

Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate

Child's education and early childhood education Mato Grosso a matter for debate

Beleni S. Grando¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.417>

Resumo: Em Mato Grosso, vivem 43 povos indígenas, sendo sua maioria atendida com escolas. Cada projeto educacional, no entanto, depende das estruturas socioeconômicas e culturais do povo e da proximidade geopolítica da comunidade com o município ou com outras organizações. Ao refletirmos sobre a Educação Escolar Indígena e sua relação com a educação pretendida por cada povo, problematizamos as políticas educacionais e a formação de professores a partir da nossa realidade e questionamos a obrigatoriedade da Educação Infantil nas aldeias, evidenciando os estudos que nos auxiliam a melhor compreender o protagonismo e autonomia da criança a partir das formas de educar e garantir a vida coletiva como um direito coletivo dos povos indígenas, explicitados na Constituição Brasileira e na LDB.

Palavras-chave: educação infantil; formação docente; educação indígena.

Abstract: In Mato Grosso live 43 Indigenous Peoples, being mostly met with schools. Each educational project, however, depends on the socioeconomic and cultural structures of the people and community of geopolitical proximity to the municipality or other organizations. As we reflect on the Indigenous Education and its relation to the required education for every people, we problematize educational policies and teacher training from our reality and question the obligation of early childhood education in the villages showing the studies that help us better understand the role and autonomy of the child from the ways to educate and ensure the collective life as a collective right of indigenous peoples explained the Brazilian Constitution and the LDB.

Key words: Early childhood education; teacher training; indigenous education

Sobre a autora:

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha Educação e Povos Indígenas. Atua na formação educadores com sua qualificação e na antropologia social, tendo como foco a educação da criança e a educação do corpo na perspectiva da interculturalidade. **E-mail:** beleni.grando@gmail.com

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Em Mato Grosso vivem atualmente 43 Povos Indígenas, no entanto, isto não significa que todos tenham seus direitos constitucionais reconhecidos pelo Estado. Pautando a vida coletiva que caracteriza os povos indígenas, considera-se primordial que cada comunidade tenha garantido o direito à terra, pois esta é a condição primeira para a sobrevivência física e cultural de um povo, considerando que a produção da vida se estabelece pelo acesso aos bens materiais e imateriais para alimentar e salvaguardar a vida, especialmente das crianças e dos idosos.

Referir-se aos processos de produção da vida coletiva implica necessariamente garantir que os novos membros da família e da comunidade possam com ela se identificar e se constituir como parte de um cosmos que os vinculam ao lugar no qual se reconhecem como herdeiros de seus pais e seus avós, de seus heróis mitológicos, de seu mundo que se articula com todas as dimensões da vida, do mundo visível e invisível, do ontem, do hoje e do amanhã. A complexidade dos processos de educação que garante a cada grupo étnico a compreensão de sua identidade no conjunto de uma diversidade étnica que é plural, está atrelada ao mundo no qual seus territórios se organizam desde tempos imemoráveis.

Assim, a dinâmica compreendida pela vida coletiva dos povos indígenas requer uma compreensão mais complexa dos processos de cuidar e educar de suas crianças, o que significa garantir o futuro de sua própria cosmologia.

As histórias de lutas de cada grupo indígena vão se construindo de forma diferenciada, mas todos articulam as mesmas lutas por terra, educação e saúde, garantias fundamentais para a sobrevivência das famílias que dependem de territórios para alimentar, educar e fortalecer a cultura e a identidade de seus descendentes. Um exemplo atual é a luta dos Chiquitanos na divisa do Brasil com a Bolívia, que hoje reivindicam seus direitos pautados na relação entre educação escolar e direito ao território (GRANDO et al., 2012).

A educação, assim, é parte de um processo de produzir corpos alimentados em todas as suas dimensões humanas, a orgânica, a afetiva e social, a cognitiva, a espiritual, nos diversos mundos que compõem a cosmologia de cada povo tradicional, pois se compreende que cada corpo ao ser produzido em uma dada sociedade já recebe antecipadamente, em sua concepção de mundo, uma orientação de como serão organizados os laços familiares que o acolherão, como será a sua alimentação e os cuidados, e que restrições e experiências vão consolidar sua educação a fim de que, nesse processo, a

pessoa se compreenda como parte de um todo articulado com o meio no qual é recebida, reconhecida e integrada como única e como igual.

Dito isso, consideramos que atualmente, em Mato Grosso, essas garantias não são uma realidade vivenciada em todas as comunidades indígenas, especialmente as que vivem em seus antigos territórios que são desapropriados por fazendeiros e políticos, com inúmeras investidas de toda natureza. A propriedade privada na mão de poucos é o critério de exclusão e eliminação das condições de se compreender indígena atualmente, nesse lugar controlado pelo agronegócio, em que os interesses do capital estrangeiro se fortalecem com as grandes hidroelétricas e demais formas de exploração da natureza em detrimento da vida coletiva partilhada nas famílias de forma tradicional.

Nessa relação entre concepções de mundo tão diferentes, as sociedades indígenas se pautam em valores que extrapolam o tempo e o espaço visível aos olhos da sociedade ocidental. O colonialismo impera sobre os processos de sobrevivência dos povos e de suas culturas, e se coloca de forma impositiva no confronto direto com os processos de educação das crianças a fim de garantir-lhes uma educação que as acolhe e integra à sociedade, na qual se constitui como pessoa, e onde o tempo e espaço se dão de forma amalgamada no corpo que é presente sendo ancestral².

A mobilização permanente dos povos indígenas evidencia a luta pela vida coletiva e a segurança de suas vidas em suas terras tradicionais, mas atualmente há um acirramento do capitalismo que visa à exploração da Amazônia brasileira, na qual o norte de Mato Grosso se integra ao Norte do país. A luta pela terra é prioritária, tanto que o ataque à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que mesmo precariamente ainda assegura a legitimidade de seus territórios, vem ocorrendo sistematicamente, além das legislações que avançam em direção à retirada dos direitos já garantidos. É o que vem ocorrendo atualmente no Brasil com as Propostas de Emenda Constitucional (PEC) impostas pelo governo atual, situação em que esses direitos já vinham sendo atacados e denunciados pelas lideranças de Mato Grosso, quando solicitavam a revogação da Portaria da Advocacia Geral da União 303/12, que tem como base os 19 condicionantes do Processo de Homologação Contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, para implantar inúmeras imposições aos direitos reivindicados e aprovados nos territórios indígenas, já legalizados e amparados anteriormente:

Nós, povos indígenas do estado de Mato Grosso, vimos por meio deste documento, informar às autoridades e comunidades de nosso Estado, que nós, indígenas originários desta terra, novamente estamos perante

² Sobre essa concepção de corpo amalgamado nos mundos bororo, Félix Rondon Adugoenau (2015) é uma referência fundamental que recorro posteriormente.

um grande desafio, pois, mais uma vez o governo federal declara guerra contra nossos indígenas originários e constitucionais, ATRAVÉS DA PORTARIA Nº 303/16.07.2012 E SUCATEAMENTO DA FUNAI. E que por meio de vários documentos solicitamos socorro e providências para a revogação da portaria 303 da AGU. (REVISTA SINA, 2012).

Pensar, portanto, nesse movimento autoritário e excludente que vem eliminando possibilidades de viver em comunidade com os princípios da educação tradicional, específica e diferente em cada povo e aldeia, nos leva a retomar o processo histórico de luta desses povos que foi protagonizada pelos indígenas de Mato Grosso a partir do direito à educação escolar, como direito que se consolidou em nível nacional.

2 O MOVIMENTO PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIREITO À EDUCAÇÃO INDÍGENA

Segundo Heck, Loebens e Carvalho (2005), as lutas indígenas são evidenciadas em 1970, como a década marcada pela luta de resistência indígena, apoiada principalmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que organizou assembleias com indígenas a fim de ocupar os meios de comunicação para denunciar o projeto oficial de extermínio iniciado na Ditadura Militar que visava até o ano de 1998 ao extermínio dessa população. Nesse movimento, os indígenas asseguraram seus direitos “à terra e ao reconhecimento de suas organizações sociais” na Constituição Federal de 1988:

[...] a luta dos povos indígenas foi conquistando espaços territoriais que permitiram o crescimento demográfico, e os próprios índios começaram a apresentar levantamentos demográficos, desmentindo os dados oficiais que subestimavam a população [...] sentiram-se encorajados a assumi-la publicamente e as estatísticas também começaram a registrar uma numerosa população indígena nos centros urbanos. (HECK; LOEBENS; CARVALHO 2005, p. 240).

Nesse mesmo período com as assembleias indígenas, especialmente em Mato Grosso, iniciaram as defesas de uma educação escolar assumida pelos próprios indígenas e, com isso, as demandas por uma formação escolar que proporcionasse às lideranças indígenas o gerenciamento dessa instituição em seus territórios passou a ser pautada como direito.

A formação de professores indígenas em Mato Grosso como parte de um movimento nacional constitui-se como parte da luta pela garantia dos direitos a diferença, pois o processo de integração dos indígenas à população nacional foi empreendido severamente pela educação escolar, nas mãos de missionários, militares e funcionários da FUNAI, com o objetivo de eliminação de suas formas de falar, de pensar e de viver nos seus territórios, a fim

de desocupar as terras para os processos de colonização e exploração delas como propriedade privada.

Na luta pela sobrevivência e garantia de suas próprias formas de organização e direito à diferença, os indígenas de Mato Grosso também passam, com o apoio do CIMI, a se organizarem como movimento de professores indígenas, visando mudanças na educação escolar indígena, corroborando com as lutas nacionais. É este movimento histórico que leva atualmente à constatação de que a grande maioria das aldeias em Mato Grosso é atendida com a educação escolar, no entanto, não necessariamente essa educação atende aos projetos pedagógicos de suas comunidades.

Mas é também em Mato Grosso que se reconhecem as primeiras experiências de uma escola a serviço do fortalecimento dos saberes tradicionais que identifica e diferencia um povo dos demais povos com os quais convivem no Brasil. Em 1988, foi criada a Escola Indígena Estadual “Tapirapé”, como a primeira com um currículo específico e diferenciado³, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Essa experiência levada pelos professores Tapirapé, no Encontro na Terra Indígena de São Marcos, contribuiu para que, no documento elaborado, tivessem expressos os termos “etnomatemática” e “etnociência”, formulados com a parceria de educadores do CIMI⁴, pesquisadores da UNICAMP, pioneiros nesses estudos.

Com isso, em 1991, no Encontro realizado na Terra Indígena de São Marcos (Povo Xavante), os professores indígenas de Mato Grosso contribuem significativamente com subsídios para a elaboração do texto posteriormente aprovado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN), compreendendo, já naquele período, o sentido do que seria uma educação específica e diferenciada que garantisse os processos próprios de aprendizagem do povo na qual a escola seria inserida.

No entanto o processo começou se consolidar com a criação de um fórum estadual de articulação interinstitucional do qual participavam representantes indígenas, de instituições públicas e indigenistas de organizações não

³ O que diferenciou naquela época e continua atualmente diferenciado no Currículo da Escola Tapirapé é a avaliação descritiva, o calendário adequado à comunidade, a organização das atividades por temas de estudos partindo da cultura e a língua Tapirapé e do ciclo social da aldeia, que por sua vez está bastante relacionado ao ciclo da natureza - informações do prof. Luiz de Paula Gouveia, um dos primeiros indigenistas que começou o trabalho escolar com os índios Tapirapé, em 1973 (apud MENDONÇA, 2009).

⁴ Eunice Dias de Paula e Luiz de Paula Gouveia, educadores indigenistas do CIMI, desde 1973 entre os Tapirapé, foram os primeiros professores e contribuíram para consolidar, a exemplo do que fizeram as “Irmãzinhas” na área da Saúde Tapirapé, um diálogo intercultural entre os saberes Tapirapé e os saberes da cultura escolar/não indígena, garantindo a valorização e o reconhecimento de suas próprias formas de viver e lutar pela terra tradicional.

governamentais que atuavam junto às questões indígenas (ONGs). Segundo Secchi (2009), esse evento foi organizado com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), do qual participaram representantes da Fundação Educar, do Museu Rondon (UFMT), do CIMI, da OPAN (Operação Amazônia Nativa, na época, Operação Anchieta), da Missão Salesiana, da Coordenadoria de Assuntos Indígenas⁵, da Secretaria do Patrimônio Histórico Nacional e da Delegacia Regional do Ministério da Educação.

Para Mendonça (2009), que participou desse processo de organização da formação de professores e estruturação da educação escolar indígena, o enfrentamento da educação escolar indígena “é anterior ao Decreto nº 26/91”, pois a SEDUC-MT, mesmo “sem competência legal, já atuava junto às populações indígenas, atendendo algumas de suas necessidades no campo educacional” (MENDONÇA, 2009, p. 85).

Entre as pautas da educação indígena, a maior conquista se deu na formação de professores indígenas para atender as escolas desejadas pela comunidade; na perspectiva intercultural e bilíngue, demandava professores da própria comunidade, em substituição aos professores designados pela FUNAI ou organizações religiosas e não governamentais. Mesmo com esse movimento, do qual os Bororo participam desde o início, as lutas internas à comunidade são extremamente complexas e expressam relações mais amplas com a sociedade não indígena, tanto que somente no início deste século os professores de Meruri assumem a gestão de sua escola na aldeia.

Sobre a formação de professores indígenas visando atender a política educacional indígena de forma específica, insere-se os primeiros professores indígenas no primeiro projeto de formação de professores “leigos” (não habilitados em nível médio), iniciado na década de 1980, com o objetivo de atender a formação de professor para o magistério (salas multisseriadas), no interior de Mato Grosso. Neste, os três primeiros professores Tapirapé foram habilitados no ano de 1991, e em 1996, ano da nova LDB, mais oito professores Tapirapé são habilitados no Projeto Inajá II, além de outros professores Karajá já serem inseridos e, logo em seguida, professores Xavante e de etnias do Parque Nacional do Xingu se integraram ao “Projeto GerAção”⁶ que a exemplo

⁵ Teve a função de coordenar a execução do Plano de Metas do governo em 1995, fortalecendo a articulação política denominada Coordenadoria de Assuntos Indígenas, sendo vinculada ao gabinete do secretário-chefe da Casa Civil do Governo (SECCHI, 2009, p. 65).

⁶ Vale destacar que o Projeto GerAção que foi implementado em 10 polos (regiões estratégicas) tinha mais de 80 professores que atendiam a formação durante etapas intensivas de ensino das disciplinas curriculares em nível médio, e isso não garantia a compreensão das especificidades indígenas. Quando o Projeto Tucum – específico para o magistério indígena – foi implementado,

do Projeto Inajá (I e II), visou atender a formação de professores leigos em todo o estado em nível médio.

Um ano antes da implantação da nova LDBEN, foi criado Conselho de Educação Escolar Indígena, que contribuiu para a luta pela formação de professores indígenas. Quando a Lei entrou em vigor, havia um enorme déficit de professores habilitados para atender o magistério ainda em nível médio em todos os municípios e, nesse movimento para a formação geral de professores para as séries iniciais, também se inseriram os professores indígenas. Esses projetos visaram à primeira formação dos professores em serviço para posteriormente habilitá-los em nível superior conforme previsto na Lei.

Seguindo o movimento constituído por indígenas e não indígenas, oportunizado pelas mudanças políticas e a política educacional na perspectiva democrática empreendida pela Frente Popular, na primeira fase do Governo Dante de Oliveira, em 1996 iniciou-se o Projeto Tucum, primeiro Programa de Formação de Professores Indígenas com o objetivo de titular, em nível de magistério 250, professores para atender 140 escolas indígenas nas aldeias.

O Projeto Tucum, organizado em quatro polos, habilitou 176 professores indígenas e o foi coordenado pela SEDUC-MT com a Coordenadoria de Assuntos Indígenas, em parceria com as prefeituras dos municípios em que se localizavam as 11 etnias participantes, e apoio das IES do estado, da FUNAI, ONGs e PNUD/Prodeagro⁷. O Projeto Pedra Brilhante-Urucum, coordenado pela SEDUC e Instituto Socioambiental (SIL), envolveu 48 professores de 15 povos do Parque Nacional do Xingu. E o Projeto Mebengôkre, Panará e Tapayuna, coordenado pela FUNAI, foi desenvolvido em parceria com municípios, SEDUC-MT, MEC e ISA⁸, e atendeu 36 professores, dos quais 19 atuavam em escolas do estado, e os demais eram do Pará (SECCHI, 2009, p. 66-67).

os cursistas indígenas, a exemplo dos dois xavante do Polo do Projeto GerAção de Canarana, iniciam o novo curso de magistério e seguem posteriormente as demais formações específicas.

⁷ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é o órgão da Organização das Nações Unidas; Projeto de Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso (PRODEAGRO). O programa e projeto, com empréstimo do Banco Mundial (BIRD) visavam o desenvolvimento econômico que envolveu abertura de rodovias e investimento na agricultura e na qual houve a demanda de assegurar o desenvolvimento das “populações indígenas” que seriam atingidas pelo desenvolvimento previsto no estado: “Termo de referência para a contratação de consultoria para elaboração de Relatório Técnico de Avaliação dos Resultados obtidos com a implementação do PRODEAGRO”. Disponível em: <<http://www.seplan.mt.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

⁸ Instituto Socioambiental. Para melhor compreender o processo de formação de professores no Parque Nacional do Xingu do qual participa o ISA, ver Troncarelli, et al. (2003).

Nessa primeira fase de formação com projetos mais amplos empreendidos, foram habilitados professores para a educação escolar de 28 povos indígenas, dos mais de 40 povos que eram reconhecidos de direito naquele momento histórico. Com esse investimento na formação inicial em nível médio, as discussões sobre os processos de educação escolar indígena passaram a ser pautados pelos próprios indígenas e suas comunidades em diálogo permanente com especialistas, vinculados as IES e ONGs que trabalhavam ou pesquisavam a educação indígena.

Em 1999, com a formatura de professores nos projetos em nível médio, especialmente o Tucum, a partir da SEDUC foi realizada a I Conferência de Professores Indígenas, na qual, como protagonistas, os indígenas reivindicaram a formação em nível superior. Diante da proposição, o Governo do Estado, que era gestor da Universidade do Estado de Mato Grosso, assumiu a realização do Projeto de Formação de Professores Indígenas em Nível Superior: “3º Grau Indígena” da UNEMAT.

Pioneiro no país, a primeira turma iniciou-se em 2001 e garantiu a formação de aproximadamente 200 professores indígenas em 2004, nas áreas de linguagem, ciências sociais e ciências naturais, visando atender as escolas indígenas em nível fundamental e médio. Com isso, evidenciamos que as lutas pela educação diferenciada que atenda as diversas educações dos povos indígenas, têm resultado de permanente movimento do qual os próprios indígenas são protagonistas inclusive para a formalização das legislações pertinentes.

Mas, como na luta pela terra, o movimento é permanente permeado de avanços e retrocessos, por isso mesmo, a atenção aos direitos conquistados carece de permanente reflexão crítica para compreensão a partir de dentro do movimento, para então poder responder permanentemente à questão que se impõe quando se apropriam de práticas culturais colonizadoras como é a escola: em que medida as conquistas são de fato garantias de direitos que interessam aos povos e suas cosmovisões?

Com isso, mesmo que historicamente, a educação escolar tenha sido pauta de luta e garantia de direito dos povos indígenas. Atualmente essa educação escolar tem imposto padrões de tempos e espaços que disciplinam as práticas sociais tradicionais quando não as impede de serem vivenciadas e revitalizadas, uma vez que, em Mato Grosso, a padronização do sistema de controle das escolas, inclusive as escolas indígenas, todo informatizado, determina os mesmos critérios das demais escolas para a definição do currículo, da contratação de professores, da carga horária e dias letivos, e da organização dos tempos de escolarização das crianças e jovens.

Assim, a fragmentação da educação escolar indígena imposta nas aldeias pelo sistema de ensino padronizado e controlado pelo Estado, não reconhece os processos próprios de educação que possibilitam a formação diferenciada e específica de cada comunidade indígena. Os direitos legais, da Constituição Brasileira, que deveria respaldar a terra e as condições de seu povo nela sobreviver, e da LDB, que deveria respaldar e garantir os processos próprios de aprendizagem, não estão ainda consolidados no cotidiano das escolas indígenas, mesmo que essas escolas sejam atualmente gerenciadas pelos próprios professores indígenas, que são mais de 1600 reconhecidos pelo sistema, em sua maioria habilitados ou em processo de formação em nível superior, pois como funcionários do Estado, agora, atendem ao próprio sistema.

Teriam esses professores clareza do que significa a inclusão da Educação Escolar em nível de Educação Infantil? Eles são protagonistas em suas comunidades para pontuar o sentido dessa educação escolar para as crianças pequenas? Conseguem, os professores indígenas, pontuar quais são as especificidades de educação que sua comunidade define como fundamental para garantir a educação das crianças pequenas para que essas sejam reconhecidas como crianças a partir de suas cosmovisões? Compreendem nas crianças, como os corpos são integrados numa dada cultura para expressarem em si as dimensões da cosmovisão amalgamada com suas ancestralidades? Teria na escola, o professor indígena, condições de garantir, no tempo e espaço da educação do corpo, esses direitos de educação prescritos pelos anciões e toda a rede de relações que tecem o corpo para ser único em cada sociedade?

3 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS SOCIEDADES INDÍGENAS

Como um dos pioneiros a pontuar os problemas dessa visão sobre os processos educativos que cada sociedade indígena organiza para educar as gerações futuras, Meliá (1979) afirma que essa educação traz: “[...] diferenças tais, com respeito ao que se dá na chamada educação ‘nacional’ que, às vezes, se tem concluído que não existe educação indígena. Em outros termos, pressupõe-se que os indígenas não têm educação, porque não têm a ‘nossa educação’” (MELIÁ, 1979, p. 9).

Os estudos da Antropologia da Criança Indígena no Brasil, mais recentemente, trazem contribuições significativas para compreendermos como na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva, a fim de garantir o futuro das novas gerações. Os estudos desse novo campo de conhecimento pautados numa

etnografia, conforme afirma Tassinari (2007), vem se consolidando como conhecimento sobre as sociedades indígenas a partir da década de 1990, e evidencia que ainda permeiam, nas pesquisas sobre a criança indígena, uma visão “adultocêntrica” e etnocêntrica.

Acompanhando o pensamento da autora, contrapondo-se à visão ocidentalizada, as etnografias sobre os processos de educação da criança indígena, apontam que a infância indígena, nas mais diversas formas de inserção desse período da vida no mundo da cultura de cada comunidade, tem sido foco de permanente atenção e responsabilidade dos adultos em cada comunidade.

Ao analisar os “aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil”, Tassinari (2007, p. 11) afirma que: “a sociabilidade e o pensamento das sociedades indígenas” são pontos relevantes para compreendermos “a educação e a responsabilidade dos adultos nos cuidados com a criança”, pois cada sociedade se diferencia nas formas de socializações e mediações que possibilitam o desenvolvimento infantil.

Equivocadamente ao observarmos a evidente liberdade e a autonomia da criança nas sociedades indígenas, temos a falsa impressão de falta de cuidado ou de respeito nas relações com as quais esta será integrada na cosmologia de seu povo, mas, ao contrário do que nos parece: “[...] o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos” suas responsabilidades e cuidados em garantir as condições para que possam aprender, mas “verifica-se um zelo muito intenso e cotidiano com relação à educação das crianças” (TASSINARI, 2007, p. 16).

Nos estudos que temos feito sobre os processos de educação de algumas comunidades indígenas, percebemos que as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança.

As crianças acompanham outras crianças, de sua idade ou mais velhas, seus pais, seus avós, nas atividades domésticas e na aldeia, nas roças, no mato, pelo rio, e vão observando e comentando tudo o que veem e o que é feito. Mas isso não é simplesmente, como tanto se fala, aprender pela observação ou por imitação. É um modo ativo de se engajar na aprendizagem, e a combinação entre o ver e o ouvir é o modo xikrin de apontar isso. Pois, como eles dizem, não basta ver, tem que ouvir também: ou seja, há de se ter uma atitude reflexiva, de modo a compreender o que se vê. Para aprender, a pessoa tem que ser capaz de ver e ouvir – ou seja, refletir, entender, compreender. (COHN; MARQUIN, 2012, p. 61).

Como observamos no Ritual de Nomação Bororo, um dos rituais fundamentais para integrar a criança à sua comunidade e à cosmologia bororo,

cujas dimensões se constituem de complexa rede de relações entre os vários mundos com os quais convivem em diferentes dimensões, ou no dizer bororo, dos vários mundos, há uma série de práticas corporais que vão dando forma corpórea ao nome que a criança recebe no ritual. Pelas técnicas corporais que sua família materna deve lhe garantir (mãe e avó), esta poderá ser reconhecida no seu clã e na família, conectando-se a essas dimensões simbólicas complexas.

A educação do corpo é assim, a educação da pessoa que não inicia com ela nem nela se encerra, pois, para constituir a pessoa no tempo e espaço do corpo em que será integrada à sua família clânica e ritualística, esta passa por técnicas específicas que lhe garantem a integração social e a aprendizagem de quem é na sociedade.

Na pesquisa sobre a educação bororo, evidenciamos que a construção e identificação da pessoa se dá nas sociedades indígenas por meio da educação marcada no corpo. Essa educação tanto ocorre nos processos educativos cotidianos do corpo produzido no tempo e espaço da aldeia, quando no tempo e espaços da roça, dos passeios no território, e nos espaços e tempos dos rituais, mas também nos demais espaços em que circula com outras crianças e adultos, dentro e fora da comunidade (GRANDO, 2004, p. 50).

Identificamos, em algumas situações ritualísticas dos bororos, que o corpo é fabricado para suportar várias insígnias das dimensões do mundo visível e invisível do seu povo, inclusive como ocorre no Funeral, em que a pessoa vai se constituindo para suportar a dor como sentimento único do corpo que vive o ritual, o corpo bororo⁹.

Assim, compreende-se que a educação do corpo vai se diferenciando desde muito cedo para que funções do ser menino ou menina sejam organizados a partir dos papéis sociais inclusivos que cada pessoa assume na sociedade desde pequena; isso, no entanto, não significa como poderia parecer, a exclusão dos que não aceitam ser limitados à práticas masculinas ou femininas, como bem explicitado por Darlene Taukane, do Povo Kurâ-Bakairi quando desde pequena vê em seu pai o espelho e com ele aprende as práticas que em seu povo eram coisas de menino, e vem se tornar a primeira mulher que aprende e domina a técnica do arco e flecha, tornando-se inclusive arqueira no esporte de tiro com flecha olímpico.

Nesse processo de educação do corpo, desde o nascimento as manipulações do corpo da criança vão moldando-a com massagens, pinturas, alimentos,

⁹ Sobre a dor e a forma como o corpo bororo se constitui, ver a pesquisa desenvolvida sobre o nascimento e a fabricação do corpo, da concepção ao parto entre os Bororo de Tadarimana, ver Medeiros e Grando (2016).

jejuns, sopros, cantos, rezas, aquecimentos e esfriamentos, que se diferenciam em cada sociedade e em cada grupo familiar ou clã. São os primeiros ritos que vão constituindo, nas relações tecidas de mão em mão, as marcas que fazem os corpos se identificarem como meninos e meninas de um dado grupo social, de um determinado povo.

Nessa dinâmica da educação do corpo, muitas são as redes tecidas pela comunidade que possibilitam a criança a se constituir como uma pessoa única e inteira, capaz de ser reconhecida por todos em sua diferença, em sua centralidade corporificada pelos espaços e tempos que a produzem na aldeia, na roça, no ritual, no rio, nas brincadeiras com os animais, nas brincadeiras com a terra, com a chuva, com o vento. No tempo e espaço que está amalgamado com os sentidos dos cheiros, dos sabores e dessabores, com as temperaturas e luminosidades, com os sons e suas ausências, com as pessoas e suas formas, cheiros, volumes, silêncios e nas solidões do seu tempo de reconhecer-se e diferenciar-se de tudo e de todos. O tempo do corpo que aprende colado ao outro e com ele se diferencia e se individualiza (GRANDO, 2014).

Diante do desafio de uma educação que garanta essa particularidade da educação do corpo que é a educação da criança indígena, diferente e específica em cada comunidade, pois esta, como inicialmente pontuado neste texto, vinculada às condições socioculturais históricas de cada contexto em que vive sua família, seu clã, seu povo, diferencia-se inclusive dentro do próprio povo pelas relações com a terra e suas lutas frente aos processos de colonização.

Assim, neste texto, buscamos ponderar sobre a complexa relação entre as lutas por uma educação como princípio do movimento por terra, por direitos específicos e diferenciados, e o movimento da sociedade capitalista que engole as práticas sociais e naturaliza as estratégias de lutas apropriando-se delas e de seus atores. Frente a esse desafio, coloca-se a garantia das estratégias milenares de educação das novas gerações de forma a protagonizar formas de conceber o mundo e as suas dimensões cosmológicas que nada tem a ver com as formas da sociedade ocidental.

4 AINDA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em nossos estudos e aprendizagens em Mato Grosso, tendo como interlocutor e colaborador Félix Rondon Adugoenau (2015), professor Bororo, mestre em Educação e Coordenador da Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, frente à SEDUC-MT, colocamos essas questões que trazemos para contribuir com a problemática da Educação Infantil nas escolas indígenas,

ao mesmo tempo em que nos colocamos o desafio de estarmos no papel de formadores de professores indígenas e, por isso mesmo, nos cabe estudar os diferentes processos de educação que marcam os corpos em formação em cada sociedade e a partir de suas cosmologias e epistemologias, a fim de rompermos com a ideia ocidental de uma criança genérica que passa pelos mesmos processos de desenvolvimento e aprendizagem para ser um menino, uma menina, um jovem, um adulto ou um ancião. As educações dos corpos são antes espirituais, afetivas e culturais em toda a sua complexa dimensão orgânica e biológica. As produções dos corpos são sempre coletivas, complexas e se dão bem antes das decisões dos pais – mãe e pai – o conceberem como possibilidade.

Reforço a necessidade de considerarmos as posições sociais legítimas garantidas às crianças e as características poderosas e perigosas dos conhecimentos estrangeiros para uma compreensão mais consistente dos processos indígenas de ensino e aprendizagem. Trata-se de pensar a educação indígena como redes abertas de transmissão de saberes, exclusivamente compartilhadas no interior de certos grupos e nem sempre socializadas de forma ampla, das quais as crianças participam tanto como ensinando quanto aprendendo. (TASSINARI, 2012, p. 290).

Ao refletir sobre a educação bororo e a educação escolar, inclusive sobre essa relação que aqui estabelecemos entre as lutas por terra, por direitos coletivos e a educação da criança pequena, tendo como foco a Educação Infantil, é pertinente às ponderações de Félix Adugoenu (2015), que nos leva a pensar na complexidade da educação da criança e tudo o que nela se potencializa ou se desvaloriza, quando se trata de questões pertinentes à cosmovisão bororo e a formação de professores:

Na escola, ao se negar os saberes tradicionais, esvaziarem de sentidos as formas de se conceber a vida coletiva, o vínculo com a comunidade, as crianças e jovens não mais são educados para que possam seguir uma educação que valoriza o papel da mulher, não como alguém que tem responsabilidade de garantir a vida biológica, mas muito além disso, ser esta a pessoa que amalgamada com os mundos faz o elo entre eles e cria a possibilidade de perpetuar a casa clânica, sendo uma referência para a educação cosmológica que se prolonga para além do mundo material. (ADUGOENAU, 2015, p. 74).

Diante da complexidade que assumem também os professores indígenas que, como Félix Adugoenu, se propõem para pensar a educação das crianças bororo e os saberes e práticas que garantem suas educações como “povo verdadeiro”, um alento nos chega pelo viés novamente da autonomia e da construção de respostas protagonizadas pelos próprios indígenas que atualmente assumem o papel de intelectuais de seu povo, no espaço de fronteira, que é a escola/universidade, pois, para Tassinari (2001, p. 50), a fronteira é:

“um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. A escola é assim: “um encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo”.

Refletindo sobre os processos de educação da criança indígena, as diferentes formas de conceber a infância e os processos de ensino e aprendizagem desta nas sociedades indígenas, é ainda pertinente manter a questão a responder: de qual criança falamos quando nos referimos à educação da criança na escola? De qual “Educação Infantil” falamos quando pensamos na educação escolar bororo? Xavante? Potiguara?

REFERÊNCIAS

ADUGOENAU, F. R. *Saberes e fazeres autóctones Bororo: contribuições para a educação escolar intercultural indígena*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2015.

COHN, C.; MARQUIN, A. R. Etnografias em escolas indígenas: as Kyringué da Amazônia e os Xikrin do Bacajá. In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). *Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 48-70.

GRANDO, B. S. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GRANDO, B. S. Do corpo e da cultura: indícios da realidade na perspectiva intercultural. *Revista Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 138-154, jan./jun. 2014.

GRANDO, B. S. et al. Fabricando o corpo na fronteira: apontamentos sobre o Curusé como prática educativa tradicional do Povo Chiquitano. In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). *Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 48-70.

HECK, E.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. de. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 237-257, 2005.

MEDEIROS, R. M. K.; GRANDO, B. S. Análise do nascimento Bororo: aspectos culturais da dor de parto. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 160-168, 2016.

MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENDONÇA, T. F. de. *Gestão escolar indígena: interculturalidade e protagonismo*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

REVISTA SINA. Portal Questão Indígena, 2012. Disponível em: <<http://www.revistasina.com.br/portal/questao-indigena/mato-grosso>>. Acesso em: 8 set. 12.

SECCHI, D. *Professores indígenas em Mato Grosso: cenários e perspectivas*. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.

_____. A sociedade contra a escola. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012. p. 275-294.

_____. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, v. 13, p. 11-25, out. 2007.

TRONCARELLI, M. C. et. al. A Formação de educadores indígenas para as escolas xinguanas. *Em Aberto*, Brasília, v. 2, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

