



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

O CORPO BORORO: ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INDÍGENA¹

Juliana Guimarães Saneto

RESUMO

O estudo etnográfico problematiza a relação entre corpo, educação escolar e educação indígena. O lócus de investigação foi uma aldeia da etnia Bororo, do Mato Grosso. O corpo, inserido tanto na dinâmica da educação escolar como na dinâmica da educação indígena, assume posturas distintas que revelam tensões e implicam diferentes formas de se manifestar.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; educação escolar; educação indígena

INTRODUÇÃO

O corpo tem sido um dos principais objetos de investigação da Educação Física a partir de diversas perspectivas que podem assumir interface tanto com as Ciências Naturais quanto com as Ciências Humanas. O corpo pode ser problematizado a partir de sua estrutura e funcionamento biológico, da mesma forma como pode ser compreendido como uma construção sociocultural.

Assumimos aqui um viés socioantropológico com aporte nas Ciências Humanas ao passo que compreendemos o homem, logo o corpo, como produtor e produto da dinâmica cultural em que está imerso. Autores como Mauss (1974) e Viveiros de Castro (1987) nos dizem que a pessoa e o corpo são “fabricados” num processo de construção cultural, em que as referências tradicionais são nele inscritas. Sendo assim, tanto na “fabricação de pessoa” em Mauss, quanto na “fabricação do corpo” em Viveiros de Castro, está implícita a existência de um processo educativo tradicional em que o corpo é construído e marcado pela cultura.

O que está implícito em Mauss (1974) e Viveiros de Castro (1987) é o que Soares (1998) entende como um conjunto de pedagogias que, escolarizadas ou não, envolvem procedimentos que permeiam o corpo. Diante disso, é importante sinalizar que entendemos a educação num contexto amplo, que não se restringe à presença da instituição escolar, mas sim que se inscreve em toda ação, intenção e interação que, de alguma forma, incide sobre o corpo e o educa.

¹ Esse estudo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que conta com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).



Com a proposta analítica e interpretativa sobre o corpo indígena, seus usos e apropriações encontro na Educação Física estudos que, apesar de representarem uma parcela pequena em frente às publicações da área, direcionam olhares ao corpo indígena. Grando (2003, 2005), Almeida e Suassuna (2009, 2010), Fassheber (2009), Saneto e Anjos (2012) e Alencar (2007) propõem discussões acerca da temática indígena a partir de problematizações subsidiadas pela Educação Física numa perspectiva sociocultural. Os autores seguem objetivos diferentes em suas análises, no entanto o corpo é citado por todos como um espaço semântico de sentidos e significados construídos e reconstruídos por uma dinâmica cultural.

Delineamos o artigo a partir do trabalho etnográfico, entendido por Geertz (1989) como uma descrição densa e interpretativa, reunindo informações advindas de observações, anotações em diários de campo, registros de imagens e entrevistas com indígenas da etnia *Bororo*. O lócus de investigação foi a Aldeia Córrego Grande situada na Terra Indígena Tereza Cristina,² localizada entre os municípios mato-grossenses de Santo Antônio de Leverger e Rondonópolis.

Tendo em vista a compreensão expressa acerca do corpo, acrescentamos aqui o desenho que contextualiza a educação do corpo *Bororo* na Aldeia Córrego Grande. Trata-se de um grupo social com aproximadamente quinhentos habitantes, em que quase metade é representada por crianças e jovens.³ Nesta comunidade existe um processo de continuidade social representada majoritariamente pelo rito funerário, que tem implicações culturais, políticas, adaptativas (Viertlier, 1991) e representam momentos em que se renova o conhecimento produtivo e estético por meio de cantos, danças, ornamentação e pintura corporal, além de atividades de caça, pesca e coleta (Novaes, 2006).

Na Aldeia Córrego Grande, a maioria das pessoas vivem da pesca, da coleta e de pequenas roças formadas nas imediações das casas. Essas atividades de subsistência não são suficientes para suprir todas as necessidades das famílias. O rio oferece cada vez menos

² A sociedade indígena *Bororo* está organizada em aldeias distribuídas em diferentes Terras Indígenas do Mato Grosso. O histórico de contato é longo, Novaes (1993) estima que os *Bororo* foram contactados desde o início do século XVIII por religiosos, bandeirantes e militares.

³ Na sociedade *Boe*, como se autodenominam os *Bororo*, parece não existir a fase de adolescência em que comumente denominamos de juventude. Neste grupo étnico os meninos tornam-se efetivamente adultos entre 10 e 14 anos quando passam pelo ritual de iniciação que ocorre pareado com o ritual funerário. O rito fúnebre rege toda a sociedade e de acordo com Novaes (2006, p. 284) “Não há vida sem morte nessa sociedade”.



peixes, não se pode contar com a caça, durante todo o ano somente em alguns períodos os frutos aparecem na mata e o terreno arenoso é pouco favorável à agricultura.

Os indígenas não são absorvidos por atividades laborais em fazendas do entorno, como observado e descrito por Grandó (2005) e Almeida e Suassuna (2009) em outra aldeia da mesma etnia. Apesar de não existirem muitas oportunidades assalariadas o desejo e necessidade de consumo têm sido crescentes. O dinheiro chega à aldeia por meio de remunerações advindas de empregos na escola e no posto de saúde, da tímida venda de peixes ou serviços prestados dentro da própria aldeia. Outras formas de recurso advêm de benefícios sociais como aposentadoria e bolsa família.⁴

A TRÍADE CORPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA

O que mobiliza o direcionamento do olhar no estudo são os significados de ensinar e aprender e as maneiras como as ações/intenções/interações são inscritas *pelo* corpo, *com* o corpo e *no* corpo. Nesse sentido, entendemos que existem tensões criadas pelo atual contexto intercultural, em que tradição e modernidade se encontram e coexistem numa disputam sem vencedores. Isso pode ser compreendido à luz de Balandier (1997) quando analisa os movimentos entre tradição e modernidade como um processo em que desordens criam instabilidades que, por sua vez, promovem uma nova ordem.

O corpo *Bororo* vive atualmente num cenário em que é permeado por uma disputa tênue promovida entre a educação escolar e a educação indígena. Essas duas formas de ensinar e aprender envolvem procedimentos pedagógicos e metodologias distintos, no entanto a presença da escola é o elemento que mais claramente denuncia distinções. Diante disso, o estudo segue no sentido de analisar o corpo *Bororo*, presente em diferentes dinâmicas apresentadas pela educação escolar e pela educação indígena, com ou sem a presença da instituição escolar.

Pensando na diversidade e assumindo as especificidades culturais brasileiras, o Ministério da Educação-MEC traz à tona, nas últimas décadas, uma modalidade de ensino diferenciada: a educação escolar indígena praticada por escolas em contextos étnicos. As ações ministeriais apontam para uma política em favor da diversidade de cada etnia e tentam

⁴ O auxílio maternidade muitas vezes não pode ser resgatado em decorrência da idade da mãe, pois legalmente somente maiores de idade podem recebê-lo. Há aqui um conflito cultural, pois para os *Bororo* a menarca sinaliza, por meio do corpo, o início da vida adulta para as mulheres.



minimizar a história dominante da escola em relação aos indígenas brasileiros. Em contrapartida, D'Angelis (2012, p.15), mesmo reconhecendo os avanços trazidos pelas propostas do MEC, entende que a educação escolar indígena, em maior ou menor grau, prevê “[...] escolas de brancos para índios”.

De acordo com a entrevista concedida pelo indígena da etnia *Bororo*, coordenador da educação escolar indígena, da Secretaria Estadual de Educação de Mato-Grosso-SEDUC/MT,

A escola é e sempre será alienígena para nós que somos indígenas. É uma coisa que sempre foi de fora e que sempre vai ser de fora. [...] A escola é importante, mas por ser um organismo de fora, que não é construída pela lógica indígena, muitas vezes criam conflitos... conflitos com as organizações sociais internas das etnias... das diferentes etnias. Isso gera instabilidade e muitos problemas (COORDENADOR, 2014).

Na mesma direção de D'Angelis (2012), o discurso do coordenador apresenta uma miscelânea entre otimismo e pessimismo. A reflexão que constrói considera conquistas, mas sem enxergar ainda a possibilidade real de a escola e de a educação escolar indígena se apresentarem como o MEC propõe em ideais.

No caso específico da etnia *Bororo*, o coordenador é ainda mais crítico, pois em sua leitura “[...] a escola cria figuras de prestígio na aldeia e instala um processo de desigualdade social” (COORDENADOR, 2014). Além da escola, o posto de saúde também funciona de maneira semelhante, construindo prestígios dentro da comunidade, vinculados à renda e aos conhecimentos que as pessoas detêm.

A aldeia, num movimento coletivo, legitima professores, dirigentes escolares e agentes de saúde através do que conhecemos como eficácia simbólica por Lévi-Strauss (2012). Todo esse processo envolve novas configurações de interações sociais, em que ao indivíduo de prestígio é depositada a crença e a confiança. No caso dos *Bororo* de Córrego Grande, o diretor da parece ter um papel de liderança em decorrência da posição que ocupa na escola.⁵

O diretor, parece ser um exemplo de prestígio [...]. Além do cargo na escola, assumiu neste ano [meados de dezembro] o posto de vice-cacique. Ele parece ter bastante influência sobre as pessoas, atestada pela credibilidade de ser diretor. É como se a escola desse mais voz, força e poder a ele (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

⁵ Numa sensação de que o pesquisador sai do campo, mas o campo não sai do pesquisador recebemos várias notícias e informações sobre o campo de pesquisa. Soubemos recentemente que houve troca de cacique e que o diretor da escola assumiu o posto de vice-cacique.



Trabalhar na escola ou no posto de saúde significa ter melhor conhecimento sobre as coisas de *braido*,⁶ ter a possibilidade de uma vida melhor, ter salário e algum poder de compra. Na aldeia Córrego Grande, o Projeto Político Pedagógico-PPP, construído no ano de 2009 segue tendo como base o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas-RCNEI e a Lei de Diretrizes e Bases-LDB.

No PPP, as disciplinas curriculares são citadas e nos chama à atenção uma denominada “expressão corporal”. Esta “[...] serve como uma complementação do que vem sendo feito no dia-a-dia. Como por exemplo: a dança cultural Jure, Kado, Raireu, Marido, Iwodo, Corrida do mano, caça e pesca, flechada, baile, futebol e natação” (PPP, 2009, p. 4). Apesar de o documento trazer alguma preocupação em relação ao corpo não assistimos, nem dentro e nem fora da escola, a momentos que ilustrassem empiricamente todas as formas de expressão corporal pontuadas no PPP.

Os professores, quando ordenam seus alunos de acordo com a disposição do mobiliário em fileiras e os condiciona a ficarem sentados e em silêncio por horas, parecem promover uma descontinuidade ou uma interrupção do corpo, dos conhecimentos que detém e praticam de acordo com as orientações tradicionais. Lembramos que não são somente os alunos privados de expressão corporal, também os professores mantêm uma postura tensa, séria, formal e autoritária que não condiz com o comportamento descontraído que vivem fora da escola.

É percebido, por meio de documentos como o RCNEI e o Programa de Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena que o MEC vislumbra uma educação escolar indígena que valoriza os saberes tradicionais e prevê o protagonismo indígena em todas as instâncias de organização e ação. Com isso, busca-se contextualizar a escola em âmbito indígena para que se efetive uma educação escolar indígena intercultural.⁷ Nessa proposta, a disciplina que a instituição escolar historicamente impõe ao corpo aparece diluída em meio aos papéis de protagonismo e autonomia indígenas previstos na condução de suas escolas.

6 Palavra que na língua materna *Boe Wadaro*, do troco linguístico macro-jê, designa não indígenas, brancos.

7 De acordo com Brasil (2007, p. 21), o princípio da interculturalidade “[...] deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de comunidade e garantir o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional”.



A história da escola, no que tange os povos indígenas, foi marcada por processos homogeneizantes, violentos, preconceituosos e discriminatórios que sustentaram por muito tempo projetos civilizatórios que incidiram física e simbolicamente sobre o corpo, rumo à consolidação cultural da nação brasileira.⁸ Hoje, a educação escolar indígena contemporânea deixou de ser uma imposição, “[...] deixou de ser uma coisa estranha e passou a ser uma reivindicação”⁹ dos diversos povos indígenas brasileiros. Sendo assim, se constitui num terreno de relações, acordos e trocas entre tradição e modernidade que ora se contrapõem, ora se complementam.

Na Aldeia Córrego Grande a escola é uma instituição consolidada pelo tempo e importância legitimada coletivamente. Funcionava mesmo antes dos documentos legislativos que garantiram direitos e melhores propostas de ensino específico aos indígenas. Hoje, vive algumas conquistas que, apesar de reconhecidas, não desenham um quadro de perfeição. Todos os professores são indígenas e a instituição funciona numa perspectiva de ensino diferenciado e intercultural. Em Mato Grosso, é considerada uma escola indígena de referência por apresentar um quadro de professores que possui formação superior em cursos específicos oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso. Há ainda a iniciativa, da SEDUC/MT, de formações profissionalizantes em nível médio para pessoas que já atuam como professores nas unidades escolares indígenas.

A escola é valorizada por todos da aldeia e reconhecida como uma conquista que pode gerar outras conquistas:

A escola é muito importante pra aprender ler, escrever, fazer conta, conhecer mais sobre o mundo dos braido (FUNCIONÁRIO 1, 2014)

Com a escola a gente pode conhecer mais sobre as leis... os nossos direitos (MONITOR 1, 2014)

Foi aqui na escola, com o trabalho dos professores... junto com as lideranças e gente parceira que nós conseguimos demarcar nossa terra (LIDERANÇA 1, 2014)

A educação escolar indígena se tornou uma das principais pautas políticas do movimento indígena e mobiliza diferentes e diversos atores, instituições e recursos.

⁸ Lasmar (2005) – ao refletir sobre o movimento de transição dos índios do rio Uaupés, afluente do rio Negro, para cidade São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro – nos fala da história da escola como um instrumento de dominação, utilizado pelos salesianos, em que predominava um rígido controle corporal que impunha os hábitos, crenças e técnicas corporais dos “brancos católicos”.

⁹ Declaração publicada em 2005, nos anais do VI Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, por Wanderlei Dias Cardoso, professor indígena da etnia Terena e membro do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul.



Atualmente não se discute se os indígenas devem ou não ter escola – isso parece um consenso – mas sim como essa escola deve ser configurada com vistas a atender seus projetos de futuro. Atualmente outras configurações e direcionamentos delineiam uma escola, permitindo aos indígenas assumir papéis de protagonismo e exercer uma gestão autônoma da instituição. No entanto, essa gestão não está livre dos entraves e instâncias burocráticas características das instituições modernas.

A escola indígena é estadual e denominada *Korogedo Paru*, que significa córrego grande. Tem o total de 12 professores, 5 mulheres e 7 homens. Todos são indígenas e desempenham um papel de protagonismo na aldeia, que é aliado ao trabalho de outros três indígenas que ocupam cargos administrativos de direção e coordenação. Existem ainda 4 pessoas que atuam como monitores do Programa Mais Educação, no contra turno, em atividades de sustentabilidade, de esporte e recreação e de saberes tradicionais. Essa última é conduzida por dois anciãos, um senhor e uma senhora.

Os *Bororo*, na Aldeia Córrego Grande, vivem um trânsito entre a educação indígena e a educação escolar, que existe desde que a instituição foi instalada na aldeia por meio da iniciativa e intervenção religiosa. Grande parte das pessoas da comunidade teve seu único contato com a instituição escolar dentro da própria Aldeia e com isso é possível identificar, nos discursos e comportamentos, traços de uma linha tradicional da pedagogia, em que a rigidez e disciplina eram basilares no ensino e o aluno participava passivamente do processo. “*Naquele tempo, da irmã Maria... só ela só que dava aula pra gente e não tinha moleza não. Ela dava aula pra nós e se saísse da linha ela batia mesmo. [...] tinha muita palmatória, castigo, beliscão*” (DIRETOR, 2014). Em tom risonho, o discurso mostrou centralidade do conhecimento posta na figura autoritária da professora, uma missionária franciscana.

Outras formas de ser professor pouco foram apresentadas aos indígenas. A formação em nível fundamental e médio foi sempre guiada no mesmo espaço e com atores/professores guiados por uma pedagogia tradicional. Na medida em que os alunos da missionária ganhavam idade e conhecimentos assumiam postos de docentes e reproduziam e incorporavam o modelo de professor que tiveram acesso. Os professores que atuam hoje na escola passaram por formações de cursos de magistério e cursos superiores específicos para indígenas.

A postura e conduta dos professores, no ambiente escolar, têm resquícios das experiências que viveram como alunos e dos modelos de professor que lhes foram



apresentados. Durante as aulas as crianças mantêm silêncio quase absoluto, sentam-se em fileiras ordenadas e o professor, como autoridade, tem o papel central na transmissão de conhecimentos. Nenhuma disciplina curricular, que não fosse a Educação Física, propunha atividades que fizessem os alunos sair das salas de aula. “Já há alguns dias tenho acompanhado as atividades escolares e me espanta o silêncio. A sensação que tenho é de que se fechasse os olhos me imaginaria em qualquer lugar menos numa escola cheia de crianças [...] cheguei a pensar que as salas estivessem vazias” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Neste cenário muitas contradições acontecem. Professores indígenas, que detêm conhecimentos tradicionais *Boe*, condicionados aos quadros de disciplina durante sua vida escolar como aluno, reproduzem modelos que pouco conversam com a dinâmica de interação com o corpo vivenciada fora da escola. Mesmo com autonomia em relação à prática docente, os professores parecem tímidos em se permitir e também aos alunos momentos de descontração corporal.

Fora da escola, é no envolvimento direto e indireto, participando e observando, que as crianças acessam conhecimentos tradicionais através de relações intergeracionais, em que a transmissão de saberes, vinculados ao corpo, ocorre por meio da observação e da imitação que acontecem a partir da interação com os mais velhos, considerados pilares da memória coletiva e guardiões da tradição por Balandier (1997). As relações e interações com os mais velhos são bastante apreciadas entre os *Bororo*, que respeitam a figura do idoso e todo o conhecimento que acumula.

É por meio de relações intergeracionais que ocorre a transmissão de memórias e experiências, que comportam saberes vinculados à tradição. Isso nos possibilita afirmar que a relação interativa com os mais velhos está vinculada à educação do corpo da criança e do jovem na sociedade *Bororo*.

A educação do corpo *Bororo*, desencadeada pelas tradições, seus objetos e saberes, acontece tanto pela oralidade quanto por meio da corporalidade. Essas duas formas de linguagem balizam experiências, como os momentos ritualísticos do funeral, em que os mais novos e os mais velhos interagem num processo de educação, pautado em procedimentos tradicionais que incidem sobre corpo e o educa de acordo com os parâmetros culturais da comunidade. Diante disso, as reflexões de Daolio (1995, p. 25) acerca do corpo, sob à luz da Antropologia, nos mostra que,



O corpo é uma síntese da cultura porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem através de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas, costumes sociais, num processo de incorporação[...] Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões

Na escola, da Aldeia de Córrego Grande, um idoso e uma idosa são monitores do Programa Mais Educação em atividades culturais que envolvem a confecção de ornamentos (*akigos*) e objetos tradicionais – cestos, bandejas e abanadores – que são utilizados nas casas. Essa atividade demonstra conhecimentos, métodos e técnicas tradicionais de ensino inseridos no espaço escolar. Temos aqui a ilustração de um cenário em que a educação indígena é absorvida pela educação escolar;

As atividades do Mais Educação são liberadas das salas de aula. Os monitores procuram sempre sombras frescas no entorno da escola onde reúnem um grupo de crianças. A elas o domínio não só de técnicas é ensinado, mas todo o processo que precede a confecção. [...] na feitura de *akigos* (ornamentos tecidos pelo entrelaçamentos de fios coloridos de algodão) não somente o tecer é ensinado, mas também a preparação da estrutura que dá suporte ao tear. São colhidas, cortadas e fincadas ao chão duas hastes de bambu, dispostas uma paralela à outra. Também são confeccionadas as espadas, como chamam as manufaturas em madeira que tem um formato próximo a um punhal, são elas que ajudam a separar e trançar as linhas envoltas nas hastes de bambu. Todo o processo, desde a escolha de materiais é assistido e acompanhado pelas crianças. A comunicação oral ocorre na língua materna, eu pouco entendo, mas as crianças parecem mergulhadas nas histórias que entremeiam o ensino das técnicas (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Os espaços em que são travadas essas relações entre tradição e modernidade são considerados por Grando (2003), em sua leitura de Barth (1969), como fronteiras entre as concepções de “nós” e “eles”. Aqui fazemos a leitura de que a educação indígena é considerada pelos *Bororo* como “nós” e a educação escolar como “eles”. Para a autora é nesse jogo de relações fronteiriças que são construídas novas possibilidades de interação e educação. A releitura de Grando (2003) nos permite outra compreensão, a de que a escola, cada vez mais apropriada pelos *Bororo*, vá se constituindo cada vez menos como uma representação do “eles”. Na medida em que ocorrem apropriações e ressignificações da escola e de seus espaços, a instituição vai se tornando, num processo gradativo, uma representação do “nós”.



O corpo, ao adentrar o espaço escolar, não é despido de suas marcas e memórias,¹⁰ mas a ele são impostas regras e normas disciplinares que vão de encontro à liberdade que o corpo *Bororo* vive fora da escola. Para Mauss (1974), o corpo é, necessariamente, uma construção simbólica e cultural. Nessa dinâmica, toda sociedade se utiliza de formas para marcar seus corpos. Essas marcas de que falava Mauss, simbólicas ou não, são e estão inscritas no corpo *Bororo*, que não se despe delas quando adentra os espaços escolares.

Tem sido realidade entre os *Bororo* de Córrego Grande, assim como em diversas aldeias de outras etnias, uma educação que transita entre os espaços de ensino tradicional e os espaços e ações escolares. Não queremos aqui construir uma interpretação generalizante, apenas pontuamos que a instituição escolar é realidade entre os indígenas brasileiros, no entanto é impossível afirmar que as relações que os *Bororo* estabelecem e constroem com a escola sejam as mesmas de outras etnias.

Diante da questão anunciada, é de grande relevância pontuar que da mesma forma que existem diferentes culturas, existe uma diversidade de experiências culturais que envolvem processos de ensino e aprendizagem, estes circunscritos por especificidades. Nessa dinâmica, o corpo tem papel central, pois a educação se efetiva de maneira processual e por meio de experiências. Daolio (1994), nos dá suporte para afirmar que o homem ensina, aprende e apreende a cultura por meio de seu corpo e desta forma atesta a centralidade que havíamos mencionado.

Na compreensão de Tassinari (2001), nas escolas indígenas há um trânsito, articulação e troca de conhecimentos que implicam construções e reconstruções identitárias. No entanto, a escola em contextos indígenas parece se manter sustentada em bases normatizadoras e disciplinadoras.

Diferentemente da educação escolarizada, a educação indígena não pressupõe a institucionalização do saber e do aprender. Dessa forma, se define a partir de diversos processos de socialização e de ensino-aprendizagem que decorrem desde a concepção dos

10 Halbwachs (1990) que a memória, como uma categoria antropológica, se constitui a partir de uma construção coletiva, em que se inscreve o jeito de ser e de pensar. A partir dela, existe a possibilidade de transmissão de saberes e manutenção do patrimônio cultural imaterial de um grupo. Essa manutenção pode ser exemplificada a partir de narrativas que dão corpo e formato aos rituais, que permitem às tradições continuidade.



sujeitos e a sua construção como pessoa, pertencente a um determinado grupo social como mostra Veiga (2005, p.139):

[...] a criança vai sendo submetida a práticas que vão se constituindo como sujeitos sociais, como os rituais de pintura ou banhos para ‘curar’ [...] Os pais deixam a criança experimentar suas possibilidades na execução de habilidades, na imitação dos comportamentos dos mais velhos.

As crianças estão sempre expostas e em contato com o conhecimento que é produzido e transmitido por meio de uma rede de relações intergeracionais dinâmica, que promove a construção, a troca e a transmissão de saberes. Todo esse processo é permeado pelo corpo e suas interações na medida em que “Todas as práticas corporais – jogos, brincadeiras, esporte, dança, entre outras – educam” (GRANDO, 2005, p.176).

Atendendo ao ritmo da dinâmica social e cultural a educação indígena não é escolarizada e envolve saberes tradicionais sobre como ser e estar no mundo e não estão delimitados a tempos cronometrados, espaços pré-definidos, mobiliários que imobilizam ou mesmo por paredes e normatizações institucionais. Essa dinâmica envolve a submissão do corpo a processos externos, intencionais ou não, que o fabricam de acordo com Viveiros de Castro (1987).

Entre os *Kaxinawá* das terras baixas sul-americanas, McCallum (1998) identificou a dependência do corpo em relação aos processos externos praticados milenarmente pela etnia. Nesse sentido, o corpo é construído periodicamente por meio de interações que estabelece com o mundo e com os outros. Todo esse processo interativo é sustentado pela dilatação do conhecimento que produz esse corpo e que ao mesmo tempo é produzido por ele.

O conhecimento é inscrito no corpo na medida em que “Aprender (unan) e ensinar (umanma) envolvem vários processos físicos e sensoriais: visuais, táteis, auditivos e digestivos [...] Diferentes tipos de conhecimento situam-se em diferentes partes do corpo” (MCCALLUN, 1998, p. 225). A sabedoria inscrita no corpo é sempre de ordem empírica, pois é construída e constituída no campo das experiências e observações,¹¹ em que o sujeito aprende para agir socialmente e age, da mesma maneira, para aprender.

Da mesma forma como McCallum (1998) identificou entre os *Kaxinawá* uma educação corporal de movimentos e sentidos, observamos entre os *Bororo* processos educativos na formação e conformação de um corpo forte, seja ele masculino ou feminino. O

¹¹ Para Cecilia McCallum (1998, p. 227), a experiência e a observação subsidiam e promovem o aprendizado do corpo, resultando no que a autora chama de “sabedoria da mão e do olho”.



corpo *Bororo*, desde o período em que é gerado assiste intervenções que são inscritas no corpo. Em tempos rituais cabelos são cortados ou arrancados, o corpo é escarificado e resiste dias sem comida em decorrência da morte de um parente. É somando à experiência empírica a transmissão oral de conhecimentos tradicionais que as crianças têm seus corpos educados de acordo com as referências culturais.

O processo educativo das crianças *Bororo* é, portanto, um treinamento constante e contínuo de aprendizagem das tarefas e atividades tradicionais. O corpo é educado sobre as dores, os risos, as danças, as brincadeiras, a fome e tudo mais que é definido e determinado pela cultura. Associadas à assimilação paulatina de valores e referências culturais, as crianças são treinadas e “[...] brincam de representar as histórias míticas [...]. Nessas brincadeiras imitam os adultos, o velhos, os animais e os espíritos, em suas maneiras de falar, em suas posturas corporais [...]” (RANGEL, 1999, p. 148). Apesar de haver racionalidade em torno do aprendizado, não há formalidade durante o processo educativo.

A criança simplesmente imita o adulto, esse processo se assemelha ao que Mauss (1974) chamou de “imitação prestigiosa”, em que a criança imita os atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas que confia e que têm autoridade sobre ela. Segundo Mauss (1974, p.115), “[...] quando uma geração passa a outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem”. Aqui, entendemos que num processo de transmissão de conhecimentos o corpo, assim como a linguagem, tem papel de grande importância. É o que havíamos mencionado quando falamos de oralidade e corporalidade como formas de linguagem que atuam conjuntamente nos processos que envolvem o ensinar, o aprender e o apreender.

DELINEAMENTOS FINAIS

Assistimos usos diferentes do corpo *Bororo* considerando ou não a presença da instituição escolar, o que mostra que o corpo, em uma espécie de plasticidade cultural, se molda de acordo com as regras e normas que lhe são impostas. Tudo isso parece acontecer em uma negociação entre dois contextos distintos, dois conjuntos de normatizações e procedimentos que desenham diferentes formas de educar o corpo. É a partir do contexto em que está inserido que o corpo reage em forma de expressão, ainda que essa seja manifesta por silêncios.



Por maior que seja o tempo de apropriação da escola pela comunidade *Bororo*, da Aldeia de Córrego Grande e mesmo considerando que ela opera numa dinâmica educacional diferenciada, parece não se desvencilhar completamente das amarras burocráticas e estruturais condicionadas pelo Estado. Apesar de flexível e sensível à diversidade cultural e às especificidades étnicas a escola é regida por uma estrutura política que envolve instâncias nacional (MEC), estadual (SEDUC/MT e Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena) e, por vezes, municipal (Secretaria Municipal de Educação). Toda essa estrutura impõe e reforça à escola suas tradições como instituição moderna e normatizadora do saber, a partir de um modelo de disciplina e de educação do corpo.

A escola tem sido um cenário de relações interculturais significativo, permeado pelos saberes tradicionais, inscritos no corpo ao mesmo tempo em que mantém normas e regras disciplinares que parecem conflitar com o corpo *Bororo* em suas atividades fora do contexto escolar. Em Córrego Grande a educação indígena parece prevalecer em detrimento da educação escolar, na medida em que identificamos saberes e métodos tradicionais adentrando os espaços escolares.

Parece haver uma tensão entre as duas formas de educar o corpo, que transitam entre a liberdade do movimentar-se e a disciplina escolar do silêncio e calma. O corpo, como construção social e cultural está presente tanto no âmbito educacional escolarizado como no contexto da educação indígena. Mesmo que lhe seja apresentada uma disciplina de corpos enfileirados e silenciados de palavras e movimentos, o corpo nunca está separado do conhecimento, pois é lugar de produção, acúmulo e transmissão de saberes (McCallum, 1998). A escola e seus espaços não negam a sabedoria do corpo, mas por vezes o priva de se expressar e de transmitir esse saber.

THE BODY BORORO: BETWEEN SCHOOL EDUCATION AND INDIGENOUS EDUCATION

ABSTRACT

The ethnographic study discusses the relationship between body, education and indigenous education. The locus of research was a village of Bororo ethnicity, Mato Grosso. The body, inserted into both the dynamics of education as in the dynamics of indigenous education, assumes different positions that reveal tensions and imply different ways to manifest.

KEYWORDS: *body; school education; indigenous education*



EL CUERPO BORORO: ENTRE LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA

RESUMEN

El estudio etnográfico cuestiona la relación entre el cuerpo, la educación escolar y la educación indígena. El locus de la investigación era una aldea de la etnia Bororo. El cuerpo, dentro de la dinámica de la educación escolar y la educación indígena asume diferentes posturas que revelan las tensiones e implican diferentes formas de manifestarse.

The ethnographic study questions the relationship between the body, school education and indigenous education.

PALABRAS CLAVES: cuerpo; educación escolar; educación indígena

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. M. F. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. *Movimento*, Porto Alegre, v.16, n. 4, p. 53-71, out./dez. 2010.

_____. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos Jogos dos Povos Indígenas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador: *Anais...* Salvador: CBCE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Grupioni, Luís Donisete Benzi (org.). *Caderno de Apresentação: Programa Parâmetros em ação de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

D'ANGELIS, W. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Autores Associados, 2007.

95

94



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

FASSHEBER, J. R. M. Etno-Desporto indígena: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang. In: Ministério do esporte (Org.). *Prêmio Brasil de esporte e lazer de inclusão social*. Brasília: Ministério do Esporte, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GRANDO, B. S. Corpo e educação: relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT. *Motrivivência*, Ano XV, n. 20-21, p. 201-209, mar./dez. 2003

_____. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade bororo em Meruri-MT. *Pensar a Prática*, Goiânia-GO, v. 8, n. 2, p. 163-179, 2005.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac Naif, 2012

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974.

NOVAES, S. C. *Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros*. São Paulo : Edusp, 1993.

_____. Funerais entre os Bororo: imagens da refiguração do mundo. *Rev. Antropo.* [online] 2006. Vol. 49, n. 1, pp. 283-315. ISSN 0034-7701.

SOARES, C. L. . *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, E. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In Pacheco de Oliveira Filho (org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1987.

Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas. VEIGA, J; ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz (orgs.). *Anais do 6º Encontro sobre leitura e escrita em sociedades indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas: ALB, 2005.