colocam as crianças e os sacos plásticos com as penas brancas, para passar a resina e colar as penas por todo o corpo da criança (poucas conseguiram penas de pato, foi utilizada mais a penugem de galinha branca. Nessa fase também se constatou a falta de material, muitas mães não conseguiram penugem suficiente para cobrir seus filhos, colocando-as somente em algumas partes como os braços (como fizeram com os adultos não índios que foram nominados) e outras colaram sobre a cabeça da criança, substituindo a touca).

Dois anciãos, que representaram as duas metades clânicas: *Ecerae* e *Tugarege*, fizeram um breve canto, enquanto as mães seguravam seus filhos de frente para o *bororo*. Assim que foi dado o início à cerimônia, as mães, tias e avós maternas e paternas da criança, começaram a colar na testa e têmporas das crianças os ornamentos clânicos confeccionados anteriormente. Algumas tinham somente uma faixa para a testa (região occipital), outras não usaram faixa de penas, mas uma faixa de algodão. Todas as crianças e algumas mães tinham suas pinturas clânicas. Mas nem todas puderam colocar em seus filhos o *Kiogwaro* (tufo de penas) e pouquíssimas crianças tinham a touca citada pelos autores.

Em seguida, como mostra a **foto 11**, foi feita a representação do *aroe* com a dança e com o *panna*, para posteriormente os padrinhos realizarem suas danças e nominar seus afilhados. Nessa foto, jovens de Meruri observam a dança, uma oportunidade rara para eles. Essa observação serviu para posteriormente avaliarem os padrinhos mais jovens e suas *performances* em relação ao executado pelo representante do *aroe*.

Após terem seus filhos totalmente ornamentados, o pai (ou representante, um de cada vez) leva o padrinho em uma das mãos e na outra o *Pana* e o *Pariko*. No centro do *Bororo* fixa o *Pariko* em sua cabeça e lhe entrega o *Pana*. Para tocá-lo, o padrinho deve soprar sobre um dos orifícios segurando-o com as duas mãos, enquanto executa a “dança ritualística¹⁹⁶”. Muitos padrinhos, por serem mais velhos e reconhecidos como autoridade pelas famílias e clãs, tinham mais de um afilhado.

¹⁹⁶ Segundo Aroe Poiwo (2001:13), essa dança é a representação do *Bakororodoge Aroe*, as almas de *Bakororo* e companheiros.

Alguns padrinhos não souberam tirar o som do instrumento e tiveram dificuldades em representar o ancestral na dança ritualística. A falta de intimidade com as cerimônias ritualísticas provocou risos da comunidade. O riso, entre os Bororo, como identificamos também na dança e na observação dos jovens dos cantos e danças executados no *Baito*, é um recurso coletivo que dá ao outro o retorno e sua apresentação, isto é, o riso é uma forma de avaliação coletiva do qual se serve o aprendiz para saber como está se saindo em relação ao que a comunidade considera bem feito, “bonito”.

Outros as executaram com muita beleza e segurança: o padrinho sai do centro do *Bororo* (no centro da circunferência) e vai até a criança que está sendo carregada pela mãe (na extremidade que fica ao lado do *Baito*), seus movimentos bem executados dão a impressão de que o padrinho flutua sobre o chão. Enquanto se dirige para o afilhado, tocando o *Pana*, faz um sapateio rápido muito próximo ao chão, como se flutuasse, pára uma ou duas vezes durante o percurso e abre os braços como o bater de asas de um grande pássaro. Em frente à mãe (ou representante no caso dos não-índios) e à criança (afilhado), entrega o *Pana* ao pai ou representante e eleva seu afilhado em direção ao sol para nominá-lo. A apresentação do afilhado (herança clânica e títulos) foi feita em bororo e aprovado com um forte *WU!* Quando o padrinho não sabia¹⁹⁷ a língua, nem ler o texto escrito com o nome escolhido, segurava seu afilhado enquanto um ancião fazia a apresentação oral (**foto 12**).

Entre um e outro a ser nominado, dois conselheiros, a nora do ancião e seu sobrinho (já nos referimos a eles anteriormente ao papel desses no Projeto do CCPR e na confecção dos ornamentos), ajudavam o ancião. Isso em razão do número de pessoas e da necessidade do ancião de participar ativamente da imposição de vários nomes, ora para recitar os dizeres para apresentar os novos membros que seriam integrados aos clãs (pelas dificuldades já apresentadas acima), ora para exercer a chefia do cerimonial.

Durante o ritual, os padrinhos, independente de clã ou metade, usaram apenas um *Pariko* e o *Pana*. Os anciãos, os pais e os padrinhos não usaram pinturas ou ornamentos clânicos nas três fases do ritual e vestiram roupas e calçados comuns; as mães usavam suas

¹⁹⁷ Para escolher os nomes, alguns pais e padrinhos consultaram na “Escola da Missão”, a Enciclopédia Bororo, que como afirmamos sobre a produção dos salesianos, expressa um cuidado no registro etnográfico da cultura tradicional. Nessa obra se encontram escritos os nomes tradicionais a cada uma das metades clânicas e os seus significados: nomes *Tugarege* e *Ecerae* em ordem alfabética. Esses nomes também são confirmados com os anciãos e mulheres mais velhas, pois se constituem em patrimônio do povo e não podem ser utilizados de qualquer maneira e em qualquer tempo. Os mais jovens, assim recorrem ao conhecimento tradicional com os recursos que aprenderam na escola para se certificar dos nomes, das matérias-primas, das técnicas e dos significados clânicos dos ornamentos para “batizar” os filhos e afilhados.

pinturas simbólicas, como vemos na **foto 10**. Até em virtude da quantidade de pessoas nominadas na manhã, os cantos foram realizados no início e no final pelos dois anciãos (representantes das duas metades). Lembramos que, na cerimônia regular, após dar o nome, o padrinho canta um *Roia Gigudu* do clã da criança (e seu) e em seguida o *Roia Gigudu* sobre as crianças. Aroe Poiwo (2001) afirma que, após a imposição do nome, quando o padrinho sopra sobre o afilhado, o chefe de canto executa o último *Boe Ekuroia*, do clã da criança. A seqüência das nomeações foi sendo orientada pelos conselheiros e mulheres mais experientes.

Nesse ritual, somente um rapaz durante sua nomeação fez a furação do lábio inferior. Em Meruri, essa cerimônia não seguiu o processo descrito anteriormente pelas autoridades nas narrativas. Como muitos padrinhos não tinham essa autoridade, os anciãos mediarão esse “desacordo” e garantiram a transmissão do ritual que teve o reconhecimento dos saberes, reconhecidos como tradicionais, embora tivessem ocorrido muitas modificações dos elementos descritos anteriormente. Se fossem seguir a tradição o padrinho faria a furação com o *Baragara* com a ajuda de um companheiro que teria marcado com urucum o local a ser perfurado. Seu companheiro colocaria o labrete na ponta do *Baragara* que atravessaria o lábio; na ponta oposta do labrete há um acabamento em cera para evitar acidentes; em seguida, o padrinho puxaria o furador e o labrete penetraria no furo. Em Meruri, o local da furação foi marcado com caneta e anestesiado (a anestesia odontológica foi disponibilizada pelo enfermeiro não índio que também foi nominado nesse dia) com a ajuda de uma “madrinha”; após a tentativa do padrinho com o *Baragara*, esta utilizou uma agulha para concluir o furo e enfiou um barbante. Concluída a furação, a “madrinha” chamou o ancião que levou o jovem pela mão até a casa para receber os labretes¹⁹⁸ feitos por um conselheiro.

Após os cantos, foi oferecida comida aos presentes, organizada pelos conselheiros com os recursos do Projeto. Como seria a família a ofertar e dos três não-índios nominados, dois são ligados à Missão e ao Projeto, o *mori* foi aceito por todos. Com a oferta do alimento, a cerimônia foi encerrada e, em seguida, muitas mães se prepararam para o jogo de futebol das mulheres que abriu o torneio da *Festa*. Ao lado do campo, um conselheiro com uma mesa embaixo de uma árvore, aguardava para registrar num livro os nomes novos que receberam os bororo de Meruri.

¹⁹⁸ Tradicionalmente, os labretes seriam de vários tamanhos e feitos pelos jovens iniciados com osso de onça. Constatamos a falta de material e dos tradicionais processos de iniciação.

Mas durante o dia, sábado em que houve o campeonato de futebol aberto pelas mulheres (muitas delas mães que haviam participado da nomeação de seus filhos) o conselheiro (responsável pelo registro dos nomes no livro da Missão que tem garantido o registro de nascimento e morte dessa etnia no último século) reclamou que poucos haviam aparecido para registrar o novo nome da criança. Além desta modificação, foram já apontadas modificações relativas ao tempo, ao espaço e às relações estabelecidas ao longo dos preparativos para a Festa e nela mesma.

Concluimos esta análise com as palavras de Hasse, que apresentou de forma sucinta, o processo por nós observado durante a confecção dos ornamentos para o Ritual de Nomeação em Meruri, reforçando seu sentido simbólico do ritual que possibilita ao indivíduo constituir-se como pessoa, perante si e perante a sociedade:

[...] cabe à cultura uma influência fundamental nesta questão, de acordo com a importância que cada cultura desenvolve face à pessoa na sociedade, do lugar do indivíduo no seio da cultura de que faz parte. A par da forma, das diferentes maneiras como esse lugar se estrutura existe, no entanto, também, um conteúdo. Ou seja, a consciência de si compreende em si mesma um lugar, o lugar do eu é o seu corpo. A imagem do corpo desempenha, pois, um papel importante na 'consciência de si'. O corpo como meio de passagem para a realização das nossas relações com o mundo¹⁹⁹. Possui uma condição social. Elaborada no tempo, nas recordações da infância, do vivido. A consciência de si de um indivíduo, é aquilo que se realiza de síntese, entre todas as suas experiências passadas. Uma condição acentuada, ainda, reforçada, pelo fato de se possuir um nome, o que consagra a existência do indivíduo como pessoa, para os outros e para si mesmo. Além disso, o fato de se possuir um nome corresponde à atribuição de um estatuto, contribui para lhe fixar um lugar na organização pessoal das pessoas. (Hasse, 1999:168).

4.2.5 A construção de uma tradição: análise do Ritual de Nomeação

Recorremos a quatro referências bibliográficas diferentes para descrevermos os sentidos desse ritual na cultura bororo tradicional: autoridades constituídas de forma diferente, mas todas autoridades que buscam transmitir uma tradição presente na vida do bororo antigamente e ainda hoje, como uma forma de integrar os novos membros à sociedade cuja estrutura social se estabelece, como já apresentamos, numa complexa rede de relações hierárquicas e clânicas que se retroalimentam e mantêm suas diferentes dimensões.

¹⁹⁹ Nota da autora: STOETZEL, J. *La Psychologie Sociale*. Paris, 1978.

A transmissão dessa tradição se deu no decorrer de mais de cem anos de manutenção do batismo e dos rituais católicos na Aldeia de Meruri, dos quais os Bororo passaram a participar e que, numa relação aparentemente ambígua com o “batismo” bororo, concomitantemente mantido. Tanto os salesianos quanto os bororo chamam o Ritual de Nomenclatura de “batismo bororo”. No entanto, por mais que o termo seja o mesmo para os dois rituais não possuem o mesmo sentido para os bororo de Meruri, como também um não substitui o outro. Também essa prática não pode ser caracterizada um sincretismo cultural.

Como já apontado por vários estudos (TASSINARI²⁰⁰, 2003:50-57), as dimensões simbólicas da religiosidade de grupos étnicos com uma história de contato antiga têm se mostrado não como um sincretismo religioso, mas como formas complementares de práticas que não se misturam no plano “teórico”. Recorremos a Tassinari por identificarmos uma semelhança entre os Bororo de Meruri e dos Karipuna, pois ambos passam a se constituir em uma comunidade a partir de um espaço social organizado pelo contato com o não índio e cujos traços da religiosidade cristã se manifestam paralelamente aos da religiosidade indígena, isto é, têm hoje uma religiosidade que expressa as fronteiras culturais historicamente estabelecidas com a sociedade regional e sua religiosidade.

Segundo Tassinari, as análises recentes sobre as relações “entre religiões indígenas e cristianismo” têm considerado as elaborações indígenas sobre a tradição cristã com base nos sentidos expressos em “suas próprias cosmologias”. Em seus estudos sobre os Karipuna – “No bom da festa”, a autora afirma que se a cosmologia desse grupo étnico não aponta uma única explicação cosmológica que englobe o xamanismo e o catolicismo. Demonstra então “que esses dois universos compartilham de princípios ordenadores comuns, presentes nas relações de troca interfamiliares e entre humanos e seres sobrenaturais”. Em outras palavras, Tassinari recusa o termo sincretismo por identificar que não há um único cosmo que articule o xamanismo e o catolicismo, mas tanto um como o outro “concorrem para a solução dos mesmos problemas e angústias das famílias”, sem se excluírem ou competirem entre si. (2003:52, 55).

Em nossa pesquisa com os bororo de Meruri, identificamos também essa convivência entre dois mundos simbólicos diferentes que se entrelaçam nas práticas cotidianas e na busca de soluções, nas situações de saúde, de problemas de relacionamento familiar, etc., sem que se

²⁰⁰ A autora se referencia nos estudos de: Ferreti, 1995; Vidal, 1995; Galvão, 1976; Wagley, 1976; Brandão, 1994; e Wright, 1999; entre outros.

misturem na lógica das pessoas daquela comunidade; inclusive leva à participação da comunidade em outros rituais católicos, como o casamento, o batizado, o enterro no cemitério, ritualizados pela missa.

Essa semelhança com os Karipuna dá-se em virtude de o Ritual de Nominação, como já apresentamos, ter feito parte de um contexto de festa religiosa organizada com base na lógica cristã, católica, da Missão Salesiana em Meruri, numa cerimônia bororo dentro do contexto da Festa dos 25 Anos, cujo foco centrava-se na Missa de Ação de Graça em comemoração ao martírio do Pe Rodolfo e também do Simão Bororo.

Embora não seja prática comum, pudemos presenciar, durante nossa pesquisa, um batizado católico. Como observamos em Meruri, os Bororo não misturam esses rituais e nem os confundem, mas se concretizam como práticas ritualísticas de formação do bororo de Meruri e como estratégia de assegurar à criança sua identidade *boe* e a integração nessa comunidade. O “batizado bororo” e o “batizado católico” são “práticas corporais” diferentes, isto é, são práticas ritualísticas de formação da pessoa a partir de técnicas corporais simbólicas que transformam o corpo nascido biologicamente em um outro corpo, numa pessoa.

Por um lado, o “batismo cristão” tem o sentido de introduzir no corpo bororo uma “alma cristã”, a transformação do corpo para receber uma alma é feita pela unção do óleo, pela água benta, pela veste branca, pela simbologia da chama da vela, etc. Essa transformação é concluída com a nominação cristã a ser feita com as orações, os cantos e o compromisso assumido pelos pais e padrinhos diante da autoridade da Igreja e da comunidade cristã que dela participa de o “moldar” a uma vida guiada por princípios da fé cristã até a morte, quando a alma deixará o corpo e passará a viver junto de Deus.

Por outro lado, no “batismo bororo”, esse corpo biológico será transformado em um bororo, o Ritual de Nominação não introduz nada no corpo, mas o reconhece como “corpo bororo”. A transformação de um corpo biológico sem cultura e identidade é organizada pela família e sociedade que assumem a responsabilidade de “fabricar”, “educar o corpo”, para o constituir membro cujo lugar assumido contribuirá para a manutenção da própria sociedade – fortalecendo seu clã, mantendo a estrutura social bororo nas diferentes dimensões dessa sociedade (humana, espiritual ou animal).

O primeiro ritual do qual se serve essa sociedade para “fabricar” o novo membro é o Ritual de Nominação, em que o corpo que materializa as dimensões dessa sociedade será pintado e ornamentado para que seja reconhecido e integrado e para isso, também receberá um nome

que volta a reconstituir as relações humanas e espirituais dessa sociedade. Isto é, ao mesmo tempo em que o “corpo bororo” é fabricado, possibilita a produção contínua das relações familiares, de parentesco ritualístico, de oposição e complementariedade entre as metades, etc. Nesse processo, a “educação do corpo” é assumida pelo padrinho que o auxiliará, assim como seus pais e parentes, na compreensão do seu papel nessa sociedade para a qual será “moldado” durante toda sua vida, na participação de rituais e das técnicas e estéticas que contribuirão para que se identifique com e seja identificado por seu grupo étnico, até que seja transformado novamente, em seu funeral, para ser reconhecido e identificado na outra dimensão dessa mesma sociedade, no mundo dos espíritos bororo. Assim, o corpo continuará mantendo sua identidade após a morte e, para isso, será novamente metamorfoseado para continuar assumindo seu lugar na sociedade.

Durante a produção do Ritual de Nomação, compreendemos que a fabricação do corpo bororo, em Meruri, vem sendo garantido pelas mulheres por técnicas corporais como o amamentar, o cuidar, o alimentar, o carregar junto ao corpo, o ornamentar, o pintar, entre outras, isto é, técnicas corporais cuja especificidade é assumida pelas mães que têm garantido sua transmissão às novas gerações por mais de cem anos.

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

Como já explicamos aqui, essa técnica é transmitida num ato tradicional eficaz, passado das gerações mais velhas às mais novas numa estreita relação que produz identificação entre quem ensina e quem aprende, pois trata-se de um ato simbólico cujos sentidos e significados vão se constituindo numa relação que permanece para além do tempo restrito ao ritual.

As tradições hoje presentes nas técnicas corporais não se devem ao conservadorismo das maneiras de fazer, mas à memória individual das autoridades ali constituídas – mulheres e anciãos – que, coletivamente reconstituída e, no caso dos ornamentos, registrada em desenho para ser seguida por cada mãe, foi sendo reelaborada tanto pelos recursos materiais disponíveis quanto pela demanda estabelecida pela comunidade, dentro do contexto da Festa. Assim, como autoridades constituídas pela e na experiência, as tradições foram transmitidas e recriadas dentro da dinâmica histórica e cultural desse grupo étnico presente em Meruri.

Essas tradições se inscrevem nas experiências do corpo feminino, garantindo eficácia e eficiência na constituição de uma identidade coletiva e em cada novo membro que nasce dessas mulheres. Essas experiências tanto se dão na circulação entre vindas e idas a outras aldeias, à cidade, como nas relações sexuais, sejam elas por opção e prazer na relação com bororo, com outras etnias indígenas ou com não índios, sejam por violência sexual sofrida. O que pudemos compreender nesse momento de construção de uma prática corporal coletiva (rica em técnicas corporais, em cuidados com as crianças, em maneiras de sentar, de cortar, de colar, de pintar, de amamentar, de ensinar) foi que coletivamente essas mulheres garantiram aos seus filhos e aos filhos das outras, fruto dessas relações nem sempre desejadas, a um novo corpo, seja ele mestiço ou não, uma identidade bororo.

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 Nominação e nas práticas cotidianas. E isso foi observado no processo de confecção dos ornamentos, no cuidado das crianças que com elas trabalham no ritual, no processo de ornamentação e pintura das crianças durante as fases – cerimônia noturna e a pintura clânica, cerimônia de imposição do nome, com a fixação dos ornamentos e das penas brancas, com a perfuração labial, com a organização da seqüência dos “batizados”, com a garantia dos nomes – lidos ou falados corretamente, com a distribuição da comida após o ritual. E, por fim, são elas que, após o ritual, abrem o “Campeonato de Futebol”, que fez parte da Festa dos 25 anos e de que trataremos adiante, como também ajudam a pintar e ornamentar os homens com os quais vão se apresentar na dança, na Missa de Ação de Graças.

Para finalizar, destacamos que, nesse processo, pudemos ainda perceber as diferenças entre a confecção dos ornamentos para o ritual e a confecção dos ornamentos para a Festa.

Quando esses não são “originais”, ou atendem as insígnias clânicas do seu usuário, são para vender ou ser utilizados por não índios, os bororo de Meruri continuam a ter um cuidado diferenciado entre o que é “nosso”, nos identifica e nos “liga” a sociedade bororo em suas diferentes dimensões, como afirmamos acima com Grupioni (1992). Isso será melhor discutido na próxima seção em que abordaremos a dança, prática corporal pela qual os Bororo expressam também sua identidade clânica.

4.3 A Dança em Meruri

4.3.1 Introdução

A dança é uma prática corporal presente em todas as culturas indígenas. O conjunto de técnicas e estéticas corporais que compõe uma dança expressa escolhas e soluções encontradas, consciente e inconscientemente, no cotidiano das relações humanas. Elemento de cultura primária, a dança é capaz de promover a integração dos diferentes modos de ser e sentir do homem, expressando a visão original de mundo de uma determinada sociedade. (HASSE, 1992:117).

Nas sociedades indígenas brasileiras, a dança geralmente está presente nos momentos ritualísticos não só como manifestação de caráter religioso, mas também de alegria, de encontro, de prazer e de beleza.

Estudando a dança Matipú, Veras (2000) observou que, nas coreografias femininas, os movimentos são construídos nas relações cotidianas em que o corpo vai adquirindo, no processo de educação, as formas modeladas pelas tarefas diárias com o ritmo e a graciosidade com que os quadris balançam para sustentar na cabeça “os gravetos buscados à média distância, geralmente nos fins da tarde”, quando as mulheres “adentram à aldeia gingando a cintura, equilibrando a madeira e também seus corpos, com o movimento pendular dos braços. Também aqui, elas se apóiam nas pernas fortes e adornadas – produzidas esteticamente, cotidiana e ritualmente para ser mulher”. (2000:74). Dessa maneira, o corpo se molda e molda a cultura que se manifesta em eventos significativos para a comunidade, tanto nas relações da própria etnia como nos encontros interétnicos como o Kuarup, realizado no Parque Nacional do Xingu. A autora observou que, em um encontro ritualístico, foi apresentada uma dança que não compunha o contexto do encontro e que, com isso, se identifica na dança também o

caráter lúdico e prazeroso do dançar; que, por mais que os homens sejam os responsáveis pelo espaço público, como o pátio e a casa ritualística, as mulheres, para quem são destinados os espaços privados, como a casa e a família, também convivem nesses espaços, pois nos afazeres (trazer água, transportar lenha) ocupam com seus movimentos graciosos a atenção e os espaços do pátio da aldeia.

Com esse exemplo, podemos considerar que a dança expressa os sentidos e os significados das relações cotidianas, assim como os seus ritmos e emoções, por meio da cadência dos movimentos marcada por música e cantos que ressignificam e valorizam a corporalidade e as identidades das pessoas conforme o papel social assumido nos encontros, rituais e festas. Nesses momentos sínteses, como vimos considerando os rituais e as festas, momentos de expressão máxima dos valores, idéias e significados do encontro dos grupos sociais envolvidos, as danças possibilitam tanto a educação quanto a valorização das identidades individuais e coletivas.

A dança ainda pode expressar formas de acesso “mágico” a outras dimensões da realidade vivenciada por cada grupo étnico, seria assim a representação que a pessoa (o corpo) assume na relação com essas dimensões. Vimos que, no Ritual de Nominação, antes da apresentação da dança do padrinho para a imposição do nome na criança, há a representação de um *aroe* por meio da dança realizada por uma autoridade clânica. Essa dança é uma forma de atribuir o sentido ao ritual e estabelecer o elo entre os vivos e os mortos que compõem a sociedade bororo em diferentes dimensões que se entrelaçam para dar sentido às práticas humanas do cotidiano, reelaboradas e revitalizadas nos rituais. A dança do *aroe* é imitada pelo padrinho que, ao assumir a dimensão humana do ritual, apropria-se do papel dessa espiritualidade na nominação e integra a sociedade bororo nas diferentes dimensões. Com a dança, o corpo do homem adulto torna-se autoridade, e ao dançar transforma-se em autoridade que pode, marcar o corpo da criança que será integrada ao ser transformado, pelo ritual, numa pessoa; o corpo do nominado passa assim a integrar-se à sociedade dos vivos e dos mortos. Essa transformação passa pela dança do padrinho que possibilita no ritual a interação das diferentes dimensões da estrutura dessa sociedade.

Em outras palavras, a dança do padrinho é uma representação corpórea revestida de autoridade, capaz de constituir a forma de essa sociedade estabelecer uma comunicação com outras dimensões da cosmologia ou com uma “pessoa de outra natureza”. A dança, recorrendo ao termo de Eliade, traz consigo o “mito do eterno retorno” (2000:96-97), por representar um

arquétipo, uma possibilidade de vivenciar e revitalizar um tempo que é atemporal e cuja relação com a realidade remete os participantes às origens cosmológicas do grupo.

Como matriz simbólica da cultura, o corpo expressa também o sentido de beleza e o ideal de pessoa, que é diferenciado por sexo, idade, hierarquia/clã dentro da própria sociedade, e resulta do processo de “fabricação” desse corpo que se diferencia também em cada sociedade. A beleza que o corpo expressa resulta da educação da pessoa idealizada em cada grupo étnico e do trabalho coletivo que foi empreendido na sua “fabricação”, como ocorre nos processos de reclusão em diferentes sociedades indígenas. O corpo do jovem recluso nas sociedades xinguanas expressa o resultado da “fabricação da pessoa” que deverá ser socialmente reconhecida pelo embelezamento do corpo, agora preparada para casar e assumir os papéis sociais específicos de sua idade e sexo.

Uma dança pode, portanto, representar, no ritmo, na emoção e na cadência expressa no corpo dançante, as técnicas corporais desenvolvidas, apropriadas e vivenciadas no trabalho, nos cuidados corporais, nas relações familiares e na religiosidade. Com ritmos, emoções e cadências diversas, os movimentos corporais representados nas danças são criações e reproduções de vivências também diversificadas que se estabelecem em todos os momentos da produção e reprodução da vida.

As formas de transmissão das técnicas corporais que possibilitam a criação e recriação de danças, como vimos com Mauss (1999), são sempre tradicionais, mesmo quando estas resultam de experiência mítica em momentos de transe e de total envolvimento com as outras dimensões da cosmologia da sociedade. Esses momentos podem inspirar a criação de coreografias, assim como os sonhos e outras formas de conhecer a realidade se expressam em movimentos que simbolizam essa compreensão. A pessoa quando dança comunica-se com o grupo a que pertence ao mesmo tempo em que se comunica com as outras dimensões de seu mundo e, nesse processo, educa-se como pessoa, socialmente identificada com seu grupo de idade, sexo, clã e etnia.

Para os Bororo, assim como para os demais povos indígenas, a distinção entre o mundo natural e cultural é bastante diferente da visão do não índio, principalmente da nossa visão ocidental de mundo. Nossa classificação dos seres vivos com os quais dividimos o planeta leva-nos a uma superioridade “natural” sobre todos os seres vivos ou não, por sermos os únicos, embora animais, a possuir cultura. Essa característica exclui todos os demais seres vivos do mundo humano. Para os Bororo, todos os seres vivos possuem certa humanidade, no

sentido que nós atribuímos a ela. No mundo dos demais seres vivos, há uma relação de igualdade com os homens, já que aqueles também têm sua organização social, isto é, sua “cultura”, como sua forma de ser e de se relacionar com os demais seres, incluindo o homem. Este, por sua vez, deve respeitar essas outras sociedades para que haja equilíbrio entre elas e a sua, pois esses outros seres podem interferir em sua sociedade, desequilibrando e desestruturando a vida da aldeia.

Essa visão cosmológica é tão importante, que para que um bororo seja considerado um bom bororo, um bororo bonito, deve conhecer o mundo dos vivos e das almas e saber o que deve fazer para manter o equilíbrio desse mundo compartilhado, isto é, garantir a segurança e a continuidade da vida da aldeia. Para ser belo, segundo Viertler (2000:173), deverá ser “esbelto, de corpo fino [...] [e ter sua] testa e nariz achatados, semelhante ao rosto de Onça, pai de dois irmãos que são os heróis mais importantes pertencentes a um mito da tribo”. Isso significa que terá que aprender inúmeras técnicas corporais e vivenciar entre os seus, inúmeras práticas corporais – como a dança presente em todos os rituais – que o ajudarão a se constituir como esbelto. Para isso, desde bebê, a mãe deverá achatar seu rosto ainda mole e o pai o fará praticar “extenuantes exercícios físicos” a fim de desenvolver-lhe resistência e força.

A dança traduz, nesse sentido, um conjunto de idéias e de ideais que orientam as relações afetivas e a solução de problemas cotidianos que é expressa na simbologia dos movimentos, dos ornamentos e das pinturas que o corpo dançante representa. Assim, o corpo na dança expressa uma identidade individual – quem dança o quê e como dança – e uma identidade coletiva, qual o grupo que esse corpo representa na dança²⁰¹.

O ideal [Bororo] de homem forte, mas leve e ágil, como emas ou seriemas, é coerente com o próprio padrão de adaptação dos Bororo, uma sociedade de caçadores, coletores e pescadores, que no passado, realizava intensivas migrações para territórios distantes de suas aldeias, no período das secas. (VIERTLER, 2000:172).

Essa leveza se expressa nos movimentos da dança que imitam os seres com os quais partilham o mundo dentro de sua cosmologia. Assim como a dança do padrinho, com sua

²⁰¹ Contrariamente à leveza dos saltitos bororo, Veras descreve a relevância do peso corporal, como beleza e representação do ideal de pessoa no Xingu: “Parece que quanto maior a força social e ritual do dançarino (a), mais se permite a ele (a) um desafio à gravidade. Mas foi o mesmo velho quem dançou no nível mais baixo (curvado) e com mais força cravou o chão nas outras coreografias do mesmo ritual. Sugiro, então, uma metáfora para os dançarinos xinguanos, como pássaros que voam com os pés cravados no chão!” (VERAS, 2000:74).

leveza de saltitos repetidos, aparenta que está flutuando sobre o *Bororo* (pátio ritualístico). As coreografias das danças do *Jure* e do *Toro*, observadas durante esta pesquisa, também compõem movimentos suaves e de extrema harmonia.

Diferente das danças de outros povos indígenas, a força não está no pisar forte e sim no ser forte. A força é expressa nos ornamentos, nas pinturas e graciosidade que, ao mesmo tempo, traduz a leveza dos movimentos dos saltitos como as aves, força de seus patrimônios clânicos, cujas penas compõem a indumentária ritualística. Todavia, o forte da dança não é a coreografia ou a indumentária, mas a pessoa que dança no contexto em que dança, os sentidos de seus movimentos. Estes podem identificá-la e identificar seu grupo, pois comunica, por meio da dança, do corpo dançante, a vida e as relações estabelecidas para sua produção e reprodução cotidiana.

Durante nosso trabalho de campo, realizado entre maio e setembro de 2001, presenciamos diferentes momentos em que a comunidade, principalmente os adultos solteiros e os jovens, reuniram-se em festas organizadas com danças que chamam de bailes. Nos bailes, realizados à noite no *Baito* – a casa ritualística da aldeia – comemoram datas ou dias especiais como aniversários, vitórias no futebol, apresentações feitas pela escola, festas religiosas (São João, 25 Anos, Sagrado Coração de Jesus, etc.). Para as danças do baile, não são necessários momentos de ensaio e de transmissão das técnicas de dançar dos mais velhos aos mais jovens, como ocorre em outras danças que são parte dos patrimônios das metades e clãs bororo e que são transmitidas e dançadas principalmente nos rituais. Mas as danças aí vivenciadas expressam também sentidos e significados que comunicam, pela alegria e pelo prazer, as idéias que esses grupos, constituídos dentro da sociedade bororo, têm a respeito das relações cotidianas e das relações de “fronteiras” (BARTH, 1969) estabelecidas com a sociedade regional. Parece ocorrer então a interpenetração das fronteiras pela manifestação da “cultura do *braidido*” (não índio), expressa nas músicas e nas danças de “lambada e sertaneja²⁰²”. Além dessas danças, os jovens buscam aprender outras formas de dançar – como a quadrilha – que fazem parte do acervo das manifestações culturais presentes nas festas religiosas e populares, que fazem parte da educação escolar indígena – espaço de fronteiras entre as culturas indígenas e não índias – por meio de festejos e valorização de datas comemorativas no Brasil.

²⁰² As danças da cultura regional preferidas pelos indígenas, em Mato Grosso, conforme observamos com os Karajá e Tapirapé, em Santa Terezinha (no Araguaia, 1997), com os Paresi, na Aldeia de Rio Verde (1995) e com os Bororo, em Meruri (mas também no Projeto Tucum, 1996-2001), são as lambadas estilo rasqueado tipicamente mato-grossenses que variam entre modas de viola, sertanejas goianas e o vanerão gaúcho.

Tivemos a oportunidade de participar, durante o trabalho de campo realizado em Meruri, de diferentes formas de dançar, de diferentes formas de aprender e ensinar, de diferentes formas de ser, de manifestar-se como bororo, de acordo com o contexto e com diferentes sentidos, mas que constituem parte do acervo cultural bororo da atualidade. Pois como já explicitamos, cada sociedade e cultura se compõe de diferentes grupos de identidade conforme a idade, o sexo e a hierarquia assumida em cada aldeia, e nas relações de fronteiras interétnicas vivenciadas.

Nossa observação, embora tenhamos vivenciado o processo de aprendizado também das danças tradicionais em Meruri, não será voltada para as técnicas corporais manifestas em cada dança, mas ao processo de construção dessas danças, como manifestação da cultura e das relações cotidianas entre as pessoas que dançam e as pessoas que organizam e promovem as danças. Nesse contexto de festas e danças interessa-nos também as relações interculturais claras ou implícitas. Interessa-nos enfim esse conjunto de relações como expressão da identidade e construção da pessoa em que o corpo é a manifestação do ser em todas as dimensões da sua humanidade.

A seguir, analisaremos a dança como prática corporal bororo, centrando o foco sobre as danças do *Jure* e do *Toro*, por serem estas as formas de manifestação privilegiadas e de participação pública dos Bororo, na Festa dos 25 Anos. Ainda nesta parte introdutória, apresentaremos uma seqüência de fotos captadas durante a apresentação dessas danças analisadas nessa pesquisa, mostrando seus diferentes aspectos, conforme segue:

- Fotos dos professores bororo e do ancião Américo, apresentando os Bororo às autoridades e sociedade de Santo Antônio de Leverger, durante a “Exposição Bororo” que coordenamos como parte do trabalho do Projeto Tucum, realizado naquele município, em 5 de março de 1999.

Foto 13 – O Ancião Sr. Américo, ornamentado, fala à sociedade na Exposição Bororo, realizada em Santo Antônio do Leverger, em 1999 / Projeto Tucum – foto Beleni Grando.

Foto 14 – *Jure*, puxada por Helinho / Exposição Bororo – P. Tucum. Sto Antonio do Leverger, 1999 – foto Beleni Grando.

Foto 15 – Félix, Sr. Américo, Helinho e Benedito, cantando e tocando as cabaças, chefe de cerimônia Ancião Américo / Exposição Bororo – P. Tucum. Santo Antônio do Leverger, 1999 – foto Beleni Grando.

Foto 16 – *Dança do Couro da Onça* / Exposição Bororo – P. Tucum. Santo Antonio do Leverger, 1999 – foto Beleni Grando.

- Fotos dos professores bororo e do Ancião Américo na apresentação da dança durante a Formatura dos professores bororo, como parte das atividades que compunham o evento da Formatura do Projeto Tucum, na comunidade de Fátima de São Lourenço e autoridades públicas e institucionais e da comunidade bororo, e parentes que participaram do evento, em 2001;

Foto 17 – O Ancião Sr. Américo, chefe de cerimônia na Formatura dos Professores Bororo, P. Tucum. Fátima de São Lourenço, 2001 – foto Beleni Grando.

Foto 18 – Círculo dos professores para participar do canto/dança para homenageá-los / Formatura dos Professores Bororo, P. Tucum. Fátima de São Lourenço, 2001 – foto Beleni Grando.

Foto 19 – Helinho e Américo puxando o canto para homenagear os professores / Formatura dos Professores Bororo, P. Tucum. Fátima de São Lourenço, 2001 – foto Beleni Grando.

Foto 20 – Anciã faz o choro ritualístico para saudar os professores bororo / Formatura dos Professores Bororo, P. Tucum. Fátima de São Lourenço, 2001 – foto Beleni Grando.

- Fotos da realização do Jure, em Meruri, organizada pela Missão e anciãos daquela aldeia, registrada pelos missionários e analisada pelo Ancião Kanajó, em 1995;

Foto 21 – Crianças aprendem o *Jure* em Meruri – “*Jure ou Ipare Ereru/Roda ou Dança dos Rapazes*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995. In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 26).

Foto 22 – *Jure* em Meruri, a roda ao entardecer no *bororo* com o morro e a Missão/Escola ao fundo – “*Jure ou Ipare Ereru*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995. In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 18).

Foto 23 – *Jure* em Meruri, a roda ao entardecer no *bororo* com o *baito* – casa cerimonial – ao fundo – “*Jure ou Ipare Ereru*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995. In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 19).

- Fotos da apresentação do Jure, em Meruri, como parte dos trabalhos do Projeto do Centro Cultural Padre Rodolfo, para a elaboração de um vídeo de divulgação do mesmo, em maio de 2001;

Foto 24 – Helinho, chefe das cabaças, prepara-se para cantar e conduzir o *Jure* – Apresentação do *Jure* para o Vídeo “Bororo Vive”, Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001 – foto Beleni Grandó.

Foto 25 – Helinho iniciando o *Jure* – Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001 – foto Beleni Grandó.

Foto 26 – Helinho conduzindo o *Jure* – Apresentação do *Jure* para o Vídeo “Bororo Vive”, Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001 – foto Beleni Grandó.

Foto 27 – Comunidade assistindo à apresentação do *Jure* – Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo”. Meruri, maio de 2001 – foto Beleni Grandó.

- Fotos da apresentação do *Jure* e do Toro, durante a Festa dos 25 Anos, realizada em Meruri, em 15 de julho de 2001.

Foto 28 – Jovens durante a Missa de Ação de Graças em que se apresentaram com o Toro, e participaram da cerimônia até o final quando os adultos apresentaram-se com o *Jure*. Meruri, 15 de julho de 2001 – foto Beleni Grandó.

Foto 29 – Helinho chefe das cabaças, prepara-se para cantar e conduzir o *Jure* – Apresentação do *Jure* para a Festa dos 25 Anos. Meruri, 15 de julho de 2001 – foto Beleni Grandó.

Foto 30 – Virgílio, com a pintura do clã de seu pai, com o “tamborete” (na foto 31 entra tocando atrás do Helinho), aguarda a frente dos demais para apresentar o *Jure* no encerramento da Missa de Ação de Graças. Meruri, 15 de julho de 2001 – foto Beleni Grandó.

Foto 31 – Entrada dos adultos, Helinho tocando as cabaças e Virgílio o “tamborete”, para apresentar o *Jure* no encerramento da Missa de Ação de Graças – Festa dos 25 Anos – Meruri, 15 de julho de 2001 – Foto: Beleni Grandó.



Foto 13 O Ancião Sr. Américo, ornamentado fala à sociedade na Exposição Bororo, realizada em Santo Antonio do Leverger, em 1999 / Projeto Tucum Foto: Beleni Grando.



Foto 14 *Jure*, puxada pelo Helinho, Exposição Bororo P. Tucum, Sto Antonio do Leverger, 1999 Foto: Beleni Grando.



Foto 15 Félix, Sr. Américo, Helinho e Benedito, cantando e tocando as cabaças, chefe de cerimônia Ancião Américo, Exposição Bororo Santo Antonio do Leverger, em 1999 / P. Tucum Foto: Beleni Grando.



Foto 16 *Dança do Couro da Onça* Exposição Bororo P. Tucum, Sto Antonio do Leverger, 1999 Foto: Beleni Grando.



Foto 17 O Ancião Sr. Américo, chefe de cerimônia na Formatura dos Professores Bororo Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum Foto: Beleni Grando.



Foto 18 Círculo dos professores para participar do canto/dança para homenageá-los Formatura dos Professores Bororo Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum Foto: Beleni Grando.



Foto 19 Helinho e Américo puxando o canto para homenagear os professores Formatura dos Professores Bororo Fátima de São Lourenço, em 2001/ Projeto Tucum Foto: Beleni Grando.

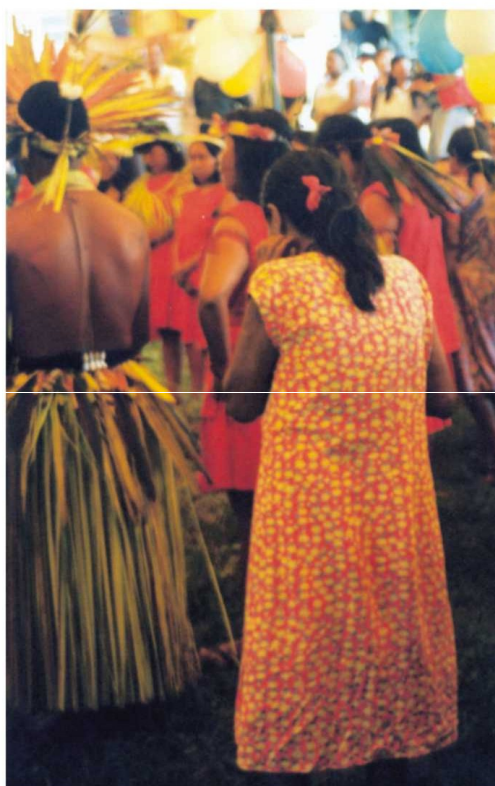


Foto 20 Anciã faz o choro ritualístico para saudar os professores bororo Formatura dos Professores Bororo Fátima de São Lourenço, em 2001/Projeto Tucum Foto: Beleni Grando.



Foto 21 Crianças aprendem o *Jure* em Meruri “*Jure ou Ipare Ereru/Roda ou Dança dos Rapazes*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995 In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 26).

As crianças dançam. As mulheres tiram os pelos dos olhos das crianças, lhes tiram os cabelos das têmporas. Por isso o rosto deles fica limpo, seus olhos ficam limpos. Por isso o rosto das crianças fica bonito com os enfeites faciais, com seus riscos faciais. Os rostos das crianças ficam bonitos com urucu, com resina, com penugem. Assim que as mulheres bororo fazem com seus filhos, com isso que as crianças dançam, as crianças se alegrem, as crianças gostam da dança, da dança, da dança. Isso que os bororos chamam “festa de dança”, chamam “dança”.



Foto 22 *Jure* em Meruri, a roda no entardecer no *bororo* com o morro e a Missão/Escola ao fundo “*Jure ou Ipare Ereru*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995 In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 18).



Foto 23 *Jure* em Meruri, a roda no entardecer no *bororo* com o *baito* casa cerimonial ao fundo “*Jure ou Ipare Ereru*”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995 In: BORDIGNON, 1995:15 (Foto 19).



Foto 24 Helinho chefe das cabaças, prepara-se para cantar e conduzir o *Jure* Apresentação do *Jure* para o Vídeo “Bororo Vive”, Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo” Meruri, maio de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 25 Helinho iniciando o *Jure* Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo” Meruri, maio de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 26 Helinho conduzindo o *Jure* Apresentação do *Jure* para o Vídeo “Bororo Vive”, Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo” Meruri, maio de 2001 Foto Beleni Grando.



Foto 27 Comunidade assistindo a apresentação do *Jure* Projeto “Centro Cultural Pe. Rodolfo” Meruri, maio de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 28 Jovens durante a Missa de Ação de Graças onde apresentaram-se com o *Toro*, e participam da cerimônia até o final quando os adultos apresenta-se com o *Jure* Festa dos 25 Anos Meruri, 15 de julho de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 29 Helinho chefe das cabaças, prepara-se para cantar e conduzir o *Jure* Apresentação do *Jure* para a Festa dos 25 Anos Meruri, 15 de julho de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 30 Virgílio, com a pintura do clã de seu pai, com o “tamborete” (na foto 31 entra tocando atrás do Helinho), aguarda a frente dos demais para apresentar o *Jure* no encerramento da Missa de Ação de Graças Festa dos 25 Anos Meruri, 15 de julho de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 31 Entrada dos adultos, Helinho tocando as cabaças e Virgílio o “tamborete”, para apresentar o *Jure* no encerramento da Missa de Ação de Graças Festa dos 25 Anos Meruri, 15 de julho de 2001 Foto: Beleni Grando.



Foto 32 Apresentação dos adultos na Festa dos 25 Anos Meruri, 15 de julho de 2001 Foto: Beleni Grando.

4.3.2 A Dança e as relações interculturais: identidade e integração

Conforme acima dissemos, as danças observadas em Meruri foram o *Jure* e o *Toro*, ambas apresentadas durante a Missa de Ação de Graças, cerimônia de relevante simbologia na Festa dos 25 Anos, na qual se fizeram presentes todos os convidados. Nesse momento pleno de religiosidade e rito, as danças como fato social total expressam na materialidade dos corpos pintados e ornamentados, com seus movimentos harmônicos e coletivos, a beleza, a força e a identidade do Povo Bororo. Das danças que apresentamos a seguir, o *Jure* é a mais freqüente em todos os momentos da pesquisa e com a qual os bororo têm se apresentado como grupo étnico específico nas festas, encontros e outros eventos dos quais participam, e pela qual são reconhecidos como povo.

Como já afirmamos, os jovens de Meruri não têm a vivência dos rituais bororo como ocorre em outras aldeias em que o funeral é uma prática de produção da vida, pois que as inúmeras danças são recriadas, transmitidas pelos mais velhos e aprendidas pelos mais jovens pelo processo de educação tradicional que se constitui num momento de “fabricação de seus corpos”, isto é, de constituírem suas identidades dentro do grupo de idade e da sociedade bororo.

Dessa maneira, a Dança do *Jure*, registrada pelos missionários em 1995, também tem sido uma prática corporal freqüente em outras situações observadas durante a pesquisa e, em especial, nessa Aldeia, constitui-se em um momento significativo de “*fabricação do corpo*”. Representa como que um recurso intercultural (geralmente proposto e patrocinado pelos missionários por meio de festas religiosas, pela escola ou por projetos de valorização da cultura) capaz de preencher as lacunas provocadas pela ausência de rituais, ou seja, proporcionar aos jovens e às crianças a educação que passa pelo corpo.

Pela imitação dos mais velhos, como exemplifica a **foto 21** (foto 26 - BORDIGNON, 1995:19), aos poucos a pintura e os ornamentos vão se constituindo numa segunda pele assumida por seus corpos de tal maneira que, ao dançarem, vão se constituindo com uma identidade específica dentro do seu grupo de idade e sexo, ao mesmo tempo em que vão se identificando com seu clã e com a sociedade bororo.

Segundo o sentido apresentado pelo ancião de Meruri, Kanajó, e pelo “mestre de cerimônia” (chefe das cabaças/*Baporugo*, responsável pelo canto e execução da dança),

Antônio Caio Aijepa (1995²⁰³), essa dança se chama “*Jure ou Ipare Ereru/Roda* ou Dança dos Rapazes. *Jure, awu jire boe egore oino /Roda*, é assim que o povo chama esse. *Awu jire boe egore Ipare eruru, oino / A* esse o povo chama também de dança dos rapazes [...]”. Como dança dos rapazes, essa dança é uma prática de caráter mais educativo e representa uma forma de festividade, diferente das danças com as quais eles seriam educados nos funerais que, como já nos referimos, é um momento ímpar de educação dos jovens.

Jure pode ser dançada por homens, mulheres e crianças, que marcam nos corpos, sua identidade expressa nas pinturas e ornamentos clânicos. Segundo as narrativas sobre o “Ritual Bororo da Dança dos Rapazes” em Meruri, para o *Jure* reúnem-se todos no *baito* para se pintar e os homens – **fotos 22 e 23**, 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 ou parentes maternas, isto é, de seu clã. É assim que, ao dançar, o rapaz vai se constituindo como pessoa na sociedade bororo.

Ao observar e descrever as fotografias do *Jure* realizado em Meruri, em 1995, o ancião Kanajó vê no corpo pintado e ornamentado a pessoa. O corpo é, portanto, o centro da cultura e da identidade individual e coletiva para o Bororo. Assim se expressa ante uma dessas fotografias:

Eis! Este é Pedro Paulo Aturuwa Ekureu. O bico preto de João-pinto está aí no seu rosto, no seu nariz. Tem na cabeça o pariko chifrudo. O pariko do clã dos bugios. (BORDIGNON, 1995:25 - foto 34).

O corpo que dança comunica uma identidade ao outro, torna-se pessoa e integra-se ao seu grupo. Reconhecendo a relevância dessa dança em Meruri, o ancião lamenta a falta dos rituais para que a educação que se dá no corpo seja completa – como “bororo faz”:

Eis! Todos estão dançando, em Meruri. Os de Meruri que estão fazendo. Os do pé do Morro da Arraia que estão fazendo. É dança e costume bororo que

²⁰³ Os textos são narrativas feitas por Antônio Caio Aijepa e Antônio Kanajó Brame, sobre o “Ritual Bororo da Dança dos Rapazes”, realizado nos dias 12 e 13 de agosto de 1995, em Meruri, traduzidos por Padre Gonçalo Ochoa Camargo Ôibaeikare; o responsável pelas gravações, fotografias e composição da apostila que usamos como fonte de pesquisa, foi o Mestre Mário Bordignon Enaureu, que, como já relatamos em outros momentos, era o coordenador da Escola de Meruri. Em parceria com o Pe. Ochoa, Mário produziu muitas estratégias de valorização cultural bem como efetuou registros das manifestações culturais dos bororo, em duas aldeias do Território de Meruri: Meruri e Garça.

estão fazendo. Os padres não querem que o costume bororo se perca, que os costumes bororo acabe, que o costume bororo seja abandonado. Por isso sempre pelo costume bororo, pela língua bororo, pela dança bororo. Mas não está completo, a tradição dos bororos não está completa, não foi preparado tudo, não está sendo feito tudo; mas eles não querem que acabe, que seja abandonado, por isso este pouquinho que eles fazem, o fazem bem, o embelezam fazendo assim. (KANAJÓ, apud BORDIGNON, 1995:9 – foto 6).

Pela ênfase dada por Kanajó percebe-se o empenho dos missionários em projetos de valorização da cultura bororo e da educação que proporciona vivência das práticas corporais. Dessa maneira, as danças, em Meruri, têm ocorrido com o incentivo deles. Com os corpos pintados e ornamentados para as apresentações, os jovens vão se constituindo como bororo em Meruri, já que a participação nos funerais fica dificultada por não serem realizados nessa aldeia, conforme aqui já falamos.

Esse mesmo sentido pode ser percebido na dança apresentada e observada no dia 31 de maio de 2001, no fim da tarde, no mesmo local que, em 1995, jovens, homens e mulheres dançaram o *Jure* executado pelo Helinho²⁰⁴ – **foto 24**. Essa dança teve o objetivo de ser registrada em vídeo e fotografias pela equipe de professores e alunos de Comunicação (conforme **foto 25**) que participavam do Projeto do Centro Cultural, que seria inaugurado em 15 de julho, na Festa. O vídeo feito com os jovens que freqüentam a escola da Missão objetiva apresentar aos não índios que o bororo “vive” e valoriza sua cultura, por isso os jovens, na fita, solicitam aos pesquisadores e pessoas que estudam sua cultura a contribuição ao acervo do Centro Cultural. Nesses eventos, a comunidade mesmo que não esteja participando diretamente, vai ver as apresentações, como ocorreu em maio de 2001 – **foto 28**, e na **foto 31**. É visível, ao fundo, um grupo de mulheres, crianças e homens que, não estando na Missa, ficam de longe aguardando e observando a apresentação dos adultos.

Compreende-se o empenho dos conselheiros bororo, responsáveis pela participação da comunidade na Festa, em realizar os ensaios das danças na quadra que fica do lado do *Baito* e oposição ao do *Bororo*, local onde tradicionalmente ocorrem os rituais e as danças. A estratégia que se assemelha às estratégias não índias – interculturais – busca solução para um problema vivido no cotidiano da aldeia. Esse problema diz respeito à quebra de um processo

²⁰⁴ Helinho Kurugugoe Eiga, como já nos referimos anteriormente foi cursista do Tucum e cursa o 3º Grau Indígena na UNEMAT e foi nosso informante durante a pesquisa. Ele foi o responsável pelos cantos e danças realizados na Festa; foi o responsável pelo *Jure* do dia 31/05/01, pelas danças, juntamente com o ancião Américo, apresentadas no Tucum (onde acabou constituindo-se como chefe das cabaças).

permanente de educação tradicional e também à não-realização de certos rituais como ocorre em outras aldeias. Reconhecemos, portanto, o caráter intercultural no processo de ensino dessa dança, assumida pelos bororo a pedido dos missionários no contexto da Festa.

Outra explicação que tivemos de um dos informantes sobre o significado dessa dança na tradição bororo e do próprio nome *Jure*. Como essa palavra significa sucuri (mas também arco-íris), esta dança recebe esse nome porque a coreografia lembra o movimento circular da cobra, como é narrado no mito de origem dos rios “*Pobo Tawujodo*”, em que os movimentos da cobra criaram as curvas dos rios. No mito, “o sucuri” é responsável pelas curvas do rio – “Ele curvava, o rio se curvava, ele se endireitava e o rio se endireitava”²⁰⁵.

No entanto, a dança festiva bororo tradicionalmente é feita nas noites em que passam cantando e dançando no *baito*; para os bororo, um momento festivo e alegre, por isso, o canto é bem diferente dos cantos do funeral. Fala de coisas que os bororo gostam e acham bonito em sua cultura. “O *Jure* é uma cerimônia isolada, festiva. *Jure paru* é festivo”. Segundo Félix, o *Jureparu* é outro canto, ele é cantado a noite toda, não é o mesmo que o *Jure*. Mas o *Jure* também é um canto festivo, embora diferente, pois é bem mais curto. Ao nos explicar no papel como é feito, Félix demonstrou que no canto do *Jure* não pode cantar uma parte e depois outra, mas é feita uma mudança que deve pegar uma estrofe de cada parte, porque tem que ter início, meio e fim e, então, o chefe das cerimônia faz um arranjo. Foi o Sr. Américo quem fez esse arranjo para apresentar o *Jure* no Tucum e na Formatura. Referindo-se aos ensaios das danças que estavam acontecendo em Meruri em que o Helinho estava cantando, Félix explica:

[Como no exemplo do papel, o canto executado] É um pedacinho de *Jure*, mas não foi feito *Jure paru*, não é apresentado [o canto], pega pedacinho de estrofes; pega uma estrofe do começo, do meio e do fim, não pode pegar tudo nem misturar, pegar só parte do começo e parte do final, juntar um com outros. [“Eles” fizeram assim, Helinho,] Depois arrematou. (Entrevista cedida em 05/06/01 - Meruri).

Félix afirma que há no funeral uma dança que é igual ao *Jure*, mas o canto não é o mesmo, porque não pode pegar o canto festivo e cantar no funeral, nem pegar o canto do funeral para cantar como festivo. São coisas diferentes. São os cantos, as palavras que mudam o sentido de acordo com o contexto em que a dança vai ser executada: “[...] o canto é outro;

²⁰⁵ COBALCCHINI e ALBISETTI, 1942:424; “Aroe Jakomea Po” – A grande Inundação – texto organizado por BORDIGNON para o trabalho do Tucum, 1999; ALBISETTI e VENTURELLI – *Enciclopédia Bororo*. Vol. 2, 1969.

mas as palavras do canto de *Jure* não pode falar no funeral, pois é coisa festiva, e coisas do funeral não pode nos momentos festivos”. (op. cit).

Por isso, o canto, executado por autoridades reconhecidas que vão garantir essa especificidade na dança de acordo com o contexto, e a dança do *Jure* são freqüentemente observados na Aldeia. Por representar no canto as coisas alegres da cultura bororo, segundo nossos informantes²⁰⁶, ela pode ser dançada fora dos rituais, por isso, os anciãos utilizam em outros contextos.

Em Meruri, analisamos uma fita de vídeo em que foi registrada a dança do *Jure*, (Fita de Abril 99 – Escola Meruri – (1.10.46) Dança do *JURE*), realizada na aldeia, no *Bororo*, com a participação do Pe. Ochoa; na mesma fita, foram filmadas as crianças das séries iniciais da escola local, orientadas pelas professoras Sandra, Trindade e Áurea, fazendo a mímica da dança do *Jure*. Nessa fita, constata-se que os professores buscam estabelecer um diálogo intercultural – escola/bororo – com a cultura tradicional, por intermédio de práticas corporais como a dança, na educação das crianças bororo. Como afirmamos anteriormente, Padre Ochoa tem posto em prática a política de valorização da cultura bororo assumida pela Missão, na Escola Coração de Jesus e nas festas que organiza no calendário religioso, com a participação efetiva dos professores bororo.

Outra forma de interculturalidade vem sendo desencadeada com a ação dos anciãos, como o Sr. Américo – **fotos 13 e 17**, que têm adaptado os cantos e as danças tradicionais em contextos de fronteiras culturais, como ocorreu com o Tucum. Nesse contexto, ele puxou, além do *Jure* – **fotos 14 e 15**, a dança do *Couro da Onça* **foto 16** por ocasião da Exposição Bororo, realizada durante nosso trabalho no Tucum, em Santo Antônio do Leverger, em 1999. Durante a formatura dos professores bororo – **foto 18**, foi feito um canto adaptado pelo Sr. Américo, que, segundo depoimentos, representava a comemoração pela família (da mãe) do retorno do filho à aldeia depois de dias ausentes. Simbolicamente representava o acolhimento dos professores bororo pela comunidade após a conclusão do curso que os afastou por muito

²⁰⁶ Durante nossa pesquisa, pudemos realizar algumas entrevistas com Félix e Helinho, dois professores bororo, reconhecidos como autoridades (conhecedores da cultura) pela comunidade bororo, e respeitados pelos missionários e pesquisadores. Em entrevistas muito nos auxiliaram muito para a compreensão da danças aqui apresentadas; foi, ainda, fundamental a colaboração do Padre Ochoa, que nos cedeu as fitas de vídeo para analisarmos durante nossa estada na Missão, e diversos outros materiais. Também mantivemos com ele conversas esclarecedoras. Seu profundo domínio da língua e da cultura bororo faz dele um “ancião” respeitado pelos bororo de Meruri, principalmente pelos professores.

tempo de suas famílias. É esse o sentido do choro²⁰⁷ da mãe – **foto 20** que acompanha o canto ritualístico que o ancião faz. Com isso, percebemos que essa vivência proporcionada no Tucum, com a presença do ancião, contribuiu para a formação dos professores numa perspectiva intercultural explicitada nas danças. Nas **foto 19** a participação do Helinho atuando com o ancião²⁰⁸ e na **foto 15** o Félix e o Benedito (professores do Tucum e do 3º Grau, também informantes dessa pesquisa).

Segundo Helinho, a experiência no Tucum com o Sr. Américo o fez buscar também formas de adaptar outras danças ao contexto dessa aldeia, após ter a orientação dos “antigos”. Resolvida a condução do canto e da dança que ficaria sob sua responsabilidade, os conselheiros passaram a reunir as pessoas para os ensaios das danças do *Jure* e do *Toro*.

O Padre Ochoa²⁰⁹ nos relatou que o *Toro* é uma dança de funeral que era patrimônio de um clã, mas que atualmente é puxado por quem sabe, não é mais específico do clã (do “Antonio Parebaro”, que puxou as danças nos ensaios durante o mês de julho, com a ausência do Helinho, que estava estudando) como era na época dos conflitos quando morria muita gente. Agora, como não acontecem muitos rituais, a dança fora do ritual é uma forma de os jovens aprenderem com mais facilidade e dentro da cultura; “a dança é uma forma de alimento da cultura e de buscar apresentá-la também aos jovens motivando-os a aprender. No caso, ensaiar e fazer bonito daí ajudar para essa dança ser levada nas apresentações fora da aldeia, na cidade” (CADERNO DE PESQUISA, 12.7.1).

A palavra *Toro* também designa a saia de buriti (palha) utilizada pelos homens na dança. Além do *Toro*, foi ensaiada e apresentada a dança *Caiô*, que segundo Helinho também

²⁰⁷ Colbacchini e Albisetti (1942:166) descrevem o choro ritualístico como mais uma forma de “pronunciar as palavras rapidamente em tom alto e triste de nênia, interrompida freqüentemente por agudos gritos”. É um choro que é feito por ocasião de mortes ou momentos de grande saudade de um parente. Está presente em ocasiões de festas, como na matança da onça (*mori*) e na chegada de parentes e pessoas queridas. Nessas ocasiões as mulheres são acompanhadas por cantos “daqueles que cantam nos funerais, mas com ritmo mais alegre” e com o acréscimo de palavras outras de acordo com as circunstâncias.

²⁰⁸ Na Exposição, durante o *Jure*, o ancião cansou e o Helinho assumiu seu papel até que se recuperasse. O ancião havia participado com os professores, como já apresentamos no trabalho com o Tucum, da excursão que subiu o Morro para narrar o mito da “Grande Inundação” – “*Aroe Jakomea Po*”.

²⁰⁹ Ao ouvirmos comentários de que o ancião Kanajó estava bravo porque estavam ensaiando coisa erra, que homem não dança, fomos conversar com o Padre Ochoa. Este nos explicou que tudo havia se resolvido, que era fofoca e que estava certo eles fazerem o que estavam fazendo. Posteriormente, uma imagem mais antiga nos levantou uma questão que ficou sem resposta: será que Kanajó havia mesmo falado e depois convencido a autorizar essas mudanças no contexto da Missa? Essa dúvida surgiu no final desta tese, ao encontrarmos em nosso acervo de postais da década de 70, alguns postais trazidos da Itália, como presente de um amigo salesiano que sempre nos falava de Meruri, cuja imagem é de meninas dançando com os talos de uma palmeira, como observamos na dança do *Toro*, com os dizeres: “Dança de Meninas - Roma, Centenário Missioni Salesiane – Brasile – Mato Grosso – Bororos”.

é do funeral como o *Toro*, mas precisa de adaptação nos cantos. O *Caiô* é também o nome da palha de que é retirada uma haste – uma vareta – que é segurada uma em cada mão, sobre os ombros do homem e da mulher, organizados em duas fileiras, sendo que a mulher vem atrás do homem. Essas danças executadas na Missa de Ação de Graças em homenagem aos dois mártires de Meruri, Pe. Rodolfo e Simão Bororo, simbolicamente lembrados, são ainda acompanhadas, além das cabaças tocadas pelo Helinho – **foto 29**²¹⁰, por uma espécie de tamborete – **foto 30**, que marca o ritmo do saltito dado pelos pares e a alternância das mãos para levantar as hastes, ora uma ora a outra. Antes de os pares começarem a dança, duas jovens seguravam sobre seus bustos os “cestos” enfeitados (representando os cestos funerais/*koddo* dos dois mártires da missa), onde foram colocados os nomes do Pe. Rodolfo e Simão Bororo. Como nos referimos anteriormente, uma representação do ritual através da dança, no sentido do “mito do eterno retorno”. (ELIADE, 2000).

4.3.3 Os ensaios e a educação bororo no corpo dançante

Os ensaios para o *Jure* e o *Toro* ocorreram à noite na quadra do lado oposto ao *bororo*. Por perto havia uma fogueira²¹¹ em volta da qual as pessoas se reuniam para se aquecer e chamar a atenção para o fato de reunião para o ensaio estar começando. Era junho, a comunidade havia sido convidada a participar da Festa organizada pela missão e pelos conselheiros bororo. Havia preocupação com os bororo que viriam à Festa, pois foram convidados todos os caciques das aldeias bororo dos outros territórios. Para os bororo de Meruri, apresentarem-se bonitos era fundamental. Para isso, os conselheiros acompanharam e

²¹⁰ O *pariko* do Helinho é de chefe de cabaça, que sinaliza o papel do “velho” ancião, autoridade na sociedade bororo. Como ele estava em Barra do Bugres, o Agostinho, conselheiro que trabalhava no Projeto do Centro Cultural, fez para ele os adornos usados, como a saia com algodão e penas de araras. Foi também Agostinho que, pelo projeto, ensinou muitos a confeccionar os ornamentos de algodão que foram usados nas danças. Referindo-se a esse aprendizado, uma mãe nos relatou que após ter feito o ornamento de seu clã, Helinho lhe informou que o filho dela poderia usá-lo, porque sem os pequenos peixes de conchas o ornamento seria do clã dele e não do dela. Os resultados da Festa extrapolam assim as apresentações das danças.

²¹¹ Para esperarem o pessoal chegar, acendem uma fogueira e ficam se aquecendo do frio que todas a noite faz na aldeia. Geralmente com as pernas descobertas e camisetas ou roupas sem manga, levam uma toalha de cozinha ou um pano nas costas. Dificilmente estão agasalhados. Mas nos dias de baile e de festa, todos se arrumam com as melhores roupas. A resistência ao frio é surpreendente, os corpos geralmente descobertos, mesmo com tosse, não são protegidos com roupas. Ao perguntarmos sobre os agasalhos da comunidade, uma missionária nos informou que quando recebem as roupas vindas da Itália, na primeira semana já estão abandonadas e jogadas e eles estão novamente desagasalhados, “é do costume” ela diz. Por outro lado, vimos um homem lavando suas roupas, já que a mulher estava trabalhando; roupas de uso contínuo como calças, camisetas e calções são sempre bem limpas e cuidadas.

orientaram os jovens e adultos em todos os ensaios. A intenção era se apresentar como povo forte e bonito e assim serem reconhecidos como conhecedores da cultura. Seria uma resposta às críticas²¹² de que não eram “bororo de verdade”, por não realizarem o funeral, por terem muitos mestiços, entre outros ditos que os incomodam.

Para as danças, uma conselheira passou em todas as casas pegando o nome de quem queria delas participar. Os que participassem receberiam “as roupas” da apresentação: o tecido vermelho para a confecção da saia das mulheres, o calção vermelho dos homens, a palha do buriti que também foi coletada pelos participantes do Projeto nas proximidades da Aldeia Garça. Os adornos individuais ficaram para cada família providenciar, mas muitos dos *parikos* utilizados nessas apresentações são do acervo da Missão e alguns foram restaurados para a Festa.

Para a dança, os *boe* providenciaram a matéria-prima e a confecção de diversos outros ornamentos utilizados, como *diademas* e *grampos*, *brincos*, *colares* (tradicional e com novos materiais) e *braceletes* (ou *Kiogwaro*, usados pelas crianças na nominação), e alguns *parikos* – grande coroa de penas, uma das mais belas insígnias da arte plumária brasileira.

Vale lembrar que os ornamentos, assim como as demais insígnias utilizadas durante a Festa (cantos, nomes das crianças e ornamentos utilizados no Ritual de Nominação da criança bororo) expressam a simbologia de entidades naturais e sobrenaturais. Presente em cada objeto, essa simbologia identifica o indivíduo em relação tanto a sua unidade social de origem, quanto à função clânica e sub-clânica de cada chefe ancestral representada pelo ornamento que ostenta na cerimônia. (DORTA, 1986:228). Portanto, todo esse conhecimento deve fazer parte do grupo de pessoas que realizará o ritual, pois se espera que o objeto e o ornamento a serem utilizados tenham a combinação de penas de determinadas aves e sejam de determinados materiais que caracterizam a metade e o clã de quem o utilizará, com os quais identificará a si mesmo e se diferenciará dos demais. Mais uma vez, as danças são ainda uma alternativa para esse aprendizado com os recursos materiais viabilizados nas relações entre missionários e bororo, que, como observamos por ocasião da Festa, durante esses “rituais interculturais” se constituem numa “*communitas*”. (TURNER, 1974).

Como no passado, diante dos limites das relações de fronteiras territoriais e das poucas possibilidades de circulação entre as aldeias, os bororo de Meruri encontram estratégias de

²¹² Essas críticas são freqüentemente respondidas pela comunidade bororo e salesiana, ressaltando as qualidades de Meruri e as dificuldades das outras aldeias retribuindo as críticas e justificando-se.

mediação com os missionários, como novas formas de manterem suas identidades clônicas e étnicas, diante das relações estabelecidas nas diversas fronteiras culturais.

Como as fotografias mostram, a beleza dos ornamentos em momentos de apresentação de danças é fundamental para os bororo. Na Exposição, alguns professores sentiam-se desconfortáveis por não terem ornamentos com que se apresentar, pois não dispunham de patrimônios clônicos no Tucum. Mas, como apontam as fotos, muitos estão com *parikos* e diademas, que Mestre Mario toma emprestado do acervo da Missão Salesiana. Como os Bororo não sabiam que iriam precisar, não levaram seus ornamentos e ligaram para o Mestre que prontamente os atendeu. Nesse aspecto, há um certo ciúme nesses momentos, pois não há acervo para todos os professores e os de Meruri são privilegiados. Soubemos que esse acervo também foi disponibilizado na abertura do Projeto 3ª Grau Indígena, em Barra do Bugres.

Resolvida em parte a questão dos ornamentos para a dança, os conselheiros passaram a organizar o processo de transmissão dessas práticas corporais, com os ensaios noturnos. Participaram dos ensaios os jovens, os adultos e os casados, organizados aos pares. Todos foram inscritos pela conselheira Leonilda que passou nas casas convidando-os. Nos primeiros ensaios, houve necessidade de esclarecer os conflitos gerados com a inclusão de uma outra dança na programação, dividindo os jovens. Por essa razão, muitos deixaram de participar dos ensaios. Uma dança organizada pelos conselheiros Zé Mario e Leonilda com o Beto (marido da conselheira e neto do ancião Kanajó) e outra, organizada pelo Agostinho (sobrinho dela vindo de outra aldeia para auxiliar no Projeto do CCPR), que contou com a ajuda do Ailton (também vindo de outra aldeia), seriam dançadas pelos jovens²¹³.

Após a definição de dois grupos de dança, o Helinho, seguindo orientações dos ensinamentos aprendidos com anciãos, “estudou” como fazer a dança, valendo de experiências anteriores, como já mencionamos, pois foi solicitada uma apresentação diferente das que foram apresentadas em outros eventos. Após definir as partes do canto a serem

²¹³ Como ocorreu com o ensaio da quadrilha, realizado em junho, formaram-se dois grupos para ensaiar as danças, um formado pelo conselheiro Agostinho, com a assessoria do Ailton, um jovem/solteiro, que veio de Tadarimana com ele e que gosta de organizar as festas e danças com os jovens; outro pelo Zé Mario, também conselheiro, que contou com a assessoria do irmão Lourenço e do Paulinho, filho do ancião, para realizar os ensaios da festa junina organizada pela Missão, com a comunidade – alguns jovens, adultos, crianças e velhos. No caso das danças para a Missa da Festa dos 25 Anos, a Leonilda e o Zé Mario haviam feito uma lista de pessoas para os ensaios, e depois, em razão da confusão formada, os jovens estavam deixando de dançar nesse grupo para formar o grupo do Agostinho e Ailton. Diante do impasse, Beto e Zé Mario reuniram a comunidade para tomar conhecimento com o Agostinho. Este explicou tratar-se de outra dança, como parte da liturgia da missa, a ser apresentada no final pelos adultos, para atender o pedido do salesiano responsável pela organização da missa. Esclarecida a questão, Helinho foi preparar os cantos para as duas danças. Nesse sentido, isto é, como parte da liturgia é que o *Toro* foi organizado pelo Helinho.

executadas, ensaiou muito, durante o dia todo, com a parceria de outro experiente cantor e tocador de cabaças, Antonio, já citado acima, que o substituiu nos ensaios. Assim, ensinar e aprender fazem parte de toda a vida bororo; as autoridades vão sendo constituídas e são sempre tradicionais, como se refere Mauss (1999).

Durante os ensaios, os conselheiros insistiam na necessidade de que fossem todos ensaiar com seus pares para não haver erro na apresentação. Quando os jovens deveriam, no final de cada fase da dança e do canto fazer o grito – Wu!, aqueles conselheiros insistiam que não era assim, bororo tem que fazer bonito, fazer grito forte, assim é o bororo e os jovens deveriam fazer como bororo, fazer bonito. Em todos os ensaios essa recomendação era feita, mas a inexperiência dos jovens com rituais não lhes tinha dado referencial para imitação. Durante a Missa, enquanto se apresentavam com muito entusiasmo e beleza com seus ornamentos e passos coreográficos coordenados e bem executados, os bororo convidados começaram a gritar dizendo (na língua nativa) que não pareciam bororo, que não sabiam fazer como bororo. A cada finalização em que davam o grito que marcava a coreografia e o canto, os bororo de fora reclamavam, os convidados não índios, como nós não entendíamos o que se passava, até que uma amiga bororo, Dora, nos explicou o que estava acontecendo. Pudemos então compreender o sentido do ser bonito para o bororo: o grito era o diferencial, isto é, o que fazia da dança não uma coreografia para os *braidos* verem, mas uma comunicação, com toda a simbologia ali representada, de sua identidade bororo. Na verdade, o que estava faltando era mais força no grito, a força da qual nos referimos anteriormente e que é expressa na dança do padrinho. Ser bonito é fazer bonito, é fazer como bororo faz quando está com bororo, quando vive como bororo, ser bonito, portanto, é ser bororo. Mesmo assim, no final, como mostra a **foto 31**, há uma mulher que errou não conseguindo acompanhar seu par e nem fez a saia como as demais. Os comentários dos bororo de Meruri que assistiam foi de que fez feio porque não quis ensaiar, achando que sabia, que era qualquer coisa. O bonito também expressa a harmonia do grupo, o ser bonito é um adjetivo coletivo.

Nesse processo, pelo fato de os Bororo terem sido convidados para a Festa, as danças, que em outras circunstâncias, como explicitamos acima, são formas de identidade coletiva e interação com o “outro”, o não índio, proporcionaram: a identidade com o “outro” bororo, e, nesse sentido, essa Festa cumpriu, para os jovens, um rito de passagem que os rituais proporcionam. Isto é, o de ser reconhecido como igual, como bororo por todos os bororo. Assim, podemos afirmar que os ensaios e as danças reproduzidas em outros contextos para

serem de fato momentos de aprender a ser necessitam da transmissão de saberes e de autoridades que avaliam e ensinam, por meio da dança, a ser bororo.

Para as crianças, os ensaios adquirem uma dimensão importante; da mesma maneira do que ocorreu na preparação do Ritual de Nomação, até muito mais que neste, nos ensaios de dança, elas puderam experimentar, imitar e aprender a dançar, dançando, acompanhando com seu próprio ritmo e forma de apropriar-se da realidade vivenciada entre os jovens e os adultos, sem que houvesse qualquer orientação verbal ou crítica de suas formas de aprender e imitar. Enquanto os pais – Marcio e Inácia – acompanhavam o Helinho com as cabaças para aprenderem a dançar, o pequeno Elias, de dois anos de idade, que também participava dos ensaios, não se afastava de sua cabacinha. Além de imitar o tocar, dançava e cantarolava para imitar o “chefe de cabaças”. Nós fomos, a convite de uma menina de 7 anos que queria aprender a dançar, também aprender a dançar e, juntas no final da fila, nós acompanhávamos todos os passos. A sua atenção na dança era marcante, não perdia um detalhe e a todo momento avaliava se estávamos indo bem na dança.

Para finalizar nossa observação sobre o processo de aprender a ser bororo dançando, apresentamos um outro exemplo que observamos nos ensaios da quadrilha, realizada em junho de 2001, no mesmo local dos ensaios para a Festa. É um exemplo muito expressivo para demonstrar como se dá o processo de aprendizagem das danças da criança com os adultos. Durante os ensaios da quadrilha, quando jovens e adultos se preparavam para apresentar pela primeira vez uma quadrilha na Festa Junina em General Carneiro (município responsável pela assessoria à Escola de Meruri), Maria Luiza e seu par Maguila, os dois na faixa dos oito e nove anos, corriam atrás dos maiores como o último par do ensaio que participaria da apresentação. As pequenas pernas não conseguiam acompanhar os saltitos dos adolescentes e jovens no ritmo da quadrilha, mas isso não preocupou em nenhum momento o grupo, nem os dois pequenos dançarinos. Em nossa leitura, o último par desarmonizava a coreografia, devido à diferença de tamanho, à dificuldade de se posicionar no local correto em cada deslocamento e aos passos novos, mas parecia que isso nem era percebido. Nem a presença de um cachorro que ficava correndo para brincar com a menina, puxando-a pela perna ou roupa, como se a sua corrida atrás da dança fosse um convite para brincar, tirando-a da dança a todo instante, chamava a atenção dos demais. Isso significa dizer que, mesmo dançando a quadrilha, a hierarquia entre eles, a obediência a quem ensina e o como se aprende eram bororo: a educação da criança e a reação que esta estabelece com os adultos e o

mundo não eram alteradas pelo tipo de dança. Outro dado que nos chamou a atenção foi que quem levava Luiza para os ensaios, com seu cão, era seu irmão mais velho de aproximadamente 10 anos, que se sentava junto aos demais adultos e velhos que iam para ficar observando as danças; como também ocorre nos bailes do *baito*, observava em silêncio até tudo terminar.

Com esse exemplo, percebemos que, ao mesmo tempo em que a criança se esforça para participar do mundo adulto e jovem com sua forma de ser e estar como criança, os adultos respeitam seu jeito, seu tempo de ser criança.

Assim como ocorreu nos ensaios da dança do *Toro e do Jure*. Inúmeras vezes os conselheiros orientavam os jovens e adultos inexperientes para fazer bonito, dar o grito de finalização das estrofes com força, para que fossem identificados pelos convidados bororo como bororo, pois estariam na dança representando a comunidade *boe* de Meruri. Mas os jovens somente foram compreender o sentido do que era “fazer bonito”, como falavam os mais velhos nos ensaios, ao se apresentarem publicamente. Ao dançar coletivamente de forma ritualizada, no contexto da Missa, foram avaliados pelos outros *boe*, e nesse momento, a cada grito acompanhado de reclamações, aprenderam o significado do que era “fazer bonito”. Ao atingirem o esperado pelos mais velhos, receberam após o grito o retorno de que, “agora sim parece bororo, é bonito”.

Retomando nossa análise nessa seção, podemos concluir que a dança está presente nos momentos ritualísticos e festivos entre os Bororo e que estas se constituem em práticas educativas significativas para a transmissão de valores, de técnicas corporais e dos sentidos e significados que compõem os patrimônios clânicos e as relações entre os clãs na cosmologia bororo.

Pois ao dançar, expressam sua história e as relações sociais nela implícitas e que constitui o grupo e possibilita que cada membro seja integrado e revitalizado em sua identidade étnica e cultural. Como observamos na elaboração das pinturas corporais para a apresentação das danças tradicionais que seriam realizadas na Missa Campal, um bororo mestiço, cujo fenótipo era negro, pediu-nos para que pintássemos bem forte sua pele por ser “meio preto”, assim como o fez um bororo mestiço, cujo fenótipo era branco, para que caprichássemos para deixá-lo “bem bororo”, porque sua pele era “meio branca”. Nas duas situações, a marca do corpo biológico teve de ser negada para que o corpo social fosse marcado. A preocupação com a beleza e a identidade que o corpo dançante expressa foi

destacada durante todo o processo de ensino da dança e também no cuidado com os ornamentos clânicos, para que os bororo expressassem a beleza e a vitalidade da cultura presente na aldeia. Uma preocupação coletiva da “*communitas*” festiva. Cada qual com interesse e preocupação próprios, mas visando ao mesmo resultado – a beleza bororo manifesta no corpo que vive e que na dança comunica-se com o “outro” *boe*, com o “outro” não índio.

Em outras palavras, como práticas sociais totais, as danças expressam o contexto das relações sociais em que se materializam e cujo “momento síntese” é a sua apresentação pública e coletiva para o “outro” que vai reconhecer o corpo dançarino como “corpo vivo” (ritualizado). A Festa dos 25 Anos, que reuniu tanta diversidade, possibilitou assim, também que esta diversidade se apresentasse no processo de constituição de uma unidade, a bororo expressa nas práticas corporais. Práticas essas que são assumidas simbolicamente pelo grupo como formas de expressar sua cultura e estrutura social numa relação intercultural.

4.4. O Futebol entre os Bororo

4.4.1 O Futebol e a identidade nacional

[...] O futebol não é um movimento solitário, uma exibição de dança. É um medir-se, diante da circularidade trágica do Universo, diante da contenção do tempo. É um desejo de vencer as limitações do espaço, de alçar o peso do corpo, de voar dentro e entre os emaranhados do tempo. O futebol é um festival de ubiqüidades. É o contrário da estabilidade, o antitriângulo. O futebol é sem deus. É a inserção radical do humano, de sua cidadania, nos planos onde reinava a divindade. A forma dessa inserção é bastante primitiva: presença total do masculino, concentração ausente do feminino. (AGUIAR, 1999:152).

Entre os esportes atuais, o futebol é considerado por vários estudiosos como um fenômeno cultural que traduz os elementos masculinos presentes na guerra, como a coragem e a altivez viris que, no esporte, podem ser explicitadas sem que suas ações sejam ridicularizadas; ao contrário, o atleta em combate frontal – no jogo – é admirado pela comunidade por sua capacidade de resistir aos golpes adversários, físicos ou verbais, e demonstrar segurança e frieza nos grandes “combates” em que o espetáculo se transforma

numa arena simbólica de confronto de identidades – “nós” e “eles”. Por fim, por se submeter às exigências do treinamento, participa como um guerreiro, de um ritual em que passará por restrições alimentares e sexuais, e se submeterá ao controle de suas substâncias (orgânicas), ao fortalecimento espiritual e ao respeito às hierarquias e às autoridades que o “fabricam” para a arena de guerra – as competições com os “adversários”. Talvez essas simbologias, identificadas por vários autores que estudam o fenômeno do esporte (POLICELLO, 1995; AGUIAR, 1999; GORDON JR e HELAL, 1999; VAZ, 1999), possam justificar a facilidade aparente com que atingem as mais diversas culturas e povos, em todo o mundo.

O esporte é um dos componentes da cultura corporal ocidental que tem sido utilizado como símbolo de desenvolvimento e progresso para a maioria dos povos²¹⁴. Neste aspecto, o futebol tem sido uma estratégia de “integração” das mais diversas culturas e povos. Podemos identificá-lo, portanto, como um ícone da cultura ocidental veiculador dos valores da sociedade capitalista, instilados em seus uniformes, suas regras, seus ídolos, seus espetáculos. Os corpos são preparados para serem inseridos na lógica capitalista, ou seja, por meio de novas técnicas corporais, corpos são adaptados a novas mentalidades, novos consumidores.

Como produção cultural da “sociedade ocidental”, o futebol atinge quase todos os povos do mundo e integra, principalmente, as culturas e nacionalidades do Ocidente, isto é, as sociedades que mantêm entre si, sob o signo do capitalismo, relações econômicas, políticas e culturais. Entre outros fatores determinantes para a divulgação do futebol como o esporte mais popularizado do mundo ocidental, está o fato de ser um dos esportes coletivos mais baratos para serem praticados. Adaptável a diferentes espaços físicos, número de atletas, equipamentos (uniforme, bola, trave, etc.) e regras, admite inúmeras feições, todas consideradas jogo de futebol: a pelada, o futebol de campo, o futebol de salão, o futebol de areia, o futebol *society* e o futebol de campo. Esta variedade permite diferentes níveis de atuação e *performance* dos jogadores, seja ele praticado por brincadeira, amadorismo ou profissionalismo. Em todas as situações de jogo do futebol, ele pode apresentar-se como jogo e também como espetáculo.

²¹⁴ Pelé, considerado o atleta do século XX, é um símbolo da democracia racial, tendo sido convocado por organismos internacionais e governos – como fez o Brasil em diferentes períodos de nossa história – para levar o futebol como um símbolo de inclusão social e desenvolvimento. Foi o que vimos pela televisão em suas viagens como representante da ONU em países longínquos, levando as novidades da bola e da técnica para incluir o país e seu povo aos novos campeonatos a serem organizados no Oriente. Com o esporte, novas demandas surgem; além das técnicas corporais, a mídia passa a exercer um papel importante: levar as grandes arenas aos torcedores e, com elas, novas necessidades de consumo. Com esse exemplo, podemos afirmar que o esporte não modifica técnicas, mas corpos, pois cria novas mentalidades.

A adequação dos corpos brasileiros para a assimilação do futebol foi processual e lenta. Trazido ao Brasil, foi inicialmente de domínio dos imigrantes ingleses e aos poucos foi adentrando na sociedade brasileira. Tal como ocorreu em todo o mundo ocidental, a disseminação e a absorção desse esporte deu-se como forma de adestramento e de identificação das nações com os valores e as condutas apropriadas aos países modernos e capitalistas. Inúmeros foram os processos de adaptação dos corpos brasileiros para adentrar no mundo capitalista e para seu reconhecimento como nação.

Introduzido logo após a abolição da escravatura, num contexto em que ex-senhores e ex-escravos vivenciavam uma possível igualdade (parcial) na competição em diversos domínios da vida social, o futebol surge como um campo aberto para “colocar efetivamente à prova suas ‘qualidades raciais’”. Diante da arena do jogo, a classe dominante assumia a defesa de seu território e a garantia de vitória da raça branca, definindo as regras e fechando os espaços de competição. Nesse período, de predomínio do amadorismo a defesa deste por parte da elite brasileira representa “a defesa de um futebol não-negro, fechado às classes populares, circunscrito às elites urbanas”, e assim se manteve até a década de trinta do século XX²¹⁵. (HELAL e GORDON JR, 1999:18).

A fase de adaptação ao processo de industrialização, entre outras coisas, passou pela política da higienização, do embranquecimento da raça, da integração nacional e da “democratização racial” como identidade de uma nação firmada na mistura das raças – branca, vermelha e negra. Como prática corporal intencionalmente utilizada em âmbito internacional, também como um dos elementos integradores dos países aliados no pós-guerra, o futebol – como ocorreu com os Jogos Olímpicos – foi amplamente utilizado política e ideologicamente. Podemos destacar o período da Ditadura Militar como ápice dessa exploração, em que serviu como forma de integração e de produção da imagem de uma grande nação, sob os ideais de “ordem e progresso”.

O profissionalismo do futebol brasileiro abriu um dos únicos domínios sociais que os “negros e mulatos dispõem para ingressar no sistema econômico brasileiro; matéria-prima de um discurso de integração nacional; e objeto de massificação e popularização”. (HELAL e

²¹⁵ Segundo esses autores, é nesse sentido que a “história do futebol brasileiro pode ser lida como um processo em que o domínio passa de uma área dura de relações raciais para uma área mole. A dobradiça entre esses dois momentos parece ser, justamente, a instauração do profissionalismo. [...] a lógica do amadorismo não pode ser completamente abstraída do ambiente ideológico e do contexto cultural em que este estava absorvido. [...] isto é, o futebol constituiu-se num espaço onde esses setores da população podiam almejar um emprego que não necessitasse de longos períodos de aperfeiçoamento pessoal, anos de educação formal etc.” (1999:17-18).

GORDON JR, 1999:18). Esse discurso contribuiu para que o futebol chegasse a todos os setores sociais e facilmente se constituísse no “esporte nacional”.

O que percebemos, enfim, é que essas essencializações, das quais a construção de uma identidade nacional faz parte, são eficazes, possuem “materialidade”, mesmo sendo simbólicas; ou seja, produzem um resultado prático no imaginário coletivo [...]. (p.22).

Se o futebol não encontrou dificuldades para se transformar em “*esporte nacional*”, ele também contribuiu para identificação dos diversos segmentos socialmente excluídos e para a política integracionista da democracia racial brasileira, com o discurso da “identidade nacional” construído pela intelectualidade oficial ligada ao Estado-Nação. Fora do país ou pelos brasileiros, o Brasil é identificado, de certa forma, como “o país do futebol, do samba e do carnaval” (DA MATTA, 1977).

Para Helal e Gordon Jr. (1999: 20-21), a identidade somente se constitui quando os elementos que a constituem compõem aderem à própria sociedade. O “fato de que essa identidade é ou pode ser uma invenção que tem o Estado-Nação por trás não suprime o fato de que ela é ‘real’ depois de instaurada, de que ela tem uma eficácia²¹⁶”. Se a democracia racial é um mito, também é sonho da “maioria dos brasileiros de todas as cores e classes sociais no qual deseja acreditar com paixão”, de tal forma que esse mito, ao mesmo tempo que ofusca o racismo instituído na sociedade brasileira, produz um discurso moral que afirma ser o racismo “nocivo, desnatural e contrário à brasilidade”. Dessa forma, ocultando a realidade e possibilitando ao negro brasileiro a lembrança de seu opressor, dá-lhe a certeza do direito à igualdade, ao mesmo tempo que lhe nega a possibilidade de aceitar ou rejeitar o mito em sua totalidade. O discurso da democracia racial, sendo mito e sonho, “parece operar como uma totalidade”, aprisionando no silêncio a esperança, a resistência e produzindo a resignação.

No futebol brasileiro, como fato social total, verifica-se, a participação mais efetiva das minorias excluídas, dentre as quais há o predomínio do negro atleta. Dessa forma, surge

²¹⁶ “[...] Herzfeld (1985, 1997), por exemplo, vem demonstrando como os discursos de identidade nacional e etnicidade podem ser extremamente convincentes, servindo de base para toda uma série de manipulações e legitimações retóricas pelos diversos grupos sociais envolvidos”. Um exemplo dessa conveniente identidade é citada pelo autor ao referir-se à Copa do Mundo de 1998, e como a França e a Croácia se utilizam disso: “transformaram suas conquistas no campo de jogo em símbolos de unidade étnica e nacional. Afinal, para nós, brasileiros, isso não é nenhuma novidade”. Na atualidade, a desclassificação do time de futebol brasileiro para a próxima Olimpíada, pelo time do Paraguai, foi notificada pela mídia como a “vingança do Paraguai como retribuição à Guerra do Paraguai empreendida pelo Brasil”. O futebol proporcionou, no imaginário da sociedade brasileira e paraguaia, uma “nova guerra” que simbolicamente foi vencida pelo Paraguai.

um estilo de jogo que também se transforma em mito cuja base é racista.

[O futebol brasileiro ...] privilegiaria o drible, o toque de bola, o improvisado e a criatividade e ficou sendo denominado “futebol-arte” em contraste com um estilo que privilegia a força física e a aplicação tática, o chamado “futebol-força”, praticado, em sua maioria, pelos clubes europeus. Essa distinção é “real” no imaginário coletivo do universo futebolístico. Não é à toa que a discussão entre “arte” e “força” ganha uma dimensão maior aqui no Brasil. (HELAL e GORDON JR., 1999:12).

Essas diferenças que marcam o futebol ganham força no discurso do universo futebolístico, principalmente nas imprensas nacional e internacional, e evidenciam, no Brasil, as diferenças raciais físicas, corporais, biologizadas. Obviamente cada cultura molda o corpo em sua totalidade e as técnicas de construção desse corpo são evidenciadas nas formas diferentes de se apropriar do futebol, técnicas essas que buscam a padronização de um corpo universalizado, mas que são constituídas a partir das técnicas corporais de cada grupo social, de cada povo e cultura. Daí o reconhecimento de estilos particulares de jogar esse esporte “(as chamadas ‘escolas’), que acabam por se expressar como um patrimônio cultural das nações que os manifestam nos campos de futebol [...] Negar esse aspecto [...] é negar as especificidades culturais”. (HELAL e GORDON JR., 1999:23-24).

Descentrando o foco de análise, voltemos ao Projeto Tucum. Durante nossa atuação nesse Projeto, o futebol foi a prática corporal que mais esteve presente nos quatro pólos do projeto. Como a língua portuguesa, esse esporte parece ser um veículo de comunicação e interação nas “relações interculturais”, tanto nas relações entre indígenas e a sociedade envolvente, como nas relações interétnicas entre os povos participantes do Projeto. Naquele contexto, buscamos identificar o futebol como um dos conteúdos veiculados pela Educação Física de forma a explicitá-lo em suas dimensões simbólicas²¹⁷ de “identidade nacional” e econômicas, assim como identificar as técnicas e táticas utilizadas. Estas não tiveram caráter de treinamento, mas de informação, já que suas regras – esportivas e comportamentais – assim como as técnicas corporais são assimiladas com a imitação dos ídolos nacionais,

²¹⁷ Devemos considerar que o futebol, como outro esporte, ao ser “pedagogizado”, deve possibilitar ao aluno a compreensão crítica de todas as suas dimensões, atendendo aos diferentes níveis de aprendizado: como jogo, como técnica do corpo, como profissão, como espetáculo, como mercadoria, etc. Como elemento da cultura corporal, esse esporte pode tanto possibilitar a reprodução das relações excludentes e preconceituosas enraizadas na cultura, como, ao ser problematizado, possibilitar a superação dessas práticas numa reflexão crítica da realidade. Isto é, como um ícone da cultura ocidental pode ser tratado nas aulas de Educação Física tanto como um elemento de assimilação e alienação quanto um conteúdo que promove a educação intercultural, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

conhecidos especialmente pelos meios de comunicação de massa presentes em várias aldeias. É possível, portanto, assistir pela televisão aos programas esportivos, e as grandes competições de futebol oficiais garantem a audiência. Em Meruri, a televisão é diariamente assistida na aldeia; primeiro chegou à escola (com os kits enviados pelo MEC-SEDUC/MT), para o trabalho pedagógico com a TV Escola e, posteriormente, com antena parabólica, ao *Baito* (em 2001, essa antena foi retirada para a “Festa dos 25 Anos” que criou o Centro Cultural na Missão Salesiana de Meruri) e às residências.

Essa breve contextualização das dimensões que uma prática corporal como o futebol pode adquirir, nos auxilia na compreensão histórica dessa prática no Brasil. Facilita-nos também estudar essa prática no interior das sociedades indígenas brasileiras procurando entender quais características identitárias produziu esse esporte, componente da cultura nacional, ao ser apropriado por diferentes grupos étnicos em diferentes contextos. Enfim, que cultura produziu nas relações entre “fronteiras culturais”.

Ao identificarmos o futebol como manifestação cultural, como prática corporal, estamos afirmando que este se constitui, dentro da sociedade brasileira, uma prática social que explicita, nas relações sociais nela contidas, os valores simbólicos presentes na sociedade brasileira, produtores das diferenças sociais e étnicas camufladas pelo discurso da democracia racial. Por se tratar de uma prática corporal ocidental mais apropriada pelas sociedades indígenas brasileiras, optamos por introduzi-la com base no contexto histórico em que se desenvolveu e no interior do qual foi se transformando no fenômeno social mais marcante na identidade do povo brasileiro. Enfim, um fenômeno que unifica a diversidade étnica e social, como uma paixão que, mais que o carnaval, traduz e revitaliza a identidade nacional brasileira.

Como cultura evidenciada no corpo, o futebol é apropriado por uma sensibilidade que guia uma conduta e expressa uma visão do mundo e elaborado constantemente por meio de um processo, de um ato, de uma prática. O modo de fazer - as técnicas do corpo - corresponde a uma organização que, no caso concreto dos esportes e na visão do mundo ocidental, dessa forma, o futebol também foi sendo construído como técnicas corporais que reclamam por aperfeiçoamento de outras. Ou seja, essas técnicas reclamaram uma adaptação, uma seleção que implicou o abandono de maneiras de fazer, de atitudes e de comportamentos, sentidos como inadequados e o ajustamento das maneiras de fazer de acordo com aquilo que se verificava ser mais eficaz, mais adequado. Em texto anterior em que trabalhamos com Hasse

(GRANDO e HASSE, 2002), já identificávamos que o esporte no ocidente promove a integração entre diversas formas de ser, de sentir, de pensar, vivenciadas no corpo e se traduzem em técnicas corporais (MAUSS, 1973), levando consigo um padrão de técnicas específicas, simultaneamente de maneiras consciente e inconsciente, a cada modalidade esportiva. A facilidade com que hoje observamos diferentes povos utilizarem um conjunto de técnicas corporais que identificam uma prática esportiva como o futebol, por exemplo, faz com que esqueçamos as espessas barreiras, mentais, físicas, psíquicas e também materiais que tiveram de ser ultrapassadas em cada cultura, em cada corpo.

Toda técnica, como vimos com Mauss (1973), passa por um processo de seleção e aprimoramento até se tornar eficaz e eficiente para ser caracterizada como prática social com sentidos e significados reconhecidos pelo grupo e para que possa ser transmitida, com base em um ensino específico realizado por autoridades reconhecidas no grupo. Assim, ao serem apropriados como técnicas corporais, os gestos, as normas, a organização do espaço e do tempo, o uso dos instrumentos, a constituição dos times criam um novo modo de fazer, de ser, de pensar, de agir, em relação aos companheiros, em relação ao contexto do qual se participa.

Um exemplo do processo de adaptação às técnicas corporais específicas de cada modalidade esportiva, em especial, do futebol, pode ser observado nos Jogos dos Povos Indígenas, iniciados em 1996. Sua importância como prática social promotora de um discurso integracionista e de uma identidade coletiva está presente nos dizeres do *folder* do evento realizado em 1997: “Esporte também é território indígena”. Realizados entre 16 e 20 de outubro, em Goiânia, esses jogos foram marcados como um grande evento de projeção internacional; contaram com a participação de cerca de 400 indígenas de 25 “tribos”, e tiveram o intuito de promover a “integração entre diferentes tribos” e valorizar os “atletas indígenas que competirão em modalidades tradicionais e não tradicionais”. As modalidades realizadas por ocasião daquele evento onde competiram os diferentes grupos étnicos foram: futebol de campo, voleibol, atletismo, natação, cabo de guerra (equipes masculinas e femininas), lutas, arco e flecha e canoagem. Se considerarmos a diversidade de técnicas, por exemplo, a natação, a canoagem e o arco e flecha, podemos ter a dimensão das dificuldades de adaptação que nos jogos seguintes ocorreram em relação às técnicas corporais em cada etnia indígena, além da necessidade de adaptação dos corpos para o futebol e voleibol.

Em Meruri, em 1997 (etapa em que trabalhamos com o Tucum na Aldeia), a preocupação dos professores bororo centrava-se no treinamento para a competição das

“Olimpíadas Indígenas”, o que proporcionou o debate sobre o ensino das táticas e técnicas do futebol. Meruri tem representando os Bororo nesses eventos. Em 1997, os jogos ainda eram muito insipientes em termos de táticas e domínio das regras, mas nos anos seguintes, como identificamos hoje em Meruri, houve uma melhor adaptação das técnicas corporais, compreensão das regras e táticas, a institucionalização desse esporte na aldeia, a adaptação dos comportamentos e da forma de “ver” o adversário. Em 2001, a comunidade contava com cinco times de futebol masculinos e dois femininos.

As dificuldades com as regras foram sendo explicitadas no confronto com as diferentes lógicas entre o sentido e significado que uma proibição ou uma punição assumem para a sociedade indígena e o sentido e significado que esta assume durante o jogo para a sociedade envolvente. Como ocorre com a língua portuguesa, os significados das palavras e das regras de uso precisam ser compreendidos com base no contexto social em que são empregadas e nas relações entre os sujeitos que aplicam essas regras dentro desse contexto. Sentimos isso em fevereiro de 1997 ocasião em que, assistindo a um jogo do campeonato nacional junto com os Bororo para que estes compreendessem um pouco o que era tática de jogo, deparamo-nos com um debate sobre as regras e as faltas propositalmente provocadas pelos jogadores. Uma demonstração da difícil tarefa de compreender a lógica do jogo, “fora da lógica” dos jogadores, num permanente confronto entre a regra e o jogo.

Em outra situação, em jogo organizado na aldeia de Meruri num confronto entre um time de representantes da Aldeia e um time de representantes dos professores bororo do Tucum, deparamo-nos novamente com novos sentidos e significados que o futebol passou a revelar. Nesse contexto, o futebol transformou-se em arena de disputa entre dois grupos de bororo, os de Meruri e os outros. No confronto entre os que são da Missão e os que não são, muitos conflitos camuflados são deflagrados: qual bororo é melhor, qual o bororo “verdadeiro” – o forte, o guerreiro, o que conhece a cultura e as tradições entre outros valores. Esses conflitos permeiam o imaginário coletivo em Meruri e vêm à tona justamente num momento em que a “*communitas*” de Meruri – bororo e missão – busca estratégias de valorização da cultura tradicional e uma tentativa de “resgate” das práticas tradicionais.

As hostilidades entre os “diferentes bororo”, a bebida, os conflitos matrimônios, etc., camuflados mas presentes no cotidiano, acabam por desencadear brigas e provocar agressões no jogo de futebol de fim de semana entre os Bororo e os “outros”. Foi o que pudemos observar, por exemplo, em 1997 em Meruri, durante o desenvolvimento do Projeto Tucum. A

permanente interferência do não-índio parece às vezes acirrar ainda mais os ânimos: de um lado os monitores e docentes do Tucum que apoiavam os professores, de outro os missionários que apoiavam a comunidade de Meruri. Em alguns fins de semana foram deflagrados conflitos que, no início da semana seguinte, antes de retomar os trabalhos das disciplinas curriculares, tiveram que passar por um processo de novas negociações e adaptações que, na maioria das vezes, os não-índios tentavam “resolver”. Nesse processo, os bororo jogavam futebol durante o Tucum, em todas as etapas, tenham elas ocorrido na Aldeia de Meruri ou em Santo Antonio de Leverger. Fora da aldeia, a arena montada era entre os não-índios e os bororo, agora identificados como povo, como etnia, que se confrontavam nos jogos nos fins de semana. As mulheres também formaram um time e disputaram com as “brancas”. Nesses jogos, presenciemos diferentes reações conforme o resultado do jogo. A torcida, que incluía principalmente as monitoras não índias, com todas as manhas da cultura futebolística brasileira, acompanhava cada lance, cada falta, sempre em defesa dos *boe*, contra o “juiz ladrão”.

Nessas observações, percebemos que, quando perdiam o jogo, o que estava em jogo não era o futebol, suas regras ou técnicas ainda em adaptação, mas a “guerra” contra o “branco”, o preconceito, a desqualificação de suas práticas corporais tradicionais, de sua cultura. Ao contrário, quando ganhavam, todos faziam festa, a auto-estima geral era estimulada, a batalha contra os valores e a cultura do outro tinha saído vencedora; o “colonizador” derrotado. “Ganhar o jogo dentro da casa do outro”, o sentido da vitória tinha gosto de Brasil X Argentina, com vitória de 4 a 0, num jogo em Buenos Aires. Com essa auto-estima, a bebida ingerida nessas ocasiões não “derrubava ninguém”, ao contrário do que sucedia nos jogos em que “perdiam”. Nesses, os efeitos da bebida eram sentidos por todos, e mesmo os que não bebiam não tinham estímulo para o início da aula na segunda-feira.

Essas questões postas, passamos a descrever como o futebol se apresentou durante nosso trabalho de campo, em Meruri, entre março e setembro de 2001.

4.4.2 O Futebol em Meruri

Na aldeia, conforme identificamos, o futebol é praticado com varias finalidades: como atividade lúdica promovida de forma espontânea entre crianças e familiares, como atividade escolar, durante as aulas de Educação Física, como treinamento e aprendizado; como competição na própria comunidade e, finalmente, como amadorismo, em jogos oficiais de

futebol amador fora da aldeia.

Como prática presente no cotidiano da comunidade, semanalmente, nos sábados e domingos, os cinco times de futebol masculino e os dois times de futebol feminino jogam entre si. Durante a semana em reuniões organizadas pelos responsáveis pelos times são feitos os sorteios para definir quais times jogarão entre si e em que horários ocuparão o campo oficial. Segundo alguns homens entrevistados, esse procedimento fortalece o espírito de socialização e garante que todos joguem sem confusão. Antes dessa organização, havia brigas e disputas, pois todos queriam jogar ao mesmo tempo.

Nos fins de semana, os “donos dos times” fazem o sorteio e definem quais times jogarão conforme os horários previstos para jogos: no sábado de manhã em dois horários: o primeiro entre 8 e 10h e o segundo, entre 10 e 12h (os horários não são tão rígidos, as pessoas vão chegando aos poucos e o atraso não é visto como problema nos campeonatos).

No horário combinado, os “donos” dos dois times sorteados ou seu representante em jogo – o capitão do time – levam o material do time para seu “banco de reserva” (uma cobertura de palha, com quatro pilares de madeira e com um banco grande feito de madeira – pode ser somente um tronco de árvore apoiado numa espécie de forquilha, ou uma prancha).

Os jogadores começam a chegar vindos de suas casas geralmente já com o calçado com que vão jogar. Segundo relato de jogadores do “time do São Paulo”, o jogo de camisa é comprado com a ajuda de todos os que jogam no time, seja pela doação de artesanato ou de dinheiro. O ideal, no entanto, é que no caso da chuteira, cada um adquira a sua, embora o dono do time tenta também consegui-las para seus jogadores.

O líder do time, – que é o capitão ou dono – quando está presente (nos jogos que presenciamos, os donos dos times geralmente não estavam presentes quando não se tratava de campeonato) distribui as camisas, o que significa que decide na hora do jogo quem vai jogar. Geralmente os times são formados com o aproveitamento dos jogadores presentes²¹⁸.

Segundo nos relataram os entrevistados, os jogadores alcoolizados não podem jogar – esta é uma regra. O “dono de time” que deixa jogar não está certo, porque os que estão alcoolizados (os que bebem são chamados de “os porres”) provocam brigas no jogo. Com isso, os outros não querem mais jogar com o time. As brigas no campo acabam refletindo-se

²¹⁸ Acontece muitas vezes de faltar jogadores de um time – às vezes não aparecem por estar fora da aldeia (vão fazer compras na cidade ou viajam como no caso dos professores e estudantes da UNEMAT) ou por estarem indispostos devido ao consumo de álcool na noite anterior ou mesmo de não ter parado de beber de um dia para o outro. Nesses casos, são substituídos por rapazes que ainda estão aprendendo a jogar, não considerados titulares.

na comunidade e os parentes dos jogadores também tomam partido. O jogador que provoca a briga é criticado por todos e acusado de “porre”. Nesses momentos de briga alguns bororo mais velhos dizem que o futebol é ruim, só provoca discórdia na aldeia, que é coisa de *braido*, etc. Em nossa observação, no entanto, em algumas situações jogadores ainda de “porre” jogaram e não houve qualquer problema de brigas, pelo contrário, havia muito riso por suas “trapalhadas” e por estes “não agüentarem”. Na maioria dos casos, os times são compostos por parentes e amigos do “dono do time” e isso interfere na decisão do jogador de jogar ou não. Em nossa observação, mais constante nos fins de semana, percebemos que um jogador que trabalha a semana toda e nos fins de semana bebe um pouco mais, e sempre participa do jogo, é bem-vindo, pois tem uma atitude alegre e descontraída e, como joga bem, mesmo “não agüentando”, acaba participando em alguns momentos do jogo.

Difícilmente os jogos de fins de semana resultam em discórdias. Há conflitos com o juiz quando não aceitam a forma como apita, se favorece um time em relação ao outro o problema está feito, mas o que pode ocorrer é o time ofendido se retirar do jogo. Os membros da comunidade que ficam sentados à porta de suas casas assistindo aos jogos, dão palpites, gritam com o juiz, com os jogadores e comentam as atitudes resultantes dos conflitos do jogo.

Se os jogos onde ocorrem brigas são vistos como algo ruim para a comunidade e, como presenciamos, uma briga acaba por envolver as famílias, mães e mulheres dos jogadores, é porque as famílias todas de uma certa maneira participam dos jogos, seja com as mulheres, com os jovens ou com os adultos. Nos registros fotográficos e em fitas de vídeos que analisamos na Missão, assim como observamos durante um jogo do campeonato realizado na “Festa dos 25 Anos” (15 de julho de 2001), o ancião Kanajó também torce nos jogos “oficiais”, até porque um de seus filhos é “dono” de um time e suas netas jogam num time de mulheres.

Diante das emoções que movem o futebol, compreendemos a fala dos jogadores entrevistados que afirmam ser o jogo de futebol nos fins de semana uma forma de divertir a comunidade: “é uma forma de descontração e socialização”.

O que observamos nesses jogos é que cada um dos times procura jogar bem, ir acertando os jogadores em suas posições, criar lances, aprender as regras, etc. Embora se esforcem para vencer, nos jogos de fim de semana não se presencia o caráter de competição entre adversários, mas sim “com os companheiros” (como se referiam a esse jogo).

Após entrarem em campo os jogadores, o juiz – geralmente é um jogador de outro

time, diferente dos que estão em jogo – aguarda um pouco até que cheguem mais jogadores, mas, em certas ocasiões, mesmo incompletos, os times acabam por jogar. Nesses jogos, algumas vezes jogadores que estavam esperando para o próximo jogo, já entram para “cobrir” o time desfalcado até que os “titulares” cheguem.

A comunidade não aprova essa atitude, as mulheres que também jogam e torcem por seus maridos, irmãos e parentes, reclamam observando para os homens que isso é ruim, desqualificando o jogador que se sujeita “a isso”. Acusam o time de irresponsável por não cumprir com o compromisso de levar seus jogadores. Mas os jogadores não fazem disso motivo de discórdia, ouvem calados e continuam jogando. Essa atitude tem relação com as rivalidades entre os times. No caso das mulheres e de outros membros da comunidade que estão na torcida, o que está em “jogo” são as famílias que compõem os times.

Esse futebol já está institucionalizado na aldeia. A organização dos times e de lideranças possibilita como que “rituais semanais” em que os homens orientam e corrigem os comportamentos dos mais jovens, fazem-nos assumirem compromissos com o time, horário e cuidado com os uniformes; estimulam o esforço e a vontade de aprender e de jogar bem; elogiam a disposição e a energia para agüentar o jogo, etc. E, nesse sentido, não são aprovados os jovens de um time que jogam em outro, pois segundo um “líder de time”, eles jogam e ficam cansados e não aprendem a jogar com o seu time.

Contudo pouco se faz além das “brincas” pelas quais pretendem orientar os jovens. As jogadas não são ensaiadas, anunciadas, não fazem comunicações ou definem qual a estratégia do jogo – quem defende, quem ataca. Mais ou menos definem as posições dos jogadores como é tradicionalmente definido no jogo de futebol de campo e cada jogador procura cumprir a sua função. Os jovens jogadores do “banco de reservas” são mais “falantes”, reclamam das jogadas erradas, brincam com os que erram, dão palpites nos jogos. Os adultos são mais calados na observação, com exceção do responsável, expressam comportamentos diferentes: uns acompanham o jogo andando em volta e falando com os jogadores, ou substituindo-os ainda outros gritam mais, enquanto alguns observam calados.

É nesse contexto de jogo, treinamento de técnicas e comportamentos, que os jogadores são observados e selecionados para comporem os times que possam representar os bororo fora da aldeia. Segundo as entrevistas com os jogadores, quando vão jogar fora da aldeia, são escolhidos jogadores que sabem jogar bem, mas que também devem conhecer a cultura e aprender a se comportar diante de outras etnias e da sociedade envolvente, pois geralmente

viajam para representar os bororo. Os bororo de Meruri estiveram participando dos “Jogos Olímpicos” realizados e também dos eventos de comemoração dos 500 Anos de Brasil, em vários Estados brasileiros. Geralmente vão aos eventos levando os filhos ou toda a família e artesanatos para vender. Costumam também fazer apresentações de danças tradicionais.

O jogo em si não tem sido esse espaço de aprendizado técnico nos moldes de treinamento, mas de experiência com a bola e com a movimentação do jogo, com as regras, além de ser uma forma de manterem, no caso dos jovens, um certo condicionamento físico.

À indagação sobre onde e quando aprenderam a jogar, as respostas indicam o tempo de infância na Escola da Missão; quando meninos jogavam no horário do recreio e assim foram aprendendo com os “companheiros”.

As formações do jogo, as variações táticas, e outras estratégias não fazem parte desse aprendizado na aldeia. Mas, durante o próprio jogo, vão adequando suas jogadas às dos companheiros até formarem uma equipe que vai aos poucos jogando bem. Daí a preocupação e a cobrança dos “donos” de times e dos capitães com os “seus jogadores”, principalmente com os mais jovens, que não devem faltar, devem se esforçar para jogar bem.

Alguns times buscam organizar-se para aprimorar o conhecimento dos jogadores quando se aproxima a data dos campeonatos na aldeia ou dos jogos em que vão representar os Bororo fora da aldeia. Numa tarde, um time solicitou nossa colaboração no treinamento para ensinar alongamentos, pois estaria participando do campeonato na aldeia; numa outra situação, um jovem que jogava num time amador da cidade onde estava estudando, retornando à aldeia, nos pediu informações para proceder aos exercícios de treinamento no time do irmão, no qual passou a jogar.

Ambas as situações são muito complexas, pois o treinamento ou melhoria das aptidões físicas, em termos de rendimento esportivo, passam pela “educação do corpo”, de um conjunto de técnicas corporais que demandam uma série de adaptações em diferentes níveis de “controle do corpo”. Por um lado, os bororo identificam-se, pela experiência de alguns jogadores, com times amadores do interior que geralmente se pautam por um modelo de treinamento próximo à seqüência de movimentos executados no Exército Brasileiro para condicionamento físico de soldados que objetiva transformar corpos delgados em corpos robustos, musculosos. Mas há resistência a exercícios que interferem na necessidade orgânica, que demandam mudanças no uso de alimentos e de administração do tempo muito diferenciadas das que fazem parte do cotidiano dos homens e dos jovens da aldeia. Nas

práticas regulares na aldeia, diferente do treinamento na concepção desportiva, essas condições orgânicas e físicas expressam outro interesse e gasto energético.

Como vimos, não se trata de uma seqüência de movimentos e técnicas corporais que transformariam os bororo em atletas do futebol, o que não seria tarefa fácil. Não são explicitadas quais as necessidades que sentem, nem se há uma pré-disposição para se submeterem a um treinamento, mesmo entre os jovens que já possuem uma experiência como jogadores nos times fora da aldeia. Esse treinamento, portanto, não traduz uma visão simplista para a qual basta a transmissão das regras, das táticas ou das técnicas corporais do jogo de futebol, mas uma mudança que essa prática corporal poderá promover na totalidade da vida e da dinâmica cultural específica dos bororo.

Em seus estudos sobre as atividades de lazer das crianças xavante, Nunes (1997) estabelece um paralelo entre padrões de comportamento de quatro sociedades indígenas, por meio da observação de atividades de lazer. Nesses estudos, a autora compara entre si quatro povos indígenas, os Bororo e Canela e os Xavante e Mekranoti, com base em atividades como cultivo de roça, pesca, e concluiu que, relacionando as atividades de trabalho com o tipo de energia que despedem, os “Bororo e Canela gastam o tempo de lazer em atividades de baixo custo de energia [...] no entanto... o tempo dependido para prover subsistência varia muito pouco de grupo para outro. Por outro lado, a dieta varia bastante”. (NUNES, 1997:100²¹⁹).

Nessa análise, Nunes vê a criança como “um foco de energia ativa” e relaciona a “baixa atividade dos Bororo” com o número reduzido de crianças, identificando no comportamento destas também pouco gasto de energia. Segundo a autora, na década de 70, os bororo tiveram uma alimentação deficiente em virtude de seu hábitat, mas isso era compensado pelo comportamento de dar colo e transportar as crianças com mais freqüência que outros grupos. Ela identifica que os Bororo, assim como os Canela, estão mais voltados ao menor consumo de energia em face da dificuldade de produção de comida.

Se essas considerações nos ajudam a compreender as dificuldades da nação bororo em realizar um treinamento mais específico que exige maior gasto de energia e conseqüentemente

²¹⁹ As atividades de lazer desses povos são apresentados pela autora como: “descanso, contemplação, cerimônias, jogos, esportes, cantos, dormir durante o dia, havendo variação no gasto de energia entre os diferentes tipos de lazer.[...] pode conservar a energia e o resultado é que isso pode ser feito tanto produzindo-a para consumir, como simplesmente não a gastando: ao diminuir o produto da atividade de subsistência, aumentam as atividades de lazer que tem pouco gasto de energia [...] Desta forma, o lazer pode tornar-se um dos produtos desejáveis que afetam a ocupação/distribuição do tempo nas atividades produtivas” (NUNES, 1997:101).

mais alimento não podemos assegurar, mas a falta de alimentação ainda é uma preocupação presente. Pudemos constatar essa realidade durante nossa estada na aldeia, em diferentes períodos. Sistematizando os dados, podemos afirmar que os hábitos alimentares continuam sendo praticados de forma diferente e com outra lógica de tempo, espaço e relações sociais em relação aos praticados pela sociedade envolvente e até aos padrões utilizados durante as atividades que envolvem índios e não-índios na educação escolar (em cursos fora ou dentro da aldeia) ou em festas e eventos organizados por não-índios, que incluem a alimentação.

Isso vale para identificar que o corpo bororo segue uma lógica e organização facilmente adaptadas aos padrões da sociedade envolvente quando nela está vivendo, como pudemos observar durante o Tucum, mas que continua havendo uma prática corporal com técnicas corporais diferenciadas que permitem resistências orgânicas e formas de sobrevivência bem diversificadas das nossas, dependendo da situação, mas mesmo assim, essas adaptações podem ser identificadas também com as maneiras de ser (das técnicas corporais) tradicionais.

Em Meruri, observamos que, ao final do mês, o dinheiro das aposentadorias acabava junto com os alimentos, ficando as famílias até três dias sem alimentação regular. Como ocorreu nos últimos três dias que antecederam o pagamento no mês de junho e no mês de setembro de 2001, algumas famílias não tinham mais arroz ou feijão, pedindo-os emprestados aos familiares e amigos (alguns mantêm com a Missão essa relação de empréstimo e atendimento nas emergências). Nossa observação foi confirmada pelo relato do enfermeiro que permanece no mínimo duas semanas por mês na aldeia, segundo o qual alguns passam até três dias sem uma refeição nos moldes habituais. Nesses momentos, entram em ação as trocas tradicionais, os *Mori*; organizam-se pescarias em pequenos grupos de homens, antecedidas pelos cantos noturnos no *baito* acompanhados pela bebida e pelos olhares curiosos dos adolescentes e jovens que, em sua maioria, ficam observando de longe. Em diferentes momentos, presenciamos os conselheiros orientando os jovens a participar, o que ocasionava mudanças na programação dos ensaios das danças conforme já comentamos. Enfim, os jovens são convidados a conhecer os ritos tradicionais com um grupo de homens que mantêm, nesses momentos difíceis, a presença do sagrado, do espiritual que nos fins de tarde e noite os cantos trazem, transformando o tempo e o espaço da aldeia numa outra energia e trazendo consigo as outras dimensões dessa aldeia e dessa sociedade.

Esses processos relacionados à alimentação, portanto, são momentos diferenciados dos

que um treinamento e um condicionamento físico nos moldes dos esportes ocidentais demandam. Sim, porque ao corpo bororo outras exigências são requeridas mediante outras práticas corporais que exigem outra lógica de condicionamento físico e outra resistência, produzidas por uma “educação do corpo” que se dá nas relações cotidianas e que extrapolam as relações estabelecidas no futebol, mas que nelas se entrelaçam.

Além desses jogos de futebol dos adultos que ocorrem nos fins de semana, que são regulares e cujo caráter é de aprendizado e “socialização”, há outras formas de expressão do futebol observadas como uma prática corporal em Meruri, como: o jogo que ocorre entre as crianças; o jogo que ocorre entre estas e os jovens; os jogos competitivos que ocorrem na aldeia e fora dela, como apresentaremos a seguir.

4.4.2.1. O Lúdico e o Futebol das crianças em Meruri

Afirma Crespo (s.d, p.65) que os diversos tempos da vida não se separam uns dos outros, mas, pelo contrário, integram-se em conjuntos que, assumindo as características de fenômeno totais, apresentam-se, sempre, com significado.

Nos diferentes tempos da criança indígena, ela assume responsabilidades perante a família e a comunidade/escola, descobrindo seu tempo de brincar e aprender com outras crianças. No cotidiano da aldeia, quando não há práticas coletivas, no final da tarde, como as ligadas à tradição cultural, horário em que a comunidade faz suas danças no *bororo*, as crianças de diferentes idades e de ambos os sexos se reúnem para jogar bola.

Na Aldeia de Meruri, as crianças *boe-bororo* participam das atividades da comunidade que alimentam as práticas corporais da cultura – as danças tradicionais, ao mesmo tempo em que vão à escola, nadam no rio, jogam bola, cuidam dos irmãos menores, caçam pequenos animais, e principalmente, criam brincadeiras em todos os contextos – no banho, no cuidar dos irmãos, nos ensaios das danças dos adultos, dentro dos jogos de futebol, entre outras.

Durante os períodos de estada na aldeia, observamos o jogo de bola-de-gude; a brincadeira carrinho puxado com um cordão (observamos durante a preparação dos ornamentos para a nominação, meninos e meninas brincando de carrinho de plástico) ou com uma cabacinha imitando os adultos (um menino de dois anos tem a cabaça e a imitação dos movimentos do chefe de cabaças, sua brincadeira preferida) na dança, jogando futebol entre os parentes no final da tarde (com irmãos e irmãs mais velhas e mais novos); o brincar com o

cachorro de correr ou agarrá-lo; o brincar de luta (tentando um derrubar o outro no chão com os braços) e de rolar no chão um agarrado ao outro a rirem muito; de montinhos de grama; de caçar com estilingue (funda) ou espingarda de pressão; de rouba bandeira (num pequeno espaço e a bandeira era um chinelo), entre outras brincadeiras.

As crianças participam de todas as atividades dos adultos, sempre acompanhando os pais (geralmente a mãe) ou uma parenta mais velha. Nessas atividades, encontram sempre maneiras de se divertir com o que há de disponível no espaço.

As crianças também participam das gincanas organizadas pelos seminaristas salesianos que chegam à aldeia nos períodos de festa para animar a comunidade e oferecer jogos e brincadeiras para as crianças. Geralmente usam o pátio da Escola ou da Missão, mas quando os jogos exigem mais espaço, usam o espaço da aldeia e criam outras atividades, como a ida ao morro, ao rio, etc. Nessas atividades promovidas pelos jovens rapazes salesianos, os adolescentes participam e, dependendo das provas propostas pelos organizadores, também os jovens e adultos, geralmente os homens. Mas, na maioria das vezes, os rapazes se deslocam para a escola nesses eventos e jogam entre si, por exemplo, pingue-pongue, futebol ou outra atividade proposta pelos seminaristas salesianos que, na Festa dos 25 Anos, estiveram também atuando na Aldeia com os demais missionários.

O “futebol em família” ocorre tanto na frente das casas quanto no campo onde os adultos jogam nos fins de semana e feriados. Nesse jogo, não se privilegiam regras nem se exige *performance* dos participantes. Da mesma forma que as crianças e adolescentes, correm, chutam, podem atirar-se ao chão, sobre a grama para descansar e voltar ao jogo quando se sentirem motivados. O riso é a regra, as disputas da bola e dos times – que não têm número ou tamanho de atletas definidos – são motivos de graça e de desafio dos limites de cada um.

Durante as duas aulas de Educação Física observadas na escola da aldeia, ocorreram jogos de futebol, numa sexta-feira, no último horário de aulas da semana. Nesses jogos, o professor “organizava” os times, orientava sobre as regras e apitava o jogo, mas isso não impedia que as crianças também encontrassem formas de atender aos seus tempos e motivações individuais. Em pleno jogo de futebol, por exemplo, uma menina pára e brinca com a grama, logo outras se unem a ela e um novo jogo surge paralelamente ao jogo de futebol organizado pelo professor. No entanto, isso não as impede que, ao perceberem um lance do jogo de futebol, se levantem, corram, chutem e, em seguida, retornem ao “jogo da grama” (**foto 32**).

Em nenhum momento, o professor as repreende e impede sua brincadeira; os tempos e os jogos são diferentes, mas a ludicidade, assim como no jogo que ocorre na ausência do adulto, é a regra da aula. Nesse sentido, o futebol é um jogo e não uma competição com as características do futebol adulto, mas como se imita a dança e o cuidar de outras crianças, imita-se o jogo dos adultos, o futebol, e, neste, meninos e meninas jogam juntos mas respeitando os interesses diferenciados sem ocorrer brigas.

Descrição do jogo de futebol na escola

Na escola, o jogo de futebol acontece como aula de Educação Física e tem por objetivo proporcionar aos alunos um momento de socialização e ludicidade. A decisão do jogo é do professor que, durante a semana, abstrai meio período das aulas de Educação Física concedendo-o ao jogo. Isso funciona como recompensa do bom comportamento dos alunos durante a semana. Numa ocasião, uma das crianças comentou que não teriam aulas de Educação Física na semana porque o professor ficou chateado com as brigas que ocorreram entre os alunos da turma. Identificou-se que a punição da turma pelas brigas, não obediência e não cumprimento de tarefas, é feita pelo professor tirando-lhes o dia de brincar, o jogo. Decisões semelhantes são recorrentes em inúmeras escolas públicas desse país, isto é, o movimento é o prêmio pelo não-movimento em sala de aula.

Esta aula geralmente ocorre no último dia de aula, na sexta-feira ou na véspera de feriado. Os jogos de futebol das crianças, presenciados e observados em Meruri, foram realizados com as duas turmas de segunda e terceira séries e ocorreram após o lanche até o final das aulas – período matutino. Os dois professores saíram das salas de aulas com as crianças no mesmo horário e retornaram também no mesmo horário, final da aula.

Como os dois professores levaram as crianças para jogar futebol, um ficou com as crianças no campo da escola e outro no campo oficial da aldeia. Eles são adultos que jogam futebol nos times da aldeia. As outras três professoras²²⁰ não saíram com suas crianças para aulas fora da classe, durante o tempo em que realizamos nossa observação na aldeia, isto é, não foi observada com as outras três turmas (do pré-escolar, primeira e quarta-série) qualquer

²²⁰ Uma das professoras solicitou-me material e ajuda para preparar as aulas de Educação Física, mas não foi possível completar essa tarefa a contento. Aparentemente essa solicitação atendeu somente ao cumprimento das normas da escola (dizem ser da Secretaria de Educação do Estado), quanto ao preenchimento dos diários, com listagem de atividades (jogos) e dos prováveis objetivos que estas atendem. Esta colaboração também foi solicitada por um dos professores que leva as crianças para jogar futebol, mas que “necessitava” preencher o diário com atividades diversificadas.

atividade fora de sala de aula, ou denominada de Educação Física.

Do Jogo de Futebol da Segunda Série:

a) Divisão dos times:

Os dois times organizados com os alunos da 2ª série foram compostos pela maioria de meninos (oito) com participação das meninas (seis). Um time ocupou o lado de baixo e outro o lado de cima do campo – o professor se referia aos times como: de baixo e de cima²²¹.

Vamos aqui traçar as características e a geografia do campo para poder entender a denominação do professor. Este campo (a) é gramado, não tem limites visivelmente demarcados nas laterais e no fundo, mas é delimitado pelas duas traves de madeira (feitas com três caibros). Não possui redes, e está localizado entre o espaço da escola e a cerca da Missão, ocupando o espaço lateral da escola, um espaço “ocioso” entre a Escola e a Missão e a cerca que a delimita em direção à mata, caminho que vai dar no rio e no morro após ele. Sua posição é perpendicular em relação ao rio e à posição do prédio da Missão.

O jogo dos menores ocorreu sem nenhuma briga ou divergência entre a turma. O professor definiu o time de baixo e o time de cima – divisão do campo que aqui será considerado o argumento do professor, isto é, de baixo em relação ao rio, de cima, em relação à aldeia.

b) Desenvolvimento do Jogo:

Durante o jogo, o professor foi o juiz. Apitava as saídas de bola, os gols e as faltas, definindo se a bola era do time de cima ou do time de baixo. Enquanto o jogo se desenrolava, duas meninas começaram a brincar na grama do campo. Logo em seguida, as outras também se integraram ao jogo de arrancar a grama com as mãos fazendo montinhos. Quando uma resolveu pegar os montinhos das outras e espalhá-los, iniciou-se uma outra fase: as crianças dividiram-se em dois grupos e disputavam quem conseguiria mais grama para jogarem uma nas outras (uma “guerra” de grama), muito alegres; até que uma se levantou e voltou a jogar bola sendo seguida por outras, ficando somente uma a juntar os montes espalhados; em seguida, voltaram algumas para “roubar o monte” guardado na camiseta. Rolavam e riam na grama – **foto 33**. O jogo de futebol continuava – **foto 34**. Uma menina reclamou que queria a bola, pois é instituído que a falta tem que ser cobrada pelas meninas. Elas entraram no jogo

²²¹ Essa nomenclatura também apareceu durante a observação dos jogos de futebol dos adultos e em diferentes campos na aldeia.

para assumir seu novo papel, garantir a validade do gol, umas mais interessadas outras menos. Os meninos, uns aceitaram com naturalidade chamando as meninas para os passes, outros continuaram jogando sozinhos. Ocorreu que um time fez mais gols e, com isso, outra regra é instituída: para valer o gol, uma menina tem que ter participado do lance senão o gol será anulado. Um time (o de baixo) é o dos menores e os meninos se substituem na função de goleiro para garantir que no conjunto consigam fazer ou evitar gols. Isso ocorreu no momento de cobrança de falta contra eles e no momento de cobrança de falta para fazerem o gol.

Entre as crianças que jogavam futebol na segunda série havia duas (um menino e uma menina) que usavam a pintura facial clânica²²².

c) Comemoração do gol:

A comemoração não tem a ênfase que observamos num jogo entre crianças urbanas. É como se o gol fosse atingir o resultado esperado, o time fica satisfeito e continua o jogo sem mudanças significativas no ritmo, que somente é alterado de acordo com o cansaço. Com gol ou sem ele, o jogo vai se desenvolvendo até que chega ao final do tempo previsto para a aula, sem grande diferença. Percebe-se contudo uma satisfação maior quando acabam em empate, os times foram mais bem distribuídos, é como se as “duas metades” se complementassem para que o “ritual” saia bonito.

O professor bororo não ensina técnicas ou sugere posições no jogo, não chama atenção das crianças quanto ao desempenho quanto à atitude em relação ao colega, nem ao jogo. Sua postura é tranqüila e as crianças se envolvem com o jogo com muita espontaneidade. Usa um termo “não é vau” (ou algo semelhante que tem o sentido de que o comportamento não foi válido de acordo com a regra que ele estabeleceu como válida), assim as crianças vão adequando seus comportamentos à avaliação do professor e aprendem as regras do jogo ali instituídas. O professor e também as crianças geralmente estão de chinelos de borracha, mas, se estes atrapalharem os movimentos, são deixados ao lado do campo.

Percebemos que uma das meninas não participou do jogo de futebol nem entrou no jogo da grama. Contudo, não observamos em nenhum momento preocupação por sua opção de ficar de fora das brincadeiras, nem por parte dos colegas, nem do professor.

²²² Havia tido a dança no dia anterior à filmagem e realização do vídeo Boe. Essas crianças não participaram diretamente da dança e da filmagem do vídeo.

Do Jogo de Futebol da Terceira Série:

a) *Divisão dos times:*

Observamos em nossa pesquisa que uma forma de dividir a turma era o professor destacar dois alunos e estes, por sua vez, escolherem os colegas, formando cada qual seu time, começando pelos que consideram melhores no jogo. A outra forma era o professor dividir os times pela formação de uma fila (coluna), ficando um para um lado, outro para o outro. Quando sobrava uma criança, ela era incluída no time considerado mais “fraco”. O time considerado mais “fraco” podia ser o que foi formado por um número menor de meninos; ou um time com desvantagem em número de meninos e meninas considerados mais habilidosos; ou um time em que predominassem as crianças menores; ou ainda, o time constituído em sua maioria por meninas, numa turma em que os meninos predominassem em número e habilidades no jogo.

No time da terceira série, o professor procedeu à organização do time dividindo-o entre meninos e meninas na tentativa de o jogo ficar mais equilibrado, o que não significou que os meninos, em menor número, fossem mais expressivos no jogo – **foto 36**. Um menino ficou no gol e outro se chateou, ficando fora do jogo observando até que outro ainda fosse negociar com ele seu retorno. As meninas nessa turma eram maioria e dominaram o jogo.

b) *Desenvolvimento do Jogo:*

Eram quatro meninos e seis meninas. O professor e as crianças tiraram os calçados (chinelos). O campo (b) é o campo oficial da aldeia, muito pouco demarcado nas laterais, mas todos sabem os seus limites. As traves são maiores que as do campo da escola (são do tamanho das oficiais de futebol de campo) e também são feitas de caibro. Este campo fica em frente ao *Baito* e paralelo ao rio e à Missão. Na divisão entre o de cima e o de baixo, mesmo sendo paralelos, é considerado de cima o lado do campo que fica para a estrada e de baixo o que fica em direção à escola.

Nessa turma, o professor teve uma atitude diferente da do outro, aparentando estar mais atento ao jogo em si. Mas a atitude das crianças frente ao jogo, notadamente as meninas, foi diferente: participaram mais do jogo. Elas corriam muito, atentas às posições de ataque e defesa, chamavam-se pelo nome para continuarem no jogo – **foto 35**. Isso não impedia que se jogassem no chão, cansadas de tanto correr, e ficassem descansando até a bola retornar ou chegar por perto ainda ocorrer um lance em que fossem chamadas a participar pelos colegas.

Num determinado momento ocorreu uma discussão entre as meninas do time B na qual se envolveu também um dos meninos. Essa discussão se deu pelo fato de o time B não conseguir marcar uma menina do time A. Chateado com seu time, o menino saiu do jogo, só voltando com a resolução do problema por alguém do grupo, sem a interferência do professor.

Quando cansavam muito, começavam a pedir para parar o jogo, pois desejavam beber água. O professor apitava e todos iam à escola beber água no bebedouro. Acabado o jogo, o professor recolheu a bola, quase ao término do horário de aula do período matutino, e todos retornaram juntos para a escola e, em seguida, atravessam o campo de futebol e o centro da aldeia, cada um com seu caderno, foram para casa. Alguns se reuniram antes de retornarem a sala para apanharem seus cadernos para nos “entrevistar” sobre o porquê e o para quê fotografávamos durante o jogo, conversamos sobre o jogo e não identificamos nenhum interesse no assunto do futebol, não havia comentários sobre o jogo, nem sobre seus resultados, em nenhuma das duas turmas.

4.4.2.2 Os campeonatos na Aldeia

Como ocorre nos fins de semana, em que são sorteados os times que jogarão no sábado e no domingo, quando há um feriado e uma comemoração festiva, dia de santo, por exemplo, os “donos” dos times se reúnem e organizam um campeonato entre os cinco times masculinos da aldeia. Geralmente as mulheres também participam jogando entre si.

No domingo de manhã, após a missa de São João realizada dia 24 de junho de 2001–Festa de São João em Meruri –, os homens se reuniram no campo oficial para o jogo de futebol. Uniformizados e com chuteiras, jogaram os times do Santos (o técnico que acompanhava o time era o nosso companheiro do Tucum, Professor Teodoro, e o “dono”, o Presidente da Associação) e o Flamengo (o “dono” era o Cacique). O time do Santos já havia jogado uma partida na sexta-feira, no sábado duas, classificando-se para a final, no jogo de domingo pela manhã. Nossa observação não esteve voltada para os resultados do jogo, mas para as preocupações dos jogadores e as formas de organização dos times. Por isso, acompanhamos o jogo do banco de reserva junto com os demais jogadores e líderes dos times que por ali ficaram. Pudemos assim participar do jogo e das críticas e orientações que eram feitas aos jogadores em campo pelos companheiros do banco.

No intervalo do jogo ouviam-se reclamações sobre os meninos que não corriam, “não

se esforçavam”. Como este time é o time do presidente da Associação²²³ dos Bororo de Meruri, que participa de eventos a convite de instituições em diferentes lugares do Brasil, a forma de pressionar e orientar os jovens é que “se não se esforçarem não vão viajar com o time para representar os bororo na Copa”²²⁴ ou em jogos fora da aldeia. O tom da reclamação é de ameaça e é feito pelo técnico, ou representante do “dono do time” que também é o capitão. O capitão age como técnico, substitui jogadores durante o jogo, decide quem joga, etc., e, na ausência do “dono”, não só acompanha o time durante o jogo como também joga o tempo todo.

Nesse time joga um adolescente de 16 anos que tem uma perna deficiente por ter sofrido paralisia infantil. Como muitos, é mestiço e havia retornado à aldeia depois de ter vivido com a madrinha na cidade, em virtude da necessidade de cuidados que sua doença exigiu na infância. Jogador muito esforçado, consegue superar a dificuldade de ter uma perna mais curta que a outra. Se era mais lento na corrida, tinha mais astúcia em acompanhar as jogadas e aproveitar todos os lances sem se intimidar diante do adversário. No jogo de sexta-feira, houve um problema em campo entre ele e o Capitão do time, que se chocaram acidentalmente em campo. Irritado, o Capitão substituiu-o por outro menino de sua idade. Esse outro adolescente nos jogos anteriormente observados tinha uma atitude de desviar a atenção sobre suas jogadas erradas, para isso reclamava de alguém como se estivesse procurando briga, gritando com quem lhe chamasse a atenção transferindo a atenção da jogada “errada” para o outro. Nesse jogo em que houve o conflito entre o Capitão e o adolescente, foi esse último que entrou para substituir o colega e exigiu que ele lhe desse a chuteira. Já irritado com o conflito com o Capitão, o jovem não quis atendê-lo justificando que a chuteira ficaria larga e ele não poderia mais utilizá-la, já que um pé é mais fino que o outro. Na confusão dos adolescentes, o Capitão interveio afirmando que as chuteiras, assim

²²³ O presidente da Associação é o responsável para levar os Bororo aos eventos regionais e nacionais, como os “Jogos Olímpicos” (Jogos Indígenas realizado pelo Governo Federal) e as comemorações do Brasil 500 Anos. Com isso, seu time pode ir a esses eventos como representante da comunidade, mas para que participem, devem saber, como já explicitado, se portarem como bororo, ou seja, corporalmente devem saber expressar essa identidade, com as danças, pinturas, ornamentos, saber falar sobre a cultura, e também jogar bem. Tivemos relatos dessas viagens de pessoas que foram e concluímos que para eles é interessante para aprender mais sobre seu povo. Contudo, não concordam que, mesmo ganhando comida e a viagem, não podem ficar viajando sem receber recursos para sobreviver, ficando envolvidos só com a Associação. Nessas viagens também os bororo que bebem devem saber se portar.

²²⁴ “A Copa”, ou as “Olimpíadas Indígenas” estavam previstas para outubro daquele ano, em Campo Grande: IV Jogos dos Povos Indígenas. No dia 26/10/01, a equipe bororo feminina vence “de virada” a equipe xavante e conquista o título do futebol feminino do IV Jogos. Os xavante ganham seu tetracampeonato de futebol masculino no mesmo evento.

como o uniforme, são do time e ninguém poderia ser dono de nada, devendo usá-los quem ele designasse.

Essa intriga deixou o jovem no banco de reserva. No intervalo, o capitão lhe pediu para buscar água na escola – do bebedouro trazem água nas garrafas plásticas de refrigerante, ou alguns trazem de casa. Ele obedeceu, mas não o serviu e novamente foi repreendido.

No jogo do domingo à tarde, entre Vasco e São Paulo, o problema foi com o juiz. Houve briga entre os jogadores de times adversários e o jogo acabou. Nessa briga, as mulheres se envolveram defendendo os filhos e os parentes, “batendo boca” com os outros por não terem evitado a briga, ou por não terem defendido o que sofreu a agressão, ou por terem provocado a briga. O que foi agredido era de outra aldeia e estava em Meruri porque casara com uma mulher dessa Aldeia, mas não tinha parentes ali. Houve manifestação das mulheres que afirmaram que só houve a briga com aquele jogador porque ele não era da Aldeia e não tinha família para defendê-lo, e que, o fato de a esposa ter entrado em campo para defendê-lo estava certo. A senhora que fazia essas afirmações encontrava-se em frente de casa assistindo ao jogo com outras mulheres mais velhas enquanto conversávamos, diante do ocorrido e dos comentários, gritou para seus filhos que estavam jogando para que defendessem o “bororo sem parentes”. O agressor era já conhecido em Meruri por seu comportamento agressivo com a própria família e esposa. Imediatamente o tema da bebida foi levantado, os que bebem não podem jogar, esses só fazem brigar, etc.

Segundo a esposa do “bororo sem parentes”, também jogadora de futebol, seu irmão trocou de time por que o “dono” deixava “os porre” jogar e eles brigavam. Isso atrapalhava o time que acabava não jogando até o final. Embora não seja a regra, geralmente os times são formados com parentes e amigos do “dono” do time, sendo comum jogarem no mesmo time irmãos, cunhados, sobrinhos e outros parentes. Mas há times formados com base em critérios de aptidão e resistência física, comportamento e amizade (não beber ou provocar brigas). Enfim, além de ser um bom jogador deve também ter disponibilidade para participar com regularidade dos jogos do time. Segundo as entrevistas, alguns que trabalham e não têm disponibilidade para os jogos de fins de semana não são convidados, pois podem desarmonizar o time. Há também exceções, principalmente quando a pessoa atende ao critério (e tem o conceito entre seus pares) de ser bom jogador.

Como regra geral, o acordo entre os times é que quem bebeu não deve entrar em campo para evitar briga e confusões, já que o jogo nos fins de semana tem o caráter de

“brincadeira”, “divertimento”, conforme afirmaram os entrevistados. Mas quando o jogo na aldeia é um campeonato, como este relatado, os comportamentos são alterados.

Em entrevistas com os jogadores, um deles explicou-nos:

No jogo dos fins de semana, sorteados, não importa com quem vamos jogar, nós jogamos sempre entre nós e nossos parentes e é bom para ‘socializar’. Não existe nenhuma preparação, se estão na aldeia e se não estão doentes, vão jogar, só não jogam quando há um outro compromisso. (Caderno de Campo, 12.9.1).

No entanto, há cobrança dos que jogam regularmente para que os times sejam organizados e cumpram os jogos em que são sorteados – **foto 37**. Presenciamos jogos em que um time não apareceu completo e com isso foram convidados jogadores do time adversário para completar o time. Geralmente os mais jovens são os convidados e aceitam os convites, pois assim têm oportunidade de jogar mais vezes. Mas os times deles, principalmente se jogam sem a autorização do “dono” do time, não aceitam esse comportamento. Eles devem se manter fiéis aos times com os quais jogam. Portanto, jogo pode ser para “socializar”, mas o caráter lúdico desejado pelos jovens é alterado pela cobrança do compromisso assumido que deve ser cumprido, ou seja, há um código, há um compromisso público que é também cobrado publicamente e causa constrangimentos, especialmente quando esses jovens não atendem à solicitação do capitão ou do “dono do time”. Nesse aspecto, o futebol passa a ter um caráter educativo sobre o que os mais velhos consideram “responsabilidade” e “compromisso com os companheiros”. Como já afirmamos, as mulheres e demais familiares também participam dessa cobrança “pública”, principalmente em jogos em que estão assistindo ou esperando a vez para jogar. Mas, dependendo do caráter do jogo e do número de jogadores disponíveis, dos humores, os “donos” não são tão rigorosos.

Nos jogos organizados entre os times da aldeia, mas realizados dentro de um “campeonato”, como o organizado na Festa dos 25 Anos, as relações entre os times fica mais tensa – **foto 38**. Segundo os entrevistados,

Quando é campeonato, na véspera do jogo a gente fica preocupado, as vezes não dorme direito, por isso deita cedo, não pode beber, tudo para ficar bem no jogo²²⁵ e chegar no horário do compromisso com “os companheiros do time”. (Caderno de Campo, 12.9.5).

De certo modo, procuram fazer o que os jogadores profissionais fazem no período de

²²⁵ Não conseguimos identificar se são feitas abstinências sexuais também, nem se há algum regime alimentar.

concentração. Alguns se referiram à necessidade de fazer como os *braido* fazem: “tem que se concentrar pro jogo”. Nos jogos oficiais é que os jovens são chamados à atenção quando não fazem isso. Também são repreendidos pelo Capitão do time se chegam atrasados no campo para o início do jogo. Alguns são retirados dos times por não serem responsáveis.

Nesses eventos, as famílias acompanham o jogo, torcem, vibram, etc. Um dos entrevistados disse perder o sono quando o jogo é importante, quando é uma final dentro da aldeia, ou quando participam de jogos fora da aldeia. Como, nesse caso, a tensão é ainda maior, chega a não conseguir dormir.

Indagados sobre os cuidados corporais para garantir um melhor rendimento, maior resistência ou mesmo para cuidar dos ferimentos e lesões ocorridos durante o jogo de futebol, os homens afirmaram que não seguem nada da tradição e que não têm alimento ou ervas²²⁶ que possam ajudar no jogo. O que fazem é procurar dormir cedo e não beber, caso alguém se machuque o tratam como em outras situações, com a ajuda dos enfermeiros da comunidade. Um dos times falou sobre o uso de uma borracha (arruela de borracha) colocada abaixo do joelho²²⁷. Ao solicitarmos mais informações sobre os efeitos dessa borracha, informaram que esta não deixa dar câimbra, oferecendo maior resistência. No caso de haver vários jogos seguidos, não sentem dor muscular. Podemos refletir sobre a validade desses procedimentos com Bernardi, para quem

A apreciação dos valores culturais é transmitida como uma herança na tradição. Mas não se mantém constante, ou melhor, não se cristaliza. Pode variar com a alteração dos conhecimentos e das interpretações culturais que estão na base das relações humanas. Há valores atuais conhecidos pelo seu significado imediato e vivo; há valores do passado cujo significado é somente histórico. Assim, há instituições sociais que já não têm qualquer força na estrutura social, mas que mantêm ou adquirem um valor teórico, unicamente cultural. (1997:36-37).

Em Meruri, identificamos que, em situação de futebol, as formas tradicionais de buscar soluções para os cuidados com a saúde, tida como influenciada pelos espíritos maus

²²⁶ Segundo Cobalchini & Albisetti (1942:101-107), tradicionalmente os bororo recorriam ao Bari no caso de doenças, dominavam a prática do uso de remédios que chamavam de *yorubbo*. Feitos de vegetais, raízes e ervas da flora local, os utilizavam mascando e engolindo o sumo, amarrando-os parte do corpo doente, colocando-os na orelha, ou queimando-os e fazendo o pó do vegetal que seria misturado ao *kiddoguru* (resina pegajosa) para fixar no local machucado. Todos esses remédios eram acompanhados em sua maioria da crença na cura, ou como afirmam os missionários, “de superstição”.

²²⁷ Como usavam antigamente nos braços as fitas de algodão que prendiam o músculo, e como usavam os Tapirapé com ornamentos de algodão. Não encontramos em nenhuma foto antiga ornamentos abaixo do joelho usados pelos Bororo, para identificarmos alguma relação com essa crença.

como o *Bope* - vivo na memória e expresso na tradição, mantêm-se como indicação duma dignidade respeitada antigamente pelos antepassados que perdeu seu valor institucional – político e religioso. Até porque, principalmente nessa aldeia, essa sociedade já tem outras instituições sociais públicas, como as nossas atuais, escolas, hospitais, estradas, etc., às quais foram habituados a recorrer sem necessidade de buscar soluções próprias. Estratégias como a da borracha no futebol, não têm justificativa após terem acesso aos conhecimentos transmitidos pela educação escolar, mas se mantêm na prática²²⁸.

O que constatamos nessa pesquisa foi que o conhecimento relativo à Educação Física²²⁹ não estão presentes na memória dos bororo. O saber escolar não tem a força do saber cotidiano transmitido com sentidos próprios da realidade compartilhada na família, isto é, da “educação do corpo”.

4.4.2.3 Os campeonatos fora da Aldeia

Abstraindo o jogo de futebol na aldeia, em que as pessoas jogam entre si, o futebol é um elemento da cultura da sociedade envolvente assumido pelo povo Bororo como uma das formas de entrar em relação com essa sociedade, como já observado no Tucum. E isso se faz sentir fora dos contornos da aldeia, de tal forma que os outros times e organizações desportivas de futebol da região (das fazendas, da Vila de Paredão, dos municípios de General Carneiro e de Barra do Garças) têm regularmente convidado os Bororo de Meruri para participar de seus torneios e campeonatos.

Nessas ocasiões, em que geralmente um dos membros da comunidade de Meruri acerta com um amigo “não-índio” da região um jogo de futebol, ele passa a ser o responsável pelo time e pela participação deste como representante da comunidade, isto é, ele passa a ser “dono do time” que vai representar seu Povo fora da aldeia. Com isso, é ele o responsável, e

²²⁸ A dor é causada pelo acúmulo de ácido láctico produzido pelo organismo no músculo levado à fadiga, isto é, que ultrapassou o limite de sua resistência e condicionamento muscular. No caso de jogo de futebol, os músculos que mais acumulam ácido láctico são a panturrilha e a coxa, também os mais vulneráveis à distensão muscular. Essa mesma “crença” de que a borracha dá mais resistência, identificamos entre os jovens e adultos de Cuiabá que trabalham na construção civil, cujo trabalho muscular é intenso e exige grande força muscular, e também em jogadores de futebol das classes populares. Vale lembrar, a exemplo dos povos do Xingu, que os indígenas usam ornamentos de algodão, geralmente tecido na própria perna e braço, desde a infância, para moldar o corpo, dar “força e resistência”, moldar a pessoa.

²²⁹ Como os trabalhados por nós durante o Projeto Tucum, sobre condicionamento físico/treinamento, fontes e gastos energéticos, funcionamento do organismo, etc., inclusive com a ajuda de vídeos de ciências e exercícios de alongamento de acordo com as modalidades de voleibol e futebol, solicitada e de resistência muscular.

montará a “seleção” com os líderes de cada time, a fim de organizarem uma seleção de jogadores cujos critérios não estão localizados somente nas condições físicas, como já afirmamos anteriormente, embora para a comunidade em geral, para representar o Bororo tem que ter força e a resistência.

Nesses jogos realizados fora da comunidade, os bororo “eleitos” participam como grupo étnico diferenciado, identificado, integrado. A comunidade se organiza para fazer torcida e dar apoio aos seus representantes da mesma forma que fazem festa no retorno da equipe quando esta ganha o jogo. O resultado da partida poderá desencadear reações diferentes entre a comunidade de Meruri e o grupo ao qual pertence o time que jogou com os Bororo, já que a comunidade que fica em Meruri, aguarda o retorno de seus “heróis” (de “guerra”) para dividir com eles o resultado do jogo; as manifestações serão diferenciadas dependendo de como seus “heróis” foram recebidos pela sociedade envolvente – torcedores e jogadores adversários – e do resultado da partida.

Participamos de uma dessas saídas para jogar fora da aldeia. Num domingo de setembro de 2001 às 11 horas, um caminhão caçamba da Prefeitura de General Carneiro chega em Meruri para levar os jogadores bororo ao Campeonato Regional de Futebol Amador, realizado em Barra do Garças do qual participaram. O time de General Carneiro já havia ido de ônibus. Como o caminhão saiu logo que os jogadores já selecionados pelo conselheiro que seria o “dono” do time estavam prontos para a viagem, fomos sem almoçar. Alguns foram acompanhados de mulher e filhos, algumas adolescentes e mulheres solteiras e homens mais velhos também aproveitaram a viagem para torcer para “os Bororo”. A decisão de quem poderia viajar também é do responsável que vai autorizar²³⁰ ao não a viagem. Esta viagem, no entanto, não se limitou à participação de uma torcida organizada, pessoas que acompanharam, além das mulheres e filhos que foram torcer pelo homem, foram com a tarefa de comprar alimentos e necessidades da família.

Viajamos sob o sol do meio-dia da aldeia até General Carneiro. Abrigamo-nos então à sombra de uma árvore, aguardando o motorista almoçar. Na redondeza havia somente um bar onde conseguimos tomar água. Alguns compraram sacos de flocos de milho e dois litros de refrigerante. Isso nada mais foi do que um pouco de sal para enganar o estomago, misturado ao açúcar da bebida. Saímos de lá por volta das 13 horas e chegamos em Barra do Garças

²³⁰ Numa situação no Tucum, Viertler nos orientava sobre o fato de, entre os Bororo, ser sempre a autoridade a qual todos deviam obedecer, o mais velho ou a pessoa que decidiu algo ou que teve o escopo para tal.

entre 14 e 15 horas. Muitos homens, os jogadores, viajaram em pé na caçamba do caminhão. Como não havia como ficarem todos apoiados nas laterais da carroceria da caçamba, dois que estavam em pé e firmes se segurando na frente da carroceria, sobre a cabine do caminhão, serviam de apoio, atrás deles, como numa fila indiana, apoiavam-se em constante equilíbrio mais dois ou três. Assim fizeram todo o trajeto de General Carneiro a Barra do Garças.

O silêncio ocorreu na maior parte do trajeto. Os homens estavam todos sérios, sem comentários sobre o jogo ou qualquer tema relacionado ao que iriam fazer lá. Com as mulheres e as crianças, ainda conseguimos conversar um pouco pois encontramos uma forma um pouco mais confortável no chão, para nos proteger um pouco do vento e do sol escaldante e acomodar as crianças que dormiram sentadas e até quase em pé. De onde vem tamanha resistência?

Os velhos da tribo contam que os antigos boróros eram fortes, robustos, de alta estatura, corpulentos, de extraordinária resistência à fadiga. [...] Longevos, viam os filhos dos filhos e as gerações multiplicar-se; ficavam tão velhos que se lhes consumiam os dentes antes de lhes sobrevir a morte. [...] Estão profundamente convencidos de que os abusos da sexualidade debilitam física e moralmente. O corpo perde sua agilidade, graça e robustez. A mente e a vontade perdem a sua força; a memória enfraquece, o brio e o valor desaparecem. Domina a moleza e o medo; e mais do que tudo, o coração deixa arrefecer o amor fiel e constante. (COLBACCHINI e ALBISETTI, 1942:177).

A resistência também nos surpreendeu. Para nós, ficar sem almoço geralmente provoca o desconforto e até dores de cabeça resultam dessas mudanças na rotina alimentar. Mas não foi o que ocorreu, como que em sintonia com os bororo, acompanhamos todas as ações e sentíamos tudo de forma diferente do que habitualmente sentimos, como se também estivéssemos passando por um ritual de iniciação em que a partir dele, da “fabricação do corpo”, seríamos outra pessoa. O tempo e o espaço, o calor, a sede, a fome, a emoção do jogo, a emoção da arena de “combate” interétnico, tudo fez parte do vivido na ““educação do corpo” pesquisador” com e entre os *boe*.

Antes de chegarmos ao destino, passamos num pequeno estádio de futebol onde ocorria um jogo do campeonato. O clima de tensão dos jogadores estava no ar, as mulheres, também jogadoras experientes, sabiam da importância do resultado daquele jogo, já que os *boe* haviam perdido no jogo anterior para o time que estava ganhando. Nesse local, encontramos um ancião que nos acompanhou ao jogo e um bororo que nos aguardava com vários refrigerantes (garrafas de dois litros). A bebida seria distribuída como prêmio no

retorno à aldeia (os jogadores esperaram para dividir com os parentes “o *Mori*” do jogo).

No local do jogo, quase no horário para começar, o clima era tenso. Situado num bairro da cidade, o campo de futebol era um gramado cercado com tela. Em seu contorno, ruas e calçadas, em que a comunidade aguardava para torcer pelo time do bairro. Num bar em frente, muitos bebiam esperando o jogo; na rua lateral, em duas mercearias (com padaria e bar) reuniam-se moradores que iam ficando para o jogo. Compramos mais flocos de milho e refrigerante de dois litros que, partilhados, minimizariam a fome e talvez barrariam a tensão até o final do jogo.

O jogo começou tenso e a torcida contra era grande, mas a pequena torcida *boe* foi para a “guerra” junto com os jogadores, e, na “arena adversária”, saímos vitoriosos. O interessante também foi presenciar manifestações de admiração da força e da garra dos jogadores *boe*, por parte da torcida. Alguns torcedores do time adversários se aproximaram de nós para conversar com as “índias”, mas ali, diante da arena, foram agredidos, não havendo possibilidade de qualquer mediação por parte dos presentes. Um rapaz conhecido e amigo de um dos jogadores mestiços *boe* aproximou-se para saber sobre os jogadores e, quando soube que não haviam almoçado, emudeceu diante da resistência que eles apresentavam, da aparente tranquilidade e da vitória no jogo.

[...] No rito do futebol o coro oficiante é o círculo externo, formando um compacto não-homogêneo que define o campo – as quatro linhas – como um centro. No futebol não há propriamente espectadores [...]. Há libido em movimento, corpo e canto, presença agônica e voz apaixonada, esforço e estertor. [...] todos erram com os que estão errando, acertam com aqueles que acertam, coram e riem com quem chora e ri: não há espaço aí para ‘distanciamento crítico’ [...] No futebol a observação crítica e mesmo a ironia vêm com a paixão, não contra ela e nem apesar dela. (AGUIAR, 1999:161).

Se, por um lado, na postura assumida por esses organizadores que convidam os Bororo para realizar os tradicionais espetáculos de futebol, identificam-se o preconceito e o autoritarismo enraizado na cultura brasileira dominante, por outro, durante o jogo em Barra do Garças, cientes de que deveriam ganhar para continuar na disputa, as mulheres (jovens e adultas, acompanhadas em silêncio por alguns homens e crianças), como feras na arena, assumiram uma postura de ataque verbal, desqualificando os “*braidido*” de forma pejorativa, e ao mesmo tempo gritando com seus jogadores para incentivá-los, chamando-lhes a atenção para as falhas, corrigindo-os, orientando-os. Como bem afirma Aguiar,

[...] A compactação do tempo, instaurada pelo futebol, é uma panela de pressão que transfigura sombras que ali comparecem em homens, que subitamente (re) descobrem a força e a energia das paixões, e passam a ser ‘as bestas-feras da esperança’ (... expressão do poeta Gaston Miron). [...] Os torcedores transformam-se em soldados. (1999:165).

Esse clima pôde ser sentido no jogo em questão, especialmente no papel assumido pelas mulheres. Se os jogadores *boe* erravam, elas gritavam, desqualificando-os, chamando-os de moles, fracos por não agüentar o *braido*, sugerindo que fossem tirados do time. Do outro lado, a torcida imensa em relação à pouca torcida bororo, reagia aos “ataques” gritando aos seus jogadores que não podiam perder para “esses” bororo. Sugeriam então que os derrubassem, provocassem faltas, ao mesmo tempo gritavam contra o juiz. Eram assim dois mundos que se confrontavam em razão de suas diferenças, de suas ideologias. No discurso bororo, o preconceito marcava o corpo branco com sua feiúra em relação à beleza bororo; no discurso do não-índio, o preconceito expressava o poder de vencer o índio utilizando-se de suas leis (as regras) pela assumida supremacia racial, por ser maioria deveriam ser os mais forte. A “guerra” das torcidas explicitava os valores que permeiam os conflitos étnicos e a visão etnocêntrica e autoritária sempre presentes nas disputas de espaços sociais diferentes. De forma mais explícita, nessa “guerra”, embora em minoria numérica, os bororo foram os mais fortes e venceram o jogo.

Nesse jogo, organizado por um conselheiro mestiço, que levou consigo dois dos seus irmãos para jogar, também vemos explicitados os problemas e preconceitos que os bororo têm em relação aos mestiços, em Meruri. Embora fossem jogadores excelentes e sem problemas com bebida, sendo um deles conhecido da torcida contrária e admirado por suas habilidades, havia comentários temerosos de sua competência em jogo traduzidos pelas mulheres bororo ao dizerem que esses estariam com “medo” de “atacar” os *braidos* por serem amigos.

No entanto, o respeito às regras pelos bororo de um modo geral foi destaque no jogo. Um dos bororo, mestiço, irmão do chefe do time, a que acima nos referimos, não estava em seu melhor dia de jogo. Considerado como protegido, foi “convidado” pela torcida a se retirar, com frases do tipo: “se fosse um bororo, ele não estava jogando”. Mas isso não alterou o jogo e, quando a jogada era brilhante, aplausos e gritos exaltavam sua “força bororo” “marcada” no corpo: “vai lá fulano, mostra como bororo joga”, etc. O conflito entre ser ou não ser bororo, ser um verdadeiro bororo, também era explicitado na “paixão” da pequena torcida feminina bororo.

Na arena do jogo, com as exaltações da disputa, afloram conflitos presentes e

cotidianamente comentados, referidos, mas não enfrentados no cotidiano da aldeia. E assim, todas as regras que regem as relações estabelecidas durante os rituais e cerimônias são alteradas pelos discursos das mulheres. Em entrevista, evidenciamos, no entanto, que as relações “dos bororo” com os mestiços melhoraram muito após estes assumirem papéis ritualísticos como o “vingador do morto” (matando uma onça), o que possibilitou novas relações de parentesco. Com essa forma de se apropriarem com competência das “coisas da cultura”, que na ausência do Funeral (principal ritual bororo) em Meruri torna-se um limite difícil de ser superado para todos os jovens de Meruri, esses “mestiços” passaram a ser mais respeitados pela comunidade²³¹.

No confronto entre *boe* e *braido*, a identidade bororo é fundamental como expressão da força e do valor do povo bororo. Nesse “jogo”, o corpo é o foco de interesse de todos e é nele que essa identidade deve se manifestar de forma positiva. Nessa ocasião, os bororo que usam álcool com mais frequência e que por acaso não estejam em suas melhor condição física são substituídos pelos mestiços, pois nessa arena a luta é entre “nós”, os *boe*, e “eles”, os *braido*, e os mestiços, habilidosos com a bola, são reconhecidos como bororo, mesmo sendo “negros”. Como afirma Gomes (et al., 2000:22), “o que ‘vemos’ sobre o corpo, ou o ‘corpo que vemos’, é o resultado de um conjunto de interações individuais, sociais, políticas, que criam um dado contexto, do qual resulta um entendimento de corpo”; no caso dos mestiços, “o corpo” visto varia com a identidade que a pessoa assume em cada contexto no “olhar de quem a vê”.

Em outras palavras, quando os mestiços bororo são valorizados por sua marca corporal que os faz “mais ágeis e habilidosos” no futebol, há o reconhecimento coletivo de que eles os representam, na relação com o não-índios, como um “verdadeiro bororo”. Ao mesmo tempo que a resistência orgânica e a agilidade desenvolvidas por necessidade de reconhecimento (a exemplo da inserção dos negros na história do futebol no Brasil) fazem, dos mestiços, bororo mais adaptáveis às práticas corporais desportivas, também os fazem mais adaptáveis ao tempo e ao espaço determinado pelo trabalho na Missão Salesiana. Em cada uma das situações de adaptação, o corpo é a expressão da negação e da afirmação de sua identidade bororo pelo

²³¹ Essa descrição do papel do “vingador” foi feita em outra ocasião, durante o Projeto Tucum numa conversa com as professoras sobre as dificuldades que os mestiços tinham em ser professores em Meruri, pois não eram reconhecidos como “verdadeiros bororo”. Uma situação que a maioria dos professores relatavam por não saberem a língua, por não conhecerem as tradições, etc., reconhecendo que o que eram cobrados por não terem tido acesso era resultado da própria relação com a Missão e a Escola em Meruri.

reconhecimento do grupo com o qual está interagindo nesses diferentes espaços. Gomes et al reforçam essa consideração afirmando que

[... o] corpo é considerado a prova da nossa valia pessoal, do nosso êxito na vida; é muitas vezes o nosso cartão de visita. O que é certo é que a imagem corporal funciona como moeda de troca na sociedade, materializando-se isso através do acesso ou não acesso a postos de trabalho, a relacionamentos sociais. (2002:22-23).

A “fabricação” do corpo (a constituição da pessoa) passa por todo um processo que envolve os parentes e os pais, sendo reconhecido, segundo afirmaram mulheres mais velhas em Meruri, durante nossa pesquisa, que os mestiços de mãe bororo são bororo de fato. Já os mestiços em que a mãe não é bororo são menos bororo por não terem a “educação do corpo” *boe*. Essa afirmação pode ser analisada na perspectiva da estrutura tradicional da sociedade bororo, em que a criança ao nascer, é integrada à sociedade a partir do clã da mãe, e, por consequência, receberá toda a educação da família da mãe. Quando esta não é bororo, a criança não terá a avó, os tios e as tias maternas que ajudam na educação e que assumam a responsabilidade por sua “fabricação”. Por outro lado, há situações em que mulheres mestiças, filhas de pais bororo, casadas com bororo são mais valorizadas do que outras com o mesmo perfil hereditário que são mais marginalizadas. Identificamos, com as avaliações das mulheres com as quais convivemos, que uma é mais bororo que outra por ter hábitos mais adequados, por saber mais sobre a cultura, por falar a língua, e até, por fumar ou beber como bororo.

Voltemos ao jogo em Barra do Garças. Terminado o espetáculo estávamos todos exaustos e felizes. O jogo em que despontaram tantos conflitos e afloraram paixões, valeu pelo resultado, pela vitória. E aqui vale lembrar Aguiar:

Mito, caráter, pensamento. [...] no futebol não há ficção, não há qualquer fábula elaborada de antemão. Há, isto sim, um sentido presente: escapar da derrota, da morte, derrotando o adversário. Matar, aqui, significa neutralizar, e é o contrário de exterminar. Morrer implica em renascer: é um transe de incorporação à memória. Ambos, vitorioso e derrotado, vivem uma perda de identidade, enquanto se abrem para outra – tal é a condição do combate. O jogo imita, com as formas do suor, do desejo, da garra e do grito, a plenitude da vida, a vida em sua plenitude, sempre disponível para se recompor da

mineralização das cinzas, como as florestas²³². (AGUIAR, 1999:158).

Por outro lado, era visível na maioria da torcida o prazer de ter visto um bom jogo, a garra dos bororo garantindo o resultado e presenteando os espectadores com belas jogadas. A torcida adversária e os demais jogadores, no final do jogo, como que se rendera aos Bororo pelo espetáculo do jogo apresentado. Parecia assim que vencidos e vencedores vivenciaram emoções semelhantes ao reconhecerem, respectivamente, a derrota e a vitória.

[...] Mineralizar o adversário significa quebrar-lhe as defesas, e isso se consegue pelo avanço do conjunto e pelo drible individual. Driblar significa desequilibrar o adversário, guardando o próprio sentido do movimento. Avançar significa romper o sentido de conjunto da outra equipe, impondo o próprio sobre o espaço. Um drible completo, que derruba o adversário, é quase um gol, e assim é festejado. Quando o goleiro faz uma defesa sensacional ou um zagueiro salva um gol certo na linha fatal, isso provoca admiração até nos torcedores do outro time: faz parte do jogo reconhecer todas as manifestações de uma grande paixão. (AGUIAR, 1999:157).

Com esse clima, após as compras (arroz, chá, bolacha de presente para as crianças, etc.), retornamos à aldeia. Os comentários sobre as jogadas, sobre as reações dos *braidos*, sobre como um e outro reagiam às jogadas, etc., demonstravam que a auto-estima estava alimentada e que, embora aparentemente houvesse uma generalização de “nós” contra “eles”, muitos comentavam sobre um e outro adversário/“companheiro” em particular. Recordavam laços e relações afetivas e de respeito que afloraram durante o jogo. Percebemos que esses comentários avulsos eram respeitados e fortaleciam a afirmação de que valeu o contato. O torneio não havia acabado, e os jogadores e a torcida estavam cientes de que dependiam do resultado de outro jogo para continuarem no campeonato e se sagrarem campeões. Esse saber dava uma outra referência ao jogo conquistado.

Alegres e exaustos, mas todos abaixados e tentando se proteger do frio da noite, chegamos a General Carneiro. Lá, paramos para algumas compras. Alguns, com a ajuda do

²³² Nota do autor: “Imitar significa tornar presente de forma mediatizada, metaforizada. O futebol não representa; ele a-presenta, atualiza formas de energia. Os gestos fundamentais que ele a-presenta são referentes que estão fora dele, são ‘gestos simples’, ritualizados, de uma grande dramaticidade: nascer, amar, morrer, fazer-se memória, renascer, cantar. Essa condição referente que o sublinha explica a profundidade do impacto emocional do futebol”.

“pedreiro²³³” da Missão, que havia sumido durante nossa estada em Barra, retornavam ao caminhão com a cachaça que seria partilhada com todos na festa comemorativa na aldeia.

Algumas garrafas de cachaça foram servidas ali mesmo por uma das jovens (não uma moça qualquer, mas alguém que representava uma autoridade da aldeia). Os jogadores, alguns solteiros no momento, sentiram-se mais à vontade e as conversas com as jovens bororo ficaram mais privativas. Chegamos na aldeia aproximadamente às 20 horas, mas o cansaço não tirou o ânimo da festa, da qual também participamos brevemente. A festa era para os que não foram, principalmente para os jovens e os solteiros; havia música e dança, motivo para mais um Baile. A bebida pública era o refrigerante da premiação, mas a noite ajudava as misturas e a inclusão da cachaça, o aflorar dos namoros e dos problemas conseqüentes no dia seguinte. Os pedreiros também participavam da festa e acompanhavam o movimento dos jovens. Algumas pessoas mais velhas também participaram do baile e isso ocorre com frequência nos bailes em geral²³⁴.

Ao falarmos em cachaça convém levantar a questão do alcoolismo entre os Bororo de Meruri. Aliás, já o citamos neste trabalho. Em seus estudos sobre o assunto, Quiles (2000) conclui que de fato os não-índios ainda não entenderam e não conseguem entender “o mundo emocional dos Bororo, que são de índole pacífica e de identificação rápida, mas que se manifestaram ocasionalmente como bravos e arredios, quando não estavam mais que defendendo-se e vingando-se. Para o autor, o medo subjacente a essas condutas se expressa em muitos comportamentos alcoólicos numa tentativa de intimidar os observadores e, desta forma, mantêm seu propósito de “resistência cultural (e de vingança passiva): se não bebessem, em Meruri, talvez os Bororo não seriam mais Bororo [...]”. (2000:138). Essa mesma constatação ouvimos de alguns bororo mais velhos, como já explicitamos no texto da

²³³ Segundo Edir Pina de Barros (2003), ao se referir aos problemas de saúde e às dificuldades de enfrentá-los dos povos indígenas, além das questões relacionadas às formas de fabricação do corpo, às formas tradicionais de cura, há as dificuldades enfrentadas pelos agentes de saúde em razão das diferentes lógicas de cada cultura. Entre as doenças de contato está por exemplo, o alcoolismo, cujo agente dentre as drogas da sociedade ocidental é o mais utilizado entre os povos indígenas. A ingestão de álcool, nas aldeias dos Bororo, por exemplo, está relacionada diretamente à exacerbação da sexualidade e às trocas de parceiros sexuais. Nas cidades, articula-se a uma maior frequência às áreas de prostituição, aumentando os riscos de contaminação pelo vírus do HIV”[...].

²³⁴ Naquele dia, com a presença da bebida, um dos conselheiros e algumas mulheres, jovens e conselheiros fizeram questão de nos levar de volta a “nossa” casa. A noite seria longa e havia preocupação em nos proteger das conseqüências que a bebida provoca na aldeia, principalmente para mulheres sozinhas. Esse cuidado foi sempre sem palavras e com muito carinho e somente após o “perigo” passar ficávamos sabendo do que estavam nos protegendo.

nominação.

Voltando ao assunto das práticas corporais, reafirmamos que algumas delas são consideradas “mais bororo” do que outras, assim existem corpos mais bororo que outros, mesmo com estereótipos semelhantes. As qualidades físicas do corpo não são biológicas, embora sua aparência denuncie sua “mistura”, ao contrário, são muito mais sociais e coletivas do que individuais.

Essa centralidade do corpo na identidade bororo é tão recorrente que mesmo quando o bororo avalia outro “corpo índio” busca nele as marcas da “pureza genética”; como fica explicitado na observação do Professor Bororo, nas “fronteiras étnicas” estabelecidas pelo 3º Grau Indígena:

Na primeira observação que fiz do choque cultural, em relação a povos com presença forte da sua cultura tradicional e os povos com mais tempo de contato com a sociedade envolvente, até eu mesmo, senti momentos de *fraqueza*, fazendo julgamento equivocada sobre as pessoas que não tinham a aparência física tão marcante como os índios de Mato Grosso. [...] confesso que pensei estarem no 3º Grau Indígena pessoas não-índias. Percebi que não foi somente eu que fiz esse julgamento... Eu pude sentir os problemas, as dificuldades e, analisando-os, vi que se diferenciam conforme o lugar, o tempo e a política local dos não-índios. O preconceito e a discriminação ainda são grandes [...] senti-me revitalizado, por ter um espaço onde estaremos refletindo a nossa identidade, a nossa própria autonomia [...]. (ADUGOENAU²³⁵, 2003:69).

Percebemos, portanto, que os mestiços, já marcados fisicamente, hereditariamente, como bororo “não verdadeiros”, têm necessidade de assegurar suas identidades nos rituais, nas cerimônias, etc. A identidade construída socialmente no cotidiano é evidenciada nos momentos de explosão de sentimentos (raiva, alegria, etc.), de eventos e das práticas corporais, em que o corpo é evidenciado e tem a oportunidade de expressar-se como etnia. É o que ocorre no futebol bororo fora da aldeia, há a possibilidade de um corpo fortalecer-se ao fortalecer a comunidade. Esses momentos também são importantes por evidenciarem que as relações estabelecidas nos momentos de explosão asseguram e fortalecem a coesão e as relações bororo que os fazem sobreviver no dia-a-dia como grupo, como comunidade.

Esse futebol oficial, fora da aldeia, com objetivo de competição, traz consigo todas as

²³⁵ Nota do autor: “Acadêmico do 3º Grau Indígena, professor Bororo na aldeia Córrego, município de Santo Antônio do Leverger, Mato Grosso”. Artigo “Educação Escolar Indígena: um caminho para a autonomia”, de Félix Rondon Adugoenau – In: Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena, V. 2, N. 1 – 2003 – Barra do Bugres-MT. p.67-70.

características de competição em que a tensão e o nervosismo dos jogadores são compartilhados pela comunidade. O jogo assume a característica de momento de integração, é nessa prática social/prática corporal que a comunidade de Meruri entra em relação oficial com a sociedade envolvente e revive e ressignifica as possibilidades de integração, cujo sentido para os bororo tanto quanto para os não-índios com os quais jogaram vão sendo modificados a partir da própria relação vivida no calor da paixão do jogo em si.

O jogo depende do que em jargão se designa pelo nome de ‘espaço vazio’... A percepção desses espaços é que dá a ‘visão de jogo’, a capacidade de lançar a bola, ou de lançar-se, onde o jogo ainda não é mas logo vai ser. Ampliar a visão, pôr-se em pé, significa encarar o tempo, condensá-lo: os jogadores trocam entre si mensagens oraculares, que se completam ou não, conforme as circunstâncias de sua realização efetiva. [...] A emblemática do futebol é total, quer dizer, ela abrange todo o conjunto do jogo, e não apenas uma e outra equipe, separadamente. Derrotar o adversário significa decifrar-lhe os oráculos, desencantar o enigma: só se derrota aquilo que se conhece. (AGUIAR, 1999:160).

Nesse sentido, o futebol possibilita conhecer o outro e dar-se a conhecer pelo outro, numa relação em que ambos entram em cena “em pé de igualdade”, são jogadores que pretendem dominar a bola e as regras para vencer o adversário, sem o qual não haveria possibilidade de jogo.

Com a descrição mais detalhada desse jogo, buscamos explicitar o que “entra em jogo”, quando o futebol, em Meruri, é jogado como campeonato, como ocorreu na Festa dos 25 Anos, e também quando jogam as mulheres nesses campeonatos. Os ânimos exaltados expõem as paixões e as contradições vividas no cotidiano, denunciando-as e possibilitando uma nova acomodação com novas relações que se estabelecem quando o futebol acaba e a “vida continua o jogo”.

Faremos, abaixo, ainda com relação a esse tema, um breve comentário procurando traduzir os sentimentos explicitados e implícitos que tem o futebol para os Bororo.

4.4.3 Reflexões Complementares

As práticas corporais identificadas como Futebol em Meruri se manifestavam com quatro sentidos diferentes. O primeiro como uma forma lúdica de proporcionar a socialização entre as crianças, meninos e meninas, em contextos educativos e em horários de divertimento nos fins de tarde, com os familiares que lhes permitia vivenciar diferentes relações com o

corpo: força, resistência, equilíbrio, agilidade – **fotos 34, 35 e 36**. O segundo como forma de proporcionar uma prática corporal que contribui para a socialização dos adultos e uma forma de condicionamento físico, ao mesmo tempo em que se cria um espaço para discutir e resolver as diferenças presentes no cotidiano da aldeia – tanto no futebol masculino, como no futebol feminino – **foto 37**. O terceiro como a possibilidade de transmissão de técnicas corporais e de uma educação que se dá na relação entre os adultos e os jovens; isto é, como prática corporal, proporciona a educação do “corpo (ser) *boe*” e a adaptação do comportamento dos jovens para o enfrentamento com as emoções – em situação de “guerra”. E o quarto sentido por nós levantado é a possibilidade de essa prática corporal estabelecer relações com o outro, num nível de igualdade cultural, isto é, construir um valor cujo sentido no imaginário popular é de “identidade nacional”. Ampliando mais a compreensão, poderíamos dizer que pretendem viabilizar nas “fronteiras culturais” a integração entre diferentes num campo simbólico de guerra em que ambos tenham a mesma função e chance de vencer, uma vez que o que está em jogo é a masculinidade de ambos, a razão do espetáculo – **fotos 38 e 39**.

Se nas competições na aldeia, “a guerra” proporciona momentos de confronto entre o igual e o diferente e com isso promove a identidade dos corpos em movimento, pondo em ação suas habilidades, desenvolvendo o espírito de “companheiros” (grupo, família, clãs, idades, sexo, etc.) como expressão das relações cotidianas, nas competições fora da aldeia, as relações de identidade coletiva serão fortalecidas.

Nos jogos realizados fora da comunidade, os Bororo participam como grupo étnico diferenciado e, nesse confronto, as diferenças se estabelecem entre o “nós”, bororo, e “eles”, os *braidó*. Esse futebol oficial traz consigo todas as características de competição e a tensão e o nervosismo dos jogadores, compartilhados pela comunidade, assumem a característica polissêmica da integração, que é também confronto. Mas, por isso, adquire uma outra dimensão, a da educação dos corpos na perspectiva intercultural.

Em outras palavras, durante o jogo diferentes corpos se comunicam numa linguagem que não precisa de tradução e que possibilita a percepção do outro em várias dimensões, em novas formas de conhecer e conhecer-se. Respeitando-se e interagindo entre si, os corpos de diferentes matizes descobrem aspectos comuns e diferentes do comportamento de cada um. O resultado desse “confronto cultural” expõe, numa mesma prática corporal/social, diferentes técnicas corporais. A diversidade pode assim estar presente numa mesma prática social – o

futebol – em que são utilizadas técnicas corporais com intencionalidades, valores e sentidos diferentes.



Foto 33 “Jogo da Grama” meninas durante o jogo de futebol nas aulas de Educação Física da 2ª Série campinho da Escola. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 34 O professor com as crianças: o jogo de futebol nas aulas de Educação Física da 2ª Série campinho da Escola. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 35 Meninas e meninos nas aulas de Educação Física da 3ª Série campo de futebol oficial da Aldeia. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grando.



Foto 36 O professor divide o time e apita o jogo de futebol na aula de Educação Física da 3ª Série campo de futebol oficial da Aldeia. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grandó.



Foto 37 Jogo de Futebol dos fins de semana na aldeia jogo com os companheiros. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grandó.



Foto 39 Time de Futebol da Aldeia de Meruri Campeonato de Futebol da Festa dos 25 Anos jogo entre companheiros. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grandó.



Foto 39 Time de Futebol da Aldeia de Meruri dia oficial, novos parceiros e a oficialização das relações representativas no time e no jogo de futebol. Meruri, junho de 2001. Foto: Beleni Grandó.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos constatar ao longo deste trabalho, no processo histórico estabelecido entre os povos indígenas e os não índios, no confronto entre formas diferentes de produzir a vida e de apropriação dos territórios, “*a duras penas*” (VIERTLER, 1990) os Bororo vêm garantindo, para o seu reduzidíssimo grupo étnico, as formas tradicionais de “fabricação da pessoa” e a centralidade do corpo na constituição de sua identidade. A expressão das simbologias, mitos, ritos e rituais traduz múltiplos significados mas visa, acima de tudo, manter coesa sua complexa sociedade, mesmo diante das limitações materiais e territoriais que dificultam ou inviabilizam estratégias tradicionais de circulação do conhecimento e da educação bororo.

O contexto histórico e cultural vivenciado pela comunidade de Meruri – que foi se engendrando com a participação cotidiana e inevitável dos missionários tem sido palco de encontros e confrontos permanentes entre culturas marcadas pelas diferenças nos modos de ser, de pensar, de sentir e de produzir a vida, evidenciadas no corpo, do nascimento à morte, por meio dos rituais de “batismo” e “funeral”. O conviver com tais diferenças vem promovendo mudanças significativas nas práticas corporais tradicionais por mais de um século. No entanto, como os dados nos revelaram, essas mudanças são expressas numa relação permeada por negociações e mediações que se estabelecem no cotidiano, potencializadas nos momentos de festa onde a *communitas* é constituída, redimensionando as relações interculturais.

As relações interculturais permitem aos Bororo de Meruri, a expressão de práticas corporais que revelam os conflitos e as mediações nas relações cotidianas e que se constituem práticas educativas fundamentais para a revitalização das identidades individual e coletiva. Como práticas interculturais, na vivência lúdica, prazerosa ou ritualística, viabilizam a “fabricação do corpo *boe*” e, nele, a constituição das identidades pessoal e coletiva se diferencia em gênero e idade, conforme as relações estabelecidas nas fronteiras interétnicas com a sociedade regional, com os missionários, com a escola – dentro e fora da Aldeia (como vimos nos projetos de formação de professores).

Constatamos, assim, que a educação evidenciada no corpo constitui, por meio das estratégias educativas, das técnicas e estéticas corporais, uma forma de garantir aos mais jovens a transmissão de maneiras de produzir a vida que valorizam a produção do *boe* bonito, do bororo que é identificado por todos os bororo e que, nos contextos de fronteiras interculturais, possa ser reconhecido por ser “bonito” – forte, bem ornamentado, que sabe cantar e dançar e assim, expressar em sua corporalidade a grandiosidade da cultura e da história do Povo Bororo de ontem, de hoje e de sempre.

Como constatamos ao longo dos anos em que estabelecemos nosso diálogo com os Bororo de Meruri, a Educação Escolar Indígena também pôde se configurar como espaço de Educação Intercultural, com o objetivo de promover as relações entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente. Contudo, não isenta das tensões e dos conflitos presentes nas relações de desigual poder entre os grupos minoritários e a sociedade majoritária. Com base na experiência com a formação de professores indígenas compreendemos que as práticas pedagógicas interculturais necessitam estar fundamentadas e princípios que explicitem e reelaborem essas relações e que reconheçam a autoridade dos saberes e lógicas indígenas. Reafirmamos a importância de estabelecer um diálogo intercultural que possa articular a igualdade e a diferença e fornecer elementos pelos quais os interlocutores se apropriem da realidade vivenciada em cada cultura. Entendemos também que no espaço de “fronteiras culturais” os preconceitos de uma cultura sobre a outra precisam ser reconhecidos por ambos a fim de tornar possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais, isto é, práticas alicerçadas no respeito mútuo, e que busquem a superação do conceito de assimilação historicamente calcado sobre os povos indígenas e promovam a integração social, por possibilitar a compreensão mais ampla dos contextos históricos brasileiros estabelecidos nessas fronteiras culturais.

Nesse sentido, sendo o corpo a matriz simbólica onde essas relações são inscritas e materializadas, as práticas corporais são potencialmente práticas sociais capazes de “fabricar pessoas” menos preconceituosas e de produzir práticas sociais mais democráticas. Isto é, uma prática corporal é um conjunto de técnicas e estéticas corporais que dão sentidos e significados ao processo de educação, marcando no corpo a pessoa que vai se constituindo com uma identidade específica, a do grupo a qual pertence e é reconhecida em sua sociedade. A Educação Intercultural, ao ser estabelecida pelas práticas corporais, poderá ser, portanto, também uma forma de valorização das identidades individuais e coletivas na escola.

Como identificamos com a Dança, o Ritual de Nominação e o Futebol, as práticas corporais numa perspectiva intercultural são promotoras de sentidos e significados que qualificam as relações entre as gerações viabilizando a transmissão dos saberes tradicionais capazes de, ao “fabricar o corpo”, educar a pessoa. Essas práticas são ainda as estratégias mais significativas e valorizadas pelos *boe* de Meruri que, diante dos limites impostos pela realidade ao longo do processo histórico de formação cultural, têm recriado formas de manter uma identidade coletiva marcada no corpo, mesmo sem a prática regular dos rituais tradicionais.

Foi no interior desse quadro que procuramos entender a apropriação de práticas corporais externas à cultura desse povo, como o futebol, por exemplo. Ainda que impregnadas dos valores da sociedade capitalista, os Bororo, nas relações de fronteiras culturais e étnicas, as assumem como estratégia de integração e como prática educativa intercultural. Nessa apropriação, se não há como fugir ao conjunto de regras forjadas no caldo da cultura corporal brasileira, pelo menos, conforme evidenciamos, há um esforço muito grande em imprimir a essas práticas características próprias da cultura indígena. A marca do corpo é a mais forte delas. Nessa marca, imprime-se o “nós” que afloram ao entrar em jogo com o “outro”, e que permite que o “eu” seja identificado, seja reconhecido e se reconheça. Essa relação com o “outro”, indígena ou não, companheiro ou não, no jogo, valoriza as identidades coletivas fundamentais para o Bororo.

Dessa maneira, mais do que diversão, lazer, competição, o futebol reveste-se de significados educativos capazes de transmitir aos mais jovens a maneira de ser bororo. Da mesma forma que a dança, vivenciada pelos jovens bororo fora do ritual tradicional, inserida no contexto de uma festa, assume uma forma ritualizada e permite ao “corpo dançante”, vivenciar em suas sensibilidades corpóreas os sentidos e significados do que é “fazer bororo”,

e portanto, do que é “ser bororo”. Esses sentidos, expressos pela estética do “ser bonito”, os faz sentir como bororo as vibrações da vida cotidiana e expressar essas vibrações de uma forma que bororo faz, em suas danças e cantos. Assim, os jovens de Meruri aprendem dançando que “ser bonito”, é ser reconhecido como bororo entre os seus e entre os não índios.

Se as tradições, como vimos com Marcel Mauss (1999), podem ser transmitidas como formas de educação que facilitem a interação entre gerações (como mostramos neste trabalho), as práticas corporais podem ser recursos educativos fundamentais para a Educação Intercultural, uma vez que, como aqui constatamos, compartilhadas em fronteiras culturais produzem novos sentidos e significados nas relações corpóreas vivenciadas por sensibilidades que se reconhecem e se diferenciam nas técnicas e estéticas corporais manifestas nos movimentos dos jogos, das danças e das festas.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES CONSULTADAS

FONTES PRIMÁRIAS

- Félix Rondon Adugoenau – entrevista sobre Jure e Jureparu – 05/06/2001.
- Helinho Kurugogoe Eiga – cantos, entrevistas, ensaios Toro – 05/07/2001; Jure – apresentações e ensaios do Jure – 31/05/01; 05/07/01; 15/07/01.
- Maurício Kurugogoe Emaguda – entrevista sobre futebol – junho/2001.
- Padre Gonçalo Ochoa Camargo – quando especificado no texto – conversas não gravadas sobre as danças, a cultura, e a comunidade *boe*.
- Renate B. Viertler – quando especificado no texto – 3 fitas cassetes de entrevistas.
- Teodoro Clementino Marege Kadogeba – filmagens e gravações em fita cassete, junho e julho de 2001.
- Muitos outros bororo – crianças, jovens, mulheres e homens - contribuíram com nossa pesquisa, mas não fomos autorizadas a informar seus nomes.
- Outros informantes salesianos não serão identificados por não termos autorização para informar seus nomes.

OBS: A contribuição dos sujeitos informantes está registrada em 16 fitas cassetes.

FONTES SECUNDÁRIAS

Inventário do Projeto Tucum

BARROS, EDIR PINA DE. *Relatório da Assessoria Antropológica ao Projeto Tucum*: referentes às III e IV Etapas de Formação e Planejamento, realizadas em Cuiabá/MT, de 04 a 10 de maio de 1997. (mimeo) (18p.).

BORORO. *Trabalhos de conclusão de Curso*. Projeto Tucum / escritos pelos professores indígenas Bororo (fotocópias apostiladas).

GRANDO, BELENI E BORDIGNON, MÁRIO. *Relatório da Disciplina de Linguagem Artística e Corporal*. Projeto Tucum -Pólo III. Santo Antônio do Leverger, fevereiro de 1999.

GRANDO, Beleni e TIELLET, Joyce. *Relatório da Consultoria de Linguagem Artística e Corporal*. Projeto Tucum. Cuiabá, fevereiro de 1998/1999.

GRANDO, Beleni e TIELLET, Joyce. *Relatório da Disciplina de Linguagem Artística e Corporal*. Projeto Tucum – Pólo I. Juara, janeiro de 1999.

GRANDO, Beleni. *Relatório da Consultoria e acompanhamento aos docentes da Disciplina de Linguagem Artística e Corporal*. Projeto Tucum – Pólo II. Água Boa, fevereiro de 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas *PROJETO TUCUM - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério*. Cuiabá/MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Relatório nº 4 (relativo a agosto de 1997) do Consultor de Lingüística do Projeto Tucum*, Gilvan Muller de Oliveira, ao PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (8p/mimeo). Nesse documento o consultor relata as seguintes atividades: Avaliação de materiais de Educação Física produzidos pelos professores indígenas para publicação; Participação nas atividades de planejamento da etapa de formação de outubro de 1997 (posteriormente adiada para dezembro de 1997).

PEGGION, Edmundo Antonio. *Relatório da V e VI Etapa Intensiva do Projeto Tucum*. Cuiabá, 1998. (mimeo). (3p.).

PÓLO III - Trabalhos de Educação Física dos Professores do Tucum – pólo III.

PRODEAGRO – Gerência Estadual (GEP) / Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral / Governo do Estado de Mato Grosso. Projeto de Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso. *Avaliação Final: Modelo, Estrutura, Ações e Resultados do PRODEAGRO (Antecedentes, Desenvolvimento e Lições de um Projeto Agroambiental - conteúdos a partir do capítulo 20)*. Cuiabá, 2002 (Texto destinado ao seminário de técnico de apresentação dos resultados do PRODEAGRO) (77p.). (mimeo).

PROJETO TUCUM. Avaliação da IV Etapa de Planejamento do Projeto Tucum realizado de 07 a 13/06/98. Hotel Fazenda Mato Grosso, Cuiabá: SEDUC/MT, 1998.

PROJETO TUCUM. *Boe Ero*. Cuiabá, MT: SEDUC-MT, 2001.

PROJETO TUCUM. *Tucum Kejeuge Eno Bapera Reo*. Cuiabá, MT: SEDUC-MT, 2001.

Relatório Geral da Terceira Etapa Intensiva do Projeto Tucum. Aldeia Indígena Meruri, 07 de julho a 02 de agosto de 1997. SEDUC/SME de General Carneiro/CAIE MT. (Este Relatório é composto de relatório geral do Pólo III, do relatório dos monitores, de textos anexos com a avaliação dos alunos e dos relatórios dos docentes que ministraram as disciplinas nessa etapa intensiva).

GRANDO, Beleni. *Relatórios da Consultoria de Educação Física*. Projeto Tucum. Cuiabá, 1996/1997, 1997/1998.

Relatórios da Disciplina de Educação Física – Projeto Tucum - Pólo III – 1996, 1997 e 1998.

RONDONÓPOLIS-MT. *Calendário Natural e Social: temas para uma Proposta Curricular* Boe Bororo. Rondonópolis, Secretaria Municipal de Educação, 1999/2000.

URUBU, Paulo. *As Pinturas da Cultura Xavante*. Projeto Tucum/Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério. FUNAI/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá/MT: Defanti, 2001.

VIERTLER, Renate Bárbara. *Relatório de visita referente consultoria desenvolvida durante duas semanas em janeiro de 1998, junto ao Pólo III – Bororo no Meruri*. Etapa Intensiva do Projeto Tucum. Janeiro de 1998. (pp.01-12).

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

BRASIL. MEC/SEF. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Brasília: Órgão de Divulgação do MEC/INEP, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 – pp. 175-188.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. *Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. *Cadernos de Educação Básica*, vol.2, Brasília, 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96*. Brasília: Governo Federal, 1996.

BRASIL. DECRETO Nº 22 de 4 de Fevereiro de 1991 (Dispõe sobre o processo administrativo de demarcação das terras indígenas, e dá outras providências). In: CARVALHO, Mara Rúbia de C.F. (org.). *Instrumentos Legais da Política Indigenista Brasileira* (uma compilação dos textos de Lei e Ações Judiciais). Brasília: BIOGÊNESE/Embaixada da Suíça, 1995. (pp.125-127).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96*. Brasília: Governo Federal, 1996.

BRASIL. LEI Nº 6.001 de 19 de Dezembro de 1973 (Dispõe sobre o Estatuto do Índio). In: CARVALHO, Mara Rúbia de C. F. (org.). *Instrumentos Legais da Política Indigenista Brasileira* (uma compilação dos textos de Lei e Ações Judiciais). Brasília: BIOGÊNESE/Embaixada da Suíça, 1995. (pp.51-69).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. *Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. *Cadernos de Educação Básica*, vol.2, Brasília, 1993.

BRASIL. MEC/SEF. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena – Órgão de Divulgação do MEC/INEP*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 – pp. 175-188.

BRASIL. MEC/SEF. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2 ed. Cadernos Educação Básica. Série Institucional V. 2. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

CARVALHO, Mara Rúbia de Castro Ferreira (org.). *Instrumentos Legais da Política Indigenista Brasileira* (uma compilação dos textos de Lei e Ações Judiciais). Brasília: BIOGÊNESE/Embaixada da Suíça, 1995. (Educação: Decreto 26/91; Portaria 559/91; Estatuto do Índio – ainda não aprovado).

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO – Comissão Interinstitucional e Paritária. *Anteprojeto de Cursos de Nível Superior em Licenciaturas Específicas para a Formação de Professores Indígenas*. Cuiabá, 1998. (mimeo).

GTI – Grupo de Trabalho Indigenista, GTME – Grupo Trabalho Missionário Evangélico. Nossa cara de índio. Cuiabá, GTME, 1994. *Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros: acervos das capitais*. Coordenação John Manuel Monteiro. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo/FAPESP, 1994. GTI – Grupo de Trabalho Indigenista, GTME – Grupo Trabalho Missionário Evangélico. Nossa cara de índio. Cuiabá, GTME, 1994.

PLANO de Metas. Mato Grosso – 1995-2006. *Parte II - Programa de Governo* (Estudos Preliminares). Frente Cidadania e Desenvolvimento. Cuiabá, (s.n.), 1994.

UNICAMP. FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Relatório das Atividades Desenvolvidas: sugestões para nova redação do conteúdo Educação Física no item "outras disciplinas"- (quesito 4.1 Currículo do Capítulo 4. Normas e Diretrizes). *Cadernos Educação Básica*. Série Institucional, vol. 2 das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Campinas, fev. 1996.

FONTES PLÁSTICAS

Fotografias e imagens

1. IPARE ERERU – BORDIGNON, 1995. – apostila scanner e zip 100 – iomega. Cedido por Padre Gonçalo Ochoa Camargo – Meruri, 2001.
2. Foram selecionados mapas para a contextualização do processo histórico de delimitação de territórios e desde o início do contato até os dias atuais, que são apresentados com as devidas fontes no Capítulo III da tese.

3. Foram registradas em fotografias atividades cotidianas de crianças e jovens; preparação do Centro Cultural Padre Rodolfo; a comunidade em dias de apresentações de danças; as apresentações das danças apresentadas nesse trabalho – na Aldeia e no Tucum; o ritual de nomeação; o futebol em Meruri; trabalhos realizados no Projeto Tucum na disciplina de Linguagem Artística e Corporal, de Educação Física, e na Formatura dos Professores do Pólo III. (Filme Fuji Superia asa 100/colorido, em máquina Pentax-K 1000, sem flash).
 - a. Algumas fotografias usadas como dados de pesquisa foram incluídas na tese e relacionadas na lista de imagens.
 - b. Foram selecionadas algumas imagens e fotografias que fizeram parte da pesquisa para a apresentação da tese.

Lista das Fitas de Vídeo

1. A vida na Aldeia de Meruri e preparação para as comemorações da Festa do dia 15/07/2001 – Beleni S. Grando (Fita JVC – 30VHS-C).
 - a. Primeiros registros do cotidiano – crianças, casas, brincadeiras, futebol, etc.
 - b. Ensaios das danças – noites em Meruri;
2. Preparação do Centro Cultural Pe. Rodolfo – dia e noite em Meruri;
 - a. Crianças e famílias na aldeia – Meruri;
 - b. Futebol dos homens;
 - c. Crianças brincando.
3. Ritual de Nomeação realizado nos dias 13 e 14 de julho de 2001 – Aldeia de Meruri – Beleni S. Grando (Fita JVC – 30VHS-C).
 - a. Noite – preparação para a nomeação / cerimônia noturna;
 - b. Manhã – preparação das crianças com os adornos para nomeação;
 - c. canto;
 - d. ritual completo – dança do padrinho, imposição, encerramento;
 - e. jogo de futebol – dia 14/07/2001;
 - f. mulheres, mães e madrinhas no ritual de nomeação.
4. Festa do dia 15/07/2001 – Missa de Ação de Graças em Meruri – Beleni S. Grando (Fita JVC – 30VHS-C).
 - a. Pintura corporal jovens e crianças;
 - b. Quem dança – os dois grupos que dançam o Jure e o Toro;
 - c. A dança do Caiô – na Missa – dançado por duas jovens;
 - d. Dança dos Jovens – Toro;
 - e. Preparação do grupo de adultos e jovens para o Jure;
 - f. Chegada do grupo – pintura e ornamentação corporal.
5. Fitas de Vídeos do Acervo da Missão Salesiana Coração de Jesus – Aldeia de Meruri – emprestado para análise pelo Padre Gonçalo Ochoa Camargo. Analisadas com o auxílio da Irmã Elza, Diretora da Missão e coordenadora pedagógica da Escola de Meruri, em maio de 2001.

BIBLIOGRAFIA

CORPO E EDUCAÇÃO

- AGUIAR, Flávio. Notas sobre o futebol como situação dramática. In: BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira: temas e situações*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BARROS, Edir Pina de. Por quê sarjam os seus corpos, os Kurâ-Bakairi? Ponencia presentada em la II Reunión de Antropologia Del Mercosur, GT Cuerpo, Dolência y Salud, Perianopolis, Uruguay, 11 al 14 de noviembre de 1997.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *CADERNOS CEDES*, vol.19, no.48, ago. 1999, p.69-88.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter. *Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução*. Vitória, ES: UFES/CEFD, 1997.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.
- COURTINE, J.-J. Os stakhanovistas do narcisismo. In: SANT'ANNA, D.B. de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, pp. 81-114.
- CRESPO, Jorge. A “Arquitetura” do Corpo, em Portugal, na Transição do Século XVIII para o Século XIX. FCSH/UNL. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Lisboa, n. 5/6 Verão/Outono de 1992, pp.167-190.
- CRESPO, Jorge. A Construção do Corpo do Outro (Séc.XV-XVI). *Arquivos da Memória*. Semestre 1-nº1. , (pp.7-22). Lisboa, CEEP (Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa). Dezembro, 1996.
- CRESPO, Jorge. *Antropologia do Jogo*. Publicação N.4 – Exclusivo para uso interno – Associação dos Estudantes – ISEF, Lisboa, s/d.
- CRESPO, Jorge. As provas do corpo, os sinais da morte nos séculos XVIII-XIX. In: *Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo*. Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. p.31-39.
- CRESPO, Jorge. *História do Corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- CRESPO, Jorge. O lazer e a recreação das populações. In. *O desporto no Século XXI. Os novos Desafios*. Oeiras/PT: Câmara Municipal, 1997.

DAOLIO, Jocimar. A Ruptura Natureza/Cultura na Educação Física. In: De Marco, A. (org.), *Pensando a Educação Motora*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 59-68.

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

DIECKERT, Jurgen & MERINGER, Jakov. A Corrida de Toras no Sistema Cultural dos Índios Brasileiros Canela. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí, v. 15, n. 2, p.166-180, jan. 1994.

FARIA FILHO, L.M. de. "História da escola primária e da educação física no Brasil: Alguns apontamentos". In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (org.). *Trilhas e partilhas; educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997, pp. 43-58.

FERREIRA, M.G. Teoria da educação física: Bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S.V. e BRACHT, V. (org.). *As ciências do esporte no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1995.

FISCHLER, Claude. Obeso Benigno, Obeso Maligno. In: SANT'ANNA, Denise Benuzzi de. (org.) *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 69-114.

GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: CBCE, 1999.

GOMES, Paula Botelho, et. al. A Importância do Corpo na Construção de Identidades. In: Gomes, P.B.; Silva, P.; Queirós, P.. *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola*. Porto/PT: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto/Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2000. (p.22-29).

GONÇALVES, Maria Augusta. *Sentir, Pensar, Agir : corporalidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1994. (p.13-37).

GRANDO, B. S. Corpo e Etnia: um processo de "integração" cultural em Mato Grosso In: *8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa: Desporto, Educação e Saúde. Livro de Resumos*. Lisboa/PT: Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana, 2000.

GRANDO, B. S., et. al. Diversidade nas práticas corporais: integração e futebol In: *VII Congreso Internacional: Exigencias de la Diversidad – Libro de Actas*. Santiago de Compostela/ES: Gráficas Sementeiras, 2002.

GRANDO, Beleni & HASSE, Manuela. Índio brasileiro, “integração” e preservação. In: *Culturas no Plural: estudos emergentes*. Reinaldo Fleuri (coord.) Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002. (pp.101-116).

GRANDO, Beleni S. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE* - v. 21, n. 1 (Florianópolis: set. 1999). Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

GRANDO, Beleni S. *Cultura e Dança em Mato Grosso*: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres. Cuiabá: Central de Texto, 2002.

GRANDO, Beleni S. *Jogos e brincadeiras: do prazer às práticas manipuladas, uma abordagem através dos tempos e nas escolas hoje*. Trabalho apresentado para o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar do IE/UFMT. Cuiabá, 1993.

GRANDO, Beleni S. Movimentos Indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a educação física. In: *Motrivivência – Movimentos Sociais*: Educação Física/Esporte/Lazer, Ano XI, nº 14 – Maio/2000, Florianópolis/SC: EdUFSC, 2001.

GRANDO, Beleni S. (coord.) *O ensino da Educação Física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá*. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

GRANDO, Beleni. O ensino da Educação Física na Formação de Professores Indígenas. In.: *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Renovações, Modismos e Interesses*. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Goiânia, GO: CBCE, 20 a 25 de outubro de 1997. Vol.1

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPE/UFSM). *Visão didática da educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

HASSE, Manuela; CRESPO, Jorge. A Alimentação no Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1766-1831). Separata da *Revista de História Económica e Social*. . Lisboa/PT, 1995 (p. 92-110).

HASSE, Manuela. O Corpo Solar: a Ginástica Sueca e a Construção Social do Corpo Europeu. In.: *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*. Vol. 21 - N. 1 - Setembro/99. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

HASSE, Manuela. *A Criação do Mundo Simbólico: um processo de humanização*. Trabalho apresentado na I Conferência Latino Americana – Infância e Desenvolvimento. Florianópolis, UDESC, 2002.

HASSE, Manuela. A disciplina do corpo. Extrato das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica realizadas pela autora em 13 e 14 de Março de 1986. *Revista Ludens*. vol. 10, n.1, Out./Dez., 1995. Lisboa/PT. (p.18-38).

HASSE, Manuela. *A Disciplina do Corpo*. Lisboa: UTL ISEF, 1993.

HASSE, Manuela. *Corpo, Técnica e Desenvolvimento: um problema humano e social*. Texto apresentado em Provas de Agregação da disciplina Antropologia e História do Corpo, na Faculdade de Ciências da Motricidade. UTL/FMH, Lisboa, novembro de 2001.

HASSE, Manuela. Cultura e Dança: Apresentação. In: GRANDO, Beleni S. *Cultura e Dança em Mato Grosso: Catira, Curussé, Folia de Reis, Siriri, Cururu, São Gonçalo, Rasqueado e Dança Cabocla na Região de Cáceres*. Cuiabá: Central de Texto, 2002. p.5-7.

HASSE, Manuela. O corpo de dança: a construção social do corpo da nobreza em Portugal nos finais do século XVIII. In: *Conferência Internacional Actas – Dança: cursos e discursos*. Lisboa/PT: FMH Edições, 1992. (p. 117-123).

HASSE, Manuela. O corpo e o envelhecimento: imagens, conceitos e representações. In: Simpósio: *Envelhecer melhor com a actividade física*. Depto das Ciências da Motricidade/Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada. 3 e 4, Dezembro, 1999. p. 161-174.

HASSE, Manuela. O Corpo Solar: a Ginástica Sueca e a Construção Social do Corpo Europeu. In.: REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Vol. 21 - N. 1 - Setembro/99. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

HASSE, Manuela. *O Divertimento do Corpo: Corpo, Lazer e Desporto na transição do séc. XIX para o séc. XX em Portugal*. Lisboa, Editora Temática. 1999.

HASSE, Manuela. O jogo e a socialização da criança em Portugal na transição do século XIX para o século XX. *Ludens – Vol. 14, N. 1, jan.-Mar., 1994*, p. 11-14.

HASSE, Manuela. O processo de apreensão e de re-criação do mundo. In: *Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo*. Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. p.53-60.

HELAL, Ronaldo & GORDON JR, César. Sociologia, História e Romance na Construção da Identidade Nacional Através do Futebol. In: *Revista Estudos Históricos: Esporte e Lazer*, n. 23. Fundação Gama Filho, 1999/1.

HILDEBRANDT, R. e LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: essai sur la fonction sociale du jeu*. Traduit du Néerlandais par Cécile Seresia. France, Editions Gallimard, 1951.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LE BRETON, David. *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. 1ed. – 1ª reimp. – Traducción de Paula Mahler – Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002. (Título original: *Anthropologie du corps et modernité*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990).

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. In: ESBOÇOS – Dossiê Corpo e História. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC, 2001. (pp.87-101).

MARTINS, José de Souza. A dialética do corpo no imaginário popular. In: Sexta Feira: antropologia artes humanidades. n.4 [CORPO], 1999. (p.46-54).

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: Sociologia e Antropologia, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss; Volume II – tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. (Extraído do Journal de Psychologie, XXXII, n. 3-4, 15 de março-15 de abril de 1936. Comunicação apresentada à Societé de Psychologie em 17 de maio de 1934). p.211-233.

MEDINA, João Paulo Subirá. Inquietações Burguesas do Corpo. MOTRIVIVÊNCIA. O Corpo. São Cristovão, Sergipe: Departamento de Educação Física/UFS, ano II, n. 3, jan. 1990. p. 34-35.

MOTRIVIVÊNCIA. O Corpo. São Cristovão, Sergipe: Departamento de Educação Física/UFS, ano II, n. 3, jan. 1990.

MURAD, Maurício. 1994. “Corpo, magia e alienação - O negro no futebol brasileiro: por uma interpretação sociológica do corpo como representação social”. Pesquisa de Campo/Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, Rio de Janeiro, Uerj, Departamento Cultural/SR-3, n. 0, p. 71-78. 1994. (mimeo).

NOVAES, Sylvia Caiuby. 158 Clones – do grego broto. In: Sexta Feira: antropologia artes humanidades. n.4 [CORPO], 1999. (p.158166).

OLIVEIRA, Marcos A. de & SCLIAR, Salomão. A História Ilustrada do Futebol Brasileiro. vol. I, II, III e IV. São Paulo: Edobras (Editora Documentação Brasileira), 1969.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. Corpo e Beleza: pautas nos discursos da contemporaneidade. In: ESBOÇOS – Dossiê Corpo e História. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC – 2001. (pp.181-192).

PIRES, Giovani De Lorenzi. Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatório. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

POCIELLO, Chistian. Contribution a l'analyse anthropologique des styles sportifs et coporels: l'exemple du rugby. In: ANTHROPOLOGIE DES TECHNIQUES DU CORPS. Actes du Colloque International organize par la Revue S.T.A.P.S. – Bulletin S.T.A.P.S. 30, octobre 1984. St. Aigulf – France.

POCIELLO, Christian. Os desafios da leveza: as práticas corporais em mutação. In: SANT'ANNA, Denise Benuzzi de. (org.) Políticas do Corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 115-120.

- REVISTA ESBOÇOS – Dossiê Corpo e História, PPG em História da UFSC. Florianópolis, 2002.
- REVISTA PRO-POSIÇÕES. Dossiê: a visibilidade do corpo. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- RIBEIRO, António Pinto. Corpo a Corpo, possibilidade e limites da crítica (tese nas Ciências da Comunicação – Porto, 1997). Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- RIVIÈRE, Claude. As regras de apresentação do corpo (Capítulo VI). In: RIVIÈRE, C. Os ritos Profanos. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996. (pp. 181-207).
- RODRIGUES, José Carlos. O Corpo na História – Antropologia e Saúde. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1999.
- RODRIGUES, José Carlos. Tabu do Corpo – Antropologia Social 2. 2ed. – Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- ROSENFELD, Anatol. Negro, Macumba e Futebol. Debates – Antropologia. n. 258. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2000.
- SANT'ANNA, Denise Benuzzi de. (org.) Políticas do Corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- SANTIN, Silvino. Educação física: Da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições EST/Esef, 1994.
- SANTIN, Silvino. Educação física: ética, estética, saúde. Porto Alegre: Edições EST/Esef, 1995.
- SILVA, Ana Márcia; PIRINI, Célia G. e AGOSTINI, Márcia de Souza P. Histórias de bugres e tigres: corpo e natureza em terras catarinenses no século XIX. In: Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. p.121-143.
- SILVA, José Eduardo Fernandes de Souza e (org.). Esporte como Identidade Cultural. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.
- SIQUEIRA, Suely Cristina Lopes de. Corpos Algemados: o lúdico e a libertação do corpo. Cuiabá: Edição do Autor, 2002. (Gráfica Laser).
- SOARES, Carmem Lúcia e FRAGA, Alex Branco. Pedagogias dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. In: Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. p.77-90.
- SOARES, Carmen Lucia (org.) Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes européias e Brasil. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1994.

SZTUTMAN, Renato. As metamorfoses do corpo (breve ensaio sobre um tema ameríndio à luz de uma entrevista com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro). In: Sexta Feira: antropologia artes humanidades – n.4 [CORPO], 1999. (p.94-110).

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado. Educação Física e Formação de Professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. CADERNOS CEDES, vol.19, no.48,ago. 1999, p.89-108.

VIANNA, Fernando Fedola de Luiz Brito. A bola, os “brancos” e as toras: futebol para índios xavante. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, apresentada na Faculdade de F.L.C.H. de Departamento Antropologia da USP, 2001. (mimeo).

VIERTLER, Renate B. A beleza do corpo entre os índios brasileiros. In: QUEIROZ, R. da Silva (org.). O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza. São Paulo, SENAC, 2000. (pp.155-181.).

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. In: Revista Pro-Posições – Dossiê: a visibilidade do corpo. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003. p.21-29.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J.P. de (org.). Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. (p.31-41)

CULTURA E SOCIEDADE

BARTH, Frederik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (Texto original em inglês, da introdução da obra dirigida por F. Barth: *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969).

BERNARDI, Bernardo. *Antropologia*. Tradução de Maria Assunção Santos. Lisboa: Teorema, 1989.

BERNARDI, Bernardo. Conceitos e Métodos – Natureza e Cultura. In: *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Tradução de A. C. Mota da Silva. Lisboa: Edições 70, 1997.

(Título Original: Uomo Cultura Società – Introduzione agli studi etno-antropologici – Milão: Franco Angeli Ed., 1974).

BERNARDI, Bernardo. *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*. Lisboa: Edições 70, 1997.

CAILLOIS, Roger. *O Mito e o Homem*. Tradução de José Calisto dos Santos. Lisboa : Ed. 70, 2001. (Título original : Le mythe et l'homme. Paris : Éditions Gallimard, 1938).

CAMÕES, Luis de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 3ª ed.. São Paulo: Ed. da USP, 2000.

CAZENEUVE, Jean. Civilização. In: CAZENEUVE, Jean. *Dez Grandes Noções da Sociologia*. (Manuais Universitários). Lisboa: Moraes Editores, 1978. (pp.27-43).

CAZENEUVE, Jean. Organização Social. In: Jean CAZENEUVE, Jean. *Dez Grandes Noções da Sociologia*. (Manuais Universitários). Lisboa: Moraes Editores, 1978. (pp.13-25).

CAZENEUVE, Jean. *Sociologia do Rito*. Tradução de M. L. Borralho. Porto: Rés Editora, s.d. (título original: Sociologie du rite: tabou, magie, sacré).

CHAUÍ, Marilena. Cidadania Cultural. *Revista NOVAMERICA/ NUEVAMERICA: (l)a revista d(e) (l)a Pátria Grande*, n. 82, jun. 1999. Rio de Janeiro/Brasil. Entrevista.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COLEMAN, Simon and WATSON, Helen. *An Introduction to Anthropology*. London, Tiger Books International, 1992.

CONTRETAS, J. NAROTZKY, S. & BELTRÁN, O. As Raças Humanas. Editorial Enciclopédia. Tradução Lourenço P. Orvalho. Resomnia Editores, Lisboa/PT, Vol. 2 – Os Povos Americanos, pp. 205 – 216 / Os Povos da América do Sul, Oriental e Amazônica, p. 313-341.

COPANS, J.; TORNAY, S.; GODELIER, M. e BACKÉS-CLÉMENT, C. *Antropologia ciência das sociedades primitivas?* Tradução de J. Pinto de Andrade. Lisboa: Edições 70, 1998. (Título original: *L'Antropologie: Science des sociétés primitives?* 1971).

CORBISIER, Roland. *Formação e problema da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: MEC/Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.

DAGNINO, Evelina. Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. In.: DAGNINO, E. (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo: ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Tradução de Sônia Pereira da Silva, revisão de Artur Lopes Cardoso. Lisboa: Edições 70, 1991. (título original: *Purity and Danger*).

DUMONT, Louis. *Ensaio sobre o individualismo: uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DURKHEIM, Emile. *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. 5. ed. Paris: PUF, 1968.

ELIADE, Mircea. *Aspectos do Mito*. Tradução de Manuela Torres. Lisboa: Ed. 70, 2000. (Título original: *Myth and Reality*, Harper & Row, Publishers, 1963).

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano: a essência das religiões*. Tradução de Rogério Fernandes. Lisboa: Livros do Brasil, 1999.

ELIADE, Mircea. *O mito do eterno retorno*. Tradução de Manuela Torres, Perspectivas do Homem n. 5. Lisboa: Edições 70, 2000. (original de 1969 – “Lê Mythe de l'Éternel Retour”).

FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1997.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, C.. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. (pp.45-66).

GURVITCH, Georges. *A vocação actual da sociologia – Vol. I*. Tradução de Orlando Daniel. Lisboa: Edições Cosmos, s/d. (4ed. - 1968).

GURVITCH, Georges. *A vocação actual da sociologia – Vol. II*. Tradução de Orlando Daniel. Lisboa: Edições Cosmos, s/d. (3ed. - 1968).

HALL, Edward T. *A dança da vida: a outra dimensão do tempo*. Tradução de Manuela Alberto. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1996.

- HALL, Edward T. *A dimensão oculta*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Antropos, 1986. (título original: *The Hidden Dimension*, 1966).
- HALL, Edward T. *Le Langage Silencieux*. Trad. da edição americana. Paris: Editions du Seuil. 1984. (Col. Points).
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1999.
- HECK, Ergon Dionisio. 500 Anos de Conquista e Dominação. In: RAMPINELLI, Waldir José, OURIQUES, Nildo Domingos (org.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- KROEBER, A. L. *A Natureza da cultura*. Tradução de Teresa Louro Peres, revista por Carlos Morujão e Luís Guimarães. Lisboa: Edições 70, 1993. (título original: *The Nature of Culture*, 1952).
- KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Buenos Aires: Ed. Bonum, 1986.
- KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular em América*. 3. ed. Buenos Aires: Hachette, 1977.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- LEACH, Edmund. *Cultura e comunicação: a lógica da conexão dos símbolos: introdução ao uso da análise estruturalista em antropologia social*. Tradução de Elisabete Nunes, *Perspectivas do Homem* n. 42. Lisboa: Edições 70, 1992. (original de 1976 – *Culture and Communication*).
- LEROI-GOURHAN, André. *O Gesto e a palavra: técnica e linguagem (1)*. Tradução de Vítor Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1990. (Original: *Le geste et la parole – technique et langage*, 1964).
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à Obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a Dádiva*. Lisboa: Edições 70, 2001. p.9-46.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. O problema do Incesto. In: *As Estruturas Elementares do Parentesco*. São Paulo: Vozes/EdUSP, 1976. (pp. 50-106).
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

- LEWIS, Oscar. *Antropologia de la pobreza*. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- MALAURIE, Jean. Peuples premiers: comment préserver la diversité créatrice. La leçon de l'Académie Polaire a Saint-Pétersbourg. In.: *Nous et les autres: les cultures contre le racisme*. Internationale de L'Imaginaire, Nouvelle Série, n° 10. Québec, Babel, 1991.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria científica da cultura e outros ensaios*. Tradução do Gabinete Editorial de Edições 70. Lisboa : Edições 70, 1997. (Título original : A Scientific Theory of Culture and other essays, N.Y. The University ou North Caroline Press, 1944).
- MAUSS, Marcel. Transmission de la cohesion sociale. Tradition Education. In: *Oeuvres*. vol. 3 : Cohesion sociale et divisions de la sociologia. Paris: Les Editions de Munuit, 1969. p. 328-346
- MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a Dádiva*. Tradução de António Filipe Marques. Lisboa: Edições 70, 2001.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio de Sociologia*. 2. ed. Estudos 47. São Paulo: Perspectiva, 1999. (Título do original: Oeuvres, Les Editions de Minuit, 1968 e 1969). p.112-129.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (Mis) Leading paths into identity. *Revista Brasileira Ciências Sociológicas*, fev. 2000, vol.15, no.42, p.07-21.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade e Estrutura Social*. Trabalhos de Ciências Sociais, Série Antropologia Social – 21, Brasília, 1978 (mimeo).
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Um conceito antropológico de identidade. Artigo escrito para a *Revista ALTER*. Jornal de Estudos Psicodinâmicos, órgão do Grupo de Estudos Psicodinâmicos – Divisão de Saúde Mental – Universidade de Brasília. s/d. (mimeo).
- OLIVEIRA, Roberto de Cardoso. O movimento dos conceitos na antropologia. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, v.36, 1994:13-31.
- SHILS, Edward. *Centro e Periferia*. Tradução de José Hartuig de Freitas.Lisboa: Difel, 1992.
- STEINER, George. *La culture contre l'Home*. Paris: Seuil, 1973.
- TITIEV, Mischa. *Introdução à Antropologia Cultural*. 8. ed. Tradução de João Pereira Neto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. (1. ed. 1969, Título original: Introduction to cultural anthropology, 1959).
- TURNER, Victor. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Tradução de Mancy Campi de Castro. Petrópolis/RJ: Vozes, 1974. (título original: The ritual process, 1969).
- TURNER, Victor. *The florest of symbols: aspectos of Ndembu Ritual*. London: Cornell University Press, 1967.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

EDUCAÇÃO E INTERCULTURA

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p.33-43.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias e FANTIN, Maristela (orgs.). *Culturas em Relação*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias e PORTO de Souza, Maria Izabel. *Educação entre limites e limiares de culturas*. Florianópolis, UFSC/MOVER, 2001. (mimeo).

FLEURI, Reinaldo Matias. *A questão do conhecimento na Educação Popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas Implicações Epistemológicas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. In: *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, 2001, pp.45-62.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e Complexidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular hoje: variações sobre o Tema*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 99-122.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 9ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educativos, in: Vera M. CANDAU, Vera M. (org.). *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Endipe. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FUNARTE – Instituto Nacional de Artes Plásticas. *A arte e seus materiais: arte e corpo – pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INAP, 1985.

LEROI-GOURHAN, André. *O Gesto e a palavra: técnica e linguagem* (1). Tradução de Vítor Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1990. (Original: *Le geste et la parole – technique et langage*, 1964).

MARIN, José. La reflexion intercultural como base para imaginar una educacion democrática para los pueblos autoctonos y para la sociedad multicultural en America Latina. In: *Cenários*, 3/4, 2001/2002. p.177-205.

MARIN, José. Perú: Estado e indigenismo en mutación – El caso de la Amazonía. In: AUROI, Calude e BOSSIO, Sandra (comp.) *¿A Donde Va El Peru?* Balance del fujimorismo y preguntas para el futuro. Cuzco: IUED-CDB, 2002.

MAUSS, Marcel. *Débat sur les rapports entre la sociologie et la psychologie*. Extrait d'un débat faisant suite aux communications de Pierre Janet et de Jean Piaget à la Troisième semaine internationale de synthèse. L'individualité. Paris : Félix Alcan, 1933 (pp. 51 à 53 et 118 à 121). (Texte reproduit in Marcel Mauss, Oeuvres. 3. Cohésion sociale et division de la sociologie (pp. 298 à 302). Paris: Les Éditions de Minuit, 1969, 734 pages. Collection: Le sens commun). Une édition électronique réalisée à partir du texte de Marcel Mauss, 1927. Acesso em : janeiro 2003.

NANNI, A. *Leducazione interculturale oggi in Itália*. Brescia: EMI, 1998.

NASCIMENTO, Severina Ilza do. Repensando a Educação Popular no Processo de Metamorfose da Sociedade Global: novas problemáticas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje: variações sobre o Tema*. São Paulo: Loyola, 1998. (p.235-260).

PENIN, Sonia T. de Sousa. *A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus, 1994.

SACCON, Roberta. *Etnocidade e Integração: os descendentes de italianos no Vale do Itajaí* (Santa Catarina). Blumenau, FURB/CAPEs, 1999. (Relatório de Pesquisa).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T. e MOREIRA, Antônio F.(org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In.: *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Fim das Descobertas Imperiais. Biblioteca das Alternativas. *Notícias do Milénio*. Edição Especial do Diário de Notícias de 8 de Julho de 1999. Porto Alegre/RS, janeiro de 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, António (coord.). Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.77-91.

SCOTT, Joan W.. Experiência. In. Alcione Leite da SILVA, A. L. de; SOUZA LAGO, M.C.; RAMOS, T.R.O.(org.). *Falas de Gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999, p.21-55.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Coleção Biblioteca das Ciências do Homem/Ciências da Educação, N. 12. Portugal: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza e CORREIA, José A. (orgs.). *Transnacionalização da Educação: da crise da Educação à “Educação” da crise*. Coleção A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização, N. 6, Direção de Boaventura de Sousa Santos. Portugal: Ed. Afrontamento, 2001.

WALLON, Henri. *Do Acto ao Pensamento: ensaio de Psicologia Comparada*. Tradução de J. Seabra-Dinis. Lisboa: Portugalia, 1966.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

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.

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. *A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades*. Rio Branco, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. Desvelando os segredos de um “Programa de Índio”: investigando a linguagem corporal lúdica de uma comunidade indígena. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO - AMERÍNDIA: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e, mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997. p. 347-370.

AMARANTE, Elizabeth A. Rondon & PAULA, Eunice Dias de. Escola Indígenas e Projeto de Futuro – o Cimi e a educação escolar indígena. In: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. *Textos e Pretextos*. Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE, Ano I, n. 1, março de 2001, pp. 3-17.

AZZI, Riolando. Os primórdios da catequese: arranjos do período colonial e imperial. In: PASSOS, M. (org.). *Uma História no Plural: 500 anos do movimento catequético brasileiro*. Petrópolis/RJ: Educação. Vozes, 1999. (pp.15-32).

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Antropologia: diversidade e educação*. Cuiabá/MT: UFMT, 1995.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Formação de Professores Índios: limites e possibilidades. In: MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. *Urucum Jenipapo e Giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. (p. 35-48).

BARROS, Edir Pina de. Reflexões sobre Educação Escolar Indígena na Conjuntura Atual. In: MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. *Urucum Jenipapo e Giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p. 25-34.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilíngüe, Lingüística e Missionários. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Órgão de Divulgação do MEC/INEP, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 (pp. 18-37).

BONIN, Iara Tatiana. *A Ação Educativa na Tradição Kambeba: construindo significados para a escola*. Brasília, 1998. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1998.

CAPACLA, Marta Valéria. O Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros. In: *Cadernos de Educação Indígena*. Volume I. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995.

CAPACLA, Marta Valéria. Resenha: A Conquista da Escrita: encontros de educação indígena – Loretta Emiri e Ruth Monserrat. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Órgão de Divulgação do MEC/INEP, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 – pp. 189-193.

CARVALHO, Mara Rúbia de Castro Ferreira (org.). *Instrumentos Legais da Política Indigenista Brasileira* (uma compilação dos textos de Lei e Ações Judiciais). Brasília: BIOGÊNESE/Embaixada da Suíça, 1995.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: LOPES da SILVA, A., Ana Vera Lopes da Silva MACEDO, A.V.L. e NUNES, A. (org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global Editora/FAPESP/MARI, 2002. (pp.213-235).

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A. e PEREIRA, N. (org.). *Antropologia da criança*. São Paulo: Global/Mari, 2002. p.117-149.

COHN, Clarice. Culturas em Transformação: os índios e a civilização. In: *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*, 15(2), 2001. p.36-42.

CÔRTEZ, Clelia Neri. A Formação de Professores Indígenas no Interior das Políticas Governamentais no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil – 17 e 21 de novembro de 1997*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998 – pp. 295-306.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: GRUPIONI, L.D.B. e SILVA, A L. da. *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. (p.535).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Etnomatemática no Processo de Construção de uma Escola Indígena. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Órgão de Divulgação do MEC/INEP, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 – pp. 93-99.

D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (org.). *Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE/1995*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

DEL PRIORE, Mary. *Religião e Religiosidade no Brasil Colonial*. São Paulo: Ática, 1994.

GAZETTA, Marineusa. Projeto Tucum: um programa de formação de professores indígenas para o magistério. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil – 17 e 21 de novembro de 1997*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998 – pp. 285-294.

GRANDO, B. S. Formação de professores: educação escolar indígena um movimento histórico de luta e resistência cultural. Comunicação. In: *III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul – Anais*. Porto Alegre/RS: UFRGS/PPGEDU, 2000.

GRANDO, Beleni S. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. In: *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE* - v. 21, n. 1 (Florianópolis: set. 1999). Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

GRANDO, Beleni Salete. Educação Intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações. Mesa redonda apresentada no *III Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul – Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anais*. Porto Alegre – UFRGS/PPGEDU, 2000.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). In: *Em Aberto: Tema: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Publicação

do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 20, n. 76, fev. 2003. (p.197-238).

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Da Aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Órgão de Divulgação do MEC/INEP, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 – pp. 88-92.

LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. (Dissertação (Mestrado) – Departamento de Antropologia da USP, 1992. (mimeo).

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. *Educação Indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica*. (Dissertação de Mestrado). Cuiabá: UFMT, 1994.

LOPES DA SILVA, Aracy & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global Ed., 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, A.; Angela NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. (org.). *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Ed., 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade. In: Aracy LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L. (org.) *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Ed., 2002. (pp.37-63).

MELIÁ, Bartolomeu. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 17 e 21 de novembro de 1997. p. 21-28.

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

MELIÁ, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. In: *CADERNOS CEDES*, N.49 – Educação Indígena e Interculturalidade. São Paulo: Papirus, 2000. (pp.11-17).

MENDONÇA, Terezinha Furtado & VANUCCI, Maria Paula de Freitas. Projeto Tucum: Formação de Professores Indígenas. In: *Urucum, Genipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate*. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT, Cuiabá, 1997. (pp. 85-94).

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pintada? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: *REVISTA Brasileira de Educação – 500 Anos: imagens e vozes da educação*. Número Especial. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – set/out/nov/dez., 2000, N. 15. pp. 118-133.

MONTE, Nietta Lindenberg. Educação Indígena e Bilingüismo: o Caso do Acre. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: o Instituto, v.73, n.173, p.7-29, jan./abr. 1992.

MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública e Educação Escolar Indígena no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil* – 17 e 21 de novembro de 1997. Cuiabá, MT: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998 – pp. 71-77.

NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwẽ-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante. In: Aracy LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L. (org.) *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Ed., 2002. (pp.64-99).

OLIVEIRA, Ralfy Mendes de. O movimento catequético brasileiro saindo das sombras: O impulso do Vaticano II. In: PASSOS, M. (org.) *Uma História no Plural: 500 anos do movimento catequético brasileiro*. Petrópolis/RJ: Educação. Vozes, 1999. (pp.61-114).

PAES, Maria Helena Rodrigues. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. In: *REVISTA Brasileira de Educação* – Cultura, Culturas e Educação. Número Especial. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – maio/jun/jul/ago, 2003, N. 23. pp. 86-102

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *CADERNO CEDES*. n. 49 – Educação Indígena e interculturalidade. Campinas: Unicamp, 2000. (pp. 76-91).

SCHROEDER, Ivo. A construção da escola indígena em Mato Grosso. In: TORRES, A.(org.). *Mato Grosso em movimentos: ensaios de educação popular*. Cuiabá: EDUFMT, 1994. (137-160).

SECCHI, Darci (org.) Ameríndia: tecendo os caminhos da educação escolar. *Anais da Conferência Ameríndia de Educação e mais Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil*, 17 e 21 de novembro de 1997, Cuiabá/MT. Cuiabá: SEDUC-MT, 1998.

SECCHI, Darci. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. In: *Urucum, Genipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate*. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT, Cuiabá, 1997. (p.71-84).

SECCHI, Darci. *Diagnóstico da educação escolar indígena de Mato Grosso*. Cuiabá: 2002. (mimeo).

SECCHI, Darci. *Professor Indígena: a formação docente como estratégia de controle cultural da Educação Escolar em Mato Grosso*. (Tese de doutoramento). São Paulo: PEPEGCS/PUC-SP, 2002.

SILVA, Marcio Ferreira da. A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. In: *Em Aberto: Educação Escolar Indígena*. Órgão de Divulgação do MEC/INEP, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994 – p. 38-53.

SILVA, Rosa Helena Dias da & BONIN, Iara Tatiana. Educação, escola e autonomia indígena: um diálogo possível e necessário. In: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. *Textos e Pretextos*, Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE, Ano II – n. 2, Abril de 2002, pp.3-12.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: *Revista Brasileira de Educação* – jan/fev/mar/abr 2000, Nº 13 – ANPED. (p.95-112).

SILVA, Rosa Helena Dias da. Povos Indígenas, Estado Nacional e Relações de Autonomia – o que a escola tem com isso?. In: *Urucum, Jenipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate*. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT, Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p.49-70.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O direito envergonhado: o direito dos índios no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B. (org). *Índios no Brasil*. 2ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. (pp.153-168).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Iaçá. In: LOPES DA SILVA, A. e LEAL FERREIRA, M.K. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global/MARI, 2001. (pp: 157-195).

TAUKANE, Darlene Yaminado. A Educação Kurâ-Bakairi no Contexto Tradicional. In: *Urucum, Genipapo e Giz: Educação Escolar Indígena em Debate*. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso – CEI/MT, Cuiabá, 1997. (pp. 109-128).

TAUKANE, Darlene Yaminado. *A História da Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi*. Cuiabá, 1999. (edição da autora, versão ampliada e atualizada da dissertação de mestrado apresentada em 1996, no IE/PPGE da UFMT).

FESTA E CULTURA

AMARAL, Rita de Cássia. *Sentidos da Festa à Brasileira* (Este artigo tem como base os dados da pesquisa de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo). Disponível em: <<http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/>> (pp.1-6). Acesso em maio de 2003.

ANTÔNIO, Clésio Acilino & D'ALMEIDA, Paula Virgínia Malatér. Festa, cultura e identidade. In: FLEURI, R.M. e FANTIN, M. (org.). *Culturas em Relação*. Florianópolis: Mover, 1998. (85-92).

COX, Harvey. *A Festa dos Foliões: um ensaio teológico sobre festividade e fantasia*. Tradução de Edmundo Binder. Petrópolis: Vozes, 1974. (Título original inglês: *The Feast of Folls*. Harward University Press, 1969).

DAMATTA, Roberto. O carnaval como um rito de passagem. In: DAMATTA, R. (ORG.) *Ensaaios de Antropologia Estrutural*. Petrópolis: Vozes, 1977.

DEL PRIORE, Mary. *Festas e Utopias no Brasil Colonial*. São Paulo : Ed. Brasiliense, 1994.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, R.M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. (33-43).

FANTIN, Márcia. A reinvenção das festas: contribuição para o debate. In: FLEURI, R.M. e Maristela FANTIN, M. (org.). *Culturas em Relação*. Florianópolis: Mover, 1998. (43-52).

GIACALONE, Fiorella. Festa e percursos de educação intercultural. In: FLEURI, R.M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. (127-145).

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no Pedço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Ed. UNESP/Hucitec, 1998.

MARINHO, Inezil Penna. *Introdução ao estudo do folclore brasileiro*. Brasília: Horizonte Ed., 1980.

PIACENTINI, Telma Anita. Festas populares: processos de educação intercultural. In: FLEURI, R.M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. (119-125).

RIBEIRO JÚNIOR, Jorge Cláudio Noel. *A festa do povo: pedagogia de resistência*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SEXTA FEIRA N. 2 – A Festa na Antropologia. *Revista antropologia, artes e humanidades* - Preâmbulo: adviser. Número 2, ano 2 – abril de 1998. São Paulo: Petora Ltda.

SZTUTMAN, Renato. USP: Festas de Caxiri e comunicação interétnica em Camopi, Guiana Francesa . Disponível em: <<http://www.anpocs.org.br/encontro/1998/98gt04.htm#14>>. Acesso em: 4 agosto 1998.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *No Bom da Festa: O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Ed. USP, 2003.

HISTÓRIA E CULTURA AMERÍNDIA

BAINES, Stephen G. Imagens de Liderança Indígena e o Programa Waimiri-Atroari. XXII Encontro Anual da ANPOCS – GT: Etnologia Indígena – Sessão: Políticas de intervenção e novas formas de representação indígena. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR, 1991.

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

BARROS, Edir Pina de. AIDS e Diversidade socio-cultural. In: Ciudad Virtual de Antropologia y Arqueologia es un emprendimiento del Equipo NAYA. Disponível em: <<http://www.naya.org.ar>> Acesso em: 11 março 2003.

CARVALHO, Mara Rúbia de Castro Ferreira (org.). *Instrumentos Legais da Política Indigenista Brasileira* (uma compilação dos textos de Lei e Ações Judiciais). Brasília: BIOGÊNESE/Embaixada da Suíça, 1995.

CARVALHO, Silvia M. Schmuziger. Chaco: encruzilhada de povos e “melting pot” cultural: as relações com a bacia do Paraná e o Sul mato-grossense. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.457-474).

CARVALHO, Silvia M. Schmuziger. Chaco: encruzilhada de povos e “melting pot” cultural: as relações com a bacia do Paraná e o sul mato-grossense. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.457-474).

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L. (org.). *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Ed., 2002. (pp.117-149).

COHN, Clarice. *Culturas em transformação: os índios e a civilização*. São Paulo em Perspectiva, 15 (2) 2001. São Paulo, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (p.9-24).

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: GRUPIONI, L.D.B. e LOPES DA SILVA, Aracy (org.). *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política Indigenista no século XIX. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.133-154).

CUNHA, Manuela Carneiro da.(org.). *História dos Índios no Brasil*. 2. ed. – 1ª reim. – São Paulo: Companhia das Letras : Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992.

DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto L.; CARVALHO, Maria do Rosário G. de. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.431-456).

DORTA, Sônia Ferraro e VAN VELTHEM, Lúcia Hussak. *Arte plumária Del Brasil* (Exposición. Museo Nacional de Antropología – Outubro – Noviembre, México, 1982). Brasília: Fundação Nacional Pró Memória, 1982. (30p.).

DORTA, Sônia Ferraro. *Plumária Indígena Brasileira* (Exposição. Museu de Arqueologia e Etnologia – 14 a 30 de abril de 1996). São Paulo: MAE/USP. 1996.

GONZALES, José Marin. *Peuples Indigenes, Missions Religieuses et Colonialisme Interne dans L'Amazonie Peruvienne*. Uppsala, Sweden: Université d'Uppsala, 1992. (Couverture: Dessin de "Guaman Poman de Ayala – Padres de la horden del Senor San Francisco", Archeve de la bibliotéque Royale de Copenhague, Denmark).

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. 2. ed. – Brasil: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. (primeira edição: Catálogo Índios no Brasil, Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). *Índios no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global : Brasília : MEC, 1998.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, L.D.B. (org.). *Índios no Brasil*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. As Sociedades Indígenas no Brasil através de uma Exposição Integrada. In: GRUPIONI, L.D.B. (org.). *Índios no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC, 1998. (pp.-13-28).

HECK, Ergon Dionisio. 500 Anos de Conquista e Dominação. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KARASCH, Mary. Catequese e Cativoiro: Política indigenista em Goiás – 1780-1889 (tradução de Beatriz Perrone-Moisés). In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.397-412).

KROEBER, A. L. Arte Indígena na América do Sul. In: RIBEIRO, Berta. (coord.). *Arte Índia*. SUMA: Etnologia Brasileira 3. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/FINEP, 1987. (pp.65-118).

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O Governo dos Índios sob a gestão do SPI. In: CARNEIRO da CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp. 155-172).

LOPES DA SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO, A.V.L. (org.). *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global Ed., 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Dois séculos e meio de história xavante. In: CARNEIRO da CUNHA, M. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.357-378).

MELATTI, J.L. *Índios do Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1993.

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

MONTEIRO, John. O escravo índio, esse desconhecido. In: GRUPIONI, L.D. B. (org.). *Índios no Brasil*. 2. ed. Brasil: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. (pp.105-120).

MONTEIRO, John. Os Guarani e a história do Brasil Meridional – Séculos XVI-XVII. In: CARNEIRO da CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.475-498).

MORALES, Gustavo Adolfo. La Whipala: simbolo y construcción de identidad. In: *NOVAMERICA – Democracia para Tod@s*. N. 80, dezembro, 1998.

MÜLLER, Polo Regina. Mensagens visuais na ornamentação corporal Xavante. In: Vidal, Lux (org.). *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Ed. da USP, 2000. (pp. 133-142).

MÜLLER, Regina Pollo. *Os Asuriní do Xingu: história e arte*. Campinas: UNICAMP, 1998.

OLIVEIRA FILHO João Pacheco de (org.). *Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Teses sobre o indigenismo brasileiro. In: BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira: temas e situações*. 4.ed. – São Paulo: Ática, 1999.

OLIVIERI, Antonio Carlos e VILLA, Marco Antonio. *Pero Vaz de Caminha: Carta do Achamento do Brasil*. São Paulo: Callis, 1999.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.115-132).

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Inventário da Legislação Indigenista – 1500-1800. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.529-566).

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Imagem e representação do índio no séc. XIX. In: GRUPIONI, L.D.B. (org.) *Índios no Brasil*. São Paulo: Global: Brasília: MEC, 1998. (pp.59-72).

PREZIA, Benedito e HOORNAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. 3.ed. São Paulo: FTD, 1992. (CEHILA POPULAR – CIMI).

- RIBEIRO, Berta G. A Linguagem Simbólica da Cultura Material. In: RIBEIRO, Berta (coord.). *Arte Índia*. SUMA: Etnologia Brasileira 3. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/FINEP, 1987. (pp.15-27).
- RIBEIRO, Berta G. As artes da vida do índio brasileiro. In: GRUOIONI, L.D.B. (org.) *Índios no Brasil*. São Paulo: Global: Brasília: MEC, 1998. (pp.135-152).
- RIBEIRO, Berta Gleizer. *O Índio na História do Brasil*. São Paulo: Global, 1997.
- RIBEIRO, Berta. *Arte Índia*. SUMA: Etnologia Brasileira 3. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/FINEP, 1987.
- RIBEIRO, Berta. *Arte Indígena, linguagem visual / Indigenous art, visual language*. Tradução de Regina Regis Junqueira; desenhos de Hamilton Botelho Malhano; fotos de Frederico F. Ribeiro. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da USP, 1989.
- RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Os índios Xokleng: memória visual*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC [Itajaí] : Ed. da UNIVALI, 1997.
- SCHADEN, Egon. Os Estudos de Aculturação na Etnologia Brasileira. In: SCHADEN, Egon. *Aculturação Indígena*. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. São Paulo: EDUSP, 1969. (pp.3-58).
- SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, J.P. de (org.). *Sociedades Indígenas & indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987. (pp. 11-29).
- SEEGER, Anthony. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Ed. Campus Ltda, 1980 (Museu Nacional/UFRJ – Contribuições em Ciências Sociais 6 – coordenação de Ricardo Benzaquen de Araújo – CPDOC/FGV e PUC/RJ).
- SILVA, Aracy Lopes da e FARIAS, Agenor T. P. Pintura corporal e sociedade: os “partidos” Xerente. In: VIDAL, L. (org.). *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Ed. da USP, 2000.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O direito envergonhado: o direito dos índios no Brasil. In: GRUOIONI, L.D.B. *Índios no Brasil*. 2. ed. Brasil : Ministério da Educação e do Desporto, 1994. (pp.153-168).
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Karipunas” e “Brasileiros” a trajetória de dois termos: Uma contribuição à história indígena da região do baixo Rio Oiapoque. Trabalho apresentado no GT: Etnologia Indígena – XXI Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 27 a 31 de outubro de 1998.

TURNER, Terence. Os Mebengokre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras : Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992. (pp.311-338).

VIDAL, Lux (org.). *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Ed. da USP, 2000. (pp.143-189).

VIDAL, Lux B. As terras indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L.D.B. (org.) *Índios no Brasil*. São Paulo: Global: Brasília: MEC, 1998. (pp.193-204).

VIDAL, Lux e MÜLLER, Regina A. Pollo. Pintura e adornos corporais. In: RIBEIRO, Berta (coord.), *Arte Índia*. SUMA: Etnologia Brasileira 3. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/FINEP, 1987. (pp.119-149).

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: VIDAL, Lux (org.). *Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Ed. da USP, 2000. (pp.143-189).

VIDAL, Lux. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Comissão Pró-Memória, 1982.

VIDAL, Lux. Ornamentação corporal entre grupos indígenas. In: *FUNARTE* – Instituto Nacional de Artes Plásticas. *A arte e seus materiais: arte e corpo – pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INAP, 1985. (pp.15-19).

VIDAL, Lux. XIKRIN. In: *FUNARTE* – Instituto Nacional de Artes Plásticas. *A arte e seus materiais: arte e corpo – pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INAP, 1985. (pp.27-37).

VIEIRA, Padre Antônio. O Advogado da Causa dos Índios. In: VIEIRA, Pe. Antônio. *SERMÕES: problemas sociais e políticos do Brasil*. Seleção de textos, apresentação, introduções e notas por Antônio Soares Amora. São Paulo: Universidade de São Paulo/Editora Cultrix, 1995.

HISTÓRIA E CULTURA DO POVO BORORO EM MATO GROSSO

ADUGO ENAWU, Félix Rondon. *Kago: uma armadilha de pesca*. Meruri, MT, fevereiro de 2001. Trabalho de conclusão do curso de magistério do Projeto Tucum Pólo III – Boe Bororo. SEDUC/MT.

AGUILERA, Antônio Hilário. *Currículo e Cultura entre os Bororo de Meruri*. Campo Grande: UCDB, 2001.

AGUILERA, Antônio Hilário. *Mano: currículo e cultura na Escola Indígena Bororo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na UFMT, Cuiabá, 1999.

ALBISETTI, César & VENTURELLI, Angelo L. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Dom Bosco, 1962. Vol. I

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

BORDIGNON, Mário (org.). *MANO: um ritual bororo e uma experiência didático-pedagógica*. General Carneiro: MEC/SEDUC-MT/PNUD. 1998 (elaborado em 1995).

BORDIGNON, Mário. *Róia e Baile: mudança cultural bororo*. Campo Grande-MT: UCDB, 2001.

CIMI, Regional Mato Grosso. Povos Indígenas de Mato Grosso. (Povos Indígenas de Mato Grosso – 500 anos de resistência). Cuiabá, CIMI- RMT, 2002.

COLBACCHINI, Pe. Antonio e ALBISETTI, Pe. César. *Os Bororos Orientais: Orarimogodogue do Planalto Oriental de Mato Grosso*. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1942.

CURY, Carmelita. *Do Bororo ao PRODOESTE*. Cuiabá-MT, Alvorada, 1973.

DORTA, Sonia Ferraro. Plumária Bororo. In. *Arte Pumaria Del Brasil: Exposición realizada bajo el auspicio*. Del Ministerio de Educación y Cultura del Brasil. Museo Nacional de Antropología – Octubre/Noviembre, México, 1982. (27-29).

DORTA, Sonia Ferraro. Plumária Borôro. In: RIBEIRO, Berta (coord.), *Arte Índia*. SUMA: Etnologia Brasileira 3. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/FINEP, 1987. (pp.227-238).

ENOGUREU, Gerson Mario. *Casamento Bororo*. Rondonópolis, MT, fevereiro de 2001. Trabalho de conclusão do curso de magistério do Projeto Tucum Pólo III – Boe Bororo. SEDUC/MT.

FERNANDES, Joana. *Índio, esse nosso desconhecido*. Cuiabá: Ed. UFMT, 1993.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Mato Grosso e Seus Municípios*. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Mato Grosso e Seus Municípios*. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 2001.

GRANDO, Beleni Salete. *Cultura e Dança em Mato Grosso: catira, currussé, folia de reis, siriri, cururu, São Gonçalo, rasqueado e dança cabocla na Região de Cáceres*. Cuiabá: Central de Texto, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Entre penas e cores: cultura material e identidade Bororo. *Cadernos de Campo*. São Paulo : USP, v. 2, n. 2, p. 4-24, 1992.

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.

ISAAC, Paulo Augusto M. *Educação escolar indígena Boe-Bororo: alternativa e resistência em Tadarimana*. Dissertação de mestrado. Cuiabá: UFMT, 1997.

KIDEMUGUREU, Virgílio. *Pariko: modo de construção nos diferentes clãs entre os Boe Bororo*. Rondonópolis, MT, fevereiro de 2001. Trabalho de conclusão do curso de magistério do Projeto Tucum Pólo III – Boe Bororo. SEDUC/MT.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Bororos. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1993. (ed. orig. *Tristes Tropiques*, Librairie Ilon, Paris, 1955). 1993. (pp.185-229).

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

MANO: um ritual bororo e uma experiência didático-pedagógica. Autores: os professores bororo da Aldeia Merúri e o ancião da Tribo, Antônio kanajó. MEC/SEDUC-MT/PNUD, 1998.

MEIRELES, Denise Maldini. *Guardiães da Fronteira: Rio Guaporé, século XVIII*. Petrópolis: Vozes, 1989.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *Rios Guaporé e Paraguai, primeiras fronteiras definitivas do Brasil*. Rio de Janeiro: Xerox, 1985.

MSMTG. Missão Salesiana em Mato Grosso e Goiás no seu cinquentenário: 1894 – 18 de junho – 1944. São Paulo: Siqueira, 1944.

NOVAES, Sylvia Caiuby. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo: Edusp, 1993.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo (org.). *MERURI na visão de um ancião Bororo: memórias de Frederico Coqueiro*. Campo Grande: UCDB, 2001a.

OCHOA CAMARGO, Gonçalo (org.). *Processo Evolutivo da Pessoa Bororo*. Campo Grande: UCDB, 2001b.

OPAN – Operação Anchieta, CIMI/MT – Conselho Indigenista Missionário (orgs.). *Dossiê: índios em Mato Grosso*. Cuiabá, MT: OPAN/CIMI-MT, 1987.

PÓVOAS, Lenine C. *História da Cultura Mato-grossense*. Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso/Academia Mato-grossense de Letras, 1982. (Editora Resenha Tributária, SP).

QUILES, Manuel Ignácio. *Um estudo etnopsicológico do comportamento alcoólico entre os índios Bororo de Meruri, Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente, na UFMT. Cuiabá, 2000.

RONDON, Candido Mariano da Silva. *Índios do Brasil – Vol II: das cabeceiras do Xingu e dos rios Araguaia e Oiapoque*. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Proteção aos Índios/Ministério da Agricultura, 1953.

SERPA, Paulo. Área Indígena Tereza Cristina: um século de mentiras. In.: RICARDO, C.A. (ed.) *Povos Indígenas no Brasil 1991/95 – Leste do Mato Grosso – 667*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. (p.671-674).

TOROR BARO, José Aniceto Xavier. *Boe Bororo: pinturas faciais do sub-clã Kie*. Aldeia Kudorojari/Sangradouro, MT, fevereiro de 2001. Trabalho de conclusão do curso de magistério do Projeto Tucum Pólo III – Boe Bororo. SEDUC/MT.

VANGELISTA, Chiara. Missões Católicas e Políticas Tribais na Frente de Expansão: os Bororo entre o séc. XIX e o séc. XX. In: *Revista de Antropologia*. Publicação do Departamento de Antropologia - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 39, n. 2, p.165-197. 1996.

VIERTLER, Renate B. *A duras penas: um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso*. São Paulo: FFLCH/USP, 1990. (Antropologia, 16).

VIERTLER, Renate B. *A Refeição das Almas: uma interpretação etnológica do Funeral dos Índios Bororo – Mato Grosso*. São Paulo: Hucitec/Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

VIERTLER, Renate B. *As Aldeias Bororo – Alguns Aspectos de sua Organização Social*. São Paulo: EDUSP, 1978a.

VIERTLER, Renate B. O Estudo de Parentesco e as Práticas de Nomenclatura entre os Índios Bororo. In: *Revista de Antropologia – Separata do Volume XXI (1ª. Parte)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1978b.

VIERTLER, Renate B. *Os Ie, nomes de vida ou nomes de troca*. (A cerimônia de nomeação dos Ipare). Coleção Museu Paulista, Série Etnologia, Vol. 2 – São Paulo: USP, 1976.

METODOLOGIA

BERNARDI, Bernardo. Conceitos e Métodos – Natureza e Cultura. In: *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Tradução de A. C. Mota da Silva. Lisboa: Edições 70, 1997. (Título Original: Uomo Cultura Società – Introduzione agli studi etno-antropologici – Milão: Franco Angeli Ed., 1974).

CADERNO CEDES. *Antropologia e Educação: interfaces do ensino e da pesquisa*. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade/UNICAMP, n. 43, 1997.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – jan/fev/mar/abr 1999, n. 10. São Paulo. (p.58-78).

GRANDO, B. S. A pesquisa como alternativa metodológica no ensino da Educação Física no III grau In: *A Educação Física no espaço de expressão da língua Portuguesa: passagem para o novo milênio*. 7 Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte dos Países de Língua Portuguesa. Florianópolis/SC: UDESC, 1999. v.1.

GRANDO, Beleni Salette. *Ensaio Interdisciplinar na Educação Física: corpo e identidade*. Monografia de conclusão do curso de pós-graduação “Filosofia para Crianças”, apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso/Departamento de Filosofia, 1993.

GRANDO, B.S., GAUTHIER, J., FLEURI, R.M. (org.). *Uma Pesquisa Sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. Com prefácio de Sir James George Frazer, trad. Anton P. Carr e Lígia A. Cardieri Mendonça, revisada por Eunice Ribeiro Durham. São Paulo: Abril, 1978. (pp. 17-34).

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PENIN, Sônia T. de Sousa. *A Aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. São Paulo: Papirus, 1994.

QUIVY, Raymond Luc Van Vampenhout. *Manual de investigação em ciências sociais*. 2. ed. revisada e aumentada. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. Trajectos n. 17. Lisboa: Gradiva, 1998. (original: Manuel de recherche em sciences sociales, Paris: Dunod, 1995).

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R.A.T. (orgs). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.137-179).

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 14. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O campo na selva, visto da praia. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 170-190. Disponível em: <www.estudoshistoricos.com.br> Acesso em: 10 maio 2003.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In: In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R.A.T. (org.). *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p.287-309).

OBRAS DE REFERÊNCIA

Dicionários e Enciclopédias

AKOUN, André (direcção). *Dicionario de Antropologia: do homem primitivo às sociedades actuais*. Portugal: Verbo, 1983. (Obra publicada em França por La Bibliothèque du Centre d'Étude et de promotion de la Lecture, concebida por François Richaudeau. Paris: Retz-C.E.P.L. 1972.)

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: FAPESP/Iluminuras, 1997.

CONTRETAS, J.; NAROTZKY, S.; BELTRÁN, O. *As Raças Humanas*. Editorial Enciclopédia. Tradução Lourenço P. Orvalho. Resomnia Editores, Lisboa/PT, Vol. 2 – Os Povos Americanos. pp. 205 – 216 / Os Povos da América do Sul, Oriental e Amazónica. pp. 313-341.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Oral / Escrito – Argumentação*. Vol. 11: Gesto / Voz / Ritmo / Palavra / Escuta / Escrita. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987. (pp. 11-172).

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Mythos / Logos – Sagrado / Profano*. Vol. 12: Igreja / Santidade / Magia / Puro/Impuro / iniciação / Rito / Jogo / Festa. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1987. (pp. 187-414).

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Homo – domesticação cultura material*. Vol. 16: Alimentação / Mão / Manufacto / Utensílio / Técnica. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1989. (pp. 191-209; 305-351).

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Organismo – Hereditariedade*. Vol. 19: Sangue. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1991. (pp. 242-351).

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. *Soma / Psique-Corpo*. Vol. 32: Corpo. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. 1995. (pp. 201-266).

RIBEIRO, Berta. 90 Objetos Rituais, Mágicos e Lúdicos. In: RIBEIRO, Berta. *Dicionário do Artesanato Indígena*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1998. (pp.285-318).

RIBEIRO, Berta. *Dicionário do Artesanato Indígena*. São Paulo: Ed. Itatiaia / Edusp, 1988.

OUTROS DOCUMENTOS

A GAZETA. Cuiabá/MT, 23/05/1999, p. 1C.

FREIRE, Paulo. Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio Pataxó. In: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. *Textos e Pretextos*. Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE, Ano II – n. 2, Abril de 2002, pp. 14-17.

MATO GROSSO. *Programa Interinstitucional de Qualificação Docente*. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, Cuiabá/MT: Central de Texto, 1996.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. *Urucum Jenipapo e Giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

PRODEAGRO – Gerência Estadual (GEP) / Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral / Governo do Estado de Mato Grosso. Projeto de Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso. *Avaliação Final: Modelo, Estrutura, Ações e Resultados do PRODEAGRO* (Antecedentes, Desenvolvimento E Lições de um Projeto Agroambiental - conteúdos a partir do capítulo 20). Cuiabá, 2002 (Texto destinado ao seminário de técnico de apresentação dos resultados do PRODEAGRO) (77p.). (mimeo).

SECCHI, Darci. *Diagnóstico da educação escolar indígena de Mato Grosso*. Cuiabá: PNUD/PRODEAGRO, 1995. (mimeo).

PERIÓDICOS E PUBLICAÇÕES

BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. *Educação Indígena: um longo caminho da aldeia ao Congresso*. Florianópolis, Departamento de Ciências Sociais/CFH - UFSC, n. 16, abril 1993.

CADERNOS EDUCAÇÃO BÁSICA. Série Institucional, Vol. 2. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

CADERNOS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Projeto de Formação de Professores Indígenas 3º Grau Indígena. N. 01, Vol. 01, 2002. Barra do Bugres – MT.

CADERNOS EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Projeto de Formação de Professores Indígenas 3º Grau Indígena. N. 02, Vol. 01, 2003. Barra do Bugres – MT.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. *Outros 500: construindo uma nova história*. São Paulo: Ed. Salesiana, 2001.

EM ABERTO. Tema: Educação Escolar Indígena. Publicação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, ano XIV, Nº 63, jul./set. 1994.

EM ABERTO: Tema: Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil – Publicação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, V. 20, Nº 76, fev. 2003.

ESPORTE COM IDENTIDADE CULTURAL: COLETÂNEA / org. José Eduardo Fernandes de Souza e Silva. Brasília: Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996.

FUNARTE – Instituto Nacional de Artes Plásticas. *A arte e seus materiais: arte e corpo – pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INAP, 1985.

LIVRO DE ACTAS IX Jornadas Pedagógicas – III Transfronteiriças. Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Realizadas a 30 e 31 de março de 2000, em Castelo Branco/PT, Associação Nacional de Professores/CB: RVJ Editores, 2000 (158p).

NOVAMERICA, La Revista de La Pátria Grande. *Pluralismo Cultural*. Rio de Janeiro: Novamerica, N.º. 82, junho, 1999.

ANEXO

POVOS INDÍGENAS DE MATO GROSSO

Fonte:

Ohttp://www.mt.gov.br/redirect.php?url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.mt.gov.br%2Fportal_estudante.htm – Acesso em 23/10/2003.

Em todo o Brasil, vivem, em 546 áreas, aproximadamente 330 mil cidadãos brasileiros indígenas, que falam 170 línguas. Em 1500, ano do "Descobrimento" estima-se que havia aqui em torno de 3 milhões de pessoas. Atualmente residem no Estado de Mato Grosso mais de 28 mil índios de 38 etnias diferentes. Há indícios de outros 9 povos ainda não contatados e não identificados oficialmente.

POVOS INDIGENAS DE MATO GROSSO			
POVO INDÍGENA	POPULAÇÃO	GRUPO LINGUÍSTICO	LOCALIZAÇÃO
Apiaká	167	Tupi Guarani	Rio dos Peixes, em Juara
Arara	160	Tupi-Rama-Rama	Aripuanã e Colniza
Aweti	114	Tupi-Rama-Rama	Gaúcha do Norte
Bakairi	900 pessoas, distribuídas em 11 aldeias	Karib	Nobres, Paranatinga e Planalto da Serra
Bororo	1.030	Macro-Jê	General Carneiro, Rondonópolis, Santo Antonio do Leverger e Barão do Melgaço
Chiquitano	270	Aruak	Cáceres
Cinta-Larga	982	Tupi-Mondé	Aripuanã e Juína
Eawenê-Nawê	315	Aruak	Sapezal, Comodoro e Juína
Guató	38		Barão de Melgaço
Ikpeng	281	Karib	Feliz Natal
Irantxe	280	Língua isolada	Brasnorte
Kayapó (Mebengôkre)	800	Jê	Peixoto de Azevedo, São José do Xingu.
Kalapato	362	Karib	Querência
Kamayurá	317	Tupi Guarani	Gaúcha do Norte
Karajá	1.624	Macro-Jê	O território Karajá se estende por todas as regiões do Vale do Araguaia, entre os Estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, concentrando-se principalmente no Parque Indígena da Ilha do Bananal (TO).
Kayabi	892	Tupi Guarani	Rio dos Peixes, Juara.
Kuikuro	404	Karib	Gaúcha do Norte
Matipu	98	Karib	Gaúcha do Norte
Mehinaku	183	Aruak	Gaúcha do Norte
Myky	69	Língua isolada	Brasnorte
Munduruku	89	Tupi	Rio dos Peixes, Juara.
Nahukwá	92	Karib	Gaúcha do Norte
Nambikwara	1.511 pessoas, em 17 aldeias São vários subgrupos, com dialetos próprios.	Língua não classificada.	Comodoro, Pontes Lacerda, Nova Lacerda e Sapezal.
Panará	285	Macro-Jê	São Félix do Xingu e Guarantã do Norte.

Paresi	1.189	Aruak	Tangará da Serra, Diamantino, Campo Novo do Parecis, Pontes e Lacerda, Comodoro e Sapezal.
Rikbaktsa	910 pessoas, em 34 aldeias	Macro-Jê	Brasnorte, Juara e Cotriguaçu.
Suyá	245	Macro-Jê	Querência
Surui	218	Tupi Mondé	Arupuanã
Tapayuna	45	Macro-Jê	São José do Xingu
Tapirapé	475	Tupi Guarani	Santa Terezinha
Terena	285	Aruak	Rondonópolis
Trumai	102	Isolada	Feliz Natal
Umutina	280	Macro-Jê	Barra do Bugres
Waurá	280	Aruak	Gaúcha do Norte
Xavante	12.480 pessoas, em 104 aldeias	Macro-Jê	Água Boa, Paranatinga, Nova Xavantina, Barra do Graças, Campinápolis, Novo São Joaquim, Canarana, Ribeirão Cascalheira e General Carneiro.
Yawalapiti	212	Aruak	Gaúcha do Norte
Yudjá (Juruna)	225	Tupi	Marcelândia
Zoró	340	Tupi-Mondé	Rondolândia.

POPULAÇÃO TOTAL 28.510

Fontes: CIMI, ISA e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso*

* Disponível na Internet – Acesso em 23/10/2003 em:
http://www.mt.gov.br/redirect.php?url=http%3A%2F%2Fwww.seduc.mt.gov.br%2Fportal_estudante.htm

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.