
REVISTA TAKA'A

Mitos, saberes ancestrais e escolarização: paradoxos culturais no cotidiano do povo Boe-Bororo - Aldeia Córrego Grande

Myths, ancestral knowledge, and schooling: cultural paradoxes in the daily lives of the Boe-Bororo people - Córrego Grande Village

Shirlene Rohr de Souza

Doutora em Estudos Literários (UNEMAT)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/UNEMAT-Sinop)

E-mail: shirlenerohrdesouza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7696-7766>

Fernando Kudoro Bororo

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFR).

Aldeia Córrego Grande, da Terra Indígena Tereza Cristina

E-mail: f.kudoro@aluno.ufr.edu.br. *Boe-Bororo*

<https://orcid.org/0009-0008-1606-5956>

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Doutora em Educação (PUC-SP).

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu/UFR).

E-mail: silvia.pilegi@ufr.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-0109-4593>

Tatiane Silva Santos

Doutora em Educação (USP).

Docente do Curso de Letras do Campus da Unemat de Alto Araguaia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/UNEMAT-Sinop) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR).

E-mail: tatisantos@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3653-6996>

Resumo: Este ensaio traz reflexões sobre os paradoxos culturais vividos pelos povos indígenas, tratando de forma mais específica das experiências do povo *Boe-Bororo*, da aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, localizada em Santo Antônio de Leverger-MT. A partir do mito de origem e da contextualização atual sobre a educação das crianças *Boe-Bororo*, o

artigo desenvolve uma reflexão sobre os efeitos das trocas culturais e linguísticas no cotidiano dos povos originários, em cujo contexto apresentado, as relações desiguais ameaçam a permanência das narrativas míticas e de saberes ancestrais. Nesse cenário, a escolarização de crianças indígenas (mesmo como suposto projeto afirmativo de inclusão) instaura novos conflitos culturais e reforça outros já antigos. Em suas considerações finais, o artigo ressalta que, apesar de todos os dispositivos de dominação contra as culturas indígenas, elas ainda conseguem resistir, como resistem os *Boe-Bororo* em Mato Grosso.

Palavras-chave: *Boe-Bororo; Saberes Ancestrais; Escolarização.*

Abstract: This essay reflects on the cultural paradoxes experienced by Indigenous peoples, specifically addressing the experiences of the Boe-Bororo people of Córrego Grande Village, Tereza Cristina Indigenous Land, located in Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso. Based on the origin myth and the current context of the education of Boe-Bororo children, the article develops a reflection on the effects of cultural and linguistic exchanges on the daily lives of Indigenous peoples, in whose context unequal relationships threaten the permanence of ancestral myths and knowledge. In this scenario, the schooling of Indigenous children (even as a supposed affirmative inclusion project) introduces new cultural conflicts and reinforces old ones. In its concluding remarks, the article emphasizes that, despite all the mechanisms of domination against Indigenous cultures, they still manage to resist, as do the Boe-Bororo in Mato Grosso.

Keywords: *Boe-Bororo; Ancestral Knowledge; Schooling.*

O ensaio como um diálogo de risco

Este artigo trata de algumas questões culturais relacionadas aos *Boe-Bororo*, da Aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, localizada em Santo Antônio de Leverger-MT. As discussões partem da narrativa de origem desse povo, pelo qual outras reflexões relativas ao universo que circunda essa nação são desenvolvidas, dentre elas, a escolarização das crianças indígenas.

O texto se desenvolve na forma de ensaio, gênero acadêmico que se distingue pela autonomia e, por isto mesmo, mantém alguns riscos inerentes à escrita; sua independência defronta-se com o que está previamente dito e estabelecido, colocando-se entre o que veio antes e que será depois. Seguindo um fluxo crítico, o ensaio, pois, insere-se na esfera da reflexão, não pretendendo emitir nem a primeira nem a última palavra:

Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último”. Por suas características muito específicas, o ensaio, muitas vezes é lido com desconfiança, como explica Adorno (2003, p. 16), referindo-se aos alemães: “[...] o ensaio provoca resistência porque evoca aquela liberdade de espírito (Adorno, 2003, p.17).

Assim, na condição de ensaio, assumindo os perigos e as fragilidades desse gênero, bem como, seus intervalos e suas omissões, este texto tece reflexões sobre o encontro de duas culturas muito distintas: uma, movida pela língua *Boe Wadaru*, a outra administrada pela Língua Portuguesa; uma envolvida em uma luta pela sobrevivência, a outra, amparada por dispositivos legitimados por uma forte estrutura oficial e de poder.

O povo *Boe-Bororo*: a origem de todos

Por Fernando Kudoro Bororo

A origem do povo *Boe-Bororo* é contada por mais velhos, conhecedores da história da origem e de narrativas míticas desse povo. Cada conto dos líderes conhecedores da lei (*bakaru*) tradicional, acrescenta um ponto na grande narrativa da origem do povo *Boe-Bororo*, desde a devastação de um dilúvio, que aconteceu por causa de pesca planejada pelo próprio povo. Desde, então, foi construída uma armadilha (*kago*) no córrego, atualmente conhecido como Coxipó, que antes era conhecido pelo *Boe-Bororo* como *Kujibo-pó*. Somente homens podiam vivenciar esta prática da pesca.

Certa vez, um pai e seu filho estavam preparando suas flechas, e sempre o pai dizendo e aconselhando seu filho que neste momento ele não se devia participar ou mesmo se envolver na prática da pesca, porque as crianças, devido aos perigos dessa prática da pesca, não deviam participar. Mas o menino distraiu o seu pai, dizendo: “Eu vou sair para mato, logo estarei de volta”. Então, o menino saiu até onde estavam os homens se preparando e fazendo repartição dos peixes; já tinha pego na armadilha e, assim também, o menino ganhou um dos peixes dos homens *Boe-Bororo*. Em seguida, um desses homens pegou um peixinho e entregou para o menino dizendo: “Esse peixinho é parecido com partes íntimas de sua mãe” – os outros homens também falavam o mesmo pronunciamento.

Assim, o menino calado e chateado pegou os peixinhos e os levou para sua casa. Lá na casa, ele encontrou o seu pai sentado, preparando sua flecha, afinando as pontas das flechas finas, robustas e largas. O menino sentou-se ao seu lado e entregou para o seu pai os peixinhos dizendo: “Pai (*iuga*), um homem disse que esses peixinhos são semelhantes às partes íntimas da mamãe (*muga*)”, disse o menino, e foi repetindo isso várias vezes. Mas o pai não deu atenção ao menino até terminar última flecha. Então, virou o corpo para o lado do seu filho dizendo: “como você disse?” O menino novamente repetiu o que ouviu dos homens, com as mesmas palavras. Assim o homem, muito nervoso, levantou, pegou sua flecha e todos os seus caracteres

e foi até o local onde estava a armadilha (*kago*). Lá chegando, olhou, mas não encontrou mais ninguém. E olhou para dentro da armadilha e avistou um peixe estranho, conhecido como *Aroe Jakomea*, um espírito maligno da água, vermelho com algumas listras amarelas. O animal olhou o homem e disse para ele: “O que vem fazer? Eu sou *Aroe Jakomea*”. O homem não se importou e olhou de um lado para outro e arrancou a sua flecha e flechou o peixe (*jakomea*) dentro da armadilha. No mesmo instante, viu que o córrego inundou, estourou a água para cima, com força. Ele tratou de sair imediatamente dali, correndo. O homem retornou para sua casa gritando para todos da aldeia: “Corram todos, pessoal! A água está subindo e está chegando à proximidade da aldeia!”. Então, ele pegou os seus pertences e saiu à procura de um lugar mais alto, onde pudesse se esconder e morar. Encontrou o morro (*troari-ri*), conhecido pelo povo *Boe-Bororo*, onde atualmente é conhecido como morro de Santo Antônio.

Os ancestrais dos *Boe-Bororo* eram conhecidos como *ikuia-pá*, que hoje dá nome à capital de Mato Grosso, Cuiabá. O nome dado à flecha do guerreiro, *Meriri Baru Boe-Bororo*, onde ficou a morar por muito tempo e começou a preocupar pela água subindo a cada dia que passava. Neste sentido, este homem no que fazer, juntou as pedras e taboca, tirando a lasca e fazendo as buchinhas, começou a riscar as pedras umas nas outras até pegar fogo e cada uma dessas pedrinhas lançava, jogavam na água até que as águas foram baixando pouco a pouco e assim foi acompanhando até as águas baixarem completamente.

Quando retornou para a aldeia, onde era morada antiga, não encontrou ninguém; foi andar pelas matas e deparou com um sinal de rastro na lama barrenta de água, mas não conseguiu identificar, e foi seguindo o rastro, que era estranho, pois não dava para perceber que tipo de rastro, não podia identificar ser de pessoa ou animal. Porém, persistiu seguindo rastro e, por acaso, conseguiu identificar que seria um animal-veado, mas não se tornou fácil de ter a amizade, mas ao insistir, o homem diz que não vai fazer o mal ao veado, enfim, como único que sobreviveu após a grande inundação, seria um companheiro, um amigo. O homem, porém, não sabia que o animal era fêmea e o veado também não sabia que *Meriri Baru* era homem, assim, foi criando amizade, o homem foi construindo uma casa, fez uma cama para os dois dormirem juntos.

Ao longo dos tempos, segundo condescendentes ancestrais do povo *Boe-Bororo*, houve acasalamento homem e veado e tiveram a primeira cria e, assim, na primeira origem, ela tinha a perfeição de outra espécie. Como homem, *Meriri Baru* dava instruções para cada criação e destino para onde ficar e meio de sobreviver para onde encontrar alimentos facilmente. Até o

momento da última criação com perfeição de homem *Boe-Bororo*, porém, sua fisionomia de gente com as barbas, poucos pelos nas mãos, pés, peito, costa e cabelos longos assim, sucessivamente, cada criação um tendo nome e indicando lugares onde poderia ficar.

Assim, *Meriri Baru* definiu nome e lugares para todos que se originaram dessa união. Certo tempo depois, após o retornar à antiga aldeia, encontrou somente algumas madeiras das casas ainda fincadas no chão, ajeitou a sua antiga casa e ficou a morar. Todo o dia de manhã levantava bem cedo, observando e olhando por alguém se encontrar.

Desde então, como já havia várias pessoas *Boe-Bororo*, um grande líder *Jerigi Otojiwu*, assobiava todos os dias bem cedo para ver se alguém possa responder, mas ninguém o respondia. Certa vez, repetindo o mesmo processo e no dia seguinte, respondeu em assobio, mas ninguém apareceu. Sempre persistindo, até que outro dia bem cedo, observou que tinha muitas casas brancas construídas ao redor da aldeia, mas ninguém apareceu. Mesmo incansável no outro dia mais cedo pegou sua esteira e foi para centro da aldeia forrou no chão e sentou e, novamente, assobiou. Em seguida, apareceu um homem e se apresentou para *Jerigi Otojiwu* dizendo: “eu sou *Bokwareboe*”, logo, *Jerigi Otojiwu* diz: “sente-se para se aquecer no fogo”.

Novamente, no outro dia, bem cedo no centro da aldeia, assobiou, outra vez apareceu o mesmo homem, e novamente diz a ele: “sente-se, se aqueça no fogo” e logo olhando para outro lado da aldeia, apareceu outro homem e se apresentou e foi dizendo: “eu sou *Akaruio Bokodori*”, assim, em seguida, em toda parte da aldeia teve sinal de assobio e o homem descobriu que eram pessoas, gente *Boe-Bororo*. Desde então, começou ficar alegre, contente e feliz, novamente foi para centro da aldeia.

No dia seguinte, pegou sua esteira e cigarro e forrou sua esteira no chão e sentou acendeu o seu fogo, assobiou novamente onde apareceram mais pessoas e cada um foi se apresentando para (*Jerigi Otojiwu*) e, em seguida, a mesma foi organizando dois principais clãs e subclãs e propondo organização espacial da aldeia do povo *Boe-Bororo*. Desde então, organizou dois grandes clãs (*Tugarege* e *Ečerae*) processualmente seus subclãs efetivamente facilita as identificações da divisória dentro da casa central (*baito*) onde realizam diferentes rituais e culturas tradicionais do povo *Boe-Bororo*.

A aldeia Córrego Grande e a educação das crianças do povo *Boe-Bororo*

Há uma parte do povo *Boe-Bororo* que vive na aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, município de Santo Antônio do Leverger, em Mato Grosso. As crianças e os

jovens aprendem sua cultura, sua língua e praticam suas crenças. A aprendizagem diferenciada é desenvolvida na comunidade, a princípio, parte de três lugares diferentes: a primeira, na casa dos pais, inicia-se falar de pai, denomina-se (*iuga*), e mãe denomina (*muga*). É importante ouvir os conselhos das famílias: falarem primeiro a língua materna, conhecer quem são as grandes lideranças e os xamãs que também são conhecidos como “Pajé Boe-Bororo”, que são conhecedores das histórias, e narrativas míticas do povo *Boe-Bororo*. As meninas são acompanhadas pelas mães, que ensinam a produzir cestas grandes e pequenas (*kadarabo*), bandejas grandes e pequenas (*bakukurireu*, *bakubiagareu*), banico (*parikiboto*), esteira (*kodo*), e a preparar alimentos e bebidas típicas, fazer pinturas faciais e corporais, com vários significados e simbologias, etc.

O segundo espaço é a casa central que se denomina (*baito*), onde concentram-se os conhecedores e sábios da cosmologia tradicional do povo *Boe-Bororo* e, dessa forma, se possa identificar a divisória na casa central: metade que pertence ao clã-*Tugarege* e outra metade que pertence ao clã-*Ečerae*; e o pátio da aldeia onde se encontram vários líderes e os principais chefes de cada um dos clãs (*Tugarege* e *Ečerae*). *Tugarege* é a metade que pertence o lado Norte e outra metade que pertence lado sul é o *Ečerae*.

Memórias ouvidas e faladas: os narradores do povo *Boe-Bororo*

No costume de nossos povos ancestrais, as mulheres mantêm fortes zelos e cuidados a partir da detecção de gravidez. Assim, a mãe e o pai têm valores de esperança e se preparam atenciosamente a sintonia dos contatos espirituais relacionados com a natureza. A mãe e o pai jovens recebem os conselhos dos pais para terem atenção e evitar consumir certos tipos de alimentos que possam ser prejudiciais ao bebê que está no ventre da mãe, para a criança não nascer prematura ou mesmo com problemas de deficiência física ou anêmica. A mãe deve manter os cuidados de sono muito longo e profundo, para não ter sonhos malignos com o próprio casal, família e até mesmo com a própria comunidade povo *Boe-Bororo*, principalmente, no primeiro dia de vida da criança e durante o período em que a parte umbilical está crua ou pendurada: este será o momento de ter mais cuidados do casal, por acaso de haver sonhos de coisas boas ou ruins, isso pode mesmo acontecer. Por este motivo, mãe e pai recebem ervas tradicionais antes de dormirem, para não transtornar sonhos e certos danos e epidemias de doenças precoces na família e na comunidade *Boe-Bororo*.

A escola na aldeia Córrego Grande e o ensino das crianças *Boe-Bororo*

A escolarização das crianças do povo *Boe-Bororo* começou nas décadas de 1970 e 1980. Após isso, sérios problemas acontecem na comunidade: falta de professores, que não param na aldeia para lecionar e outras vezes os alunos são forçados na escrita em língua portuguesa e matemática. A escola é distante da comunidade ou mesmo dos pais, havia muito castigos para os alunos que tinham muita dificuldade de aprender. Essas dificuldades tornaram-se tema de um livro, *Drama da Educação Escolar Indígena Boe-Bororo*, do pesquisador Paulo Augusto Mario Isaac, publicado em 2004. A obra relata os problemas relacionados à escolarização e a conclusão a que se chegou, após uma série de debates: era preciso que escola fosse mais dentro da cultura.

Uma informação importante relacionada à escolarização da comunidade *Boe-Bororo* é a de que não há creche na comunidade na aldeia Córrego Grande. As demandas dos alunos são atendidas pela rede Escola Municipal Indígena *Cadete Adugo Kuiare*, ficando ao critério da própria família matricularem suas crianças no ensino Infantil sendo que no princípio com a fase de serem matriculadas a partir de um ano de idade até os quatro anos de idade. Sendo que um dos familiares possa acompanhar seus filhos na escola até o momento que acharem necessários e o tempo disponível de estar na escola. Não é obrigatório manter as crianças na educação infantil e seguir a carga horária normal das sete até as onze horas, ficando a liberdade de as crianças voltarem para sua casa a qualquer momento, não forçando as crianças seguirem o tempo normal diante de que exige ou normativa escolar. Assim, as demandas dos alunos que são atendidas pela rede Escola Estadual Indígena *Korogedo Paru* do ensino de alfabetização a partir de 5 anos de idade com Ensino Básico, Ensino Fundamental e Ensino Médio regular.

Atualmente, temos duas preocupações principais: a primeira é a evasão escolar dos alunos da escola indígena, quanto para estudarem na escola de não indígena do estado e município, totalizando trinta e cinco (35) alunos e alunas nos anos de 2024. A segunda preocupação de todos na comunidade da aldeia Córrego Grande é o fato de que os alunos iniciam seus estudos em outras escolas desde a fase de Ensino Infantil, não considerando a prioridade de estudar na própria escola indígena.

Este cenário está em discussão na comunidade para se buscar uma alternativa que possam reverter este quadro, para que os estudantes façam parte de seus estudos na escola da própria comunidade. A partir da junção e coletividade, é necessário fazer desvelamentos das situações mencionadas, no entanto, considera-se ressaltar das organizações entre as partes das

instituições governamentais e não governamentais indígenas e não indígenas em caracteres de acompanhar por meio de orientações, informações nas perspectivas de Escola Específica Diferenciada e Bilíngue na Aldeia Córrego Grande¹. (F. K. B.)

O trajeto do mito de origem do povo *Boe-Bororo*: o tempo antes do tempo

Um mito constitui uma narrativa simbólica primordial, sagrada para a comunidade, sacralizada na linguagem; as narrativas míticas são emblemáticas. Daniel Munduruku (2001, p. 7) traz uma visão sensível sobre os mitos: “Não são histórias muito fáceis de compreender, não. E não são fáceis porque elas ocorreram num tempo em que o tempo ainda não existia, em que os animais governavam o mundo, em que o Espírito Criador andava junto com os homens no grande Jardim chamado Terra”. Não sendo possível colocar um mito sob o engessamento temporal, contado em relógios e calendários, o mito segue seu trajeto costumeiro: a oralidade.

Kaká Werá Jecupé (2020, p. 26), assim como Daniel Munduruku, refere-se a um tempo anterior ao tempo:

Um narrador da história do povo indígena começa um ensinamento a partir da memória cultural do seu povo, e as raízes dessa memória cultural começam antes de o Tempo existir. O Tempo chegou depois dos ancestrais que semearam as tribos no ventre da Mãe Terra. Os ancestrais fundaram o Mundo, a Paisagem e, de si mesmos, fundaram a humanidade. Foi nesse momento que o Tempo surgiu.

Eliade (2016, p. 11), na condição de pesquisador, apresenta uma definição mais técnica: “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’”. Sempre ressaltando a relação com a origem de todas as coisas, o autor continua: “Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição” (Eliade, 2016, p. 16). Dado ao coletivo, o mito prossegue sua jornada no tempo e na consciência individual, em constante reconfiguração social.

O mito dos *Boe-Bororo* possui elementos ordenadores (como a preocupação de um pai com a segurança do filho) e elementos de insubmissão (teimosia e desobediência de uma criança). Seu relato ainda traz temas relacionados à sexualidade (piadas dos pescadores sobre as partes íntimas da mãe do menino). A narrativa evolui para o tema da origem: as pessoas

¹ O texto de Fernando Kudoro Bororo constitui um excerto do Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

surgiram da relação entre um homem bororo e um veado fêmea. Em si, esse motivo, é altamente transgressor, quando lido a partir da cultura cristã, do colonizador; o mito causa estranhamento, mas observando-se os mitos de origem, todos são, de alguma maneira, transgressores. Após a união entre *Meriri Baru*, o homem, e o veado fêmea o mundo é povoado.

O homem, porém, não sabia que o animal era fêmea, e o veado também não sabia que *Meriri Baru* era homem, assim, foi criando amizade o homem foi construindo uma casa, fez uma cama para os dois dormirem juntos. Assim, ao longo dos tempos segundo conhecedores ancestrais do povo *Boe-Bororo*, houve acasalamento homem e veado e tiveram primeiro cria e assim na primeira origem, tinha perfeição de outra espécie. Como homem *Meriri Baru* dava instruções para cada criação e destino para onde ficar e meio de sobreviver para onde encontrar alimentos facilmente. Até o momento da última criação com perfeição de homem *Boe-Bororo*, porém, sua fisionomia de gente com as barbas, poucos pelos nas mãos, pés, peito, costa e cabelos longos assim sucessivamente cada criação um tendo nome e indicando lugares onde possa ficar.

O esforço para compreender as origens é universal e os mitos apresentam versões que, de uma forma ou outra, explicam como surgiram os seres, as coisas, as águas, a natureza, os cosmos. É assim que os *Boe-Bororo* explicam o mundo e sua própria presença nesse mundo. Assim é o mito; e o mito não é para explicar: ele é a explicação. O narrador é central nas tradições do povo *Boe-Bororo*, fundamental para a preservação de suas memórias:

A origem do povo *Boe-Bororo* é contada por mais velhos, conhecedores da história da origem e de mitos e lendas desse povo.

Cada conto dos líderes conhecedores da lei (*bakaru*) tradicional, acrescenta um ponto na grande narrativa da origem do povo *Boe-Bororo*, desde a devastação de um dilúvio, que aconteceu por causa de pesca planejada pelo próprio *Boe-Bororo*.

Uma questão inicial está registrada na frase que trata da transmissão do conhecimento: “A origem do povo *Boe-Bororo* é contada por mais velhos, conhecedores da história da origem e de mitos e lendas desse povo”. Desde os tempos mais remotos, as mais antigas civilizações depositavam ao resguardo da memória das pessoas mais velhas as histórias, os aprendizados, as tradições, os feitos, os acontecimentos. Entre os gregos, os anciões, junto a rapsodos e aedos, preservavam o passado na memória e transmitiam esses conhecimentos para outras gerações em versos e canções. Essa condição, ser responsável pela transmissão de saberes, reservava aos mais velhos um estatuto especial, uma posição prestígio angariado junto à comunidade.

Entre os povos originários do Brasil, a transmissão oral e as práticas cotidianas garantiram a preservação de saberes milenares, de diversas naturezas: manejo de recursos naturais para construir abrigos, uso nutricional e medicinal das plantas, usos de tintas e outros

artefatos naturais para artes corporais, conhecimento do regime de águas e do comportamento dos animais, mapeamento de florestas e rios, usos de materiais e técnicas para produção de cerâmicas e cestarias, dentre outros.

Não fosse a eficiência da transmissão oral, todo o conhecimento que foi preservado estaria perdido. Ainda hoje, a transmissão oral é cultivada nas comunidades indígenas, onde os narradores são respeitados, mesmo que muitos membros das aldeias conheçam a Língua Portuguesa e sejam alfabetizados. Pronunciando-se de seu lugar como indígena brasileiro, Daniel Munduruku (2001, p. 7) afirma a importância dos narradores: “Os velhos são as pessoas que dominam a tradição oral e sabem como ninguém contar essas histórias que nos remetem a um tempo muito distante de nossos dias”. Narradores são memória.

Antes do surgimento da escrita, muito antes da Antiguidade Clássica, a memória foi história, foi tradição, foi literatura, foi identidade, foi farmácia, foi política. Todos esses estatutos ainda se preservam na memória, consolidando os mais velhos, homens e mulheres, no papel primordial de resguardar e transmitir costumes e conhecimentos.

Mesmo em culturas ágrafas que adotaram a escrita de outro povo, como ocorreu com as nações indígenas no Brasil, a memória é essencial, pois esses povos mantêm (ainda) estreita relação com a oralidade. Nesse ambiente, os narradores, frequentemente as pessoas mais velhas, mas não exclusivamente elas, são de central importância para a preservação de saberes, costumes e tradições: são guardiões de conhecimentos vindos de um longínquo passado, saberes transmitidos de geração a geração, pela oralidade; entre os povos originários do Brasil, grande parte desse material verbal está organizada em formato de histórias.

Uma pressuposição deste ensaio é que, assim como os versos rítmicos facilitaram a memorização dos mitos e dos eventos históricos para os gregos, o andamento narrativo facilita a transmissão e a aprendizagem do vasto repertório que inclui saberes das florestas, dos rios, dos céus. Daniel Munduruku (2001, p. 7) explica a importância das histórias, destacando-as diretamente como mitos: “Essas histórias, batizadas de mitos, quase sempre contam a origem de tudo e são sempre transmitidas de forma oral, ou seja, não há livros que guardam essas narrativas, elas são carregadas na memória do povo inteiro”. Márcia Kambeba (2018, p. 41), pronunciando-se de outra matriz cultural indígena, afirma:

A literatura na vida dos povos sempre se fez presente, a primeira forma foi através das rodas de conversa ao pé de uma árvore e sempre ao cair da noite. Ao redor dos mais velhos, as crianças ouviam as narrativas e os narradores iam se revezando na contação. Muitas dessas narrativas traziam figuras lendárias, como curupira, boto, matinta; outras traziam a cosmovisão do povo, as lutas, as resistências, mas o que importava

era que todas tinham uma prática peculiar de informação presente na expressão de quem contava – o narrador.

Narrativas orais, tradições e rituais resistiram à pressão de eventos históricos violentos. O projeto do colonizador era escravizar ou exterminar os povos originários, levando com eles culturas, línguas e saberes. Esse planejamento não foi completamente exitoso por parte dos invasores, que não esperavam tanta resiliência dos indígenas; mesmo assim, muito se perdeu irremediavelmente, com conhecimentos sepultados com seus povos, covardemente silenciados.

A história do povo *Boe-Bororo* traz um outro aspecto importante, traço também mencionado por Daniel Munduruku e Márcia Kambeba, quando se referem aos narradores: o conhecimento não é concentrado em apenas uma pessoa, mas em pessoas, uma forma de garantir a perpetuação dos saberes. O compartilhamento, em si, constitui uma sabedoria milenar; se confinado a uma pessoa, o conhecimento está sempre em risco, ou mesmo condenado ao fim ou ao esquecimento.

Processados pelas perspectivas de mais de uma pessoa, os saberes são enriquecidos pelas subjetividades, pelos discursos e pelas práticas, evitando o perigo de que alguém se sinta dono de um conhecimento ancestral: não há um dono dos conhecimentos, mas há pessoas que, detendo esses conhecimentos, tornam-se responsáveis por preservá-los, compartilhá-los. E cada líder indígena possui sua própria dicção, o que oferece complexidade discursiva às narrativas: “Cada conto dos líderes conhecedores da lei (*bakaru*) tradicional, acrescenta um ponto na grande narrativa da origem do povo *Boe-Bororo*”. Essa sabedoria ancestral ainda hoje é formulada e reformulada, em todos âmbitos da vida social, administrativa, cultural. Os velhos bororos são ainda referenciais em uma cultura que, mesmo com um sistema de escrita (estranho) colocado à sua disposição, não abrem mão da memória. Essa postura mantém a ideia de comunidade, de coletividade, de povo *Boe-Bororo*.

Os poderes e os perigos de uma escrita “emprestada”: confrontos culturais e linguísticos

No passado, a memória era um fator de unidade comunitária, lembra McLuhan (2009), ou seja, as sociedades mantinham um forte sistema de coesão em torno daqueles que detinham a responsabilidade de guardar as histórias na memória. Essa condição de autoridade era necessária para a preservação da identidade comunitária, com suas singularidades em práticas sociais e espirituais. Todavia, a escrita mudou muita coisa: “No tempo de Platão a palavra

escrita tinha criado um novo ambiente, que já começara a destribalizar o homem” (McLuhan, 2009, p. 10).

McLuhan (2009, p. 11) mostra o poder das tecnologias; elas transformam os homens e os ambientes: “toda tecnologia gradualmente cria um ambiente humano totalmente novo”. No passado, a introdução da escrita transformou radicalmente as sociedades: não dependendo mais da memória dos velhos narradores (*Bakaru Epage*), as comunidades criaram novos parâmetros de organização social, fragmentada e baseada na escrita, uma tecnologia revolucionária e estável. A escrita desprendeu as comunidades e, ainda hoje, mantém-se estável. McLuhan (2009, p. 18) mostra a essência do impacto da escrita sobre o Ocidente: “Com a tecnologia da alfabetização, o homem ocidental adquiriu o poder de agir sem reação”.

Na recente história da humanidade, outras tecnologias atuam sobre as sociedades, lembra McLuhan (2009), impondo muitas transformações, sendo que algumas delas recriam o ambiente de pequenos agrupamentos (grupos de whatsapp, redes sociais). O autor refere-se às tecnologias disponíveis na década de 1960, que eram viabilizadas pela energia elétrica que, por sua vez, possibilitava o uso em massa de rádios e televisores; esse período já indicava a revolução digital, que substituiria rapidamente os modelos analógicos (sistemas que se baseiam em medidas físicas) de comunicação e de informação. Nesse contexto de reconexão, McLuhan (2009) criou um famoso conceito, “aldeia global”. A reconexão ficou ainda mais forte com o advento da internet, que tornou o mundo pequeno, sem fronteiras na comunicação. As teses de MacLuhan (2009) impressionam pela atualização que sofreram na era digital; elas mostram que sempre há um retorno.

Mesmo no Ocidente, onde o sistema alfabético é dominante, a forte atuação da escrita sobre vida social fez seus movimentos de praxe, interferindo nas comunidades indígenas e, muitas vezes, ameaçando práticas ancestrais. Contudo, em sociedades predominantemente orais, como as dos povos originários, os saberes acumulados na cultura oral nunca foram totalmente abandonados: velhos narradores resistem em sua função de guardiões da memória ancestral.

Diferentemente dos velhos narradores dos povos originários, que mantiveram um estatuto privilegiado nas aldeias, em ambientes dominados pela escrita, os velhos foram esquecidos, colocados em quartos afastados da casa, ou em asilos: sem mais função que justifique sua autoridade, agora depositada na ciência dos livros, os velhos são substituídos por jovens da geração digital, cujo parâmetro é o mundo fungível e, nesse mundo, a memória

interessa a poucas pessoas. As sociedades foram reconectadas pela era digital, mas a essência da conexão não é a mesma, trata-se de uma rede de ilusões: os indivíduos continuam sós, isolados em mundos que só existem para eles.

No Brasil, as culturas desenvolvidas pelos povos originários mantiveram-se em torno das pessoas mais velhas, por meio da oralidade, todavia, não se pode afirmar que os povos indígenas, que há milênios ocuparam territórios e biomas no continente sul-americano, não desenvolveram nenhum tipo de escrita. Souza (2023) lembra: “(...) a escrita pode ser vista como uma forma de interação pela qual uma ação das mãos (com ou sem um instrumento) deixa traços numa superfície qualquer; nesse sentido, a escrita pode ser concebida como uma forma não apenas alfabética para representar ideias, valores ou eventos”. Assim, apesar de não haver uma escrita sistemática (como a escrita alfabética), um grafismo rico em simbologias foi fartamente registrado entre os povos indígenas do Brasil, como Souza (2023) afirma: “Entendido assim, a escrita sempre esteve presente nas culturas indígenas no Brasil na forma de grafismos feitos em cerâmica, tecidos, utensílios de madeira, cestaria e tatuagens”.

Na atualidade, a permanência de narradores dos povos originários é também uma resistência cultural: resistência a um sistema (avassalador, no sentido raiz da palavra: tornar vassalo) alfabético, ortográfico, que dispõe suas regras como mais uma forma de submeter e dominar. Neste ambiente, a língua portuguesa, com as facilidades de sua estrutura alfabética (dicotômica e duplamente articulada), penetra em diferentes culturas, criando ilusões de ceder um lugar de escrita aos povos indígenas. Ao contrário disso: trata-se de um sistema invasor e astucioso que, de muitas formas, apropria-se dos saberes ancestrais, para dominá-los com interpretações, traduções, classificações, descrições e estatísticas. Sob a lógica de uma língua sobre a outra, impõe-se tarefas corretivas (sempre pressupondo a superioridade de uma delas, a Língua Portuguesa): revisão de texto, sintaxe controlada, claro, à luz das regras do sistema dominador; além disso, cobra-se uma dicção e uma moral ditadas pela tradição de narradores europeus.

Nesse contexto, a existência de velhos narradores (*Ime Ćodureuge*) constitui uma vitória da ancestralidade dos povos antigos sobre a racionalidade capitalista da civilização contemporânea, sob a égide da escrita, principalmente a alfabética. Essa realidade preservou a autoridade dos velhos indígenas, contadores de histórias, guardiões de tradições.

Os espaços educacionais de uma criança *Boe-Bororo*: a casa, a casa central, a escola

Há três lugares de formação da criança *Boe-Bororo*: a casa da família, a casa central, a escola. Cada espaço de formação destina-se a um tipo de aprendizagem.

Há um povo *Boe-Bororo*² que vive na Aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, Município de Santo Antônio do Leverger, em Mato Grosso. As crianças e os jovens aprendem sua cultura, sua língua e praticam suas crenças. A aprendizagem diferenciada é desenvolvida na comunidade, a princípio, parte de três lugares diferentes (...).

As crianças são educadas para compreender sua cultura em diferentes etapas, como ocorre em todas as culturas, de uma maneira geral. Cada criança do povo *Boe-Bororo* circula em três espaços de aprendizagem: um espaço de circuito familiar (casa), um espaço comunitário (pátio central) e, a partir da década de 1970, um espaço oficial (escola). Cada espaço possui importância única na formação de uma criança indígena, cujo percurso sociocultural, mais que outras crianças, é muito desafiador: elas vivem o paradoxo de conciliarem duas culturas, opostas em muitos sentidos, mas atreladas pelas condições históricas, que colocaram uma sob o jugo da outra.

Primeiro espaço educacional: a casa, a família e as aprendizagens essenciais

Em primeiro lugar, há a casa como espaço das primeiras aprendizagens. Como ocorre em outras culturas, a casa corresponde a um ambiente mais íntimo, um lugar privativo, de ordem familiar, onde acontecem os primeiros exercícios sociais: as primeiras palavras (“inicia-se falar de pai, denomina-se (*iuga*), e mãe denomina (*muga*)”), os primeiros passos, as primeiras perguntas, os primeiros “sins”, os primeiros “nãos”. A casa é uma representação de um espaço afetivo de proteção, onde a criança se alimenta, repousa, brinca. Nesse espaço, os pequenos *Boe-Bororo* aprendem, além do idioma materno, tradições e crenças de seu povo.

(...) a primeira, na casa dos pais, inicia-se falar de pai, denomina-se (*iuga*), e mãe denomina (*muga*). É importante ouvir os conselhos das famílias: falarem primeiro a língua materna, conhecer quem são as grandes lideranças e os xamãs que também são conhecidos como “Pajé *Boe-Bororo*”, que são conheceres das histórias, mitos e lendas do povo *Boe-Bororo*. As meninas são acompanhadas pelas mães, que ensinam a produzir cestas grandes e pequenas (*kadarabo*), bandejas grandes e pequenas

² Na verdade, parte do povo Boe Bororo, porque há *Bororo* em outras aldeias, em outras regiões de MT.

(*bakukurireu*, *bakubiagareu*), banico (*parikiboto*), esteira (*kodo*), e a preparar alimentos e bebidas típicas, fazer pinturas faciais e corporais, com vários significados e simbologias, etc.

Junto a pais e familiares, as crianças aprendem o essencial: andar, falar, identificar objetos. Na casa, elas aprendem as primeiras palavras, *iuga* (pai) e *muga* (mãe), repetindo um fenômeno universal: o estabelecimento de uma conexão duradoura de afeto entre as crianças e seus pais e familiares; essa relação define o tipo de afeto que os ligará, no percorrer da vida, aos pais, aos irmãos, aos avós, aos parentes. Para além, da língua materna, no espaço familiar, a criança ouve conselhos e é orientada a respeitar as leis de seu povo e suas histórias e prestar atenção em seus líderes, conhecidos como “Pajé *Boe-Bororo*”, e seus xamãs.

Os afazeres constituem outro grupo de aprendizagens que ocorre na casa da família. O relato destaca o papel das mulheres, mostrando que as meninas, assim como suas mães, avós e as mulheres da aldeia, desenvolvem atividades ligadas ao universo da produção de utensílios e objetos. Pode-se indicar ao menos três tipos de atividades aprendidas dentro da casa dos pais: artesanato, preparo de alimentos e arte corporal.

Pelo artesanato tem-se a produção de objetos necessários para o cotidiano, tais como cestas (*kadarabo*), bandejas grandes e pequenas (*bakukurireu*, *bakubiagareu*), banico (*parikiboto*), esteira (*kodo*). Também o manejo e o preparo de alimentos são aprendizados iniciais da casa. Outro grupo de atividades está relacionado à espiritualidade e a simbologias, que envolvem a arte de pintar e enfeitar o corpo. Com tais exercícios, as crianças estão sendo preparadas para outras aprendizagens, na Casa Central (*Baito*).

Essas primeiras aprendizagens na casa dos pais desenvolvem-se dentro de um espaço de afeto e cuidados específicos para as crianças. Junto aos pais, elas são preparadas para uma outra etapa de aprendizagem, em ambiente coletivo, fora da casa, onde devem ser iniciadas em outras dimensões de saberes; nesse lugar seus guias não serão os familiares, mas os líderes da comunidade.

Segundo espaço educacional: *Baito*, a casa central

Na cultura do povo *Boe-Bororo*, o aprendizado das tradições, dos segredos das matas e dos mistérios do cosmo é realizado de forma comunitária, em um espaço de formação bem diferente da casa familiar, *Baito*, a casa central, lugar onde os pequenos indígenas aprendem a conviver com outras crianças e entram em contato com a história e a memória de seu povo; elas

são orientadas pelos líderes, com os quais aprendem formas de respeito aos ritos e às cerimônias dos *Boe-Bororo*.

O segundo espaço é a casa central que se denomina (*Baito*), onde concentram-se os conhecedores e sábios da cosmologia tradicional do povo *Boe-Bororo* e dessa forma se possa identificar a divisória na casa central: metade que pertence ao clã-*Tugarege* e outra metade que pertence ao clã-*Ecérae*; e o pátio da aldeia onde se encontram vários líderes e os principais chefes de cada um dos clãs (*Tugarege* e *Ecérae*). *Tugarege* é a metade que pertence ao lado Norte e outra metade que pertence ao lado Sul é o *Ecérae*.

O *Baito* representa um primeiro distanciamento da criança da casa dos pais. Trata-se dos primeiros passos em direção à emancipação pessoal, uma independência importante para a formação de novas gerações, dentro das tradições do povo. O espaço do *Baito* é conduzido por líderes, “os conhecedores e sábios da cosmologia tradicional do povo *Boe-Bororo*”, os quais ensinam às crianças fundamentos importantes da natureza; ali, elas aprendem a relacionar o movimento dos cosmos aos acontecimentos da terra: as chuvas, as colheitas, os animais.

A divisão do povo *Boe-Bororo* da aldeia Córrego Grande em clãs (*Tugarege* e *Ecérae*), parece estar relacionada a uma sabedoria ancestral, já indicada e discutida por Morgan (1976) e por Engels (2000), que tratam dos percursos históricos que levaram à formação das famílias tais como se configuraram na atualidade.

Morgan (1976, p. 14) defende a ideia de que o processo foi por etapas: “Os factos provam a formação gradual e o desenvolvimento posterior de certas ideias, certas paixões, certas aspirações”. Para o antropólogo, algumas invenções e descobertas foram determinantes na formação das sociedades organizadas em famílias monogâmicas, que se estruturaram a partir de critérios de consanguinidade (grau de parentesco): “No que se refere à família, as etapas do desenvolvimento manifestam-se no sistema de consanguinidade e de afinidade e nos costumes relativos ao casamento” (Morgan, 1976, p. 15). A organização do povo *Boe-Bororo* em dois clãs, metade clã-*Tugarege* e metade clã-*Ecérae*, sugere a adoção de um sistema arcaico, uma sabedoria que se perde para além de um tempo histórico.

Assim, é possível que o *Baito* seja muito mais que uma casa destinada a aprendizagens coletivas: ela bem pode ser um espaço de interações sociais importantes que encaminham a formação de novas famílias. No *Baito*, os líderes agem após um estágio importante na casa familiar, um estágio posterior àquele em que as crianças aprenderam a

identificar os parentes e o tipo de afeto que guardam em relação a eles: mãe, pai, irmão, irmã, avós, tios, primos. Os afetos, no espaço do *Baito*, ganham novos horizontes.

Terceiro espaço educacional: a escola da aldeia

Finalmente, o terceiro espaço de aprendizagem, constituído desde a década de 1970: a escola da comunidade, onde acontece a iniciação da criança na educação secular, na qual o processo de aprendizagem concentra-se em um ensino fundamentado em um currículo baseado em parâmetros nacionais. Muitas questões são importantes nesse ambiente, como aponta o pesquisador Pariko Ekureu (2021, p. 15):

Os processos de ensino-aprendizagem indígena não podem obedecer a um currículo comum ao dos brancos e nem comum a todas as etnias indígenas, porque cada povo tem suas particularidades, que devem ser levadas em conta na elaboração do currículo escolar. É preciso também levar em conta o currículo básico da escola dos brancos porque é importante saber as coisas que eles sabem para dialogarmos sobre nossos direitos, e para ajudar a construir políticas públicas que possam ser favoráveis aos povos indígenas.

A educação indígena deve considerar as especificidades de cada espaço e das necessidades de cada povo. As vantagens da educação escolar na comunidade, que seriam parte dos benefícios sociais relacionados à presença da escola dentro da comunidade, implicam sacrifícios culturais. Alguns problemas estão muito bem demarcados, destacando-se abaixo uma situação que envolve alunos, professores e pais:

Após isso, sérios problemas acontecem na comunidade: falta de professores, que não param na aldeia para lecionar e outras vezes os alunos são forçados na escrita em língua portuguesa e matemática. A escola é distante da comunidade ou mesmo dos pais, havia muito castigos para os alunos que tinham muita dificuldade de aprender.

Considerando as reflexões de Pariko Ekureu (2021, p.15), essa situação inicial das escolas nas comunidades indígenas tem base em um sistema problemático, podendo-se destacar dois inconvenientes: a mentalidade de que uma escolarização comum constitui uma solução nas relações culturais; e a associação entre Língua Portuguesa e progresso, tendo como consequência direta o enfraquecimento das línguas indígenas. Dentro do espaço escolar, no entanto, o embate entre os conhecimentos impostos pelas estruturas monovalentes, que dominam a educação escolar, impulsiona o quadro de evasão que persiste ainda na atualidade,

mesmo em um cenário diferente, em que já não ocorrem os castigos físicos e os professores são indígenas.

Uma outra questão levantada, “os alunos são forçados na escrita em língua portuguesa e matemática”, é muito sensível, pois parece colocar sob avaliação o trabalho docente e não é esse o caminho desta reflexão, mas outro: o embate cultural latente no interior de cada estudante, que internamente sabe que está em meio a uma batalha entre culturas. A Língua Portuguesa e a Matemática são disciplinas que, de alguma forma, representam um conhecimento relacionado à cultura dominante. A realidade apresentada não é de um intercâmbio entre a Língua Portuguesa e o *Boe Wadaru*, mas simplesmente de uma relação em que a Língua Portuguesa é o centro do processo de aprendizagem, fator que necessariamente causa diversos problemas. No caso da Matemática, é preciso considerar que muitos dos princípios dessa disciplina não têm aplicação prática para as culturas indígenas, que construíram, ao longo dos séculos e a partir de diferentes parâmetros, suas próprias formas de conhecimento e de calcular o mundo.

Dirigida a professores e professoras, a carta introdutória do *Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena* (2002) é assinada por Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação, que afirma: “A ideia central deste Programa é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria”.

Embora a ideia de parceria pressuponha um par em igual condições de compartilhamento, as trocas culturais não são estabelecidas em parâmetros equivalentes, já que os documentos oficiais não preveem ensino de línguas indígenas nas escolas (ensinam inglês, para atender a uma demanda imperialista-capitalista). Neste panorama, portanto, as trocas linguísticas e culturais são muito desiguais.

A imposição da Língua Portuguesa (oficial para todos os brasileiros; materna para a maioria dos brasileiros, mas não para os povos indígenas, bem como para outras comunidades de imigrantes) para as crianças indígenas causa desinteresse pelas línguas originárias-maternas, consequentemente por suas tradições e suas culturas. De certa forma, essas crianças pressentem que o outro idioma, a Língua Portuguesa, é mais promissor para seu acolhimento na sociedade brasileira. Trata-se, pois, de um dilema, sobre o qual a antropóloga Bruna Franchetto (2008, p. 32) comenta:

Há hoje em dia um consenso difuso quanto ao poder de cura de programas de educação escolar em língua indígena diante dos males causados por uma prática ineficaz quando se trata de garantir direitos “universais” às populações indígenas e

que condena sumariamente as línguas nativas ao desaparecimento. Os personagens em jogo não concordam, todavia, quanto à natureza desses males e quanto aos resultados que se querem da cura. As diferentes propostas de ortografia e as variadas representações sobre o significado de letras ou grafemas tornam-se espelhos de ideologias em confronto.

Como instituição oficial de uma cultura dominante, a escola serve aos propósitos de uma ordem que já está estabelecida, vigente e atuante e, sendo assim, sua presença no interior das aldeias reforça o debate sobre conflitos vivenciados na aldeia *Boe-Bororo* do Córrego Grande, relacionados à escolarização das crianças indígenas: o uso da Língua Portuguesa como instrumento de dominação dos povos originários. Sobre isso, Franchetto (2008, p. 54) tece um comentário contundente, ao iniciar sua discussão sobre o contato entre uma cultura que domina um sistema de escrita e outra cultura ágrafa:

Entre as experiências mais marcantes da história do encontro entre populações indígenas e colonizadores estão a descoberta, a entrada, a aquisição e o impacto da escrita, com seus inevitáveis corolários: alfabetização, letramento e escolarização. Instrumentos delicados e ao mesmo tempo poderosos nas mãos dos agentes “civilizadores”, essas experiências operam mudanças significativas nas sociedades indígenas. Pouco se tem refletido sobre este tema no âmbito da história dos povos indígenas no Brasil e pouco se tem ouvido o que os índios dizem e contam sobre ele.

Essas discussões indicam que os líderes indígenas compreendem a importância da escola na aldeia Córrego Grande, pois ela representa inclusão social para as crianças de seu povo. Porém, ao mesmo tempo, nota-se a preocupação (muito pertinente) com a preservação das tradições, frente ao processo de distanciamento das crianças de sua cultura, a começar pelo idioma. Ainda que esta reflexão seja direcionada ao povo *Boe-Bororo*, a questão não é localizada, é geral, repetindo-se em outras aldeias, com outras nações originárias, e tem motivado perguntas polêmicas em relação à escolarização de crianças indígenas. Não se trata de defender a não escolarização, mas tornar esse processo em um intercâmbio cultural, com proveitos de todas as partes envolvidas.

A despeito de todos os problemas, dificuldades e polêmicas, a escola na aldeia Córrego Grande, é defendida e preservada, mantendo o diálogo intercultural aberto, em constante interlocução. Outros aspectos são notados na escola da aldeia:

Atualmente, temos duas preocupações principais: a primeira é a evasão escolar dos alunos/as da escola indígena, quanto para estudarem na escola de não indígena do estado e município, totalizando trinta e cinco (35) alunos e alunas nos anos de 2024. A segunda preocupação de todos na comunidade da aldeia Córrego Grande é o fato de que os alunos iniciam seus estudos em outras escolas desde a fase de Ensino Infantil, não considerando a prioridade de estudar na própria escola indígena.

De uma maneira geral, a evasão escolar constitui uma preocupação importante no Brasil, relacionada, principalmente, à desigualdade social; nas escolas aldeãs, os problemas são interseccionalizados em decorrência de diferenças culturais marcantes, a começar pelo idioma, o qual, no embate, prevalece a lógica da língua dominante. Agostinho Eibajiwu (2021, p. 33), em entrevista, recupera memórias sobre um período em que viveu no internato:

Daí quem acabava a tarefa ia embora dormir. Nós tinha horário. Mas quem acabasse antes do horário ia dormir. Não contava bakaru. Não tinha aula de língua bororo, agora que tem. Porque Bororo era uma aula que os Bororo não gostavam não, não queriam que tivesse, os pais não queriam, porque eles queriam igualar, queriam fazer com que a linguagem, fosse uma línguagem única o português acabasse com linguagem bororo, não tinha aula de Bororo.

Não se trata de condenar as políticas educacionais de inclusão das crianças indígenas no sistema de ensino, mas, sim, de problematizar alguns aspectos relacionados aos efeitos dessas iniciativas que, em seu fundo histórico, colocam culturas diferentes em uma arena de lutas (Bakhtin, 1995, p. 46), em condições muito desiguais; essa arena é muito propensa às conveniências do discurso oficial, moldado no pensamento colonizador.

Considerações finais

Conforme o Referencial Curricular Nacional³, a educação escolar indígena opera em todo o Brasil, mas a maior parte da população atendida está localizada na Amazônia Legal. Essas escolas devem garantir que o ensino respeite e valorize as identidades dos povos originários, de forma que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam valorizados; elas estão presentes em todo o território nacional e têm provocado muitas discussões sobre as consequências reais da introdução dessas escolas nas aldeias indígenas, onde pelas metodologias e abordagens utilizadas, muitas vezes atuam como um corpo estranho, mesmo que muito bem acolhidas pelas comunidades.

As relações que se estabeleceram ao longo de séculos entre as culturas originárias dos povos do Brasil (com suas diversas línguas, crenças e práticas) e a cultura do colonizador (com sua língua, religião e ambições) foram baseadas no extermínio (tentativas) dos povos originários, na apropriação de suas terras (consequentemente de suas riquezas) e na tentativa de

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 20. abril.2025

epistemicídio, termo utilizado por Sueli Carneiro (2023) para descrever os processos de eliminação dos saberes produzidos pelas populações historicamente marginalizadas.

No embate, as culturas indígenas foram encontrando meios de sobrevivência, interagindo com a cultura do colonizador. A escolarização é um instrumento de poder que serve, no final das contas, aos dois lados: os povos indígenas conseguem garantir que suas crianças sejam alfabetizadas e escolarizadas, permitindo-lhes inclusão social; o poder instituído mantém o controle sobre os povos originários.

Considerando a desigualdade da luta, pode-se dizer que os povos indígenas conseguem ainda resistir e sobreviver, por meio de defesa corajosa de sua cultura. Apesar de todos os dispositivos de dominação contra as culturas indígenas, elas ainda conseguem resistir, como resistem (*durure kimo*) os *Boe-Bororo*.

Referências

- ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. – Coleção Espírito Crítico
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Prefácio: Roman Jakobson; introdução: Marina Yaguello; tradução: Michel Frateschi Vieira. 7^a ed. São Paulo, Hucitec, 1995.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Em: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415.
- BRASIL. **Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental/2002.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana - estudos de Antropologia Social** – URRJ, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250029668_A_guerra_dos_alfabetos_Os_povos_indigenas_na_fronteira_entre_o_oral_e_o_escrito. Acesso em: em 28. abril.2025.
- HAKIY, T. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 37-38. Disponível em:

https://www.editoraifi.org/_files/ugd/48d206_093effa656194602b2bb25561277a65d.pdf
Acesso: 02 jul. 2025.

ISAAC, P. A. M. **Drama escolar indígena BOÉ BORORO**. Cuiabá, EDUFMT, 2004.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos - história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. H. S.; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 39-44.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 18 ed. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2009.

MORGAN, H. L. **A sociedade primitiva** (vol 1). Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 13. ed. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1976.

MUNDURUKU, D. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. Ilustrações das crianças Munduruku da aldeia Katõ. São Paulo: Peirópolis, 2001. – Col. Memórias Ancestrais: Povo Munduruku.

PARIKO EKUREU, L. L. L. **Boe Joruduwa Boe Ero / A educação Bororo e o Bakaru**. 2021. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.8.2021.tde-23052022-161322. Acesso em: jul. 2025.

Licença de Uso

Licenciado sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito dever ser atribuído o devido crédito de Autoria e publicação inicial neste periódico.



Recebido em 13 de julho de 2025

Aprovado em 20 de agosto de 2025

Publicado em 03 de setembro de 2025