



PROFHISTÓRIA

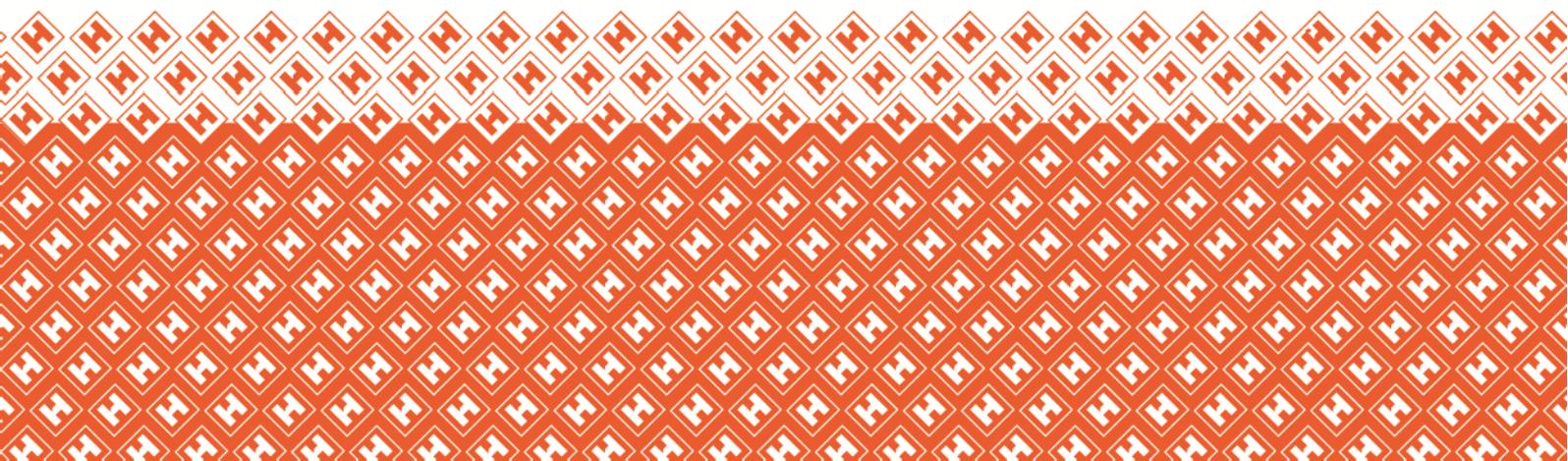
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Ronny Pyterson Romano dos Santos

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM
OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA
NA ESCOLA FUNDAMENTAL INDÍGENA
TUTO POMBO POR MEIO DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS
MÊBÊNGÔKRE**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Dezembro/ 2022



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ – UNIFESSPA
INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO – IETU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Ronny Pyterson Romano dos Santos

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA
NA ESCOLA FUNDAMENTAL INDÍGENA TUTO POMBO POR MEIO DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS MÊBÊNGÔKRE

Dezembro de 2022

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)
INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO – IETU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

Ronny Pyterson Romano dos Santos

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA
NA ESCOLA FUNDAMENTAL INDÍGENA TUTO POMBO POR MEIO DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS MÊBÊNGÔKRE**

SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em História, sob orientação do professor Dr. Daniel Brasil Justi.

Dezembro de 2022

FICHA DE AVALIAÇÃO

Ronny Pyterson Romano dos Santos

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA
NA ESCOLA FUNDAMENTAL INDÍGENA TUTO POMBO POR MEIO DO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DOS MÊBÊNGÔKRE

Banca examinadora

Prof. Dr. Daniel Brasil Justi (Orientador)

Profa. Dra. Valéria Coelho Moreira de Melo (Membro interno)

Prof. Dr. Laécio Rocha de Sena (Membro externo)

Prof. Dr. Andrey Minin Martin (Membro externo)

Prof. Dr. Eduardo de Melo Salgueiro (Membro suplente)

Dezembro de 2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus de Xinguara

S237e Santos, Ronny Pyterson Romano dos
Educação escolar indígena: um olhar sobre ensino de história na escola fundamental indígena Tuto Pombo por meio do projeto político pedagógico dos Mëbêngôkre / Ronny Pyterson Romano dos Santos. — 2022.

108 f. : il. color.

Orientador(a): Daniel Brasil Justi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Xinguara, 2022.

1. Indígenas - Educação. 2. História - Estudo e ensino. 3. História (Ensino fundamental). 4. Cidadania. 5. Identidade social.
I. Justi, Daniel Brasil, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 980.41

Elaborado por Maria José Pereira da Silva - CRB-2/1707

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Daniel Brasil Justi, que acreditou em mim e neste trabalho, pelo acompanhamento, orientação, cuidado e amizade. À universidade pública, gratuita e de qualidade que resiste a tempos tão turbulentos e sombrios. Ao ProfHistória Unifesspa por promover a pós-graduação no interior do Pará. Aos meus familiares. Aos meus colegas de turma. Aos meus colegas de trabalho.

RESUMO

A educação escolar indígena tem sido objeto de diversas reflexões e pesquisas heurísticas em tempos recentes, o que demonstra a importância de se pensar a temática, assim como a presença de escolas em terras indígenas e a inserção delas no âmbito da educação formal. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de História com base em discussões sobre Educação Escolar Indígena, no particular, na Escola de Ensino Fundamental Indígena Tuto Pombo (PA). A investigação está focada em observar como foram construídas as práticas escolares e articulá-las com referenciais científicos baseados nas discussões acadêmicas como aquelas apresentadas, principal, mas não exclusivamente, no Portal de Periódicos da Capes. Nesse sentido, considerando as especificidades locais de uma cultura própria, é a intenção deste trabalho reforçar uma escola que valorize o idioma próprio do povo indígena, bem como sua autonomia e identidade, com um olhar crítico em relação às características interculturais e diferenciadas. Através da literatura acadêmica e documentos escolares sistematizados, a intenção do presente estudo é compreender os elementos contextuais dos Mëbêngôkre e, ao fim, sugerir um produto que auxilie na prática de professores(as) da rede básica de Ourilândia do Norte, tendo como referência as legislações que regulamentam a Educação Escolar Indígena no Brasil e as discussões acadêmicas sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Escolar Indígena; Mëbêngôkre; Ensino de história; Escola Fundamental Indígena Tuto Pombo; Cidadania e identidade social.

ABSTRACT

Indigenous school education has been the subject of several reflections and heuristic research in recent times, which demonstrates the importance of thinking about the theme, as well as the presence of schools in indigenous lands and their inclusion in the scope of formal education. This research aims to analyze the teaching of History based on discussions about Indigenous School Education, in particular, at the Tuto Pombo Indigenous Elementary School (PA). The investigation is focused on observing how school practices were built and articulating them with scientific references based on academic discussions such as those presented, mainly, but not exclusively, in the Portal de Periódicos da Capes. In this sense, considering the local specificities of their own culture, it is the intention of this work to reinforce a school that values the indigenous people's own language, as well as their autonomy and identity, with a critical eye in relation to intercultural and differentiated characteristics. Through academic literature and systematized school documents, the intention of the present study is to understand the contextual elements of the Měbêngôkre and, in the end, to suggest a product that helps in the practice of teachers of the basic network of Ourilândia do Norte, having as reference the legislation that regulates Indigenous School Education in Brazil and academic discussions on the subject.

KEYWORDS

Indigenous School Education; Měbêngôkre; History teaching; Tuto Pombo's Indigenous Elementary School; Citizenship and social identity.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
PALAVRAS-CHAVE	vi
ABSTRACT	vii
KEYWORDS	vii
APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
Capítulo 1 – Ensino de História e Perspectivas sobre a Educação escolar Indígena e Educação Indígena	28
ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	28
EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	38
INTERCULTURALIDADE E A ESCOLA.....	44
Capítulo 2 – Os Gorotire-MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ) e o Cacique Tuto Pombo	50
LOCALIZAÇÃO E AUTODENOMINAÇÃO	50
UMA BREVE TRAJETÓRIA DOS MÊBÊNGÔKRE	53
PPP DOS MÊBÊNGÔKRE UMA VISÃO SOBRE O QUE REGE A ESCOLA TUTO POMBO.....	61
Capítulo 3 – Proposta de material didático para Professores de Ourilândia do Norte ...	67
Proposta de projeto de intervenção escolar para professores da rede básica na tentativa de acrescentar novas abordagens em uma cidade que convive com a presença constante de povos indígenas	67
<i>EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: a trajetória Mêbêngôkre e conceitos-chave para a atuação profissional a partir da produção científica de artigos da área</i>	67
PROPOSTAS DE AULAS SOBRE A TEMÁTICA.....	97
<i>Proposta de Aulas para o 6º ano</i>	97
<i>Os tempos “tempo histórico, tempo mítico, tempo dos nossos antepassados”</i>	98
PROPOSTA DE AULAS PARA O 7º ANO	101
<i>Identities Mêbêngôkre:</i>	101
PROPOSTA DE AULAS PARA O 8º ANO	104

<i>Migrações: o agenciamento cultural e político dos Měbêngôkre.....</i>	<i>104</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica está ligada com um movimento de expansão da universidade pública para o interior do Estado do Pará. Em 2008 ingressei no curso de Licenciatura Plena em Matemática na Universidade Estadual do Pará, que *a priori* deveria ser *on-line*, entretanto devido a limitações estruturais da época o curso ocorreu de maneira presencial. No ano de 2014, a seguir, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Já no final do curso de matemática, em 2011, consegui passar no concurso dos Correios mudando da Cidade de Xinguara para a Cidade de São Félix do Xingu, onde tive um “choque cultural” com a enorme quantidade de povos indígenas presentes naquela cidade, algo que seria decisivo para minha pesquisa na graduação de História.

Muitos questionamentos surgiram devido ao acesso constante que o carteiro tem em locais públicos e à presença política de indígenas nesses locais. Como boa parte da população, meu imaginário sobre indígenas caminhava na representação do estereótipo de “Bom Selvagem”¹, o que acabava contrastando com a maneira com que os indígenas apresentavam seus anseios e necessidades naquela cidade, já que eram agentes diretos na luta por seus direitos e sua presença em eventos como a Olimpíada Indígena e semana do Índio, eventos que presenciei e que demonstravam a importância deles na economia e cultura local.

Em minha graduação em história, dentre as diversas discussões sobre indigenismos e indígenas fiquei com algumas inquietações, pois as discussões demonstravam como ao longo de séculos anteriores os povos indígenas se articulavam, resistiam e empreitavam na manutenção e conquistas de direitos. Bem como a partir da Constituição Federal os diversos povos originários militavam para implementação dos direitos conquistados a partir da Carta Cidadã. Senti falta de discussões sobre a participação dos indígenas no processo da Constituinte, visto que percebi que as legislações anteriores que beneficiavam os povos originários eram fruto de embates e tensões gerados pela participação assídua dos indígenas.

Acabamos percebendo na monografia de conclusão de curso em História, a participação dos indígenas na condição de protagonistas no processo de Constituinte. Tivemos como base do trabalho as representações dos indígenas em páginas do boletim “Aconteceu”, e como o periódico foi uma ferramenta na luta dos indígenas na divulgação de informações e notícias em sindicatos, associações e comissões pastorais. Destacamos a participação das seguintes

¹ Conceito delimitado por Manuela Carneiro da Cunha na obra **História dos Índios no Brasil**

etnia (Arara, Nambiquara, Apurinã, Parakanã, Bororo, Gorotire, Suruí, Cinta Larga, Tapirapé, Gavião, Tembê, Guajá, Tikuna, Txukahamãe, Guajajara, Tenetehara, Uru- weu-wau-wau, Karajá, Waimiri-atroari, Kaxinawá, Xavante, Krikati, Xerente, Maku, Xikrin, Palikur- galibí, Coxodoá (Marimã), Karipuna, Makuxi, Yanomami e Sataré-maué, Potiguara, Kapináva, Fulniô, Tingui, Pankararu, Wassu, Xukuru-Kariri, Xakriabá, Xokó-kariri, Maxakali, Xokó, Krenack, Tuxá, Tupiniquim, Pankararé, Guarani, Kaimbé, Pataxó e Kiriri, Kaingang, Guarani, Terena, Xoklém e Kadiwé), que eram recorrentes nas páginas do periódico.

Minha trajetória como um professor de história se iniciou no trabalho em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, uma modalidade que tive diversas dificuldades, seja pelo calendário apertado ou pelo conteúdo resumido. Além disso, a partir de outras experiências na educação básica e ensino universitário através de tutorias em instituições particulares, bem como na necessidade de criar metodologias para o ensino remoto diante da recente pandemia, acabei por ingressar em um programa de pós-graduação para professores de História na expectativa de me aprimorar frente às muitas questões de minha realidade. Entretanto, as dificuldades vividas me levaram a alguns questionamentos que os trazia desde os tempos remotos de primeiros contatos com povos indígenas em São Félix do Xingu. Assim, inicialmente, passei a questionar como ocorreu o processo de implantação da reivindicação dos povos indígenas no processo de constituinte de uma educação que valorizasse sua cultura e língua.

A partir daí pensamos nesta dissertação em momentos distintos: o primeiro estaria relacionado com a delimitação do conceito de Educação Escolar Indígena, entendendo a necessidade de diferenciar Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, já que as modalidades de ensino exigem especificidades, o que dentro do universo plural dos povos originários faz com que cada escola tenha características únicas e perspectivas locais segundo os anseios de cada etnia. Nesse ponto pensamos em delimitar o fruto das reivindicações dos indígenas que acabam externados nas legislações e conceitos que permeiam a discussão. Destacamos que, a discussão sobre a Educação Escolar é vasta e contínua sendo a minha intenção criar um panorama do nosso entendimento sobre a modalidade.

Ainda, pensamos em uma discussão sobre o conceito de Interculturalidade e a Escola, atinente à discussão do conceito fez-se necessário, devido ao contexto de transformação, apropriação e “latinização” dele, o que acaba por realçar as características Mëbêngôkre e suas

intencionalidades com a instituição escola. Sobre a escola nossa intenção é evidenciar as singularidades da trajetória da Escola Tutu Pombo via documentação local.

A seguir pensamos em uma discussão breve sobre a trajetória dos Mëbêngôkre, entendendo que os recorrentes processos de cisões e a característica de apropriação do “novo” são discussões importantes características na compreensão do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola e na referência do Cacique Tuto Pombo. Seguimos para a proposição que está ligada com as dificuldades que tive em trabalhar com uma nova modalidade de ensino. Propusemos um material que fornecesse aos professores, sobretudo os não-indígenas que porventura atuarem no município de Ourilândia do Norte, um levantamento de discussões sobre a temática para introduzir e motivar em diálogos entre a educação básica e a academia. Também, em um pequeno texto contando a trajetória dos Mëbêngôkre para que professores que trabalhem na rede básica, tenham, minimamente, uma introdução sobre as características locais; e, por fim, três propostas de aulas que visam a valorização da cultura Mëbêngôkre no mesmo sentido de oferecer subsídios a professores que um dia trabalharem naquela escola.

A intenção é a de oferecer materiais que produzam impacto direto na comunidade e escola Tutu Pombo. Considerando a diversidade cultural, as peculiaridades de experiências e fenômenos humanos em quaisquer tempos e espaços e o sempre presente estranhamento que acontece quando se tem contato com uma cultura diferente é que os produtos fazem sentido. Não foram organizados para as salas e ambientes universitários, mas para uma prática mais cotidiana da escola indígena Tutu Pombo e seu entorno.

INTRODUÇÃO

O ensino de história em comunidades indígenas e para seus membros pode ser abordado de diversas perspectivas no Brasil, seja ela pela abordagem de materiais didáticos ou da prática de outrem, para objetivar as intencionalidades do currículo. Entretanto destacaremos uma discussão voltada para a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) dos *MÊBÊNGÓKRE* a partir de uma abordagem intercultural. Antes disso abordaremos uma breve discussão sobre a disciplina de história, situando-nos no contexto político dessa disciplina.

O surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, tem papel significativo para a compreensão da disciplina, visto que boa parte dos seus trabalhos pensaram em uma discussão sobre a construção de uma História Nacional impactando a escrita historiográfica nos anos posteriores que acabam por moldar o conteúdo ministrado em sala de aula. O caráter unificador baseava-se em uma discussão científica que envolvia paradigmas nacionais e internacionais inserindo o Brasil em uma discussão de alto nível internacional sobre paradigmas científicos. Ao olhar para essa construção, não podemos esquecer que os autores brasileiros como Sérgio Buarque de Holanda a exemplo de sua obra *Raízes do Brasil* pensam a presença de indígenas na construção da nação.

A preocupação do Estado com os conteúdos curriculares objetiva a criação de um identitário nacional que, por diversas temporalidades, ou despreza a participação dos indígenas, ou com intencionalidades civilizatórias acabam por cometer violências de maneira institucional no âmbito educacional. Um bom exemplo está na implantação de mecanismos de repressão com base no trabalho pensado por intelectuais do século XX.

Na década de 1910, tivemos mudanças significativas no ensino para povos indígenas, o trabalho entra como metodologia de ensino e mecanismo no processo de educação. Agora de maneira sistêmica e agregadora os indígenas passam por uma situação de educação/processo civilizatório a partir do trabalho. Ainda sobre as mudanças significativas no contexto educacional temos as mudanças a partir da década de 1930, que são marcadas pela tentativa de regulamentar a educação em contexto nacional, não desprezando os processos anteriores ao período citado, vale ressaltar as discussões levantadas sobre o século XVI por (BITTENCOURT, 2008, p. 64; COHN, 2005, p. 486).

Já a disciplina de História no território brasileiro está ligada com sua inserção no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a formação curricular torna-se parâmetro e base de

implantação no sistema escolar brasileiro. A *priori* a disciplina acaba por disseminar um ideal entre as elites brasileiras que legitimava os que detinham o poder político, econômico e cultural. A disciplina de História é fruto de diversos modelos educacionais, que ao longo dos séculos têm construído um processo de ensino-aprendizagem nacionalista e cívico, envolto de normas, padrões e parâmetros religiosos de matrizes judaico-cristã que, em diversos momentos desprezou a relevante participação dos indígenas em diversos espaços.

Os modelos educacionais e parâmetros da disciplina de história mudaram ao logo dos anos, um bom exemplo é a Reforma de Capanema, no período em que Vargas (1930-1945) esteve no poder teve um caráter nacionalista, tornando-se uma ferramenta de embate com forças regionais durante a Primeira República. Instrumentos como o rádio, propagaram na imprensa juntamente com parâmetros educacionais uma *Consciência Nacional*. Minar as forças das oligarquias agrárias regionais mediante a construção de um sentimento de pertencimento e união facilitaria a implementação de políticas governamentais, inclusive parâmetros para uma modernização que favorecia a industrialização do Brasil tendo aqui uma institucionalização sobre o pensar do lugar do indígena na sociedade brasileira.

Durante anos da Era Vargas, a criação do Ministérios e Departamentos fomentava a propagação da ideologia do Estado, além da criação do DIP, Ministério da Educação e Saúde Pública as reformas educacionais que resultaram na criação de programas curriculares tinham por objetivo exaltar o nacionalismo. O Governo Nacional ditaria as políticas educacionais em âmbito nacional, ou seja, a diversidade de parâmetros formulada por cada Estado agora passa a ter um sentido único. “Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais.” (Fonseca, 2004, p. 52).

A preocupação de Vargas com a representação dos Indígenas foi algo presente em seu governo. Entendemos como materialização dessa afirmação as atividades das instituições e formulação de datas comemorativas, exemplo da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) ou a criação do Dia do Índio. As reformas privilegiavam uma história de heróis brancos, ainda por mais que a participação dos indígenas negros ganhassem forma no processo de formação/construção da sociedade/nação brasileira, seu papel nesse enredo era de meros coadjuvantes.

Já no período da ditadura civil-militar (1964-1985) a luta por liberdade de expressão e a repressão por parte do estado moldou as políticas educacionais do período, à disciplina de

História continuou com um teor conservador, baseando-se em uma história tradicional pautada na formação de indivíduos embriagados em um sentimento patriótico e nacional, por parte do estado uma tentativa de definir o lugar na sociedade cumprindo com seus deveres perante o Estado e sua comunidade.

Mudanças curriculares no regime militar tinham eram baseadas em tendências oriundas da Escola Superior de Guerra do Exército brasileiro. Segundo Fonseca (2003), “o regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país” (p. 55), como percebemos na citação, o Estado a força impõe mudanças estruturais e imprimem uma violência significativa no currículo, a exemplo do surgimento das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Orientação Social e Política Brasileira (OSPB) e a extinção das disciplinas de História e Geografia agora unificadas na Estudos Sociais e só ressurgiram décadas depois no período democrático na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Vejamos que além da deterioração do ensino temos uma precarização da qualidade na formação dos professores, já que para suprir as necessidades curriculares das disciplinas de Estudos Sociais, EMC e OSPB desenvolve-se Licenciaturas Curtas.

A prática docente está totalmente ligada com as discussões científicas e é influenciada por uma “Episteme historiográfica” que está presente tanto na produção de material didático e paradidático, recorte de conteúdo e utilização de fontes/documentos utilizados em sala de aula. As Instituições de ensino voltadas para um ensino padronizado e público tem sua implantação no Brasil no início do século XIX, destacamos que a base desse ensino e voltado para a formação da elite local.

Entendemos que a prática de ensino em distintos períodos não é limitada a instituição escola. As relações de ensino e aprendizagem ou quando relacionadas com a construção do conhecimento não acontecem exclusivamente no ambiente escolar ou acadêmico, ocorrendo de maneira científica e dirigida, quanto empírica que pode ocorrer de maneira intencional ou involuntária seja ela a partir de experiências ou de relações culturais, econômicas, familiares, religiosas e sociais.

Sabe-se que toda a Cosmogonia Escolar é regida por parâmetros, métodos, regras, currículos e práticas que mudam ao longo do tempo. Os saberes historiográficos vão se emaranhando ao longo do tempo e modificando a partir de relações entre os conhecimentos. Quando percebemos a construção do ensino de história para os povos indígenas devemos

entender que os primeiros parâmetros partem da atividade missionária. A catequese para além de um caráter religioso, partia de viés “civilizatório”. Entendemos que diferente do modo patronizado e esquematizado que se dá o ensino tradicional a atividade para os indígenas indígena não seguia um método uniforme, mas visavam claramente a transmissão das crenças, valores, conhecimentos, costumes e dogmas dos interlocutores do conhecimento.

Questionar as trajetórias, possibilidades de pesquisas e metodologias demonstram como um historiador é participe de uma discussão ampla que interliga suas experiências com abordagens dos documentos/fontes. Entender a trajetória de sua disciplina “História” é perceber as movimentações no campo acadêmico e em sua prática, fazendo do seu cotidiano uma constante renovação.

As políticas envolvendo educação no Brasil são resultados de lutas que envolvem diversos setores, sejam eles nos espaços acadêmicos ou escolares envolvendo professores e alunos. Embora as reivindicações por melhores condições e mudanças no currículo por parte de pensadores e profissionais da educação a falta de planejamento a longo prazo e de parâmetros que levem em consideração a pluralidade étnica fragilizaram o sistema educacional as disciplinas de Humanas principalmente a de História acabam ficando refém de intencionalidades dos governantes. Fonseca (2004) ao dissertar sobre a construção da História como disciplina escolar destaca:

A afirmação de identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América, onde os países recém-emancipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação. (p.24)

Como percebemos na citação acima a disciplina de História é utilizada como ferramenta legitimadora de uma ideologia ou trajetória de determinado setor da sociedade, a origem da disciplina tem um caráter elitista visto a tentativa de perpetuar uma narrativa de heróis nacionais que tem por objetivo exaltar os valores pátrios e as façanhas de um seleto grupo de indivíduos que de maneira mitológica ajudaram na trajetória de sua região ou nação.

O grande problema está nos excluídos ou silenciados dos processos históricos como o exemplo da participação de indígenas, mulheres e negros na formação histórica, econômica, cultural e sociopolítica. Ainda lembramos da arqueologia na construção da Nação e sua ausência, por contraste, no Brasil, no que diz respeito à indígenas e um passado encoberto.

O ensino de História no Brasil tem sido alvo de pesquisas é envolto em diversas problemáticas no campo historiográfico denominado de História da educação, discorreremos um pouco sobre o percurso da disciplina no Brasil visto que nas mudanças educacionais são riquíssimas para demonstrarmos a rupturas, permanências e ressignificações de ideais de nação. Mudanças de paradigmas e de metodologias que acabam por influenciar a prática do professor destacamos o papel fundamental do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na formação dos parâmetros de História Nacional que perpetuaria por décadas no campo científico e escolar.

Destacamos que, a partir da reflexão sobre a trajetória da disciplina de História o professor pode criar algumas ferramentas teórico-metodológicas para lidar com problemas encontrados no cotidiano escolar, um bom exemplo está na aplicabilidade de legislações como a Lei nº 11.645/2008, essa legislação tem por objetivo a valorização da trajetória de determinados sujeitos históricos, que passaram por um processo de ocultamento de sua participação na construção da nação, seja por representações criadas ao longo de séculos de narrativas de viajantes, artistas e intelectuais ou por narrativas científicas que solidificavam uma imagem do negro e indígena de maneira estereotipa.

Pensar o ensino de História e os dispositivos legais que norteiam a educação escolar indígena no Brasil é pensar uma gama de legislações, parâmetros e outras documentações que regulamentam esse segmento. Como o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas e a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Os direitos dos indígenas são frutos de lutas internas externas tanto no que tange a incorporação de legislações e políticas internacionais à exemplo da Declaração da Filadélfia, de 1944 e posterior a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho; ainda destacamos a Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 que entrou em vigor internacional em 1991 e somente incorporada a legislação brasileira em 25.07.2003. e a formulação de legislações internas como o art.º 210 da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96.

Destacamos que a Convenção n.º 169 da OIT, em seu art.º 1º, n.º 2, “a autoidentificação é o fator determinante no reconhecimento de quais povos seriam “indígenas” e/ou tribais.” Ainda se tratando da Educação que envolve indígenas temos em 17 de dezembro de 1996, e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9394/96 essa lei abrange e amplia referenciais da Lei n.º 5.692 de 1971. Ainda sobre legislações externas destacamos:

Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem. (Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos povos Indígenas Art. 14.1

Com base nas legislações e mudanças citadas acima, partimos do contraponto no entendimento entre a *Educação Escolar Indígena* e *Educação Indígena* visto a necessidade de delimitar as diferenças para não cairmos no erro de trabalhar as duas na mesma perspectiva. Destacamos que:

Desde o início das discussões sobre a melhor escola para os índios, os especialistas têm lembrado que se deve diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. Ou seja, que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais. (COHN, 2005, p.486)

Nesse contexto pensamos em uma *Educação Escolar Indígena* com singularidades únicas, ainda podendo adquirir um caráter de ferramenta para militar na manutenção de seus direitos, cultura e apropriação de um conhecimento gerado por outrem.

A historiografia clássica¹ por sua vez, construiu suas representações problemáticas, destacando que apesar dos avanços metodológicos das últimas décadas não é um problema vencido ou acabado, ainda por volta dos anos de 2001 foram encontrados problemas em narrativas acadêmicas que por consequências influenciaram de maneira indireta a prática do professor de história, ainda sobre a afirmação destacamos que:

Mesmo assim, parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da antropologia,

¹ Entendemos aqui a grande maioria da historiografia anterior a década 1970 save as raras exceções.

mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos (MONTEIRO, 2001, p.7)

As narrativas e o processo de ensino-aprendizagem devem ser pensados com delicadeza pelo professor em sala de aula, principalmente quando há a presença de povos indígenas visto que, cada comunidade tem características únicas e conceitos próprios por alguns vocabulários utilizados no ensino de História como “tempo, território, criança ...”. As reformas educacionais as vezes geram mais problemas do que soluções, um bom exemplo está na formação dos professores, devido a velocidade da implantação de novas políticas, na maioria dos casos citados ao longo do texto aplica-se as mudanças, depois pensa-se na formação dos agentes.

O docente pode a partir de sua experiência, mediante uma liberdade gerada por um empoderamento de metodologias, tem ressignificado algumas mudanças institucionais e políticas, embora o Estado imponha as suas vontades, zonas de liberdade são geradas a partir de uns processos de interação entre aluno e material didático/paradidático, aluno e professor, professor e comunidade escolar, gerando uma produção de um conhecimento epistemológico do conhecimento escolar. A própria apropriação do professor de uma epistemologia do conhecimento histórico, ligada à sua prática escolar, produz um conhecimento de perspectivas e metodologias locais um saber que diverge do modelo tradicional.

A nossa discussão parte do entendimento que a escola produz seu conhecimento a partir da interação entre professor/aluno, aluno/currículo, aluno/instituição, currículo/discussão científica, manuais didáticos/conteúdo locais entre outros. O objetivo da escola está ligado tanto com a formação de conhecimento como a construção e formação do indivíduo a partir da transmissão. Queremos destacar algo não casual nas discussões sobre o âmbito escolar, que é a estrutura em si das instituições. As comunidades indígenas têm uma questão relevante em relação das construções e estruturas de suas comunidades, porém enfatizamos que essa discussão não é somente dos indígenas visto que:

o projeto de escola, seja ela qual for, é elaborado prevendo espaços para trabalhos com determinados métodos. E os métodos não duram para sempre. Ficam obsoletos e exigem reciclagem, o que nem sempre acontece, com a mesma velocidade, com o espaço construído. Daí a importância de pensar

edifícios que levem em conta a mutabilidade, tão natural nas coisas humanas. (OLIVEIRA, 1998, p. 25)

Na citação acima o âmbito escolar é um ambiente complexo e mutável, destacamos que não só o ambiente estrutural como os intelectuais são mutáveis gerando embates e disputas políticas, a escola não pode ser percebida como um local isolado e apartidário, as tensões na sociedade acabam por moldá-la seja em conformidade as tendências, seja em oposição a essas situações. Outro ponto que queremos exemplificar é em relação a família visto que, há questões que precisam ser destacadas quando traçamos um paralelo entre a família indígena e a família não indígena destacamos que:

Os hábitos são inculcados desde a infância por um trabalho pedagógico realizado primeiro pela família e, posteriormente, pela escola, de modo que as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo sejam interiorizadas por ele. Ora a educação familiar das crianças vindas das classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola. (ARANHA, 2006, p. 253)

Não desprezamos o papel pedagógico da família, embora nosso foco aqui não seja perceber como o currículo escolar possa se aproximar do cotidiano de determinadas classes sociais o que queremos evidenciar é o abismo entre as semelhantes narrativas e cotidianas entre uma família indígena e uma família não-indígena. guardadas as devidas proporções e as especificidades quando uma criança indígena é inserida no universo escolar no nosso entendimento é uma situação abrupta, violenta e atípica, visto que a instituição é pensado em uma lógica e alvo. Nisso pensamos o universo escolar como um lugar que pode ter para além de um lugar de construção também um de violência como destacamos:

A violência simbólica leva as pessoas a agir e a pensar por imposição, sem se darem conta dessa coação. Nesse sentido, a cultura e os sistemas simbólicos em geral podem se tornar instrumentos de poder quando legitimam a ordem vigente e tornam homogêneo o comportamento social. (ARANHA, 2006, p. 252)

Na citação acima as representações, sistemas e currículo podem conter um teor violento, na questão observamos tanto em nossa prática quando na literatura acadêmica que a evasão escolar pode ser decorrente da não adaptação ou rejeição a maneira que o conhecimento se apresenta, ainda destacamos que essa noção de homogeneidade se torna

ainda mais violenta quando relacionada com a pluralidade indígena. O que entendemos é a necessidade de uma flexibilização dos dogmas e mordaças da construção teórica quando necessário à sua construção para aplicabilidade no universo indígena, destacamos que:

Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências. (ARANHA, 1996, p. 216)

A construção de uma pedagogia específica para a compreensão dos diversos universos que a instituição escolar está presente é necessária, a função social e de caráter formador de um cidadão na sociedade moderna também é papel da escola, porém ainda temos inquietações do real propósito da escola em uma comunidade indígena. A concepção de mundo e leitura de realidade pode divergir de comunidade para comunidade, o que queremos enfatizar aqui é que a escola em ambiente indígena pode adquirir significados distintos dependendo dos interesses de cada etnia.

Para discutir o tema poderíamos destacar várias problemáticas, uma delas seria a análise de um longo período, que vai desde as primeiras ofertas de programas no século XVI até metade do século XX, esses programas transitavam entre religião-trabalho com destaque no caráter religioso que se baseava na catequização que objetivava a integração forçada na sociedade. Embora a importância de entender os primeiros modelos e do surgimento dessa modalidade de ensino, nosso objetivo não está na trajetória que gerou ressignificações, rupturas e continuidades ao longo do tempo, mais sim, na caracterização, tipificação e conceituação da modalidade atualmente.

Mudanças de narrativas e perspectivas começam a emergir em meados da década de 1970, essas mudanças de paradigma entram em consonância com movimentações indígenas. A mobilização dos indígenas no processo de constituinte e posterior Constituição juntamente com setores governamentais (instituições como universidades) e não-governamentais (ongs, associações e pesquisadores) corroboraram em uma luta por maior representatividade, valorização cultural, delimitação de terras e formulação de legislações que garantissem espaços políticos, culturais e sociais aos povos indígenas.

As características agora, guardada as devidas proporções divergem de contextos de séculos anteriores em que a Educação era pensada como um instrumento civilizatório, que a

partir da imposição, o currículo, os conteúdos e a estrutura atendiam valores e interesses alheios que as vezes negam a cultura e identidade plural encontrada nas diversas etnias brasileiras, para além das dificuldades curriculares, simbólicas e culturais destacamos as estruturais:

Os sistemas de ensino não possuem estruturas adequadas e equipes qualificadas para atender as demandas das escolas indígenas, resultando na baixa capacidade e qualidade na execução dos programas de construção de escolas, formação de professores, elaboração de material didático, transporte escolar e alimentação escolar. Esse leque de problemas é agravado pela dificuldade de coordenação das políticas que deveria ser exercida pelo MEC a partir do Regime de Colaboração entre os sistemas, mas que esbarra no discurso de autonomia dos sistemas. (GERSEM, 2013, p.3)

Não desprezamos interesses escusos nas diversas modalidades de ensino encontradas nas comunidades indígenas do território brasileiro, destacamos que as metodologias e objetividades do Estado Brasileiro e Igreja (projetos educacionais de diversas ordens religiosas) em inúmeras vezes divergem das intencionalidades e objetivos da comunidade local, embora esses embates de objetividades estão ligados com a relação e interesses externos gerando aquilo que entendemos como *Educação Diferenciada* já que o currículo e a base serão gerados dessa relação. Entendendo essa modalidade de ensino está também ligada como uma forma de resistência:

É contra esses projetos integracionistas que o modelo contemporâneo de educação escolar indígena se apresenta. Tendo início com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de estado. Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de *educação diferenciada*. (COHN, 2005, p.486)

Deve-se destacar como na citação acima, as especificidades que a *Educação Escolar Indígena* deve ser compreendida, principalmente a contraposição ao caráter homogeneizador que a *Educação Escolar* tende a compor em seu currículo regular. As características dessa pluralidade e a maneira diferenciada com as suas especificidades que a condição indígena necessita. Identificamos a particularidades que demandam uma *Educação Diferenciada*. Ainda destacamos que:

Nos últimos 25 anos, professores e lideranças indígenas, educadores indigenistas, técnicos e gestores da educação, buscam caminhos para essa

necessária transformação da escola indígena caracterizada atualmente fundamentalmente por seu modelo plural, diverso, transitório e dinâmico. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas. (GERSEM, 2013, p.1)

O modelo que surge a partir de manifestações principalmente a partir da década de 1970 embasado juridicamente por legislações fruto de um movimento indígena concede as distintas etnias o direito de uma escola que respeite seus aspectos sociais, religiosidade e língua. O que queremos delimitar é que quando falamos de *Educação Escolar Indígena* não podemos cair no erro de pensar em um movimento coeso e retilíneo, cada etnia com seu próprio ressignificado e objetivos para a instituição escola.

A construção unificadora do termo “índio” é caracterizada por homogeneizar algo que é plural e muitas das vezes concorrente e rival, aquilo que outrora é notável como uma proposta homogênea e consensual não se adequa a cosmogonia escolar indígena no território brasileiro. Destacamos que essa modalidade de ensino acaba por se tornar ferramenta como mecanismo na defesa dos seus direitos ou como mantenedora de costumes e crenças, visto que a escola serve as vezes como mecanismo em que os povos originários se empoderam-se de conhecimentos para relacionar-se com os não-indígenas ou criam um currículo que os favoreça na dinâmica local. Sobre o vocabulário “índio e indígena” destacamos que:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. (GERSEM, 2006, p.30)

Os Povos Originários em contraposição a um termo estigmatizante se apropriaram do mesmo e utilizam como vínculo de fortalecimento em suas lutas por melhores condições. *Educação Escolar Indígena* quando em perspectivas de uma ferramenta na luta contra barreiras estruturais, que foram construídas ao longo de décadas de narrativas literárias, historiográficas e epistemológicas deve ser percebida nas suas especificidades locais, territoriais e étnicas, já que cada modelo de escola é único e plural ao mesmo tempo o que não deixa de estar inserido em um movimento singular na luta por os direitos dos indígenas. Sobre os avanços na modalidade de ensino temos:

Outro avanço importante é o novo papel das comunidades indígenas, fortalecidas com o crescente protagonismo indígena na condução local da gestão e do processo pedagógico das escolas. A grande maioria dos professores, gestores e técnicos que trabalham nas escolas das aldeias são indígenas que podem fazer a diferença no campo do fazer pedagógico e na gestão da escola indígena. Atualmente mais de 95% dos professores que atuam nas escolas das aldeias são indígenas. (GERSEM, 2013, p.4)

Pensar em uma escola de “Índio” é um erro, cada escola em comunidades indígenas é algo plural e com condições singulares de cada comunidade local. Entender que os interesses locais modificam a vivência do espaço escolar e que os costumes e cultura local ditam os parâmetros e currículo dessa instituição sendo pensada por eles fazendo com que a própria palavra “Índio” seja negada sendo necessário especificar o local e cultura como no nosso caso dos Mëbêngôkre. Ainda temos:

O índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular. Este sentimento e esta atitude positiva estão provocando o chamado fenômeno da etnogênese, principalmente no Nordeste. Os povos indígenas, que por força de séculos de repressão colonial escondiam e negavam suas identidades étnicas, agora reivindicam o reconhecimento de suas etnicidades e de suas territorialidades nos marcos do Estado brasileiro. (GERSEM, 2006, p.33)

A discussão acima corrobora em uma compreensão de um movimento para além de resistência, em que os originários estão cada vez mais ativos e combativos em busca de um empoderamento político e identitário. Essa luta não é somente para questões territoriais e econômicas, hoje em um mundo globalizado e monocultural as suas reivindicações perneiam questões identitárias, o que nos leva a pensar em uma escola ligada com uma construção de uma identidade. Sobre essa apropriação da escola destacamos que:

re-significar a escola importa em acolher a tradição histórica, e rejeitar toda posição fundamentalista, todo etnocentrismo, tendo a clareza de selecionar na história dos povos os conhecimentos que venham a desmistificar os processos de opressão e dominação. Um currículo multicultural e crítico tem estafunção de desalienação e educação política. (VENERE, 2008, p.189)

Como ressalta o autor a ressignificação da escola é parte de um movimento de resistência desmitificando o processo de opressão e dominação. O que podemos e afirmar mediante a esse processo e que o protagonismo indígena é notório embora em casos específicos negligenciado por um currículo etnocêntrico, como o exemplo do calendário

escolar que é totalmente baseado em especificidades não-indígenas.

Ainda nesta perspectiva de um sistema educacional que valorize a cultura-não indígena entendemos que a apropriação pelos indígenas e professores das diversas áreas da ciência em relacionamento com a diversidade das distintas etnias interage nesse processo como ferramenta no combate a tipos de modalidades de ensino tradicional. A dificuldade no conhecimento plural no âmbito escolar não é somente uma questão da relação ciência/indígenas, porém uma luta epistêmica do próprio conhecimento científico em que destacamos que:

O mundo é um complexo mosaico multi-cultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. Trata-se, pois, de propor, a partir da diversidade do mundo, um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundanidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas. (MENESES, 2009, p.183)

A escola indígena entra em perspectiva de fortalecimento, construção e instrumento na luta por autodeterminação dos povos indígenas em um contexto como já mencionado plural. A escola pode se tornar um mecanismo de exclusão e fortalecimento de estereótipos, embora pensada de maneira inclusiva ela pode adquirir caráter construtivo e motivador de projetos educacionais e de sociedade ela pode ter em suas especificidades caráter segregador e violento. Em suma deve-se almejar objetivos locais e regionais que a partir da apropriação de conhecimentos científicos e locais fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem nas diversas comunidades indígenas.

Um dos aspectos que devem ser levados em consideração e em relação ao processo de ensino-aprendizagem se tornam um desafio quando analisado em perspectivas a *Educação Escolar Indígena* é a linguagem, visto a objetividade dela em relação a comunicação e perpetuação de um conhecimento. Em consonância a isso destacamos:

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional e

intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. (VYGOTSKY, 1988, p.7)

Como percebemos na citação acima a relação emissor, código e receptor é importantíssima no processo de interação entre os indivíduos o que nos leva a refletir de como ocorre o processo de aprendizagem em escolas indígenas, destacando que o próprio ambiente em que a escola indígena está inserida se torna concorrente, já que as crianças indígenas que o aprendizado vindo da floresta, anciões e comunidade pode ser atrativo em decorrência de uma melhor linguagem ou mais fluida que a linguagem encontrada no âmbito escolar. Destacamos que se a linguagem escolar não se demonstrar efetiva, ela toma caráter de exclusão devido aos desafios estruturais, linguísticos, culturais e adaptativos.

Sobre as aldeias dos *Mëbêngôkre*, destacamos que são de formato circular e em seu centro encontra-se a “praça”, o formato está ligado com a distribuição social que é feita de maneira proporcional. Nesse sentido a praça fica destinada dentre outras atividades as coletivas/públicas. Embora vamos fazer menção e problematização do nome Kayapó no segundo capítulo, que deve ser problematizado pelo seu significado, ressaltamos que em sua nomenclatura adquirem duas representatividades, os nomes “comuns” e os nomes com subjetividade e grandeza. Os nomes comuns são aqueles que referem ao cotidiano e ao meio ambiente, os “belos” um prefixo cerimonial e um sufixo simples. O importante aqui é destacar que a criança quando recebe seu nome poucos dias depois de nascida têm duas características peculiares, recebe-se nome comuns e belos.

Os nomes belos são aqueles baseados nas cerimônias, em síntese toda criança deveria participar de diversas cerimônia, entretanto devido a período prolongado das festividades e despesas geralmente limitam a participação dos filhos ou recorrem a patrocinadores. O conhecimento *Mëbêngôkre* é transmitido de diversas formas, como os cantos e recitativos que corresponde a partes essenciais de diferentes cerimônias. Os ornamentos e movimentos referentes aos ritos que devem ocorrer de maneira apropriada são conhecimentos transmitidos entre gerações a partir de um complexo sistema de manutenção de tradições.

Além desses conhecimentos específicos, destacamos o papel dos mitos que estão ligados com a organização social dos *Mëbêngôkre*, visto que eles exemplificam valores morais que podem nortear as discussões. No processo de ensino temos para além do papel coletivo “aldeia” o do “chefe velho”, que está centralizado nas decisões e organização de novas lideranças, as regras antigas e a manutenção das tradições são de suma importância para a manutenção da organização social. Vejamos que o fator da aldeia Kikretum situar-se a

margem do rio Fresco, no Município de Ourilândia do Norte denota uma transmissão de conhecimento geográfico e de domínio de terras agricultáveis.

Os grandes rios em suas margens pelo processo de cheia e baixa acaba fertilizando a região inundada. As florestas nas margens dos rios são geralmente os locais propícios para o plantio de roças e manejo de árvores frutíferas. Encontrar vestígios de roças anteriores e a prática de caça e pesca são ensinamentos que podemos atribuir a uma sofisticada organização de um método de ensino, delimitamos como uma Educação Indígena dos *Mëbêngôkre*. Nesse contexto entendemos a necessidade de diferenciar o conceito de Educação Escola Indígena e Educação Indígena dentro da intencionalidade de delimitar nosso entendimento sobre as discussões no campo acadêmico.

Destacamos a visão de Gordon (2006), sobre os Xikrin. Uma das representações que queremos destacar é à maneira que o autor demonstra a desconstrução de uma visão referente a representação dos indígenas em sua obra, *a priori* poderíamos pensar em uma submissão indígena à economia capitalista, a obra ao longo de suas discussões demonstram como os Xikrin do Cateté resistem ao que o autor chamou de “consumismo”.

Quando destacamos nos capítulos seguinte a busca pelo “novo” ou a participação do mesmo no processo de construção de identidade dos *Mëbêngôkre*, pensamos como Gordon (2006) na busca de compreensão do interesse dos Xikrin de objetos alicerçou-se no questionamento da visão endógena do dos Xikrin no significado dos objetos do mundo dos brancos e sua importância na experiência social. Sendo necessário uma reflexão mais ampla sobre as representações cosmológico desse povo, levando em consideração o processo de alteridade que faz parte da construção social local. Destacamos que:

O Imprimir aos materiais etnográficos Mëbêngôkre [os pressupostos teóricos acima expostos], aproximando-os dos modelos descritivos-conceituais que vêm sendo desenvolvidos para a Amazônia indígena na esteira dos trabalhos de autores como Bruce Albert e Eduardo Viveiros de Castro, por exemplo, sobretudo no que diz respeito ao regime geral de subjetivação (ou personificação) das culturas ameríndias (GORDON,2006, p. 83)

Os Mëbêngôkre se organizam em relação ao corpo e o espírito do inimigo, ou seja, a maneira que os mesmos se apropriam da “cultura” (simbólica, representativa e material), ou sua “riqueza”, enfim, suas “propriedades” não imediatamente corpóreas, mas relacionadas ao corpo: nomes, cantos, adornos, matérias-primas, formas, coisas (GORDON, 2006, p. 98-99). A problemática na obra que nos interessa é referente à maneira que os objetos oriundos dos não-indígenas, à priori do contato dos Xikrin (e dos Mëbêngôkre) com esses objetos, foram representados como algo estrangeiros (Kuben).

O que queremos destacar é que se o dinheiro e as mercadorias se tornaram fatores de grande importância para a comunidade local, sendo intencionalmente apropriados pelos Xikrin, na intenção de favorecimento de suas relações “internas” e “externas” à comunidade, pensamos dentro de suas especificidades ao modo que a cosmovisão *Mëbêngôkre* pode implicar na apropriação da instituição escolar.

Das nuances das relações internas, a circulação de objetos acabou por mudar a dinâmica social, repercutindo sobre sociopolítica da comunidade, o que gostaríamos do ponto de vista das relações externas e internas, é perceber como a instituição “escola” impactou no cotidiano *Mëbêngôkre*, entretanto devido a pandemia isso não foi possível. Embora a impossibilidade de um estudo de campo destacamos que a análise documental caminhou em uma tentativa de ampliação do reconhecimento dos povos indígenas, percebemos que os *Mëbêngôkre* têm uma luta pela valorização de suas comunidades, cultura e tradição.

Entretanto, torna-se imprescindível discutir acerca da reflexão sobre Educação Escolar indígena e Educação Indígena trazida no capítulo seguinte, pois as políticas educacionais e características próprias do ensinar local podem oferecer grandes contribuições aos educadores que encontrarem esse trabalho. ao passo que esta iniciativa pode colaborar para as múltiplas expressões vivenciadas, quanto aos aspectos que devem ser relevantes em espaços de culturas diferenciadas.

Capítulo 1 – Ensino de História e Perspectivas sobre a Educação escolar Indígena e Educação Indígena

Ensino de História e Educação Escolar Indígena

Destacamos que pensar a *Educação Escolar Indígena* não é somente pensar em estruturas físicas e curriculares de uma instituição, é estar inserido em luta pela desconstrução de estereótipos como:

é sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. Essa visão também surgiu desde a chegada dos portugueses, através principalmente do seguimento econômico, que queria ver os índios totalmente extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos. (GERSEM, 2006, p.35)

A visão acima não deve ser compreendida como estereótipos de séculos anteriores, essa visão ganha peso nos últimos anos principalmente para legitimar fatores econômicos como a demarcação de terras e o garimpo ilegal. Ainda o discurso desenvolvimentista presente principalmente na Amazônia tem colocado os indígenas como barreira para o desenvolvimento econômico da Nação. A escola entra também como um dos vários mecanismos que os povos originários utilizam para agalgar direitos expressos em legislações conquistadas ao longo de séculos de lutas por melhores condições.

Uma das abordagens que queremos discutir e daremos atenção específica em outro momento é a questão sobre uma educação intercultural, porém antes disso destacamos que:

Reconhecemos que a proposta de escola indígena intercultural está contribuindo para transformar a escola tradicional para índios — totalmente colonial, negadora de culturas, saberes e línguas — em escolas com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêtricos. (BANIWA, 2019, p.1)

O encontro de duas culturas, o pensar e o propor desse encontro, são elementos da transformação constante do espaço. Essa relação pode ser intencional sendo manifestada no currículo, estrutura ou nas intencionalidades da instituição. Em diversas escolas em território indígena de maneira intencional, ou não, as mudanças vêm ocorrendo de diversas formas, seja na rotina, ou na proposição de abordagens interculturais, mudando com a necessidade

específica de cada etnia, destacamos que:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. [...] é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (BRASIL, 2009, p.89)

As legislações nacionais já mencionam e legitimam uma participação dos indígenas no processo de construção de uma *Educação Escolar Indígena*. Entretanto os significativos avanços no entendimento dessa modalidade de ensino são posteriores a constituição de 1988, partindo de uma construção de escola inclusiva e, não exclusiva partindo da compreensão das especificidades locais. As mudanças de entendimento do novo ambiente escolar, parte de uma nova forma de construção, em que temos uma participação mútua entre o receptor e o emissor, algo totalmente plural em que:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1987, p.89)

Dentre alguns questionamentos que podem ser feitos em relação aos processos culturais, destacamos as relações dos Mëbêngôkre e missões religiosas, no que concerne a autonomia e valorização da cultura local. O “Novo” não é obstáculo ou colocado em uma posição negativa, entretanto jamais será imposto pelo outrem a construção de uma educação escolar indígena parte da maneira que os Mëbêngôkre pensam a educação, é sempre valorizando a cultura local criando uma cosmogonia única e ao seu modo, como na citação a seguir:

Ao relatar as aprendizagens Mry-re Kayapó (2017) fala que a missionária “era uma boa professora”, agregando que a sala de aula era cheia de estudantes e que homens e mulheres estudavam na mesma turma, mas separados por gênero, “homem era para um lado e mulher para outro”, explicando que as mulheres não aceitava ser “tudo misturado [...]”. E isso é da cultura!” (FEITOSA, 2019, p.7)

A citação acima é trecho da obra que discute o processo de ensino- aprendizagem dos Mëbêngôkre na região do sul do Pará. A relação de ensino parte de uma experiência de uma proposta catequética, sendo o ensino escolar ofertado por uma missão religiosa, entretanto o que queremos destacar é que embora a inserção seja por um viés religioso, o que pode gerar diversas reflexões. No entanto o foco aqui está na percepção da apropriação dos Mëbêngôkre do espaço de ensino, as mulheres não renunciam a sua cultura no local do outrem, mas sim entendem o local e impõem sua vontade mediante seus costumes.

Achamos necessária uma contextualização dos interesses dos religiosos em comunidades indígenas, sendo pela dualidade do discurso humanitário e religioso que em grande maioria esconde interesses próprios e do Estado, o que ficam introjetados nas objetividades do sistema educacional ou de processos com caráter civilizatório. Destacamos que:

No século XIX a política indigenista foi marcada pela ocupação dos territórios indígenas e pelo assimilacionismo. As relações com os indígenas tiveram como principais objetivos apoderar-se de suas terras e criar aldeamentos para concentrá-los em espaços reduzidos, dispondo de sua mão de obra para os estabelecimentos coloniais, mas, principalmente, liberando espaços para a colonização. Esse período também foi marcado pela aproximação de interesses do poder central, dos moradores e dos missionários, o que levou ao aumento do poder local nas questões indígenas. (BERGAMASCHI, 2020, p.4)

No período referenciado acima, percebemos que a uma aproximação dos religiosos ligada com interesses divergentes aos interesses dos indígenas, servindo como uma extensão da vontade do estado. Pensar que tais mecanismos e acontecimentos são características de séculos passados é não entender que práticas e relações entre estado/religião/indígenas são recorrentes no território brasileiro. O conteúdo religioso ou o conteúdo escolar com o viés religioso, que muitas crianças indígenas são alfabetizadas trazem algumas reflexões: uma delas está relacionado com a inserção do indígena no mundo não-indígena a partir de perspectivas religiosa, lembrando que para diversas etnias o “místico” está relacionado com a sua organização social. Observamos que:

[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido num tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’ [...] 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, 2000, p.11)

A partir da discussão acima, podemos destacar a relação dos povos indígenas com mitos de natureza cosmológicas, um bom exemplo são os Bakairi que delimitam seu berço mítico na confluência do rio Verde com o Paratinga criando assim sua estrutura social e cultural a partir dessa visão de gêneses. Os mitos de origens estão ligados com animais como onças e árvores, que remetem a memórias coletivas que fazem parte da organização social, já em relação aos mitos e cultura do Mëbêngôkre faremos de maneira separada, já que nesse momento queremos apenas referenciar a importância da compreensão cosmológica para a educação escolar.

Pensando nessa lógica as hierarquias e maneira de se relacionar com a natureza estão ligados com a cosmologia indígena, destacamos que a escola não pode ser concorrente com esses aspectos e, que a presença de religiosos em instituições escolares acaba por tomar uma responsabilidade do Estado que deve propagar uma educação livre de intenções ecumênicas e catequizantes.

Ainda destacamos as significativas mudanças na década de 1990, como o princípio das políticas específicas para a formação de professores, o que pode ser um contraponto a dependência de indígenas da missão religiosa como o único responsável pelo processo educacional, enfatizamos que:

[...] cria a categoria oficial de escola indígena, estabelecendo sua estrutura e funcionamento, bem como sua estadualização, salvo se o município tiver seu próprio sistema de ensino. Também regulamenta a categoria de professor indígena, como carreira específica do magistério, com concurso diferenciado, garantindo a preferência ao professor da mesma etnia de seus alunos. Garante a formação diferenciada em cursos específicos, bem como “sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (D'AMBROSIO, 2002, p.79)

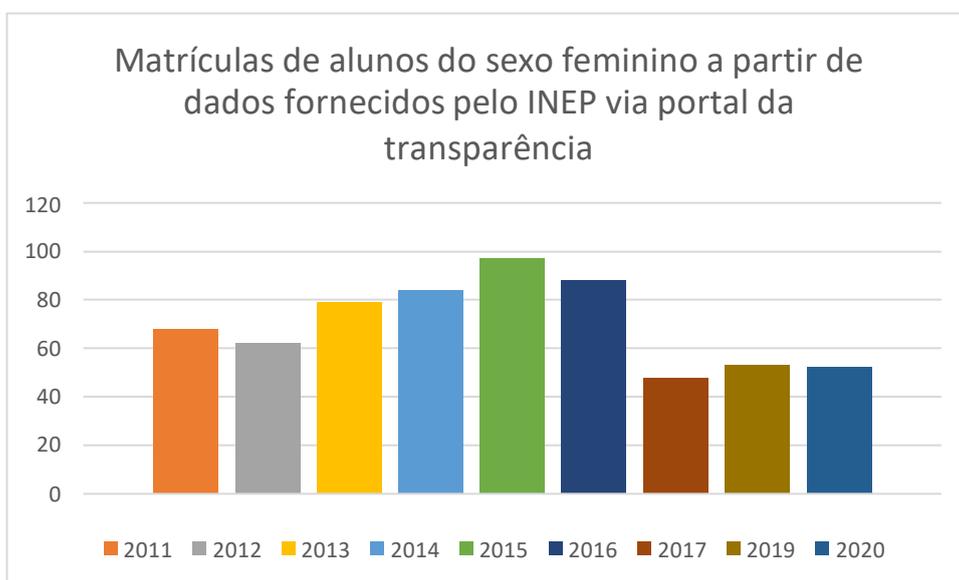
Na discussão acima temos uma dualidade bem complexa na formação de professores, devido a maneira que é pensada a modalidade de formação e a necessidade de valorizar as especificidades próprias, fazendo com que tenha um caráter nacional e local, a dificuldade está na escolha dos membros que irão exercer a prática docente na comunidade. A formação dos professores está ligada com a manutenção de uma identidade local, sendo necessário uma formação transdisciplinar que valorize e respeite aspectos locais, destacamos sobre o conceito que:

O essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e

hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. (D'AMBROSIO, 2002, p.79-80)

O conceito que devemos destacar ao se trabalhar com essa modalidade de ensino é a “Transdisciplinaridade” que pode ser utilizado como ferramenta nas discussões sobre a temática indígena, principalmente quando pensamos no contexto escolar. Queremos destacar a necessidade de discussões que pensem novos paradigmas sobre a prática docente em escolas indígenas, principalmente pela pluralidade e valorização de outros conhecimentos que transcendem a estrutura de ensino.

A presença das mulheres na Escola Tuto Pombo, quando analisado as matrículas nos últimos anos, percebemos uma ascendência do ano de 2012 até 2016. Cada vez mais torna-se importante a participação de mulheres indígenas em espaços de disputa assistencial de sua comunidade, o empoderamento dessas mulheres está ligado com um processo de construção de uma trajetória que está ligada com a educação, seja ela na comunidade local ou em espaços não-indígenas, por isso destacamos as matrículas nos últimos anos:



A importância dessas mulheres seja na transmissão de sua língua e cultura, tem sido um desafio na América Latina como um todo, notamos que os números da escola Tuto Pombo são relevantes na evidência de um movimento local de busca do processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre o tema:

Há uma quantidade relativamente limitada da atenção colocada atualmente na participação de mulheres indígenas [...] dado o papel chave que as mulheres indígenas desempenham na transmissão de línguas e culturas indígenas, assim como o acesso mais limitado de meninas indígenas à educação primária e secundária em muitos países Latino Americanos, mais atenção deve ser prestada aos problemas de gênero em todos os aspectos do esboço, da execução e da avaliação dos projetos. (DAVIS, 1979, p.8)

A trajetória acadêmica está ligada com o processo de educação, desde a rede de educação básica até a consumação do conhecimento acadêmico. Sendo assim a experiência que os Mëbêngôkre têm com o processo de ensino-aprendizagem nos últimos anos pode ser entendida como um movimento em busca de melhores condições, sobre o histórico que os Mëbêngôkre têm com a prática escolar:

Camatho (2017) elucida, com base em sua vivência docente em outras aldeias Mëbêngôkre, que a escola não era institucionalizada, assim especifica o ambiente escolar como uma “[...] escolinha informal que a gente dava aulas sem dizer você tem essa nota, você segue as regras da secretaria, a gente dava aula por conta, porque eles mesmo pediram, porque se você está morando aqui você pode tomar de conta da educação”. (FEITOSA, 2019, p.6)

As relações mesmo que informais são sistêmicas, aos moldes da educação regular dos não-indígenas, o interessante é perceber uma Educação Escola Indígena em sua gênese, formando um ambiente agradável principalmente no que concerne na participação dos Mëbêngôkre na construção desse processo. Ainda segundo a obra a aprendizagem partia das próprias coisas dos Mëbêngôkre “Objetos, animais, árvores ...” tudo na língua materna.

Cada comunidade indígena se relaciona com a instituição escola de maneira distinta e própria. Entendemos que esse processo não é algo fortuito e casual, ou somente imposição do estado, boa parte das escolas são reivindicações dos próprios indígenas e elas adquirem diversos significados, seja ele para aquisição do conhecimento do Kuben ("branco") ou na manutenção da sua cultura até mesmo os dois casos dependendo da necessidade da comunidade. Embora em boa parte da região a inserção do processo de ensino esteja envolvido com missões religiosas, o que implica em alguma ressalvas, como os aspectos do conhecimento científico são inseridos embriagados de um cunho religioso, porém o foco é no interesse dos Mëbêngôkre pelo conhecimento não-indígena, como destacamos:

Tumre Kayapó (2017) refere que nessa época “não tinha nenhum índio que sabe falar português, era tudo na língua Kayapó”. Fato, que suscitou a FUNAI em “1980” a enviar professores não indígenas para ensiná-los a

língua portuguesa, equalizando ao propósito da instituição, sob a justificativa de que “tinha que aprender o português pra ajudar a nossa família [...]. Se nós aprender só na nossa língua com vai conversar com o branco, pra saber o que vamos fazer pra resolver outra coisa?” (FEITOSA, 2019, p.6)

No início do processo de construção de um programa educacional, a língua entra como ferramenta de mediação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, sendo que a língua portuguesa tem relevância para os Mëbêngôkre, visto que, a apropriação dela entra como mecanismo no processo de relacionamento com os não indígenas. Entretanto, seja na prática do professor, ou na produção de material didático, a língua dos indígenas está ligada com a valorização da cultura, ancestralidade e valores que são transmitidos ao longo de gerações. No Brasil temos uma variedade de grupos de família, que variam em torno de 150 línguas catalogadas, geralmente o processo de educação que valorize a língua da etnia local parte da criação de um alfabeto fonético que trabalhe as especificidades para transcrever os sons.

As dificuldades estão relacionadas com a identificação dos fonemas que são os sons distintivos localizados a partir do cotidiano dos indígenas. O que destacamos é que com a variedade de comunidades indígenas, esse processo necessita de um grande investimento do governo, visto que, a proposição de um produto repleto de transcrições bem desenvolvidas que interessa a um público-alvo bem específico, as vezes aparenta não interessar ao governo. Se levarmos para a objetividade pode não despertar o interesse devido produzir materiais específicos para comunidades pequenas, o que requerer uma quantidade significativa de investimentos, porém no âmbito do patrimônio cultural seria uma discussão interessante devido que a catalogação e transcrição das línguas locais poderiam preservá-las. Sobre essa discussão destacamos que:

em geral, o falante de herança não é escolarizado na sua língua de herança ou, se o é, tem um nível de educação formal muito baixo nesta língua. Além de ser língua da escola, a língua do meio ambiente dominante está presente na grande maioria dos domínios da interação cotidiana fora de casa, limitando a língua de herança quase exclusivamente ao uso no seio familiar (BARBOSA, P.; FLORES, 2021, p.81-82)

Como destaca os autores no processo de ensino-aprendizagem ainda o nível de educação formal é muito baixo, percebemos que na discussão sobre uma *Educação Bilingue* que a língua materna está ligada com a construção de uma identidade e quando a educação não leva em consideração aspectos da língua que está no seio familiar entra em conflito com a representação identitária de alguns povos.

Podemos ainda traçar dois paralelos sobre a objetividade das línguas em terras indígenas e na comunidade local, a língua externa tem papel de fronteira, sendo o elo que liga a comunidade com a sociedade não-indígena, então devemos pensar na mesma como ligação na relação entre conhecimento exógeno e comunidade indígena. Ainda podemos percebê-la como mecanismo de resistência no processo de imposição de valores e condições alheias que desprezam os interesses locais.

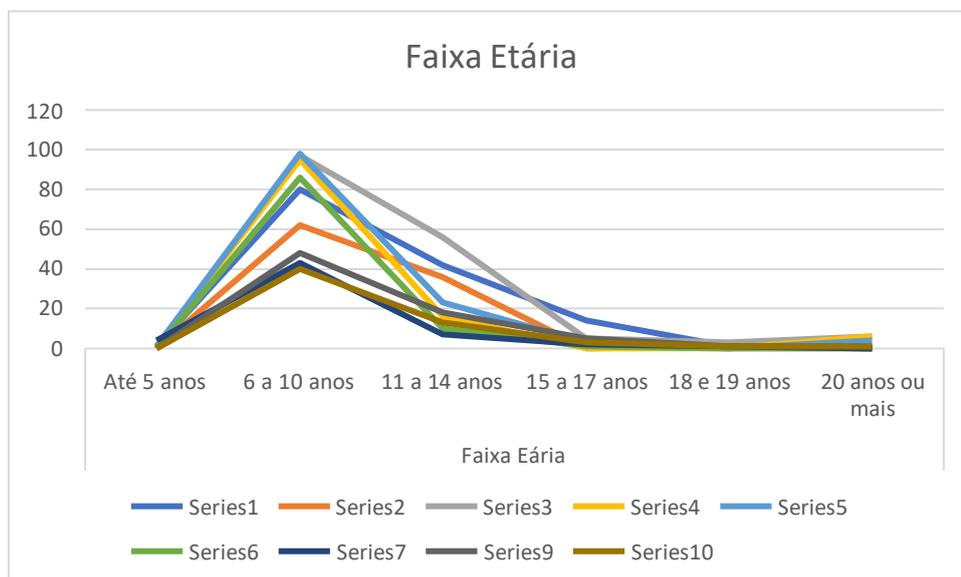
A língua local é uma ferramenta no processo de organização social, relacionado com a identificação, transmissão e delimitando de características específicas, quando a criança é introduzida na escola a comunicação na língua materna aproxima o indivíduo com a produção externa, a partir de referenciais próximos de sua trajetória étnica, com características locais fazendo com que o conteúdo dos manuais didáticos parta de um elo que contenha características familiares, para além disso reiteramos que é uma maneira de preservar a cultura local para as gerações seguintes. Enfatizamos que:

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional).(GRUPIONI, 2005, p.37)

Em suma defendemos a instrumentalização e propagação de um ensino que leve em consideração as línguas locais, devido a tentativa de potencializar a compreensão dos indígenas de um conteúdo produzido por outrem, e que o ensino bilíngue colabore com a preservação de línguas que caminham rumo a extinção. A partir daí na relação aluno/professor as comunidades podem difundir as potencialidades de suas línguas no processo de Ensino-aprendizagem valorizando assim a cultura local. Além da relação entre os programas de pós-graduação e das políticas educacionais desenvolvidas por Estados e Municípios que motivam pesquisadores para entender as especificidades delas.

Os alunos indígenas ao longo dos últimos anos tem adentrado aos diversos níveis de ensino no Brasil, pensar a evasão escolar entre os povos indígenas e se temos um padrão de idade entre eles quando empreendem nos distintos níveis educacionais é uma problemática válida nos dias atuais. Destacamos que a discussão sobre a taxa de evasão escolar ou as dificuldades encontradas com a precariedade do Ensino Médio em comunidades indígenas faz

necessário uma discussão própria, entretanto faremos menção aos dados sobre os Mëbêngôkre referente as matrículas e a faixa etária dos últimos anos:



Podemos destacar a presença de alunos acima de 20 anos na escola Tuto Pombo pertencentes a educação Fundamental, o que vem demonstrando um movimento dos Povos Originários em busca da educação, o que implica em uma valorização da educação por parte dos povos indígenas, devido a parcela significativa de alunos que ingressaram tardiamente no ensino o que pode ter gerado uma inquietação nos pesquisadores que encontrei sobre o tema.

Devemos entender que a Educação Escolar Indígena não é um fenômeno contemporâneo, hoje o pesquisador dessa modalidade goza de um suporte legislativo e de diversas pesquisas no campo da antropologia, linguística, indigenistas, sociólogos, historiadores e do próprio governo. O que demonstra a necessidade de pensar em um universo multifacetado, que variam de acordo com o contexto histórico, social, econômico e cultural do povo indígena à qual se refere.

Os caminhos dos Mëbêngôkre em relação a uma construção de mecanismos educacionais não diferente de outros povos indígenas. Diversas vezes se deram de forma sinuosa, cheios de atalhos, de obstáculos, permeados por anseios, expectativas, exigências, desilusões, reivindicações, testes, fracassos, intencionalidades diversas. Entendemos que a Escola Indígena nem sempre foi pautada por questões atuais e algo de suma relevância hoje anteriormente poderia não ter primazia no contexto, exemplo da diferença, cultura, diversidade, identidade, autonomia.

As discussões sobre a escolarização indígena e currículo não diz respeito à simples transposição de um modelo de escola eurocêntrica e ocidental para o território Mëbêngôkre. É preciso entender as características singulares desse povo e seus mecanismos de ensino, além disso faz-se necessário a valorização e consideração do projeto de vida da comunidade, o que e como a escola pode contribuir com esse projeto e construção de uma identidade, o que os/as Mëbêngôkre pensam sobre a escola e o que esperam da instituição.

Para introduzimos a discussão seguinte, destacamos que quando pensamos em Educação Indígena dos Mëbêngôkre, temos um complexo processo educativo: o meio pelo qual aqueles em sua memória pessoal através de ritos, danças e cultura transmitem seus saberes, além de como e o porquê da sua experiência histórica, tentam transmitir estes saberes aos mais novos, ou seja, todo o contexto local faz parte de um processo de ensino de saber local e próprio. Para os Mëbêngôkre, essa educação dá-se de maneira distinta e sobremaneira por transmissão oral e a partir da compreensão da trajetória do grupo, num processo em que uma das preocupações principais é com a construção e aprendizagem do indivíduo, isto é, que ele compreenda os ritos e ambiente, bem como a estrutura do movimento das pessoas e das coisas.

As suas capacidades e habilidades apreendidas quando confronta com o “novo” e com a natureza «movível e mutável» presente no seu mundo, as gerações que vão nascendo aprendem a organização da vida natural, se modificando em uma relações endógenas e exógenas que ocorrem no contato direto dos mais novos com os mais velhos, que detêm certos conhecimentos e uma sapiência em lidar com o não-indígena a serem transmitidos e o fazem sem a mediação de um espaço físico e social determinado, ou seja, a escola.

Educação Indígena

Na tentativa de definição e delimitação do que é *Educação Indígena* nos dias atuais tentaremos exemplificar algo que é plural, distinto de etnia por etnia e nos atentar a algumas particularidades como destaca COHN (2005) “Devemos lembrar, ademais, que, por mais que nos esforcemos a oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação” ou seja quando algo externo adentra a um universo distinto por mais que seja ressignificado e reapropriado acaba

por conter resíduos das intencionalidades daqueles que pensaram esse modelo de instituição e acaba tendo um impacto na cultura local.

A metodologia, conceitos e linguagens são imbuídos de conhecimentos gerados por um relacionamento e questionamento que leva em consideração valores ocidentais. Dito isso partimos para a pluralidade encontrada nos vários universos indígenas, visto que, a própria maneira de educar parte de variáveis que estão associadas com a tradição, cultura e ancestralidades desses povos. Como no caso dos Munduruku em que:

O conhecimento na sociedade indígena é dominado pelo mais velho. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, é de direito que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU,2000, p.92)

A citação acima destaca o papel do mais velho no processo de ensino, visto que o domínio do saber está relacionado com a posição do indivíduo dentro da comunidade, no caso referido pelos anciãos. Destacamos que o conjunto dos processos de socialização dos saberes e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena são componentes daquilo que compreendemos como Educação Indígena. O interessante é perceber que os conhecimentos são orientados por um processo tradicional de controlado e reproduzido por determinado grupo.

Em boa parte debruça-se sobre a quebra de paradigma ocidental no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange a propagação e perpetuação do conhecimento. Sobre os Mëbêngôkre destacamos que a própria nomenclatura Kayapó surge de maneira preconceituosa:

Kayapó nada mais é do que uma tentativa etnocêntrica de reduzir (aviltar, envilecer) a humanidade alheia à sua própria lógica, quer para fins culturais, de autoafirmação, captura e vingança, quer para fins mercantis, de extermínio, ocupação e exploração do território (RODRIGUES, 2017, p.65)

Outro ponto está vinculado com cada individualidade, devemos entender que ritos de passagens, concepções de infância e ética, são especificidades que devem ser levadas em consideração, já que o processo de ensino e a hierarquia de conhecimento pode ser atribuído em vários momentos do cotidiano da criança indígena. Portanto:

A sociedade indígena educa tendo uma concepção holística. Todos educam, todos são responsáveis pelas crianças, fato que impede que recaia sobre alguém - inclusive os pais - o cuidado delas. Aos pais cabe o ensino prático

caçar, pescar, fazer o arco flexa, limpar o peixe, coletar frutas, fazer a casa, cuidar da casa. Esse ensino é técnico no sentido utilitarista. (MUNDURUKU,2000, p.80)

Como destacamos na citação acima a *Educação Escolar e Educação Indígena* divergem em aspectos em decorrência do conhecimento e a utilidade do mesmo, outro aspectos que precisa ser pautado é os agentes/núcleos envolvidos nesse processo, os pais, anciãos, caçadores e outros personagens da comunidade indígena exercem uma função didática na construção do coletivo, ainda podemos de certa maneira exigir da instituição “escola” um movimento transcultural para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Já no caso dos Mëbêngôkre destacamos:

As cerimônias Mëbêngôkre possuem grande importância para a afirmação cultural desse povo. Além de serem de rituais importantes, são nelas que ocorrem os ritos de passagem e de nomeação. Os nomes são dados geralmente para crianças, os *tàbdjwy16*. Esse ritual acontece no final das cerimônias e constitui um ato “oficial” de dar nomes às pessoas. Mas, os nomes não são dados de forma aleatória. (FERREIRA,2020, p.33)

O termo TABDJWY², é um bom exemplo de como o vocabulário específico dos demonstra os laços familiares que estão contidos nos processos de educação local, a ancestralidade e de suma importância para os Mëbêngôkre, algo que deve ser enfatizado são já que são espaços de influências. A comunidade indígena tem vários aspectos culturais como espiritualidade, que acabam por afetar a aquisição de um conhecimento, entretanto destacamos como a ancestralidade e ocupação de espaços está envolto com a cosmogonia dos Mëbêngôkre nesse sentido destacamos:

Outro fato importante que caracteriza a dinâmica de ocupação de seus territórios é a escolha do local para a construção de suas aldeias. Nesta etnia a localização de detritos ou sinais de ocupações kayapó anteriores são indícios que este é um território em que seus antepassados já viveram, e que por isso devem ocupá-lo por questões cosmológicas. Em uma visão pragmática estes detritos apontam também que em tal região o solo pode ser considerado apropriado pra o plantio, e que as condições são favoráveis para uma vida de acordo com seus padrões de estar. (CASTRO, 2017, Pg.26)

Como percebemos na citação acima, o conhecimento de espaço, ancestralidade e

² O termo “[...] tabdjw. é usado pelos homens e pelas mulheres para designar os netos e netas. Outra glosa é “sobrinho”, mas não corresponde ao termo “sobrinho” em português.” Somente os filhos/as dos irmãos ou irmãs do mesmo gênero são classificados como filhos (kra). Já os filhos de irmãos do sexo oposto são considerados os tabdjw. (LEA, 2007: 23).

pertencimento são questões centrais para os Mëbêngôkre, o que necessita de mecanismos de transmissão de conhecimento, como a habilidade de reconhecimento de práticas de plantio que é passada de geração para geração, localização de objetos próprios e especificidades do solo e requisitos de ação humana são conhecimentos aprimorados e complexos que entendemos aqui como parte de uma tradição local aprendida ao longo período de experiências locais. Esse conhecimento coletivo deve ser compreendido como algo próprio e de ensino contínuo no âmbito do lar, destacamos que:

Kukradjà, portanto, define, para os Xikrin do Bacajá, tanto um conhecimento coletivo, compartilhado, como o que é segmentado por natureza, ou seja, as prerrogativas rituais, transmitidas individualmente. Seria, ainda, uma aproximação do que chamamos de “tradição cultural”, ou seja, tudo o que deve ser transmitido pelas gerações (o que é enfatizado pela necessidade da continuidade da transmissão), mas também para além do que poderia ser caracterizado como traços culturais, diacríticos, o que lhes é específico, o que os diferencia dos outros grupos étnicos, em geral, e dos “brancos”, em particular. (COHN, 2001, p.40)

Lembrando que em grande parte a discussão nos currículos, manuais e materiais didáticos na *Educação Escolar Indígena* são de decorrência de conhecimentos gerados de processos exógenos em contraposição a *Educação Indígena* parte de transmissões em grande maioria de maneira tradicional endógena o que torna o processo de construção do conhecimento prazerosa. Esses locais podem ser percebidos como “zonas de influências culturais” como exemplo o *Pátio, reunião com anciãos, ritos de passagens, ritos religiosos* são também processos educativos que estão de maneira direta ou indiretamente ligados ao processo educativo de comunidades locais, para além disso estão também ligados com a construção de uma identidade coletiva e individual que faz parte da construção de um sentimento de pertencimento. Destacamos que:

Conforme a versão de Lukesch (1976), diz-se que uma mulher estava sentada ao lado de uma fogueira, e seu filhos brincava ao seu redor. A mulher se desfez do fogo, restando apenas as brasas. A criança por descuido, caiu sobre as brasas e se queimou. Os tios que passavam por perto viram o ocorrido e disseram que se fossem o tio que deu o nome à criança, teriam se queimado também. Então o tio que havia dado o nome, logo caiu sobre as brasas e se queimou. No intuito de aliviar a dor ele mergulhou na água e assim que o fez, se transformou em um jacaré. Como jacaré, os peixes o ensinaram todas as danças que conheciam, bem como, os nomes. Terminadas as danças, o jacaré subiu para a terra e retornou a sua forma humana, voltando para a aldeia. (FERREIRA,2020, p.33)

A citação acima ainda em consonância com a discussão, demonstra como a cosmogonia dos Mëbêngôkre além de ser transmitida de geração em geração sempre está em uma

constante transformação, a aldeia na visão dos Mëbêngôkre é o centro do universo, o espaço coletivo e bem mais socializado que os outros. A floresta ao redor é considerada hostil aonde os homens podem se transformar em espíritos ou animais, vejamos que os Mëbêngôkre buscam uma aquisição do simbólico e natural.

Ainda destacamos a maneira própria que os Mëbêngôkre têm de apropriação de aspectos de outrem, ou seja, a guerra e o relacionamento com outras etnias acabam por influenciar em objetos e rituais deles ao longo de vários contatos demonstra a constante mudança quebrando qualquer paradigma de inercia ou estagnação de aspectos culturais. Ainda sobre o assunto afirmamos que:

É nesse contexto que os Xikrin do Bacajá lidam com o desafio de se produzir Mëbêngôkre e “índio”, produzir *kukradjà* e “cultura” (no sentido aspeado do termo sugerido por Carneiro da Cunha 2004). Só que seus desafios são outros: se a mídia e a opinião do senso comum com que dialogam com se preocupa com sua “perda de cultura”, com sua aculturação, pensado como o preço que pagam os índios para sua abertura à história inaugurada pelo contato, o dilema com que se defrontam, a seus olhos, é exatamente o do esfriamento, quase o congelamento, de seu sistema. (COHN, 2008, p. 267-273)

A citação acima demonstra o antagonismo da autora em relação a preocupação de narrativas que afirmam ou concordem com uma manutenção da estagnação da cultura de um povo a partir da inércia. Para a mesma o processo de relacionamento entre os Mëbêngôkre e o “novo” faz parte de um dos aspectos primordiais do entendimento de ser “Mëbêngôkre”. O nosso entendimento está ligado com a compreensão que outrora os Mëbêngôkre se relacionavam com os povos, saberes e objetos de comunidades que tinham contato e acabavam por incorporar ou mudar algumas de suas práticas. Nesse sentido eles olham para a cultura não-indígena como uma gama de oportunidade de adquirir novos conhecimentos, que paulatinamente serão incorporados ao seu estilo de vida.

Os processos de propagação do conhecimento seja ele local ou regional podem ocorrer de diversas maneiras, dentre elas destacamos duas formas, a primeira institucional a qual o papel da escola e outras instituições de ensino assumem o protagonismo e a empírica a qual é desenvolvida a partir de experiências coletivas e individuais e pode ocorrer por manifestações culturais ou processos didáticos desenvolvidos por membros da comunidade local.

A interação entre os conhecimentos *científico e empírico* deve ocorrer de maneira harmônica na tentativa de construção de um ambiente saudável e construtivo, podendo ocorrer se deparar com o repúdio das crianças indígenas ao conhecimento que no primeiro momento não está relacionado com o seu cotidiano ou mais específico com a organização social da sua

comunidade.

Seria basicamente perceber que o conhecimento que circula na escola está relacionado com valores, costumes e representatividades alheias aos indígenas o que acaba pode corroborar em uma luta de identidade. Vejamos que um bom aluno que domina bem a aritmética, biologia e gramática não necessariamente será um bom caçador, coletor e cacique. A própria religiosidade que é apresentada no currículo pode se tornar excludente quando não leva em consideração especificidades religiosas locais.

Algumas características devem ficar explícitas para diferenciar a *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena*, primeiro a questão de sistematização do conhecimento, a instituição escola, é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e a sua integração na comunidade de semelhantes ou iguais. É, portanto, graças à escola que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos e criar um sentimento de pertença a uma identidade, mas abrangente: a nação, a república, a comunidade.

É, portanto, graças à escola e seus laços que o indivíduo pode transcender sua ligação com os familiares e grupos étnicos e criar um sentimento de pertença a uma identidade, mas abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente a missão de conduzir as pessoas ao plano do amadurecimento de suas capacidades de interação e socialização com o grupo. Outra característica é referente a produção de material didático, o material escrito é uma das características mais relevantes na construção do conhecimento ocidental, o “o documento”, o “artigo” o “livro” o “dossiê” Etc. são quase que soberanos no processo de construção científico, já na grande maioria das etnias salvo as raras exceções a oralidade é fator preponderante, ou seja, a transmissão através da fala, música e rituais tem valor simbólico superior a escrita.

A cosmogonia escolar devido a estrutura precária ou insuficiente para continuação do processo de formação, exige dos alunos um deslocamento até a cidade ou uma escola centralizadora, em contraponto a *Educação Indígena* parte em inúmeras situações do próprio seio familiar. O próprio fato de necessitar de uma instituição mediadora do conhecimento ocidental diverge da mediação do conhecimento Indígena que é função da comunidade em si, ou seja, os professores e outros profissionais aparecem como figura institucional as vezes sem vínculos com a cultura ou objetividade daquele conhecimento ensinado nas escolas.

Podemos agora destacar uma reflexão constante sobre a interculturalidade que pode integrar esse processo. interculturalidade e mencionar que a educação intercultural

principalmente quando analisamos os Mëbêngôkre, já que sem sua trajetória original, plural e especialmente criativa no processo de ensino.

No entanto, propomos uma mudança de paradigma e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências sem posicionar uma cultura superior a outra, fazendo com que nossa sensibilidade e empatia possa na exigência da construção de uma educação de moldes mais igualitário, sendo que não poderemos ser atores principais de processos de educação intercultural na perspectiva dos indígenas, visto que é um processo a qual depende dos mesmos, entretanto podemos analisar e entender como ocorre os eventos que moldam essa modalidade.

Somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados, as pequenas características e especificidades que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais. Ao longo do tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva sendo necessário uma reflexão sobre o processo que ocorre de maneira paulatina. Foi nessa direção que pretendemos caminhar a partir da experiência dos Mëbêngôkre que desenvolvemos o tópico seguinte.

Interculturalidade e a Escola

As problemáticas envolvendo questões ligadas com a interculturalidade e a escola fazem parte de um movimento encontrado na América Latina nos últimos anos, seja ela por motivações relacionadas com a construção de diversas identidades locais ou mecanismo de defesa de direitos a representatividade em contraposição a violação de direitos. Em relação a este movimento destacamos que:

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (WALSH, 2009, p.2)

Pensamos no conceito não como a finalidade da discussão ou como a limitação de uma problemática, entendemos ele como um norte para nossa discussão no que tange a interação e construção da relação intercultural encontrada na escola Tuto Pombo, sabemos que a relação

entre conceito/prática nem sempre é coesa e suficiente, no entanto favorece na compreensão das relações encontradas no campo, fazendo necessário a utilização de mecanismos de leitura do local na tentativa de recortar informações que possam colaborar com a discussão. No caso aqui referente ao conceito de “intercultural” delimitamos nossa discussão que:

Na nossa produção, três afirmações foram adquirindo cada vez maior centralidade na perspectiva de se aprofundar na temática da interculturalidade nos contextos educativos. A primeira refere-se à relação entre diferenças culturais e direitos humanos. Partimos do ponto de vista de que a relação entre questões sobre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e aquelas que dizem respeito ao reconhecimento de diferentes grupos socioculturais se faz cada vez mais estreita. Já a segunda afirmação tem a ver com a relação entre multiculturalismo e interculturalidade. Assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Um terceiro eixo articulador do nosso trabalho tem sido, particularmente no que se refere à educação escolar, a afirmação de que somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje. (CANDAUI, 2016, p.808)

Como destacamos na citação acima ao pensar em interculturalidade enfatizamos a possibilidade de uma educação que garanta minimamente os direitos dos Mëbëngôkre, ainda a questão de que a interculturalidade possibilita a constante construção daquilo que entendemos como escola inclusiva, ou seja, uma educação que leva em consideração aspectos culturais que valorizam a construção constante da identidade dos Mëbëngôkre.

Para uma análise sobre a busca pelo novo dos Mëbëngôkre devemos ter uma mudança de ótica, para que a interculturalidade não fique reduzida a práticas pontuais e superficiais de uma relação estreita entre a contínua transformação dos indígenas e a construção de um ambiente escolar.

Ainda que a constante mudança favoreça este ciclo, seja no currículo ou outras estruturas, como destaca Verdugo (2002) “¿si se incorpora o no la interculturalidad como elemento transversal de las Reformas Curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia y desde qué enfoque se lo hace?” ou na transformação do ambiente. A aceitação e apropriação gera mudanças na compreensão de mundo, o que torna a etnia sempre presente em um mundo novo ou um ser novo, entretanto ligado a ancestralidade que tem como base a mudança constante ao longo das Eras. Sobre o conceito destacamos ainda que:

en este sentido, se entiende por interculturalidad aquel proceso de denuncia y transformación de las asimetrías sociales, culturales, económicas y políticas,

resulta do de una construcción que atañe a todos los actores de la sociedad en su conjunto y no solo la mente a aquellos que, desde la cultura dominante, se consideran integrantes de la diversidad. (VERDUGO, 2002, p.15)

Entre as proposições de uma educação intercultural, pensamos em dicotomias potencializadores da educação intercultural, um encontro entre outros: conhecer melhor o mundo cultural dos Mëbêngôkre; trazer experiências que são significativas e importantes; relatos de histórias, de mitologias; observar a cultura própria, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade pensando de forma a construção de uma educação emancipadora.

Refletir sobre os conhecimentos que são gerados a partir de uma relação intercultural, que se pretende construir e problematizar os mecanismos de construção desses conhecimentos na escola indígena; ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores (aldeia presente nesse processo) na escola, se aproximar e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema e a cultura local e estabelecer parcerias.

Nossa preocupação está no equívoco de hierarquizar práticas culturais ou curriculares ou colocar uma em posição predatória em relação a outra. Por mais que parece respetivo é necessário destacar a característica de se apropriação dos Mëbêngôkre para que possamos fazer ressalvas sobre as questões culturais na atualidade. dito isso destacamos qu

Después de lo expuesto en el apartado anterior, me parece que podemos decir de entrada que ese “mundo contemporáneo” hegemónico desafía, es más, se opone a la inter-culturalidad, porque está informado y formado como parte integrante de la hegemonía de la civilización occidental que trae hoy el contexto mayor de vida de la humanidad. Es, pues, su pertenencia a la civilización hegemónica lo que lo pone en oposición frente a la interculturalidad, ya que la construcción de hegemonía va pareja siempre con la opresión de la pluralidad que es también opresión de educación alternativa, y la negación de la comunicación y la con-vivencia interculturales. Pero veamos más de cerca esta afirmación y tratemos de explicitar su trasfondo para que se comprenda mejor la argumentación que la sostiene. (BETANCOURT, 2021, p.583)

Como percebemos na citação acima a cultura ocidental/eurocêntrica tem características hegemônicas e acaba por sempre se colocar em um local de destaque em relação as outras culturas. Levar a reflexão sobre o impacto de relações culturais de relações do encontro de culturas é pensar no surgimento de uma nova perspectiva, entretanto pensamos no anseio dos Mëbêngôkre por conhecimento e enxergamos que para eles o relacionamento com essa cultura não influencia em sua trajetória negativamente, já faz parte de sua cosmovisão a mutabilidade a partir do relacionamento sendo um problema para uma visão exógena e não para a compreensão endógena.

Sabe-se da importância da escola na construção identitária de um indivíduo, entretanto quando pensar em uma educação intercultural deve-se priorizar a criticidade concedendo aos Mëbêngôkre na análise a primazia da efetivação da mudança:

com ênfase especial no campo educativo, para fazer, assim, distinção entre uma interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e outra, concebida como projeto político de descolonização, transformação e criação. Argumentarei que a educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade, como dizia Paulo Freire (2004: 18) e, assim, na refundação de suas estruturas, que racializam, inferiorizam e desumanizam. (WALSH, 2009, p.2)

Pensar interculturalidade em âmbito escolar faz se necessário entender a relação de força que ocorre entre os sistemas presentes e a institucionalidade da escola, pensamos que a problematização do conceito faz necessária quando o não ocorre a efetivação da reflexão. O que ocorre no nosso caso específico e a dificuldade de caminhar na linha tênue de entender o que é intencionalidade dos Mëbêngôkre e o que é imposição da relação ou currículo.

Destacamos que a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo em constante construção. Uma abordagem seria a ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, coexistência equilíbrio e igualdade acontecendo um processo simbiótico e não parasitário, a escola não será dependente dos Mëbêngôkre ou contrário, porém uma renovação constante e continua na construção mútua da identidade e instituição.

Ainda ressaltamos o cuidado em não estigmatizar a discussão em um processo simplificado de relação de poder ou resistência e assimilação, não é fator determinante para o processo intercultural o contato por si só, devemos compreender aquilo que ocorre no coletivo e institucional não somente no individual. Nesse caso o estrutural no sentido de estrutura física mesmo e epistêmico que distingue as relações de conhecimento devem ser problematizados, ou seja, a interculturalidade será utilizada na compreensão do significado das intencionalidades e implicações tanto da estrutura física, curricular e imaterial. Destacamos que:

Acordou-se ainda recomendar a mudança da denominação até então utilizada de “educação bilíngue bicultural” para “educação intercultural bilíngue”, reconhecendo que uma coletividade humana nunca chega a ser bicultural devido ao carácter global e integrador da cultura, e a seu carácter histórico e dinâmico, sempre capaz de incluir novas formas e conteúdos à medida que

novas condições de vida e necessidades o requeiram (Instituto Indigenista Americano, 1982) A adoção do termo intercultural - utilizado primeiro nos países andinos – foi assumida não como dever de toda a sociedade, mas como reflexo da condição cultural do mundo indígena, “preparando o educando para atuar num contexto pluricultural marcado pela discriminação das etnias indígenas”. (WALSH, 2009, p.4)

A importância de uma abordagem intercultural, parte da necessidade de compreensão de um contexto de pluralidade. O conceito surge em contraposição a maneira bem simplificada de compreensão dos contextos da América latina e oposição a ocidentalização das perspectivas de abordagens. As problemáticas na região no que tange a metodologia de abordagem passam a ter um caráter preparatório para um contexto pluricultural e desconstrução de panorama repleto de discriminações. Ainda o autor destaca o sentido duplo que o conceito “*intercultural*” tem assumido no campo educacional o primeiro político-educativo e o segundo socioestatal.

Respectivamente entendemos o primeiro ligado a luta indígena e com características de agenciamento. A concepção de mecanismo de resistência e protagonismo está entrelaçada na nossa concepção do conceito, já a segunda está ligada com a burocratização, sendo abrangido a todo o programa destinado aos povos indígenas pensados por entidades governamentais baseados em legislações específicas que tentam reparar ou considerar aspectos culturais.

O entendimento do processo intercultural como uma construção guiada e conflitante caminha no sentido de formulação de mecanismos de defesa na luta pela manutenção de direitos adquiridos e mudanças nas estruturas burocráticas como currículo, disciplinas e PPP. Destacamos que devem ser pensados em caráter especial permitindo a inclusão e universalização dos conhecimentos envolvidos no processo. Como destacamos no caso da Bolívia:

La interculturalidad, la intraculturalidad y el multiculturalismo, en el contexto latinoamericano y boliviano, poseen significados diversos y diferentes; no obstante, estos términos se utilizan sin realizar los deslindes conceptuales necesarios. La noción de interculturalidad fue acuñada a mediados de la década de los años setenta en un contexto de implementación de un proyecto educativo con población indígena en Venezuela. (GUIDO, 2012, p.17)

Como percebemos na citação acima a conceituação própria da América latina diverge da aplicabilidade e do conceito e significado em outros países, principalmente os europeus já

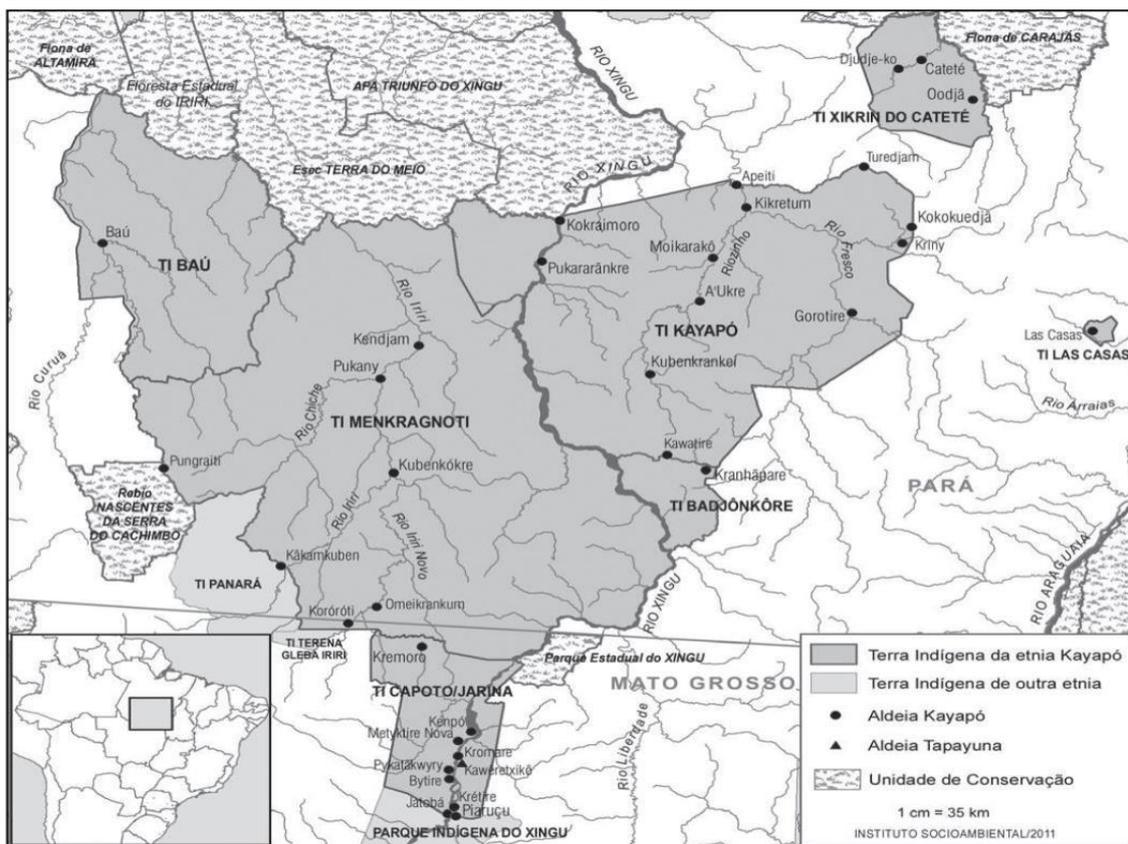
que utilizam do mesmo como ferramenta na compreensão dos processos migratórios, ou seja, como as culturas migrantes que vão com os refugiados e pessoas que em busca de melhores condições acabam influenciando os países receptores e a cultura em conflito. A cultura ocidental se porta como predatória, porém é influenciada com as diversas relações interétnicas. Em suma o conceito nos proporciona uma melhor compreensão em relação aos Mëbêngôkre tanto pela problemática que envolve o conceito quanto as características próprias deles, principalmente no que tange ao relacionamento com o “novo”.

Capítulo 2 – Os Gorotire-MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ) e o Cacique Tuto Pombo

Localização e autodenominação

Na região sul do Pará encontramos algumas características quanto a presença de diversas comunidades indígenas, como percebemos no mapa acima boa parte do território é dividido entre reservas indígenas e territórios não indígenas, algumas dessas comunidades gozam de escolas indígenas sendo uma delas o objeto de reflexão desse trabalho, especificamente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Tuto Pombo localizada na comunidade *Kikretum*, Subgrupo: *Gorotire*, etnia: Kayapó. Ainda sobre a organização da aldeia e sua localização destacamos o seguinte mapa:

FIGURA 1 - ALDEIAS KAYAPÓ NO SUL DO PARÁ E NORTE DO MATO GROSSO



As dinâmicas geográficas e organização econômica fazem com que a interação social entre indígenas e não-indígenas aconteça por diversas vezes de maneira conflituosa. A etnia

³ Mapa encontrado em: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 2006/2010-INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL p.445

aqui relacionada tem um embate com garimpeiros o que nos leva a entender a representatividade do Cacique Tuto Pombo devido a maneira que lidou com os garimpos em terras da Etnia Kayapó. A localização da comunidade fica a margem do Rio Fresco. Destacamos que a aldeia continua na mesma localização nas últimas décadas apesar de ocorrerem processos de cisões entres os “**Kayapó**”. Sobre a autodenominação e como os indígenas eram conhecidos na região temos as seguintes nomenclaturas **Gorotire de Kikretum** e **Kayapó de Kikretum**, ainda temos **Djudjetkti** que significa “Aquele do Arco Preto”. Sobre sua língua o grupo aqui analisado fala internamente o **KAYAPÓ** embora destacamos que os homens têm contato conhecendo o português em distintos níveis, como destacamos a seguir:



Aldeia Kikretum, uma das que formam a Terra Indígena Kayapó no sudeste do Pará. Ao fundo, o Rio Fresco.

4

A comunidade Kayapó tem crescido significativamente nos últimos anos, entendemos que esse crescimento não é somente uma característica demográfica, sendo uma característica de um todo das populações indígenas. A valorização da cultura a autoafirmação e autodeclaração de indivíduos que se reconhecem como tem aumentado nos últimos anos demonstrando que não é somente uma questão demográfica. Sobre os Kayapó destacamos que:

⁴ Imagem em: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 2006/2010 - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL p.449

Com base nos censos da Funasa, as populações das comunidades Kayapó cresceram de 2006 a 2010 de 5.645 a 7.301 indivíduos, o que equivale a uma taxa anual média de aproximadamente 6,3% nos últimos quatro anos. Em populações que estão crescendo de forma rápida, como a maioria das comunidades Kayapó, os processos de cisão são evidentemente esperados, já que à medida que suas populações aumentam, recursos explorados acima de suas capacidades de reposição tornam-se escassos.⁵

O crescimento demográfico dessa etnia tem gerado a necessidade específicas, a luta por direitos e o contato recorrente com a sociedade não-indígena acaba gerando um conhecimento entre os indígenas em relação a lida com segmentos da sociedade que enxergam no território dos **Kikretum** a oportunidade de negócios envolvendo recursos minerais e vegetais principalmente o “ouro”. A de implantação da Escola na aldeia teve impacto significativo para a comunidade local principalmente no que tange a respeito dos parâmetros e da modalidade ensino que adentra a cosmogonia Gorotire, entretanto as questões que devem ser problematizadas estão relacionadas com as intencionalidades da comunidade local com o conhecimento gerado por uma instituição exógena e o interesse da instituição Escolar para com essa etnia.

UMA BREVE TRAJETÓRIA DOS MÊBÊNGÔKRE

Ao levantar uma breve trajetória dos Mêbêngôkre destacaremos que a base do conhecimento para essa discussão são os conhecimentos de diversas discussões no campo da linguística, antropologia, geografia e sociologia, boa parte está referenciada na bibliografia desse trabalho e outras em publicações recentes em simpósios encontros e palestras no programa em que estamos vinculados. Sabemos que os Gorotire de **Kikretum** fazem parte do tronco cultural linguístico Macro-Jê. Devemos exemplificar que o termo “Kayapó” tem sentido pejorativo sendo atribuído aos Xikrin, Irã, Amaranh, Karahó e outras etnias falantes do Mêbêngôkre. Como destacamos na citação abaixo:

A palavra Kayapó, conforme Lea (2012: 60), foi atribuída aos Mêbêngôkre por indígenas Tupi. Traz em sua etimologia significados essencialmente

⁵ Informação obtida do: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 2006/2010 - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL p.448

pejorativos como “parecido com macaco” ou “feito/como macaco” e infelizmente ainda tem seu uso disseminado, talvez por pessoas que desconheçam tais significados, de modo que até mesmo os Mëbêngôkre vacilam em rejeitá-lo. (FERREIRA,2020, p.25)

A reputação construída ao longo dos primeiros contatos de povo hostil e guerreiros acabou por retardar o relacionamento com os invasores europeus, fazendo menção a questão geográfica visto que eles se localizavam mais ao norte do território. Ainda segundo a autora da citação acima sobre a autodenominação e como são conhecidos os Mëbêngôkre podem ser representados como “gente do buraco d’água”. Entretanto o Më (está relacionado com o coletivo tendo sentido de *todos, gente*) o bê (conotação de estado, ou seja, *ser, transformar*) ngô (relacionado a natureza *água, rio*) e o Kre (referente a localidade *buraco*) entretanto destacamos que a tradução é o que mais se aproxima daquilo que tem significado originário, entretanto não representando fielmente o que representa para os Mëbêngôkre.

Segundo Schwartzmann (1995) os encontros que ocorreram na segunda parte do século XIX foram repletos de conflitos sendo marcados pelo extermínio de diversas populações principalmente a partir da década de 1930. Pensamos para além do relacionamento conflituoso entre o indígena e não- indígena, estamos centrados nas relações e complexidades dos povos originários e seu poder de agenciamento onde destacamos que:

[...] os Jê aparecem na base de uma hierarquia de complexidade social (estado – cacicado – tribo – bando), junto com os povos do Chaco e Patagônia, como “grupos marginais”. Os “marginais”, que teriam sido empurrados por outros povos mais “avançados” às regiões mais improdutivas da América do Sul, seriam principalmente caçadores e coletores, possuindo uma tecnologia de subsistência, e carecendo de instituições políticas (SALANOVA, 2001, p.1-2)

Como percebemos na citação acima o autor apresenta a estrutura dos Mëbêngôkre em um sistema de comparação a outras organizações sociais indígenas, colocando como uma estrutura complexa e de hierarquia social na região norte. Entretanto não queremos entrar em uma discussão epistemológica e conceitual sobre sociedades complexas ou não. Queremos apenas referenciar que apesar das questões geográficas e de estarmos a par das discussões sobre os povos marajoaras enfatizamos a concepção de complexidade e desenvolvimento social dos povos Mëbêngôkre. Nesse sentido destacamos

Tendo por base a cerâmica marajoara, Barreto (2010) sugere uma mudança de foco, buscando analisar não apenas a funcionalidade desses artefatos

cerâmicos, tendo em vista processos de fabricação, mas propõe uma “análise estilística da cerâmica cerimonial”. Considera o estilo dos artefatos dotados de intencionalidade que adquirem características mediadoras e transformadoras das relações sociais. Assim, é perceptível que a complexidade da cerâmica marajoara não está apenas na existência de um grande número de técnicas decorativas, mas são muito mais complexas que isso. Remontam a uma complexa organização social, política, econômica e religiosa, dentre outros aspectos. (FERREIRA,2020, p.27)

As organizações sociais dos Mëbêngôkre fazem parte dos povos Jê e que deve ser compreendida na sua complexidade, destacando as impossibilidades de sistematizá-los em uma rede complexa de intercambio devido à ausência de alguns artefatos como cerâmica e outros tecnológicos. Uma das divisões ou classificações que alguns autores defendem é Jê meridional, Jê central e Jê setentrional sendo que os Mëbêngôkre classificados no setentrional.

Para a discussão sobre a sua movimentação no território destacamos as tensões entre os povos originários, guerras e presença dos bandeirantes paulistas, que ao adentrarem o território principalmente o nordeste, provocaram o deslocamento de grupos para o outro lado do Araguaia gerando conflitos entre esses que se movimentavam da região nordeste para o norte e os povos que ali habitavam. sobre a movimentação dos Mëbêngôkre destacamos os relatos de ocupação da terra:

A narrativa documentada por Ruth Thomson (1981) intitulada “Como Chegamos à Terra” conta a história da descoberta da terra (*Pyka*) onde habitavam os Mëbêngôkre, por um antepassado indígena que estava em expedição de caça, buscando um tatu. Ao cavar um buraco, o tatu caiu. O caçador ao avistar a Terra quase caiu também, mas o vento o soprou de volta para cima. O homem contou para os outros, que ao avistarem o local, decidiram descer. Juntaram alguns objetos de algodão e fizeram uma corda bem grande. Muita gente desceu, mas uma criança danada cortou a corda e alguns não conseguiram completar a descida. (SALANOVA, 2001, p.3)

Como percebemos na citação acima o perco mítico dos Mëbêngôkre está relacionado com a ancestralidade e com a floresta. Sendo que contos dos próprios indígenas remontam uma movimentação rumo a primeira aldeia de figura circular à imagem do buraco e das camadas do ninho de marimondo, sendo a aldeia *pykatôítí* que significa “terra dura ou forte”. Remetendo aos que ficaram as fogueiras consideradas as estrelas que avistamos no céu.

Destacamos que pela quantidade de eventos de rupturas e características ligadas as cisões, os Mëbêngôkre tem como distintivos a mutabilidade a partir do novo, sabemos que por um longo período eles viviam entre os rios Araguaia e Tocantins, como destacamos na citação abaixo:

Em literaturas sobre esse Povo, encontramos que historicamente os Mëbêngôkre viviam entre os rios Tocantins e Araguaia, e após ataques sofridos por volta de 1860, conforme Lea (2012), migraram para o oeste e posteriormente sofreram diversas cisões. Assim, em 1800 se tinha o grupo denominado Goroti Kumre, que se dividiu inicialmente em grupos denominados Xicrin e Gorotire. Do subgrupo Xicrin originou-se os Cateté e Bacajá. (FERREIRA,2020, p.30)

Ainda segunda a autora de maneira específica, alguns pesquisadores defendem Xikrin (Pore-kru, Kokorekre- Diore e Put-karot), Ira-amkãire (Gradaús ou Kayapó do Araguaia) e Gorotíre (Gorotirés)sendo que em meados de 1950 a população Mëbêngôkre aproxima-se a 5000 indígenas. Entretanto destacamos que os processos de cisões não devem ser entendidos como geralmente pacíficos e teleológicos, mas em grande medida foram marcados por genocídios e violência principalmente em relacionamentos com ordens religiosas como demonstra (LEA, 2012), que analisando a trajetória dos Mëbêngôkre por volta de 1840 e 1860 destaca que as divisões ocorreram entre o subgrupo Irã ãmrãjre que atualmente não existe mais foram marcadas negativamente pela presença da igreja católica na região de Conceição do Araguaia.

A tentativa de catequizar/evangelizar dos cristãos acabou por consequência desse relacionamento exterminando toda essa etnia. O principal motivo segundo a obra está ligado com a transmissão de doenças que acabou com o fim trágico dessa população. Devemos fugir da compreensão de que é remoto o relacionamento conturbado entre ordens religiosas e populações indígenas, sendo que com a expansão do protestantismo evangélico temos a pluralização da presença de concepções religiosas em aldeias. A presença por si só, de religiosos em comunidades indígenas não deveria ser o problema, entretanto a maioria dos relacionamentos acabaram em sérios prejuízos para os Mëbêngôkre.

Pensamos aqui em sintetizar as cisões semelhante ao trabalho da FERREIRA (2020) que ao destacar a visão geral das diversas cisões historicamente sofridas por esse povo sintetiza em um organograma baseado na discussão de Vanessa Lea (2012) adaptado por Sobreiro (2018). A acedência parte dos Goroti-Kumre em 1800 a partir daí surge duas ramificações os Xicrin e os Gorotire (1840-60), da ramificação Xicrin duas outras ramificações surgem Cateté e Bacajá que ficam com duas áreas existentes 3 aldeias.

Os Gorotire (1840-60) acabam por gerar a Pau d'Arco e Irã ãmrãjre que já estão extintos e os Gorotire de 1905 ao leste do Xingu formaram dos processos de cisões o Gorotire/Krikati, em 1936 Gorotire/Kubekrãkêjn que destes os Gorotire separam-se formando os Kikretum em 1978 a margem do rio Fresco e os Kubekrãkêjn acabam passando por duas

cisões os kōkraj-môrô em 1940 e os A'ukre em 1979. Ao oeste do Xingu dos Gorotire/Kubekrâkêjn de 1936 temos os Kararaô único povo dessa ramificação ao oeste. Retomando os Gorotire de 1905 tem a ramificação dos Mēkrã-gnōti deste acaba se dividindo em três subgrupos Mēkrã-gnōti em 1947, Mētyk-tire em 1944-1956, e Baú.

Dos Mētyk-tire em 1944-1956 temos as respectivas cisões os Kretire até 1985 os Jarina até 1985 que acabam passando por reformulações gerando Mētyk-re que por sua vez passa por cisão gerando os Kapoto e os von Martius. Dos Mēkrã-gnōti de 1947 temos os Pykany e P.I. Mēkrã-gnōti esse até 1985 dessa ramificação temos os Kubēkākre, lembrando que essas estão situadas a oeste do Xingu. Entretanto destacamos que todas essas cisões fazem parte de um processo de conflitos externos e internos, sendo os externos lutas com pequenos e grandes proprietários de terras que tentam cada vez mais alargarem suas propriedades, garimpeiros que acabam contaminando suas terras e usando da violência para conseguir materiais preciosos.

Partimos do entendimento que as mudanças tanto de localização quanto de nomenclatura não são fatores limitantes para a perpetuação de crenças ou ritos pertencentes aos Mēbêngôkre, da mesma maneira os costumes e cultura não pode ser percebida como algo estático, sendo uma problemática que deve ser compreendida em suas especificidades e problemática do seu tempo, dito isso destacamos que a “mudança” ou cisão pode ser percebida nos ritos e cerimônias. As modificações no processo ou a pouca prática de ritos antes corriqueiros acabam por modificar o cotidiano como destacamos na citação abaixo:

Há duas cerimônias que raramente acontecem atualmente, a *Panhte* e a *Kôkô*. Na *Panhte* são dados nomes às mulheres cujo classificador inicia-se com *Panh*. Em *Kôkô*, são conferidos nomes a mulheres e em alguns casos aos homens também, os quais se iniciam com *Kôkô*. Outras cerimônias também possuem esse ritual de nomeação, como *Menire bij'ók* em que participam apenas mulheres e são conferidos nomes com classificador *Bekwynh*, geralmente usado por mulheres. (FERREIRA,2020, p.36)

Como percebemos na citação acima a identidade está ligada com processos de mudança a partir de renomeação ou de ritos que acabam por modificar o espaço ou compreensão dele. Agora queremos destacar que o espaço “Casa” é envolto em diversas problemáticas sobre a sua representatividade e categoria dentro da cosmogonia Mēbêngôkre. Embora não seja uma visão unifica ou finalizada da compreensão da Casa nosso entendimento caminhará na visão discutida na obra de Lea (2012).

Já referente as cerimônias destacamos como a natureza é importante na organização dos

ritos e processos de transição, porém alguns autores destacam modificações/atualizações de alguns desses processos, visto que eles que outrora obedeciam ao clima como tempo de chuva, estiagem e lua agora não ocorrem com tanta frequência. Alimentos também são apresentados como fatores de mudanças nesse processo pois alguns são modificados e novos inseridos nesse processo ao longo do tempo.

Outro ponto que queremos destacar referente aos Mëbêngôkre tem mudado devido um fator primordial que é a introdução de estruturas e instituições exógenas que acabam por influenciar no cotidiano da aldeia fazendo com que a rotina tome proporções atípicas ou diferentes das historicamente praticadas como percebemos na discussão abaixo:

A consolidação dos contatos com a sociedade nacional está produzindo uma vida cada vez mais sedentária. A construção de uma farmácia e de uma escola na aldeia, com paredes de tijolos e pisos de cimento, é um dos impedimentos de mudanças frequentes na localização das aldeias. A existência de uma pista de pouso é outro impedimento. A adoção do padrão regional de habitação tornou a construção das casas um processo muito mais complexo e demorado do que era no passado, quando as casas eram construídas pelas mulheres (LEAL, 2012, p.76)

O relacionamento com a comunidade não indígena tem sido uma prática recorrente dos Mëbêngôkre principalmente os de **Kikretum**, podemos destacar as olimpíadas indígenas a movimentação para escola e comércio local são motivadores do relacionamento entre os dois mundos que ocorrem na região. Não desprezamos que esse relacionamento tem mortificado o cotidiano da aldeia e dos costumes Mëbêngôkre, porém reiteramos aqui que faz parte da construção da identidade desse povo.

Não desprezamos ainda que a aldeia possui seu próprio ritmo e que todas as instituições devem seguir o calendário e cosmogonia local como destaca Vanessa Lea (2012) “O ritmo da vida na aldeia é marcado pela junção das pessoas na aldeia principal para a realização de cerimônias e pela dispersão para caçadas realizadas por indivíduos ou por grupos pequenos no espaço de um único dia ou pelas expedições de caça e coletas mais demoradas” vejamos aqui que as atividades da aldeia são características da sua organização social e que embora o relacionamento com os não indígenas tem modificado seu cotidiano e característicos das relações interculturais independente dos povos envolvidos.

Agora destacaremos um pouco da trajetória do cacique que dá nome a escola analisada. Em 1983 o Tuto Pombo destacou pelo hábil manejo do idioma dos não-indígenas, além do Cacique seus filhos Pitu, Beboiti e Kwantoro. Dentre as mulheres a Bekoirati esposa

de Píudjô falava o português fluentemente. Destacamos estes aspectos visto a representatividade do cacique na região. Outra coisa que deve ser mencionada é o fato que os **Kikretum** serem tutelados pela Funai desde 1976 quando ocorre um processo de cisão com os Gorotire como já mencionado anteriormente.

Porém o relacionamento entre os indígenas e a instituição oscilava entre momentos conflituosos e momentos de paz, como o ocorrido do ano de 1983 em que a etnia passava por uma crise com o delegado Paulo Cesar e chegaram ao ponto de pintar-se de jenipapo e carvão para esperá-lo e reivindicar seus direitos. Já eles tinham um bom relacionamento com Salomão Santos em Belém e Jose Batista em Altamira, destacando que Batista falava bem a Língua Kayapó é ambos eram bem conhecidos do mundo Kayapó.

A figura de Tuto Pombo transita entre o elo que ligava os interesses da comunidade, da elite local e os da luta dos indígenas por melhores condições. Como no caso ocorrido no ano de 1983 em que a Funai tenta assumir o controle do garimpo na aldeia **Kikretum**, informação prestada pelo delegado Salomão Santos. A intenção da instituição era freia ou evitar a proliferação de garimpos na reserva Indígena, entretanto as negociações haviam sido suspensas em agosto do mesmo ano gerando revolta local implicando na manifestação do Cacique Tuto Pombo que coloca os indígenas em estado de guerra contra a Funai.

As proporções no referente ano são de 210 indígenas na comunidade e cerca de 4 mil garimpeiros que trabalhavam na área e seriam removidos. Interessante que a recomendação por parte do delegado ao Cacique Tuto Pombo e aos comerciantes de ouro era que não fornecessem ou comercializassem bebidas alcoólicas com os indígenas nas áreas de mineração que eram “Kikretum, Mutum e Nova Olinda e era estritamente proibida a entrada de mulheres nessas localidades.

As negociações culminam em um acordo em que fica definido o pagamento de 5,5 milhões de cruzeiros por semana aos indígenas pelos garimpeiros. Destacamos que antes da intervenção os Kikretum recebiam cerca de 3 milhões de cruzeiros por semana o que se demonstrou insuficiente, visto que o Cacique Tuto Pombo contraiu dívidas com os comerciantes do garimpo, cerca de 25 milhões de cruzeiros fruto de compra de alimentos e 20 milhões de cruzeiros referente a negociação de um Hotel.

No ano de 1983 as fontes demonstram o seguinte panorama referente a localização dos garimpos, na cabeceira do Rio Branco têm dois garimpos, um deles conhecido como garimpo da “bateia” e o outro do “Filomeno” sendo que o com maior fluxo de garimpeiros era o

primeiro com cerca de 3000 garimpeiros enquanto o outro cerca de 700 garimpeiros. Destacamos que os garimpos gozavam de uma infraestrutura considerável visto que ambos tinham pista de avião e uma terceira pista estava sendo construída no garimpo da “bateia” ao a se pensar é a pessoa que estava construindo a terceira pista segundo relatos era o ex-funcionário da Funai Gersom Alves de Meneses.

A dinâmica do maior garimpo funcionava com compradores de ouro autorizados pela polícia federal sendo os mais populares (Coronel, Sérgio, “Paulin ⁶² ” e Otavio) desses compradores o Pombo recebe em torno de 10% da lucratividade dos compradores. Destacamos que não foi possível entrar nos por menores dessas negociações, porém em relatos de Kwantoro filho de Tuto pombo o filho que estava ligado diretamente com as negociações Pombo recebia cerca de Cr\$ 2.500.0000 por semana do Paulin e Sergio sem informar quanto recebia de Otavio. O cacique sempre aparece como o mediador entre os interesses locais e externos sempre protagonizando as negociações e recebendo de maneira fraterna os indígenas de outras etnias sendo hoje um homenageado pelos indígenas e monumentos em Tucumã e Ourilândia do Norte.

PPP dos Mëbêngôkre uma visão sobre o que rege a escola Tuto Pombo

A análise desse documento e o que foi encontrado é uma construção coletiva pensada para ser parâmetro de práticas escolares nas respectivas aldeias, KKK, Kubenkrankenh, Aúkre, KôkôKuêdja, Kranhkrô e Piokrotikô (Juarí) além disso foi pensado entre diversas instituições como destacamos no trecho retirado do PPP:

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E REGIMENTO DAS ESCOLAS
MĚBĚNGÔKRE
KAYAPÓ DE OURILÂNDIA DO NORTE- PA**

Este documento é uma prévia do PPP – Projeto Político pedagógico das escolas indígenas localizadas no território ourilândense. Relatado pelos professores MĚbĚngôkre e não índios, lideranças indígenas e contou com a participação de representantes do SINTEPP- Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Pará, Associação Floresta Protegida, Coordenação de Educação Escolar da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, Secretaria de Esporte e Cultura, SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Ourilândia do Norte, Igreja Católica, e representante do Observatório de Educação escolar Indígena da UFPA. Durante o I Fórum de Debates com o tema: *Um Olhar sobre a Educação Escolar indígena de Ourilândia do Norte – PA*, ocorrido no período de 06 a 09 de fevereiro de 2013 na Aldeia Turedjam.

6

Segundo o documento o Projeto Político Pedagógico parte de uma discussão plural e destacamos que leva em consideração aspectos dos MĚbĚngôkre. Esses aspectos que encontramos são: ensino em perspectiva intercultural, diferenciada e bilingue. Antes de adentrarmos ao documento destacamos a LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que enfatiza:

Capítulo II - Da Educação Básica. Seção III - Do ensino Fundamental. Art. 32 § 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A afirmativa que a escola leva em consideração aspectos culturais dos MĚbĚngôkre parte do conteúdo encontrado no PPP, como a flexibilidade do calendário escolar a partir da década de 1980. Ainda temos a mudança de docentes que no início, os professores eram em sua totalidade não-indígenas, porém de maneira gradual com a formação de professores indígenas o documento relata que todas as aldeias contam com professores MĚbĚngôkre.

Interessante que o próprio documento faz menção ao termo “Educação diferenciada” ao referir a flexibilização do calendário escolar próprio dos MĚbĚngôkre. Ainda destacamos a utilização do pronome “Nós” antes do argumento sobre qualquer informação no documento, exemplo no trecho do PPP MĚbĚngôkre “Nós fizemos este calendário junto com as lideranças e comunidade porque a escola indígena deve ser diferenciada”. Nesse sentido observamos o

⁶ Imagem do PPP fornecido pela secretaria de educação. Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Laécio Rocha de Sena que gentilmente mediou esse contato e viabilizou o PPP para essa pesquisa.

relacionamento entre diversos saberes, sendo eles o acadêmico, visto que a Universidade estava ligada as discussões, a comunidade local, já que líderes locais participaram das discussões representando a secretaria de educação e os próprios Mëbêngôkre que impuseram o respeito a sua cultura e costume.

O tempo da aldeia é uníssono com o tempo da escola sendo ela participe dos eventos simbólicos dos Mëbêngôkre como destacamos no trecho abaixo:

Nós temos festas que são muito importantes na nossa cultura: tem a festa do milho, *tàkàk*, *bem*, *kwyre kangô*, *memy bijôk*, *menire bijôk*, *kôkô*, *mekrã kadjy metoro*, festa do *Bemp*, *Aruaná* e outras. Algumas festas são curtas e outras demoram até dois meses para terminar. As festas grandes, *bem* e *tàkàk*, acontecem de vez em quando, não é todo ano. A festa da mandioca acontece todos os anos no mês de dezembro. Os professores devem participar desta festa com a comunidade. Eles decidem junto com a comunidade sobre a caçada do jabuti.

Os alunos também devem participar das festas da comunidade. Se os alunos vão aprender só as coisas do *kubem*, esses alunos só vão pensar nas coisas do *kube*, eles não vão pensar nas coisas do Mëbêngôkre. Os alunos que estão estudando na cidade devem participar da festa porque eles são Mëbêngôkre também. As festas são cerimônias importantes que fazem parte da nossa cultura.

O que queremos enfatizar aqui para além da participação da escola no que tange ao relacionamento com os afazeres indígenas, percebemos a relação intercultural quando o documento faz menção ao conhecimento, para os indígenas o conhecimento Mëbêngôkre “Educação indígena” e tão importante quanto o conhecimento não indígena “Educação escolar indígena”.

Percebemos que não há hierarquização do conhecimento, somente distinção falando que se os alunos só aprenderem o conhecimento do outrem vão só pensar em coisas do outrem e não dos Mëbêngôkre. Ainda destacamos que o professor indígena tem que participar das atividades de caça sendo segunda, terça, quinta e sexta dias de aula e quarta e finais de semana dias reservados para os professores indígenas caçarem para sua família. O ano letivo pode variar devido as festividades tendo de um ano a um ano e meio de duração. Sendo o calendário definido da seguinte maneira:

⁷ Imagem do PPP fornecido pela secretaria de educação p.9

Calendário Escolar Mëbêngôkre

JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
Aula	Aula	Aula	Festa do dia do índio com a participação das escolas	Festa, roçada e derrubada da roça. Tem Aula	Aula
JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
Férias	Queimada e limpeza da roça e aula e aula.	Plantio de mandioca, arroz, abóbora e batata na roça e aula.	Aula	Aula	Festas, férias

8

Como percebemos na imagem acima a escola faz parte da aldeia, adaptando-se as regras costumes e cotidiano do povo Mëbêngôkre, entretanto não é algo estático ou solidificado, sendo que o calendário pode sofrer alterações conforme a necessidade do povo local. Ainda destacamos que algumas tradições não podem ser traduzidas ou escritas o que por parte da escola deve ser levado em consideração no processo de transcrição de qualquer material didático ou documento. É uma das obrigações da escola alfabetizar na língua Mëbêngôkre e na língua portuguesa sendo que os estudantes devem aprender a ler e escrever na língua materna, desenvolver o estudo da oralidade e escrita na língua portuguesa.

Passamos agora para os objetivos da escola, entendemos aqui uma apropriação dos Mëbêngôkre sendo uma forma de agenciamento no momento que eles utilizam a instituição como forma de resistência a expansão de violações de seus direitos. Um dos objetivos da aquisição do conhecimento por parte dos Mëbêngôkre está ligada com a defesa de seu território visto que eles enxergam que é essencial que eles aprendam a fazer documentos e fazer contas, o que é importante perceber como eles percebem como nossa sociedade valoriza a documentação e como valores matemáticos são importantes para quantificar “coisas” de interesses mútuos.

⁸ Imagem do PPP fornecido pela secretaria de educação p.11

Podemos dizer que esses primeiros objetivos são para os relacionamentos entre os indígenas e não indígenas já em relação a interesses internos destacamos que o documento faz menção que a escola tem como objetivo ajudar para que os rituais não se enfraqueçam ao longo do tempo, ainda está nas atribuições da escola incentivar os alunos a praticarem os rituais, pesquisarem com os especialistas indígenas e aos velhos são participes do processo educacional também podendo ensinar aos alunos e professores a filosofia dos antepassados.

O professor tem um papel significativo dentro da aldeia, sendo ele da comunidade e tem como característica o bom exemplo e participar das atividades para que possa ser símbolo para seus alunos. Outra característica dos Mëbêngôkre é que a criança deve aprender determinados ensinamentos com a família antes de aprender no âmbito escolar, são o conhecimento da língua Mëbêngôkre ou seja deve ser falante do idioma local, brinca, além de acompanhar os pais na roça e pescaria. Sobre os costumes a criança, ainda no PPP fica exemplificado que deve pintada, cantar músicas tradicionais e o menino deve aprender bater marimbondo, além dessas características meninos e meninas precisam aprender contar os números na língua Mëbêngôkre e fazer missanga.

Uma discussão presente no documento e que deve ser enfatizada é referente a língua Mëbêngôkre, os indígenas transcreveram no documento que a relação com outros povos indígenas acaba por influenciar no idioma local mostrando abertura para o “novo”. Ainda temos referenciado a importância da formação de indígenas qualificados que possam auxiliar na manutenção e preservação da língua. Destacamos a compreensão/transcrição de que há uma necessidade de luta por proteção territorial. Ainda temos movimentações segundo a mudanças territoriais e conquistas de demarcações de terras como destacamos no trecho seguinte:

Antigamente cada povo vivia em sua aldeia e falava só sua própria língua. No tempo de hoje já mudou muita coisa, com o contato e a demarcação das terras indígenas, alguns povos vivem próximos uns dos outros e aconteceram casamentos entre pessoas de dois povos, ou dois povos moram na mesma aldeia.

Alguns professores que estudam o magistério indígena, estão se tornando especialistas na escrita e estão estudando sua gramática. Eles estão bem preparados e podem dar aulas para os outros professores e cursistas de suas aldeias, para que todos melhorem seu trabalho como professores e também possam redigir com segurança suas pesquisas e os textos que vão fazer parte dos próximos livros que publicaremos.

⁹ Imagem do PPP fornecido pela secretaria de educação p.16

O recorte destacado acima, ainda demonstra a importância de produção de materiais didáticos para os Mëbêngôkre e por Mëbêngôkre, mostrando cada vez mais como esse povo tornou-se protagonista desse processo. O documento enfatiza que a língua Mëbêngôkre ainda é forte e que a língua portuguesa só é falada na aldeia quando tem um branco naquela localidade, ainda temos a questão do trabalho e estudo em que os indígenas são bilíngues falando os dois idiomas. O caso de indígenas que entendem, porém não falam em português respondendo na língua Mëbêngôkre.

Partiremos para os objetivos com a disciplina de história, embora não desprezemos a influência do outrem na confecção do documento destacamos como há uma ambivalência na disciplina sendo ferramenta na discussão de acontecimentos do tempo presente e passado dos não indígenas e dos Mëbêngôkre:

A história ajuda a localizar acontecimentos do tempo passado e do tempo atual. A história traz a filosofia de outros povos, como uma matéria que mostra o mundo. Com a história cada povo descobre a cultura e o costume do próprio povo e dos outros povos, por isso que a história é importante. Quando um povo não faz a recuperação do passado pelo estudo da história, não é possível entender a vida da comunidade. A história não fala só sobre os animais, mas também do surgimento do mundo, dos lugares antigos e de outros povos.

10

Além do destaque acima o interessante é a utilização da memória no processo de ensino da disciplina de história, em destaque ressaltamos como os Mëbêngôkre sublinham a importância do ensino de história como fundamentos para a construção do coletivo e de como a sua identidade pode ser construída com base em referências em narrativas históricas. Aos professores cabe direcionar a reflexão dos alunos caminhando entre as narrativas indígenas e não indígenas construindo assim o conhecimento de si e do outro descaracterizando qualquer tipo de prática de memorização dada a importância da relação entre o conhecimento do outrem e o conhecimento Mëbêngôkre.

¹⁰ Imagem do PPP fornecido pela secretaria de educação p.30

Capítulo 3 – Proposta de material didático para Professores da rede básica da cidade de Ourilândia do Norte

Proposta de projeto de intervenção escolar para professores da rede básica na tentativa de acrescentar novas abordagens em uma cidade que convive com a presença constante de povos indígenas.

Título:

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: um novo pensar em propostas de aula que valorize a cultura indígena

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios de trabalhar o ensino História tendo como referencial temático o povo indígena está relacionado com as metodologias, conteúdos e abordagem que possibilitem ligar os conteúdos curriculares com a valorização da cultura indígena. Ainda ressaltamos a necessidade de que a comunidade local deve compreender a participação dos povos indígenas como sujeitos históricos e importantes para a construção identitária da região. Uma das alternativas é trabalhar a memória individual e coletiva, pois segundo a definição de POLLAK (1992) “[...] a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva,” [...]

A LDB em seu Art. 26. Trata sobre a base nacional curricular comum dos currículos do ensino fundamental e médio, assegurando o direito à diversidade que é uma característica marcante de nossa sociedade. E o §4º, refere-se ao Ensino de História do Brasil, que de acordo com a LDB (**Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília: 1996.) deverá ser levado em consideração à diversidade de culturas e étnica, o que está ligado com a formação das características plurais da população brasileira, destacamos a ênfase que deve ser dada as matrizes indígenas, africanas e europeias.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996.)

O projeto tem como proposta abordar temas como a diversidade cultural, identidade, migração entre outros na rede básica, partindo de temáticas envolvendo os indígenas do município de Ourilândia do Norte., em especial os Mëbêngôkre, para o professor motive seu aluno a ampliar sua visão de mundo, respeitar as diferenças e desenvolver um senso crítico.

JUSTIFICATIVA

Para desenvolver o projeto de intervenção é proposto trabalhar estratégias de compreensão entre os aspectos discutidos e a construção identitária da região que é circunvizinha de diversas comunidades indígenas. Os professores caminham dentro de diversos eixos e discussões no campo da antropologia, história indígena, História Local, entre outros que delimitam certas discussões. Cabe a ele criar ferramentas que desconstruam modelos positivista do ensino de história, e demonstrar que para além do discurso que alicerça a narrativa da “dominados, civilizados, bárbaros,” existe outras perspectivas. Ainda cabe ao docente contribuir assim que os alunos percebam que também fazem parte da construção histórica e que são sujeitos ativos desse processo, partindo de suas realidades.

Acreditamos que ao trabalhar a trajetória das vivências e trajetória dos **MËBÊNGÔKRE** como ponto de partida de diversos vocabulários e conceitos como o de identidade estimulará o exercício da criatividade, curiosidade, afetividade, tão importante para a construção de planejamentos de aulas para o futuro, e assim contribuimos para que possam ver sentido nas aulas, e compreender melhor o objetivo do ensino de História.

OBJETIVOS

Geral:

✓ Possibilitar que os professores desenvolvam a capacidade de realizar leitura crítica dos textos científicos e compreendam como utilizar temáticas envolvendo os **MËBÊNGÔKRE**, exemplo de características de processos migratórios e de processos de cisões como base de algumas aulas.

Específicos:

- ✓ Refletir sobre a participação dos distintos dos *MĚBĚNGÔKRE* na construção identitária da região;
- ✓ Estimular o uso das estratégias de leitura (decodificação, antecipação, inferência, seleção e verificação) durante o processo de leitura do texto de aporte.
- ✓ Pensar planos de aulas que envolvam conhecimentos *MĚBĚNGÔKRE*.

Conteúdos:

- ✓ A pluralidade étnico-cultural na formação identitária *MĚBĚNGÔKRE*;
- ✓ Trajetória *MĚBĚNGÔKRE*;
- ✓ Processo migratório;
- ✓ Utilizar o portal da Capes

METODOLOGIA

Partiremos de um recorte das discussões sobre Educação Escolar Indígena no portal da Capes, muitos professores estão a anos em sala de aula e ainda não conseguem utilizar de discussões que são disponibilizadas para a população brasileira. Pensamos o material como uma primeira parte de atualização da discussão científica tendo como referencial periódicos que são em sua composição de fácil manejo. Em seguida distinções de conceitos que facilitem a aplicabilidade em sala de aula, já que algumas escolas recebem indígenas, entretanto não é nossa intenção ensinar para um *MĚBĚNGÔKRE* o que é sua identidade, porém o conceito de identidade a partir de discussões que o envolvam, sendo possibilitado sua interação nas discussões.

Texto de apoio para professores sobre a temática

O Presente texto tem como objetivo discutir alguns aspectos sobre o *ENSINO DE HISTÓRIA*. A prática docente está totalmente ligada com as discussões científicas e é influenciada por uma “Episteme historiográfica” que está presente tanto na produção de material didático e paradidático, recorte de conteúdo e utilização de fontes/documentos utilizados em sala de aula. Sabe-se que toda a Cosmogonia Escolar é regida por parâmetros, métodos, regras, currículos e práticas que mudam ao longo do tempo. Os saberes historiográficos vão se emaranhando ao longo do tempo, levaremos em consideração os últimos dois séculos, isso implica na percepção de como a História está conectada e

relacionando com o ensino. Entendemos aqui que o Brasil esteve intrinsecamente ligado com as correntes ideológicas preponderantes no mundo.

Questionar as trajetórias, possibilidades de pesquisas e metodologias demonstram como um historiador é participe de uma discussão ampla que interliga suas experiências com abordagens dos documentos/fontes. O professor de história deve perceber essas movimentações no campo acadêmico, sua renovação torna-se continua devido a necessidade de acompanhar minimamente discussões científicas, na medida do possível produzindo conteúdo como “Professor-pesquisador”.

Entender a escola como um lugar de circulação de conhecimento científico é destacar as multifaces dentro de um espaço de construção de saberes. O conjunto de práticas e conhecimentos que são gerados dentro do âmbito escolar entendemos como Cultura Escolar. Silva (2010) nos apresenta a seguinte discussão:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. (p.10)

O conceito de Cultura Escolar citado acima, ajuda na desconstrução de qualquer lógica de linearidade que possa existir na trajetória educacional brasileira, já que a partir das características encontradas em distintas temporalidades decodificam e evidenciam as intencionalidades de setores e Governos vigentes, como exemplo na maneira de lecionar ou nas políticas educacionais de âmbito Nacional e local. Para melhor contextualização das especificidades destacamos a características presentes no surgimento do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que influenciam e solidificam representações de personagens e temporalidades tanto no Brasil quanto em outras localidades, ainda podemos citar a radical mudança curricular na Ditadura Militar mudando a formação do professor e retirando disciplinas como História e Geografia.

Os dois períodos citados demonstram como o Estado tem um papel motivador para as mudanças significativas na atuação do professor em sala de aula, destaca-se que a partir das ações do Estado, que podem estar nas deliberações no currículo, seja pela formulação de leis e

políticas educacionais ou pela atuação de diversos sujeitos, os relacionamentos conflituosos acabam gerando transformações significativas na maneira de atuação dos professores e organização dos programas de História.

As políticas envolvendo educação no Brasil são resultados de lutas que envolvem diversos setores, sejam eles nos espaços acadêmicos ou escolares envolvendo professores e alunos. Embora as reivindicações por melhores condições e mudanças no currículo por parte de pensadores e profissionais da educação a falta de planejamento a longo prazo e de parâmetros que levem em consideração a pluralidade étnica fragilizaram o sistema educacional as disciplinas de Humanas principalmente a de História acabam ficando refém de intencionalidades dos governantes. Fonseca (2004) ao dissertar sobre a construção da História como disciplina escolar destaca:

A afirmação de identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e na América, onde os países recém-emancipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação. (p.24)

Como percebemos na citação acima a disciplina de História é utilizada como ferramenta legitimadora de uma ideologia ou trajetória de determinado setor da sociedade, a origem da disciplina tem um caráter elitista visto a tentativa de perpetuar uma narrativa de heróis nacionais que tem por objetivo exaltar os valores pátrios e as façanhas de um seleto grupo de indivíduos que de maneira mitológica ajudaram na trajetória de sua região ou nação. O grande problema está nos excluídos ou silenciados dos processos históricos como o exemplo da participação de indígenas, mulheres e negros na formação histórica, econômica, cultural e sociopolítica. ainda lembramos da arqueologia na construção da Nação e sua ausência, por contraste, no Brasil, no que diz respeito à indígenas e um passado encoberto.

O ensino de História no Brasil tem sido alvo de pesquisas é envolto em diversas problemáticas no campo historiográfico denominado de História da educação, discorreremos um pouco sobre o percurso da disciplina no Brasil visto que nas mudanças educacionais são

riquíssimas para demonstrarmos a rupturas, permanências e ressignificações de ideais de nação. Mudanças de paradigmas e de metodologias que acabam por influenciar a prática do professor destacamos o papel fundamental do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) na formação dos parâmetros de História Nacional que perpetuaria por décadas no campo científico e escolar.

Destacamos que, a partir da reflexão sobre a trajetória da disciplina de História o professor pode criar algumas ferramentas teórico-metodológicas para lidar com problemas encontrados no cotidiano escolar, um bom exemplo está na aplicabilidade de legislações como a Lei nº 11.645/2008, essa legislação tem por objetivo a valorização da trajetória de determinados sujeitos históricos, que passaram por um processo de ocultamento de sua participação na construção da nação, seja por representações criadas ao longo de séculos de narrativas de viajantes, artistas e intelectuais ou por narrativas científicas que solidificavam uma imagem do negro e indígena de maneira estereotipa. A historiografia clássica⁶⁹ por sua vez, construiu suas representações problemáticas, destacando que apesar dos avanços metodológicos das últimas décadas não é um problema vencido ou acabado, ainda por volta dos anos de 2001 foram encontrados problemas em narrativas acadêmicas como percebemos na citação abaixo:

Mesmo assim, parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos (MONTEIRO, 2001, p.7)

As narrativas devem ser pensadas com delicadeza pelo professor em sala de aula, principalmente quando com povos indígenas. As reformas educacionais as vezes geram mais problemas do que soluções, um bom exemplo está na formação dos professores, devido a velocidade da implantação de novas políticas, na maioria dos casos citados ao longo do texto aplica-se a mudança, depois pensa-se na formação dos agentes.

O docente pode a partir de sua experiência, mediante uma liberdade gerada por um empoderamento de metodologias, tem ressignificado algumas mudanças institucionais e

políticas, embora o Estado impor as suas vontades, zonas de liberdade são geradas a partir de uns processos de interação entre aluno e material didático/paradidático, aluno e professor, professor e comunidade escolar, gerando uma produção de um conhecimento epistemológico do conhecimento escolar. A própria apropriação do professor de uma epistemologia do conhecimento histórico, ligada à sua prática escolar, produz um conhecimento de perspectivas e metodologias locais um saber que diverge do modelo tradicional.

No presente momento em meio a uma região marcada pela presença dos povos indígenas, enfatizamos a defesa e instrumentalização bem como, a propagação de um ensino que de destaque e priorize as línguas locais, devido a tentativa de potencializar a compreensão dos indígenas de um conteúdo produzido e esquematizado por outrem, e que o ensino bilíngue esteja em consonância com a preservação de línguas que caminham rumo a extinção. É importante ter em vista que os indígenas têm histórias e perspectivas diferentes em relação à escola e que cada etnia pode produzir uma escola conforme suas prioridades e costumes a partir da relação entre *Cultura Escolar* e *Cultura Local*

A partir desse ponto de vista, pensamos em como esquematizar as discussões sobre a temática hospedadas no site do periódico da Capes para auxiliar o pesquisador/professor que queira um norte para iniciar sua pesquisa ou planejar suas aulas. Para captação das discussões já no portal periódicos inserimos no campo “ACESSO CAFE” o nosso login e senha da instituição que estamos participando do programa de pós “UNIFESSPA”, em seguida destacamos que há duas possibilidades de motivar e delimitar a pesquisa por assunto. A primeira utilizando aspas “*Educação Escolar Indígena*” a segunda sem aspas *Educação Escolar Indígena* o que respectivamente geram dois quantitativos de resultados 190 e 730 artigos no mês de janeiro de 2021.

Esses quantitativos têm algumas características em comum. Apesar do primeiro restringir embora em poucos casos, de maneira mais específica algumas palavras como “Educação Indígena” e “Indígena” estão contidas no nome da revista em que o artigo está hospedado, porém o conteúdo dos artigos não trabalha com a temática. Ao trabalhar sem aspas o quantitativo dos artigos aumenta significativamente devido palavras como “indígena”, “educação”, “escolar” serem motivadores da pesquisa e podem ser encontradas em diversos resumos, título, palavras-chaves dos artigos.

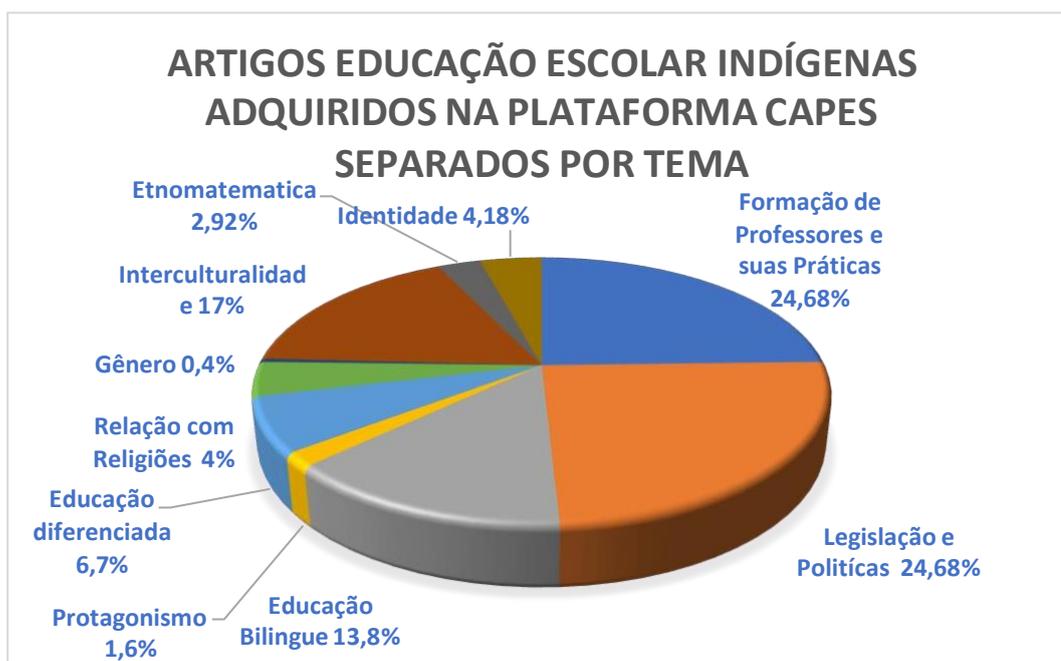
Uma pergunta que deve ser respondida está no motivo da segunda opção de pesquisa, já que a imensa maioria dos artigos não pertencem a temática. A resposta é que alguns artigos não contém as palavras motivadoras escolhidas, o que necessita um olhar minucioso de cada trabalho, sendo necessário a leitura da introdução quando dúvida sobre catalogar ou não o

artigo. Sobre a catalogação dos artigos a metodologia foi a seguinte, primeiro utilizando a palavra Educação Escolar Indígena sem aspas no campo “Assunto” obtivemos 730 artigos, a partir daí lendo a título, resumo e introdução selecionamos 198 artigos que discutem a temática no Brasil, Chile, México e Paraguai.

A partir da seleção dos artigos trabalhamos com uma noção de *Campo Amostral*, visto que os artigos colhidos são uma *Amostra* de uma discussão mais ampla da temática que perpassam diversas modalidades de publicação. Depois de catalogados os artigos percebemos que algumas palavras são recorrentes nos títulos e resumos, a partir daí organizamos os artigos por assuntos com os temas mais discutidos. Construimos alguns gráficos que demonstram como vem sendo discutido a temática nos periódicos separando algumas especificidades que discutiremos nos tópicos seguintes.

Gráfico dos temas mais recorrentes nos periódicos capes

Quantificamos os temas mais recorrentes entre os artigos do periódicos Capes: *Educação Bilingue, Legislação e Políticas, Protagonismo/agência, Educação diferenciada, Relações com religiões, Identidade, Formação de professores indígenas e suas práticas, Identidade, Etnomatemática e Interculturalidade* além desses temas tivemos doze temas que não foi possível enquadramentos ou mensuração devido a especificidade da discussão que são *Diversidade de Saberes, Padrão dominante Escolar, Alunos indígenas com deficiência Contexto de diversidade, Estudo sobre o contexto escolar indígena no Brasil, Epistemologia e Filosofia, Oralidade, Jogos Digitais Indígenas, Educação ambiental, Deficiência Visual e Pensamento mantêm na colônia.*



Educação Bilingue

Nesse tema selecionamos os artigos que relacionavam a língua com o processo de ensino-aprendizagem seja na prática do professor ou na produção de material didático, entender a língua dos indígenas está ligado com a valorização da sua cultura, ancestralidade e valores que são transmitidos ao longo de gerações, no Brasil temos uma variedade de grupos de família, que variam em torno de 150 línguas catalogadas. Geralmente o processo de educação que valorize a língua da etnia local parte da criação de um alfabeto fonético que trabalhe as especificidades para transcrever os sons.

As dificuldades estão relacionadas com a identificação dos fonemas que são os sons distintivos localizados a partir do cotidiano dos indígenas. O que destacamos e que com a variedade de comunidades indígenas sendo que algumas estão enclausuradas dentro de outras esse processo necessita de um grande investimento do Governo, visto que a proposição de um produto repleto de transcrições bem desenvolvidas que interessar a um público-alvo bem específico. Se levarmos para a objetividade pode não despertar o interesse devido produzir materiais específicos para comunidades pequenas requerem investimentos significativos, porém no âmbito do patrimônio cultural seria uma discussão interessante devido que a catalogação e transcrição das línguas locais.

Sobre essa discussão destacamos que:

em geral, o falante de herança não é escolarizado na sua língua de herança ou, se o é, tem um nível de educação formal muito baixo nesta língua. Além de ser língua da escola, a língua do meio ambiente dominante está presente na grande maioria dos domínios da interação quotidiana fora de casa, limitando a língua de herança quase exclusivamente ao uso no seio familiar (BARBOSA, P.; FLORES, 2011, p. 81-82)

Como destaca os autores no processo de ensino-aprendizagem ainda o nível de educação formal é muito baixo, percebemos que na discussão sobre uma *Educação Bilingue* que a língua materna está ligada com a construção de uma identidade e quando a educação não leva em consideração aspectos da língua que está no seio familiar entra em conflito com a representação identitária de alguns povos.

Podemos ainda traçar dois paralelos sobre a objetividade das línguas em terras indígenas e na comunidade local, a língua externa tem papel de fronteira, sendo o elo que liga a comunidade com a sociedade não-indígena, então devemos pensar na mesma como ligação na relação entre conhecimento exógeno e comunidade indígena. Ainda podemos percebê-la como mecanismo de resistência no processo de imposição de valores e condições alheias que desprezam os interesses locais.

A língua local está relacionada com a organização local, relacionado com a identificação delimitando assim sua identidade, quando introduzida na escola aproxima a produção externa com sua trajetória étnica, com características locais fazendo com que o conteúdo dos manuais didáticos parta de um elo que contenha características familiares, para além disso reiteramos que é uma maneira de preservar a cultura local para as gerações seguintes. Enfatizamos que:

Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante, diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada povo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional).(GRUPIONI, 2005, p.37)

Em suma defendemos a instrumentalização e propagação de um ensino que leve em consideração as línguas locais, devido a tentativa de potencializar a compreensão dos indígenas de um conteúdo produzido por outrem, e que o ensino bilíngue colabore com a preservação de línguas que caminham rumo a extinção. A partir daí na relação aluno/professor

as comunidades podem difundir as potencialidades de suas línguas no processo de Ensino-aprendizagem valorizando assim a cultura local.

Legislações e Políticas

Catalogamos nesse tema os artigos que se propuseram analisar legislações nacionais ou locais, fazendo uma análise ou referência as mesmas em suas discussões, também colocamos nesse contexto obras que analisam políticas educacionais que visam a *Educação Escolar Indígena* nisso destacamos que nas últimas décadas percebemos que vem se intensificado reflexões nos processos de escolarização e que o reconhecimento e solidificação dos direitos desses povos na constituição federal defendem a pluralidade identitária, preservação da língua, cultura, religiosidade e modo de pensar destacamos que:

transformações que ocorreram tanto na legislação quanto na política governamental em relação a esses povos no Brasil. Uma das áreas em que essas mudanças mais se realizaram foi na política de Educação Escolar Indígena(GRUPIONI, 2005, p.46)

As mudanças vêm ocorrendo ao longo do tempo, o que vale enfatizar e que as legislações demonstram uma mudança nas intencionalidades da escola no âmbito indígena. Quando a mesma é introduzida no contexto indígena tem objetivo de ser um instrumento de imposição de valores e intencionalidades externas, sendo necessário fazer disso objeto de discussão, ou seja, a valorização e sistematização de saberes locais deve ser um dos objetivos de uma pesquisa sobre a temática.

A compressão sobre política educacional é vasta e complexa de delimitar para não dizer nova nas discussões historiográficas, basicamente as discussões são preponderantes depois da década de 1980, dito isso delimitamos nossa compreensão basicamente na discussão de Mainardes (2006) em que destacamos:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 95)

A discussão acima nos insere em uma perspectiva que pode ser observada na temática indígena, percebemos um movimento bicéfalo quando falasse em políticas educacionais indígenas, de um lado o estado tentando organizar a pluralidade, e de outro os indígenas

pensando como construir políticas que valorizem suas especificidades. O que destacamos sobre as dificuldades nas implantações das políticas envolve as limitações estruturais, um bom exemplo está na formação de professores, ainda hoje não temos diretrizes específicas no estado Pará para a formação de professores de história para comunidades indígenas.

Quando falamos em diretrizes, pensamos de maneira específica em parâmetros que delimitem e especifiquem a formação de professores de história, um bom exemplo está no Art. 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica:

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (BRASIL, 1997, P.23)

Aqui fica delimitado a importância de políticas que visam a formação de professores, e uma das nossas limitações para essa discussão é referente ao ordenamento jurídico sobre a temática, embora as discussões transitem na necessidade de uma formação que valorize a pluralidade e essa *Educação Diferenciada* entendemos que é necessário uma criação de um sistema próprio que apesar de ter os moldes da educação eurocêntrica seja criado um específico para a pluralidade indígena.

Ainda destacamos sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena:

a- Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; b-Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas; c- Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais; etc. (BRASI, 2012, p. 376-367)

Em suma dentre os vários agentes educacionais destacamos o movimento para a luta por respeito a diversidade e a construção de currículos que se enquadrem a *Educação Escolar Indígena* na construção de identidades indígenas. Ainda entendemos que o movimento educacional brasileiro valoriza conhecimentos e recortes epistêmicos de matrizes eurocêntricas o que influencia as políticas tomadas no território que acaba por desprezar as diversas identidades que divergem da concepção de indivíduo não- indígena.

Protagonismo/Agência

Quantificamos nesse eixo temático os artigos que tiveram como primazia as discussões que tentaram perceber o protagonismo dos indígenas seja como agentes partícipes da *Educação Escolar Indígena* seja como sujeitos na luta por uma educação que os valorize. Nos últimos o termo *Protagonismo* tem sido corriqueiro quando falamos em trabalhos que envolvem os indígenas.

De maneira sintética o termo faz referência a uma condição de protagonista de sua própria história e tem ganhado espaço nos estudos historiográficos. Por volta da década de 1970 imbuído de um sentimento de luta e aquisição de direitos temos um movimento de organização dos indígenas tanto na luta pela terra, quanto a valorização de sua cultura. Dito isso destacamos que:

O surgimento do movimento indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para se tornarem “apenas” brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses de desenvolvimento e integração nacional, que também escondiam a intenção de explorar as riquezas presentes no solo das terras tradicionalmente ocupadas pelos nossos povos (MUNDURUKU2012. p.209)

Como percebemos na citação acima a movimentação dos indígenas está ligada com a resistência a um modelo tradicional de ensino, que voltasse para a assimilação e integralidade, a tentativa e iniciativas que tinham por finalidade “educá-los” com a imposição de um currículo e modelo educacional exógeno, desprezava os valores e os elementos da sua cultura, reiteramos que os padrões visava ajustá-los ao modelo cultural ocidental, além de ter contribuído para consolidar na mente do não-indígena, uma visão estereotipada e atemporal sobre os indígenas, promovendo preconceitos e exclusões.

Em suma os trabalhos que estão ligados com o conceito ou idéia de *Protagonismo* está relacionada com o movimento por parte dos indígenas na conquista de seus direitos, destacamos que a luta dos indígenas não é responsiva, ou seja os mesmos não se organizam somente quando provocados ou oprimidos, os mesmos a partir de especificidades locais e internas pensam, agem e lutam por inquietações próprias e que estão para além da concepção

ocidental de pensamento, episteme e educação.

Educação diferenciada

Catalogamos nesse eixo temático os trabalhos que tanto em seu título quanto no resumo faziam menção a *Educação diferenciada* como parâmetro ou objeto de estudo destacamos que:

Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente – como instituição destinada, entre outras coisas, também a “vigiar e punir” – e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para essa instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas (SILVA, 2001 p.106)

Como percebemos na citação que a concepção de diferenciado está nas especificidades, ou seja, nos detalhes, a construção da diferente parte de um processo de apropriação seja da estrutura, ideia, currículo ou prática. A escola não pertence a cultura indígena, porém o caráter externo da instituição não impede a ressignificação dela e a partir do cotidiano temos um novo significado ou novo modelo de educação.

Em suma quando falamos em *Educação Diferenciada* pensamos em uma prática escolar diferenciada, uma ressignificação do local independentemente do currículo oficial, os conceitos como *tempo, região, ambiente e educação* são diversos quanto entram em contato com os *saberes indígenas* sendo demandado da escola um diálogo com múltiplos saberes diferenciando assim da proposta ocidental de educação homogeneizadora.

Relações com Religião

Nesse tema contabilizamos os artigos que analisaram o relacionamento de propostas de educação e grupos religiosos, práticas docentes envolvendo conhecimentos religiosos e presença de religiosos em escolas indígenas. Acreditamos necessária uma contextualização dos interesses dos religiosos em comunidades indígenas, as vezes o discurso humanitário e religioso esconde interesses próprios e do Estado que ficam introjetados nas objetividades do sistema educacional. Destacamos que:

No século XIX a política indigenista foi marcada pela ocupação dos territórios indígenas e pelo assimilacionismo. As relações com os indígenas

tiveram como principais objetivos apoderar-se de suas terras e criar aldeamentos para concentrá-los em espaços reduzidos, dispondo de sua mão de obra para os estabelecimentos coloniais, mas, principalmente, liberando espaços para a colonização. Esse período também foi marcado pela aproximação de interesses do poder central, dos moradores e dos missionários, o que levou ao aumento do poder local nas questões indígenas (BERGAMASCHI, 2020, p.4)

Como percebemos na citação no período analisado a aproximação dos religiosos estão ligados a interesses alheios aos indígenas, servindo como uma extensão da vontade do estado. Quando analisamos os artigos que trabalham questões sobre aspectos religiosos pensamos em duas temáticas que não encontramos nos artigos. A primeira está relacionada com a educação religiosa, mesmo havendo menções a o currículo excludente sentimos falta de uma abordagem comparativa, em que considerações sejam feitas entre o universo cosmológico indígena e a relação com religiões de matrizes cristã no espaço escolar gerando assim uma proposta de produto que leve em consideração aspectos identitários locais.

A segunda temática envolve o conteúdo religioso que muitas crianças indígenas acabam sendo alfabetizadas. Pensamos que pode ser problemático, principalmente quanto a inserção do indígena no mundo não-indígena, visto que parte de um viés religioso, lembrando que para diversas etnias o “místico” está relacionado com a sua organização social. Destacamos que:

[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido num tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’ [...] 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, 2000, p.4)

A partir da discussão sobre mito, podemos destacar a relação dos povos indígenas com mitos de natureza cosmológicas, um bom exemplo são os Bakairi que delimitam seu berço mítico na confluência do rio Verde com o Paratinga. Os mitos de origens estão ligados com animais como onças e árvores, que remetem a memórias coletivas que fazem parte da organização social.

Pensando nessa lógica as hierarquias e maneira de se relacionar com a natureza estão ligados com a cosmologia indígena, destacamos que a escola não pode ser concorrente com esses aspectos, e que a presença de religiosos em instituições escolares acaba por tomar uma responsabilidade do Estado que deve propagar uma educação livre de intenções ecumênicas e catequizantes.

Formação de professores indígenas e perspectivas

Nesse eixo temático selecionamos os artigos que pensam as discussões sobre a formação dos professores, permanência de indígenas na graduação, prática de professores indígenas em aldeias e políticas educacionais de formação específica de formação de professores indígenas. Podemos recortar a década de 1990 como o princípio das políticas específicas para a formação de professores destacamos que:

[...] cria a categoria oficial de escola indígena, estabelecendo sua estrutura e funcionamento, bem como sua estadualização, salvo se o município tiver seu próprio sistema de ensino. Também regulamenta a categoria de professor indígena, como carreira específica do magistério, com concurso diferenciado, garantindo a preferência ao professor da mesma etnia de seus alunos. Garante a formação diferenciada em cursos específicos, bem como “sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (ROSSATO 2002, p.71)

Na discussão acima temos uma dualidade bem complexa na formação de professores, devido a maneira que é pensada a modalidade de formação e a necessidade de valorizar as especificidades próprias fazendo com que tenha um caráter nacional e local. A dificuldade está na escolha dos membros que irão exercer a prática docente na comunidade, hoje trabalhamos em três níveis da educação básica no Brasil que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio o que nos leva a reflexão de que muitas comunidades terão dificuldades em encontrar candidatos que concluíram os níveis de forma regular.

Em suma a formação dos professores está ligada com a manutenção de uma identidade local, sendo necessário uma formação transdisciplinar que valorize e respeite aspectos locais, destacamos sobre o conceito que:

O essencial na Transdisciplinaridade reside na postura de reconhecimento de que não há espaço nem tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar como mais corretos os mais diversos complexos de explicações e de convivência com a realidade. A Transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude mais aberta, de respeito mútuo e mesmo humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicação e de conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência (D'AMBROSIO, 2006, p.79-80)

Como percebemos na citação acima o conceito de Transdisciplinaridade pode ser utilizado como ferramenta nas discussões sobre a temática indígena principalmente quando pensamos no contexto escolar. Ainda destacamos a modalidade intercultural, porém

deixaremos para a discussão dos tópicos seguintes, no momento queremos destacar e a necessidade de discussões que pensem novos paradigmas sobre a prática docente em escolas indígenas principalmente pela pluralidade e valorização de outros conhecimentos que transcendem a estrutura de ensino.

Identidade

Sobre esse tópico quantificamos os artigos que se propuseram analisar aspectos estruturais e simbólicos em escolas que estão ligados ao que delimitamos como *Educação Escolar Indígena*. As discussões são exemplos positivos, com intensão de propagar dinâmicas que tem tido resultados na prática do professor, dito isso ressaltamos que:

Nesse contexto, o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado surge como um elemento contra-hegemônico de afirmação étnica Kaimbé importante como mantenedor da identidade da população indígena do Massacará, território que ocupam os Kaimbé desde tempos imemoriais. As relações simbólicas, presentes no currículo desenvolvido por seus professores e às dinâmicas de legitimação da identidade indígena mantidas na instituição respondem pela legitimação étnica Kaimbé e reafirmam a sua identidade diante do sentido de pertencimento ao Território Indígena do Massacará. (ALTMICKS, 2020, p.4)

Na citação acima percebemos que quando falamos em identidade dos povos indígenas temos de militar contra qualquer tentativa de homogeneizar os processos educacionais, destaca-se o singular de cada experiência em escolas indígenas devemos entender que a construção do currículo tem que partir de um processo endógeno em que o sentimento de pertencimento tanto ao território quando a instituição seja incentivada pelo currículo a partir de dinâmicas e práticas de legitimação de identidade. Ainda destacamos que para HONÓRIO (2000):

O discurso bilíngüe, entendido no interior de um espaço enunciativo regulado pelo estado, ao produzir um efeito de ampliação das possibilidades dos povos indígenas, tem trabalhado em duas direções: a) no silenciamento do sujeito da enunciação, fazendo falar a língua que ele não fala; b) no silenciamento do sujeito multilíngüe, fazendo calar as línguas que ele fala”. Em ambos os casos, diríamos que há um certo tipo de construção de um sujeito bilíngüe, produzido no espaço enunciativo que controla a diversidade. p.8

Como percebemos na citação acima a língua tem papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos que a escrita e a oralidade não é a única questão ou a

primordial na construção da identidade indígena, entendemos que são um conjunto de valores étnicos e sociais que fazem parte da gama de características que compõem o entendimento de “ser” e “pertencer”. Em suma a construção ou preservação da identidade indígena no contexto escolar está ligada com um conjunto de práticas que devem ser adotadas deste a sensibilidade dos professores com especificidades locais, quanto a políticas afirmativas que vão desde a valorização da língua local a mudanças curriculares.

Etnomatemática

Nesse tópico separamos os artigos que em seu resumo ou título faz referência a *Etnomatemática*, delimitamos nossa discussão sobre o conceito na discussão de D’Ambrosio (2002 e 2006) autor que discute a temática é se tornou base de nosso entendimento sobre o assunto. Destacamos que:

Na pretensão de expressar essas idéias [sobre etnomatemática] em uma palavra, decidi arriscar um abuso etimológico, introduzindo o neologismo etno-matemá-tica. Recorrendo, obviamente com limitada competência, ao grego e, certamente, motivado pelas minhas preocupações históricas e filosóficas com a natureza e o significado da matemática, decidi usar, para ‘artes e técnicas’, a palavra *techné* a grafia aproximada tica. Para ‘entender, explicar, lidar com’ utilizei, abusivamente, *mathema*, ou matema, o que provocou reações, esperadas, dos especialistas na língua grega. E para ‘ambiente natural, social e cultural’, usei o óbvio *ethno*, ou etno. O abuso foi além e ampliei o sentido de etno para incluir ‘próximo ou distante’. E a menção, muito importante, à assunção, pela espécie humana, ‘seu direito e capacidade’ de modificar o ambiente natural, social e cultural, está implícito, com maior ou menor visibilidade e intensidade, em todos os mitos de criação. Daí surgiu etno-matema-tica. Uma parte da crítica focalizou o fato de que matemática não reflete a etimologia de ‘matemática’, que, no sentido usado a partir da Baixa Idade Média e do Renascimento, é também um neologismo. Realmente, o matema, que é uma das raízes etimológicas da palavra etnomatemática, tem pouco a ver com ‘matemática’ (D’AMBROSIO, 2006, p.286)

A partir da delimitação acima, destacamos duas características da *Etnomatemática* na *Educação Escolar Indígenas*, a primeira está ligada ao que Segundo D’Ambrósio (2002), discute sobre a Etnomatemática, para o autor o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas, identificando manifestações está entre as vertentes discutidas pela *Etnomatemática*, porém entendemos que os artigos que discutem a temática lidam com o conceito mais como uma ferramenta teórico-metodológico que possibilita a compreensão do diferente a partir de proposições matemáticas.

Interculturalidade

Quantificamos aqui os artigos que trabalham o encontro de duas culturas o pensar e o propor desse encontro, bem como os artigos que continham a palavra *Interculturalidade* seja no seu título ou resumo. As legislações nacionais já mencionam e legitimam uma *Educação Interculturalidade* destacamos que posterior a constituição de 1988 temos uma significativa mudança no pensar Escola Indígena e que a construção de uma escola inclusiva e não exclusiva parte da compreensão das especificidades locais reiteramos que:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.6)

Em suma defendemos a partir da legitimação das leis vigentes no Brasil a proposição de mecanismos e ferramentas que possibilitem ao professor em escolas indígenas criar juntamente com a comunidade local estratégias que possibilitem a inclusão, diminuindo assim possíveis motivos que favoreçam a evasão escolar, algo que está ligado com a luta por cidadania e respeito.

Outros

Os artigos que estão presentes nesse tópico demonstrarem as diversas possibilidades de pesquisar a temática. Embora unificando em conjunto de discussões destacamos que elas não são homogêneas e que cada uma guarda suas especificidades, sendo que o crescente número de publicações nos últimos anos demonstra que ainda são inúmeras as possibilidades de pesquisa.

Os temas aqui são: *Diversidade de Saberes* em que refletimos como nosso padrão de conhecimento acaba por hierarquizar os saberes, *Padrão dominante Escolar* em que percebemos que existe normas, estruturas, símbolos que normatizam práticas e métodos que acabam sendo excludentes, *Alunos indígenas com deficiência* evidência uma discussão que passa despercebida nos últimos encontros sobre a temática que participamos.

Estudo sobre o contexto escolar indígena no Brasil é necessário perceber no campo da longa duração que os ganhos que tivemos são fruto de lutas de décadas de resistência a um

padrão de dominação, *Epistemologia e Filosofia* é necessário pensar as discussões epistêmicas e como ela tem influenciado na prática do professor em sala de aula, *Oralidade* não deve ser menosprezada em detrimento da valorização da cultura escrita sendo necessário uma discussão sobre a importância da mesma no processo de ensino-aprendizagem em comunidades que não possuem um alfabeto próprio produzido.

Jogos Digitais Indígenas com os avanços tecnológicos dos últimos anos é necessário pensar em metodologias que garantam a inclusão e acesso de povos indígenas a propostas de ensino que utilizam mecanismos tecnológicos, *Educação Ambiental* pode se tornar uma ferramenta excelente na escola indígenas devido a capacidade de pensar a região e a ação de diversos sujeitos sobre o meio ambiente, *Deficiência Visual* hoje temos diversos autores que pensam a temática na educação regular pensamos aqui no questionamento de como vencer as barreiras estruturais e financeiras na proposição de material para o público indígenas e *Pensamento mantém na colônia* pensamos aqui na proposta de mudança e ruptura com as estruturas que permanecem quando pensamos em *Educação Escolar Indígenas*.

representatividade do Cacique Tuto Pombo devido a maneira que lidou com os garimpos em terras da Etnia Kayapó. A localização da comunidade fica a margem do Rio Fresco. Destacamos que a aldeia continua na mesma localização nas últimas décadas apesar de ocorrerem processos de cisões entres os “**Kayapó**”. Sobre a autodenominação e como os indígenas eram conhecidos na região temos as seguintes nomenclaturas **Gorotire de Kikretum** e **Kayapó de Kikretum**, ainda temos **Djudjetkti** que significa “Aquele do Arco Preto”. Sobre sua língua o grupo aqui analisado fala internamente o **KAYAPÓ** embora destacamos que os homens têm contato conhecendo o português em distintos níveis, como destacamos a seguir:



Aldeia Kikretum, uma das que formam a Terra Indígena Kayapó no sudeste do Pará. Ao fundo, o Rio Fresco.

12

A comunidade Kayapó tem crescido significativamente nos últimos anos, entendemos que esse crescimento não é somente uma característica demográfica, sendo uma característica de um todo das populações indígenas. A valorização da cultura a autoafirmação e autodeclaração de indivíduos que se reconhecem como tem aumentado nos últimos anos demonstrando que não é somente uma questão demográfica. Sobre os Kayapó destacamos que:

¹² Imagem em: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 2006/2010 - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL p.449

Com base nos censos da Funasa, as populações das comunidades Kayapó cresceram de 2006 a 2010 de 5.645 a 7.301 indivíduos, o que equivale a uma taxa anual média de aproximadamente 6,3% nos últimos quatro anos. Em populações que estão crescendo de forma rápida, como a maioria das comunidades Kayapó, os processos de cisão são evidentemente esperados, já que à medida que suas populações aumentam, recursos explorados acima de suas capacidades de reposição tornam-se escassos.¹³

O crescimento demográfico dessa etnia tem gerado a necessidade específicas, a luta por direitos e o contato recorrente com a sociedade não-indígena acaba gerando um conhecimento entre os indígenas em relação a lida com segmentos da sociedade que enxergam no território dos **Kikretum** a oportunidade de negócios envolvendo recursos minerais e vegetais principalmente o “ouro”. A de implantação da Escola na aldeia teve impacto significativo para a comunidade local principalmente no que tange a respeito dos parâmetros e da modalidade ensino que adentra a cosmogonia Gorotire, entretanto as questões que devem ser problematizadas estão relacionadas com as intencionalidades da comunidade local com o conhecimento gerado por uma instituição exógena e o interesse da instituição Escolar para com essa etnia.

UMA BREVE TRAJETÓRIA DOS MÊBÊNGÔKRE

Ao levantar uma breve trajetória dos Mêbêngôkre destacaremos que a base do conhecimento para essa discussão são os conhecimentos de diversas discussões no campo da linguística, antropologia, geografia e sociologia, boa parte está referenciada na bibliografia desse trabalho e outras em publicações recentes em simpósios encontros e palestras no programa em que estamos vinculados. Sabemos que os Gorotire de **Kikretum** fazem parte do tronco cultural linguístico Macro-Jê. Devemos exemplificar que o termo “Kayapó” tem sentido pejorativo sendo atribuído aos Xikrin, Irã, Amaranh, Karahó e outras etnias falantes do Mêbêngôkre. Como destacamos na citação abaixo:

A palavra Kayapó, conforme Lea (2012: 60), foi atribuída aos Mêbêngôkre por indígenas Tupi. Traz em sua etimologia significados essencialmente pejorativos como “parecido com macaco” ou “feito/como macaco” e infelizmente ainda tem seu uso disseminado, talvez por pessoas que

¹³ Informação obtida do: POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 2006/2010 - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL p.448

desconheçam tais significados, de modo que até mesmo os Mëbêngôkre vacilam em rejeitá-lo. (FERREIRA,2020, p.25)

A reputação construída ao longo dos primeiros contatos de povo hostil e guerreiros acabou por retardar o relacionamento com os invasores europeus, fazendo menção a questão geográfica visto que eles se localizavam mais ao norte do território. Ainda segundo a autora da citação acima sobre a autodenominação e como são conhecidos os Mëbêngôkre podem ser representados como “gente do buraco d’água”. Entretanto o Më (está relacionado com o coletivo tendo sentido de *todos, gente*) o bê (conotação de estado, ou seja, *ser, transformar*) ngô (relacionado a natureza *água, rio*) e o Kre (referente a localidade *buraco*) entretanto destacamos que a tradução é o que mais se aproxima daquilo que tem significado originário, entretanto não representando fielmente o que representa para os Mëbêngôkre.

Segundo Schwartzmann (1995) os encontros que ocorreram na segunda parte do século XIX foram repletos de conflitos sendo marcados pelo extermínio de diversas populações principalmente a partir da década de 1930. Pensamos para além do relacionamento conflituoso entre o indígena e não- indígena, estamos centrados nas relações e complexidades dos povos originários e seu poder de agenciamento onde destacamos que:

[...] os Jê aparecem na base de uma hierarquia de complexidade social (estado – cacicado – tribo – bando), junto com os povos do Chaco e Patagônia, como “grupos marginais”. Os “marginais”, que teriam sido empurrados por outros povos mais “avançados” às regiões mais improdutivas da América do Sul, seriam principalmente caçadores e coletores, possuindo uma tecnologia de subsistência, e carecendo de instituições políticas (SALANOVA, 2001, p.1-2)

Como percebemos na citação acima o autor apresenta a estrutura dos Mëbêngôkre em um sistema de comparação a outras organizações sociais indígenas, colocando como uma estrutura complexa e de hierarquia social na região norte. Entretanto não queremos entrar em uma discussão epistemológica e conceitual sobre sociedades complexas ou não. Queremos apenas referenciar que apesar das questões geográficas e de estarmos a par das discussões sobre os povos marajoaras enfatizamos a concepção de complexidade e desenvolvimento social dos povos Mëbêngôkre. Nesse sentido destacamos

Tendo por base a cerâmica marajoara, Barreto (2010) sugere uma mudança de foco, buscando analisar não apenas a funcionalidade desses artefatos cerâmicos, tendo em vista processos de fabricação, mas propõe uma “análise estilística da cerâmica cerimonial”. Considera o estilo dos artefatos dotados

de intencionalidade que adquirem características mediadoras e transformadoras das relações sociais. Assim, é perceptível que a complexidade da cerâmica marajoara não está apenas na existência de um grande número de técnicas decorativas, mas são muito mais complexas que isso. Remontam a uma complexa organização social, política, econômica e religiosa, dentre outros aspectos. (FERREIRA,2020, p.27)

As organizações sociais dos Mëbêngôkre fazem parte dos povos Jê e que deve ser compreendida na sua complexidade, destacando as impossibilidades de sistematizá-los em uma rede complexa de intercâmbio devido à ausência de alguns artefatos como cerâmica e outros tecnológicos. Uma das divisões ou classificações que alguns autores defendem é Jê meridional, Jê central e Jê setentrional sendo que os Mëbêngôkre classificados no setentrional.

Para a discussão sobre a sua movimentação no território destacamos as tensões entre os povos originários, guerras e presença dos bandeirantes paulistas, que ao adentrarem o território principalmente o nordeste, provocaram o deslocamento de grupos para o outro lado do Araguaia gerando conflitos entre esses que se movimentavam da região nordeste para o norte e os povos que ali habitavam. sobre a movimentação dos Mëbêngôkre destacamos os relatos de ocupação da terra:

A narrativa documentada por Ruth Thomson (1981) intitulada “Como Chegamos à Terra” conta a história da descoberta da terra (*Pyka*) onde habitavam os Mëbêngôkre, por um antepassado indígena que estava em expedição de caça, buscando um tatu. Ao cavar um buraco, o tatu caiu. O caçador ao avistar a Terra quase caiu também, mas o vento o soprou de volta para cima. O homem contou para os outros, que ao avistarem o local, decidiram descer. Juntaram alguns objetos de algodão e fizeram uma corda bem grande. Muita gente desceu, mas uma criança danada cortou a corda e alguns não conseguiram completar a descida. (SALANOVA, 2001, p.3)

Como percebemos na citação acima o perco mítico dos Mëbêngôkre está relacionado com a ancestralidade e com a floresta. Sendo que contos dos próprios indígenas remontam uma movimentação rumo a primeira aldeia de figura circular à imagem do buraco e das camadas do ninho de marimondo, sendo a aldeia *pykatôti* que significa “terra dura ou forte”. Remetendo aos que ficaram as fogueiras consideradas as estrelas que avistamos no céu.

Destacamos que pela quantidade de eventos de rupturas e características ligadas as cisões, os Mëbêngôkre tem como distintivos a mutabilidade a partir do novo, sabemos que por um longo período eles viviam entre os rios Araguaia e Tocantins, como destacamos na citação abaixo:

Em literaturas sobre esse Povo, encontramos que historicamente os Mëbêngôkre viviam entre os rios Tocantins e Araguaia, e após ataques sofridos por volta de 1860, conforme Lea (2012), migraram para o oeste e posteriormente sofreram diversas cisões. Assim, em 1800 se tinha o grupo denominado Goroti Kumre, que se dividiu inicialmente em grupos denominados Xicrin e Gorotire. Do subgrupo Xicrin originou-se os Cateté e Bacajá. (FERREIRA,2020, p.30)

Ainda segunda a autora de maneira específica, alguns pesquisadores defendem Xikrin (Pore-kru, Kokorekre- Diore e Put-karot), Ira-amkãire (Gradaús ou Kayapó do Araguaia) e Gorotíre (Gorotirés)sendo que em meados de 1950 a população Mëbêngôkre aproxima-se a 5000 indígenas. Entretanto destacamos que os processos de cisões não devem ser entendidos como geralmente pacíficos e teleológicos, mas em grande medida foram marcados por genocídios e violência principalmente em relacionamentos com ordens religiosas como demonstra (LEA, 2012), que analisando a trajetória dos Mëbêngôkre por volta de 1840 e 1860 destaca que as divisões ocorreram entre o subgrupo Irã ãmrãjre que atualmente não existe mais foram marcadas negativamente pela presença da igreja católica na região de Conceição do Araguaia.

A tentativa de catequizar/evangelizar dos cristãos acabou por consequência desse relacionamento exterminando toda essa etnia. O principal motivo segundo a obra está ligado com a transmissão de doenças que acabou com o fim trágico dessa população. Devemos fugir da compreensão de que é remoto o relacionamento conturbado entre ordens religiosas e populações indígenas, sendo que com a expansão do protestantismo evangélico temos a pluralização da presença de concepções religiosas em aldeias. A presença por si só, de religiosos em comunidades indígenas não deveria ser o problema, entretanto a maioria dos relacionamentos acabaram em sérios prejuízos para os Mëbêngôkre.

Pensamos aqui em sintetizar as cisões semelhante ao trabalho da FERREIRA (2020) que ao destacar a visão geral das diversas cisões historicamente sofridas por esse povo sintetiza em um organograma baseado na discussão de Vanessa Lea (2012) adaptado por Sobreiro (2018). A acedência parte dos Goroti-Kumre em 1800 a partir daí surge duas ramificações os Xicrin e os Gorotire (1840-60), da ramificação Xicrin duas outras ramificações surgem Cateté e Bacajá que ficam com duas áreas existentes 3 aldeias.

Os Gorotire (1840-60) acabam por gerar a Pau d'Arco e Irã ãmrãjre que já estão extintos e os Gorotire de 1905 ao leste do Xingu formaram dos processos de cisões o Gorotire/Krikati, em 1936 Gorotire/Kubekrãkêjn que destes os Gorotire separam-se formando

os Kikretum em 1978 a margem do rio Fresco e os Kubekrākêjn acabam passando por duas cisões os kōkraj-môrô em 1940 e os A'ukre em 1979. Ao oeste do Xingu dos Gorotire/Kubekrākêjn de 1936 temos os Kararaô único povo dessa ramificação ao oeste. Retomando os Gorotire de 1905 tem a ramificação dos Mēkrã-gnōti deste acaba se dividindo em três subgrupos Mēkrã-gnōti em 1947, Mētyk-tire em 1944-1956, e Baú.

Dos Mētyk-tire em 1944-1956 temos as respectivas cisões os Kretire até 1985 os Jarina até 1985 que acabam passando por reformulações gerando Mētyk-re que por sua vez passa por cisão gerando os Kapoto e os von Martius. Dos Mēkrã-gnōti de 1947 temos os Pykany e P.I. Mēkrã-gnōti esse até 1985 dessa ramificação temos os Kubēkākre, lembrando que essas estão situadas a oeste do Xingu. Entretanto destacamos que todas essas cisões fazem parte de um processo de conflitos externos e internos, sendo os externos lutas com pequenos e grandes proprietários de terras que tentam cada vez mais alargarem suas propriedades, garimpeiros que acabam contaminando suas terras e usando da violência para conseguir materiais preciosos.

Partimos do entendimento que as mudanças tanto de localização quanto de nomenclatura não são fatores limitantes para a perpetuação de crenças ou ritos pertencentes aos Mēbêngôkre, da mesma maneira os costumes e cultura não pode ser percebida como algo estático, sendo uma problemática que deve ser compreendida em suas especificidades e problemática do seu tempo, dito isso destacamos que a “mudança” ou cisão pode ser percebida nos ritos e cerimônias. As modificações no processo ou a pouca prática de ritos antes corriqueiros acabam por modificar o cotidiano como destacamos na citação abaixo:

Há duas cerimônias que raramente acontecem atualmente, a *Panhte* e a *Kôkô*. Na *Panhte* são dados nomes às mulheres cujo classificador inicia-se com *Panh*. Em *Kôkô*, são conferidos nomes a mulheres e em alguns casos aos homens também, os quais se iniciam com *Kôkô*. Outras cerimônias também possuem esse ritual de nomeação, como *Menire bij'ók* em que participam apenas mulheres e são conferidos nomes com classificador *Bekwynh*, geralmente usado por mulheres. (FERREIRA,2020, p.36)

Como percebemos na citação acima a identidade está ligada com processos de mudança a partir de renomeação ou de ritos que acabam por modificar o espaço ou compreensão dele. Agora queremos destacar que o espaço “Casa” é envolto em diversas problemáticas sobre a sua representatividade e categoria dentro da cosmogonia Mēbêngôkre. Embora não seja uma visão unifica ou finalizada da compreensão da Casa nosso entendimento caminhará na visão discutida na obra de Lea (2012).

Já referente as cerimônias destacamos como a natureza é importante na organização dos ritos e processos de transição, porém alguns autores destacam modificações/atualizações de alguns desses processos, visto que eles que outrora obedeciam ao clima como tempo de chuva, estiagem e lua agora não ocorrem com tanta frequência. Alimentos também são apresentados como fatores de mudanças nesse processo pois alguns são modificados e novos inseridos nesse processo ao longo do tempo.

Outro ponto que queremos destacar referente aos Mëbêngôkre tem mudado devido um fator primordial que é a introdução de estruturas e instituições exógenas que acabam por influenciar no cotidiano da aldeia fazendo com que a rotina tome proporções atípicas ou diferentes das historicamente praticadas como percebemos na discussão abaixo:

A consolidação dos contatos com a sociedade nacional está produzindo uma vida cada vez mais sedentária. A construção de uma farmácia e de uma escola na aldeia, com paredes de tijolos e pisos de cimento, é um dos impedimentos de mudanças frequentes na localização das aldeias. A existência de uma pista de pouso é outro impedimento. A adoção do padrão regional de habitação tornou a construção das casas um processo muito mais complexo e demorado do que era no passado, quando as casas eram construídas pelas mulheres (LEAL, 2012, p.76)

O relacionamento com a comunidade não indígena tem sido uma prática recorrente dos Mëbêngôkre principalmente os de **Kikretum**, podemos destacar as olimpíadas indígenas a movimentação para escola e comércio local são motivadores do relacionamento entre os dois mundos que ocorrem na região. Não desprezamos que esse relacionamento tem mortificado o cotidiano da aldeia e dos costumes Mëbêngôkre, porém reiteramos aqui que faz parte da construção da identidade desse povo.

Não desprezamos ainda que a aldeia possui seu próprio ritmo e que todas as instituições devem seguir o calendário e cosmogonia local como destaca Vanessa Lea (2012) “O ritmo da vida na aldeia é marcado pela junção das pessoas na aldeia principal para a realização de cerimônias e pela dispersão para caçadas realizadas por indivíduos ou por grupos pequenos no espaço de um único dia ou pelas expedições de caça e coletas mais demoradas” vejamos aqui que as atividades da aldeia são características da sua organização social e que embora o relacionamento com os não indígenas tem modificado seu cotidiano e características das relações interculturais independente dos povos envolvidos.

Agora destacaremos um pouco da trajetória do cacique que dá nome a escola analisada. Em 1983 o Tuto Pombo destacou pelo hábil manejo do idioma dos não-indígenas,

além do Cacique seus filhos Pitu, Beboiti e Kwantoro. Dentre as mulheres a Bekoirati esposa de Píudjô falava o português fluentemente. Destacamos estes aspectos visto a representatividade do cacique na região. Outra coisa que deve ser mencionada é o fato que os **Kikretum** serem tutelados pela Funai desde 1976 quando ocorre um processo de cisão com os Gorotire como já mencionado anteriormente.

Porém o relacionamento entre os indígenas e a instituição oscilava entre momentos conflituosos e momentos de paz, como o ocorrido do ano de 1983 em que a etnia passava por uma crise com o delegado Paulo Cesar e chegaram ao ponto de pintar-se de jenipapo e carvão para esperá-lo e reivindicar seus direitos. Já eles tinham um bom relacionamento com Salomão Santos em Belém e Jose Batista em Altamira, destacando que Batista falava bem a Língua Kayapó e ambos eram bem conhecidos do mundo Kayapó.

A figura de Tuto Pombo transita entre o elo que ligava os interesses da comunidade, da elite local e os da luta dos indígenas por melhores condições. Como no caso ocorrido no ano de 1983 em que a Funai tenta assumir o controle do garimpo na aldeia **Kikretum**, informação prestada pelo delegado Salomão Santos. A intenção da instituição era freia ou evitar a proliferação de garimpos na reserva Indígena, entretanto as negociações haviam sido suspensas em agosto do mesmo ano gerando revolta local implicando na manifestação do Cacique Tuto Pombo que coloca os indígenas em estado de guerra contra a Funai.

As proporções no referente ano são de 210 indígenas na comunidade e cerca de 4 mil garimpeiros que trabalhavam na área e seriam removidos. Interessante que a recomendação por parte do delegado ao Cacique Tuto Pombo e aos comerciantes de ouro era que não fornecessem ou comercializassem bebidas alcoólicas com os indígenas nas áreas de mineração que eram “Kikretum, Mutum e Nova Olinda e era estritamente proibida a entrada de mulheres nessas localidades.

As negociações culminam em um acordo em que fica definido o pagamento de 5,5 milhões de cruzeiros por semana aos indígenas pelos garimpeiros. Destacamos que antes da intervenção os Kikretum recebiam cerca de 3 milhões de cruzeiros por semana o que se demonstrou insuficiente, visto que o Cacique Tuto Pombo contraiu dívidas com os comerciantes do garimpo, cerca de 25 milhões de cruzeiros fruto de compra de alimentos e 20 milhões de cruzeiros referente a negociação de um Hotel.

No ano de 1983 as fontes demonstram o seguinte panorama referente a localização dos garimpos, na cabeceira do Rio Branco têm dois garimpos, um deles conhecido como garimpo

da “bateia” e o outro do “Filomeno” sendo que o com maior fluxo de garimpeiros era o primeiro com cerca de 3000 garimpeiros enquanto o outro cerca de 700 garimpeiros. Destacamos que os garimpos gozavam de uma infraestrutura considerável visto que ambos tinham pista de avião e uma terceira pista estava sendo construída no garimpo da “bateia” ao a se pensar é a pessoa que estava construindo a terceira pista segundo relatos era o ex-funcionário da Funai Gersom Alves de Meneses.

A dinâmica do maior garimpo funcionava com compradores de ouro autorizados pela polícia federal sendo os mais populares (Coronel, Sérgio, “Paulin ⁶² ” e Otavio) desses compradores o Pombo recebe em torno de 10% da lucratividade dos compradores. Destacamos que não foi possível entrar nos por menores dessas negociações, porém em relatos de Kwantoro filho de Tuto pombo o filho que estava ligado diretamente com as negociações Pombo recebia cerca de Cr\$ 2.500.0000 por semana do Paulin e Sergio sem informar quanto recebia de Otavio. O cacique sempre aparece como o mediador entre os interesses locais e externos sempre protagonizando as negociações e recebendo de maneira fraterna os indígenas de outras etnias sendo hoje um homenageado pelos indígenas e monumentos em Tucumã e Ourilândia do Norte.

Propostas de aulas sobre a temática

Proposta de Aulas para o 6º ano

Tema

Os tempos “tempo histórico, tempo mítico, tempo dos nossos antepassados”

Justificativa

Essa proposta visa contribuir para o ensino de alguns conceitos de tempo vinculados a disciplina de História, considerando a presença de povos indígenas na região, trabalhar delimitado a pluralidade da palavra tempo a partir da cultura que não é homogênea, nos permite o levantamento de concordâncias e discordâncias, similaridades e diferenças daquilo que nossos alunos entendem como tempo. Destacamos ainda que é no 6º ano que diversos conceitos são apresentados aos alunos, e que o livro didático não contempla as diversas problemáticas sobre o conceito, deixando lacunas que podem ser complementadas com a proposição de complementação com a discussão sugerida. Dessa forma, a contribuição

sequência de aulas que seguem pode proporcionar uma formação crítica dos alunos sobre o tema no qual estão inseridos.

Objetivo Geral:

Desenvolver proposta de aula com foco no desenvolvimento e problematização do conceito de tempo e conhecimento histórico, a partir do uso de um texto “Descida dos homens para a terra”, o 6º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

1. Compreender as características do conceito de tempo e conhecimento histórico, ainda destacando a compreensão do conceito para os *Mëbêngôkre*
2. Desenvolver leitura crítica de textos de matrizes cosmológicas distintas e diversos históricas.
3. Possibilitar discussões sobre o tempo como forma de desenvolver consciência histórica crítica nos estudantes acerca dos diversos conhecimentos da sociedade na qual estão inseridos.

Sugestões metodológicas para desenvolvimento das aulas:

Para a preparação da aula sugerimos que o professor pesquise sobre diversas formas de representação do tempo, inclusive a conceituação física do tempo. Para o desenvolvimento da aula sugerimos que na aula anterior seja passado a leitura do texto com um familiar mais velho em casa. Destacamos que o professor enfatize que aluno pergunte para o familiar como era no seu tempo, na intenção de captar relatos sobre uma modalidade de tempo que será tratada em sala de aula.

O segundo momento, levando em consideração que as aulas têm em média 45 minutos e que o professor de história goza de ínfimas três aulas por semana, separamos a primeira aula para discussão de como foi a leitura dos alunos e familiares. Destacamos que no 6º ano ainda temos uma ligação singular da família com os alunos conforme experiência própria obtida nos poucos anos que temos de profissão.

As questões prévias que podem ser discutidas partem das seguintes indagações: o que é tempo histórico, como é definido o tempo para os *Mëbêngôkre*, como compreender os tempos inclusive o mitológico (lembrando que esse conceito já é trabalhado em conteúdos como antiguidade), porém de maneira eurocêntrica, o que defendemos e a discussão a partir de prisma local.

Enfatizamos que na segunda aula o professor deve dedicar seu esforço no desenvolvimento dos conceitos e na problematização do conhecimento que alguns alunos trouxeram de casa. A partir de então, o docente pode começar com uma breve contextualização sobre a história dos *Mêbêngôkre*, os ciclos econômicos, as suas concepções de tempo e as diferentes influências culturais

Textos base da aula

Descida dos homens para a terra¹⁴

Antigamente, todos os homens viviam no céu. Alguns ainda estão lá e são as estrelas. No tempo da vida celeste, um velho viu, durante uma caçada, um tatu e começou a persegui-lo. O tatu se metia na terra e o homem cavava o mais rápido que podia para pegar o animal. O homem cavou durante um dia todo sem conseguir pegar o tatu. Ele voltou para casa, mas, no dia seguinte, retornou para cavar de novo. Ele dizia à sua mulher: “Eu quero pegar esse tatu.” Ele cavou assim durante oito dias e já ia agarrar o tatu quando o animal caiu em um buraco. O velho o viu descer como um avião (*sic*), cair em um grande campo e fugir em direção à mata. O homem alargou o buraco para poder olhar embaixo, mas o vento tornou-se tão forte que o jogou para a superfície. O vento continuava a soprar pelo buraco e o alargava cada vez mais. Quando o homem voltou para a aldeia, perguntaram para ele: “Onde está o tatu? — Ele caiu em outra terra abaixo de nós, uma terra que tem bonitos campos e que não é como a nossa, é coberta de florestas. Mas o vento soprou e me trouxe de volta pra cá.” A história foi espalhada até o *ngobe*. Os homens enviaram um *me-okre*¹⁰⁶ procurar o velho para que ele contasse o que havia acontecido com ele. Toda a assembleia decidiu ir ver o buraco. O vento o tinha ampliado e os belos campos estavam visíveis. Tomados de vontade de descer, os homens juntaram no *ngobe* todas as cordas e fios que eles tinham. Eles fiaram uma corda única que experimentaram no dia seguinte, mas ela era muito curta ainda e só chegava até metade do caminho. Com outras pontas de fios, os homens alongaram sua corda até que ela fosse bastante longa para chegar à terra. Um *kuben-kra* (filho de um homem) se ofereceu para descer primeiro. Eles o prenderam bem e o fizeram descer. O vento o empurrava para cá e para lá. Enfim, ele chegou aos campos, achou-os lindos e voltou. No céu, ele disse: “Lá embaixo, os campos são lindos, vamos descer e viver lá.” Eles o fizeram descer mais uma vez

¹⁴ Métraux, A., & Silva, B. C. C. da. **Mitos e contos dos índios Kayapó** Traduzido por Jorge Domingues Lopes: 0000-0003-2211-8029, DOI: 10.26512/rbla.v13i01.38989 Recebido em maio de 2021 aceito em julho de 2021.p.477

e ele prendeu a extremidade da corda em uma árvore. Então, homens, mulheres e crianças deslizaram pela corda. Eles pareciam formigas descendo por um tronco. Vários não ousaram descer, e preferiram ficar no céu. Eles cortaram a corda para impedir uma nova descida.

O dilúvio

Em um acampamento abandonado, um homem esqueceu algo. Ele voltou sobre seus passos para pegar o objeto quando, passando perto de um rio, ele viu homens nus que, sentados sobre sua longa cabeleira, flutuavam na água. Não eram nem índios nem “cristãos”, mas espíritos. O índio, com seu arco atirou em um deles. O espírito caiu soltando um grande grito e a água começou a subir, a subir. Enlouquecido, o índio correu para sua aldeia, perseguido pelas águas. Ele só teve tempo de colocar um filho no abrigo, em um pilão (*kaiva*). Os homens subiam para as montanhas e rochedos. Um rapaz conseguiu pegar os galhos de um jatobá. Ao final de dez (?) dias as águas começaram a baixar e o jovem decidiu esperar, para descer, que a terra estivesse seca. Mas o tronco da árvore era tão grosso que ele não tinha como escapar dali. Ele se transformou, então, em macaco (*kukoire*). Um outro rapaz que tinha ficado colado contra um tronco de árvore tornou-se uma abelha (*kukrati*). Quanto à criança dentro do pilão, ela foi metamorfoseada em sapo. Muitas pessoas tinham morrido e aqueles que escaparam conseguiram voltar à sua aldeia.

Resultados esperados:

Como resultado, imaginamos que a interação entre os conhecimentos gerados e compartilhados entre os alunos, mediados com criticidade do professor possibilitem aos alunos autonomia em identificar, contextualizar, interpretar e analisar conceitos como tempo e conhecimento histórico. O sucesso dessa reflexão está ligado com a maneira que o professor leva a dinâmica com os estudantes, ao lidar com relatos de diferentes culturas dentro do ambiente escolar é necessário o cuidado com preconceitos e dogmas encontrados nas sociedades em que vivem. Ao trabalhar com textos de contos *Mêbêngôkre*, o professor pode de maneira contínua e não esporádica na tentativa de aos poucos introduzir no planejamento da disciplina uma relação de desconstrução de preconceitos que podem estar presente entre alunos não indígenas.

Tema:

Identities *Mëbêngôkre*:

Justificativa:

Pensamos em um conjunto de aulas que visa o ensino do conceito de construção cultural e identitária tendo como base a Identidades *Mëbêngôkre*, ressaltando que o referencial aqui é como o estudante reconhece criticamente as diversas culturas presentes no sul do Pará o espaço social onde convive, dentre ela as várias identidades indígenas sendo a problematizada em sala de aula a *Mëbêngôkre*. Desta forma, ao utilizar características não rotineiras como fonte da discussão para o ensino de História, o(a) professor(a) mediará o encontro de conhecimentos culturais e históricos tanto dos indígenas e não indígenas que estão envolvidos em tal processo.

Objetivo Geral:

Desenvolver uma sequência de seis aulas (45 minutos cada) com foco na discussão de identidade, a partir do ensino de características *Mëbêngôkre*, para o 7º ano do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

1. Compreender características das tradições e características culturais que constituem uma construção de identidade
2. Possibilitar discussões sobre a identidade *Mëbêngôkre* como forma de desenvolver consciência histórica crítica nos estudantes acerca das diversas identidades pertencentes na região.

Sugestões metodológicas para desenvolvimento das aulas:

Recomendamos que as duas primeiras aulas devem ser no desenvolvimento do conceito de identidade. Sugerimos ao professor a leitura de alguns textos que trabalhem a temática na intenção de suprir qualquer insegurança em trabalhar o tema. Sobre a identidade e

cultura Mëbêngôkre sugerimos a seguintes leituras:

1. LEA, V. R. Uma aula de choro cerimonial M.bêngôkre. In: Línguas e culturas Macro-jê. Aryon D. Rodrigues e Ana Suely A. C. Cabral (Organizadores). Brasília/DF: Editora UnB/Finatec, 2007, p.180
2. Castro, Julia Sá Earp de Processos que tecem corpos: uma busca pela compreensão da casa Mëbêngôkre (Kayapó) / Julia Sá Earp de Castro; orientador: Fernando Betim Paes Leme; co-orientador: Felipe Sússekind Viveiros de Castro. – 2017
3. RODRIGUES, A. M. O Kayapó (Metyktire) e o Fogo: narrativas e práticas observadas no tempo e no espaço. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília – DF, 2017.
4. AMORIM, MARCELLY OLIVIA FERNANDES. CAMINHOS DO INTERMEZZO: as relações Mëbêngôkre (Kayapó) na cidade de Ourilândia do Norte - PA' 11/12/2020 221 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia

A partir do empoderamento do professor a partir de leituras sobre as características *Mëbêngôkre* sugere-se que destinasse duas aulas (90 minutos) para o desenvolvimento de discussões sobre identidade *Mëbêngôkre*. Sugerimos alguns links de associações e organizações que podem fornecer imagens, mapas e artesanatos sobre o tema:

1. https://xingumais.org.br/parceiro/instituto-kabu?id=459
2. https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3)
3. https://www.lojakayapo.com/

Também destacamos alguns vídeos que podem ser utilizados como material de suporte nas discussões em sala de aula:

1. Título: POVO KAYAPÓ (Híbridos, the Spirits of Brazil) Link: https://www.youtube.com/watch?v=RCaIF9pi3RE
2. Título: Pintura Kayapó link: https://www.youtube.com/watch?v=heX8IvyqWrk
3. Título: Canção Kayapó – Mawaca link: https://www.youtube.com/watch?v=VMt06JwUI3U

Trabalhar vídeos em sala de aula é necessário alguns cuidados e metodologias específicas para não perder o foco e a intencionalidade da proposição, sugerimos que a intencionalidade do vídeo escolhido, deve ser pré-definida, ao escolher um vídeo como recurso em sala de aula devemos previamente definir qual é a área de sensibilização que pretendemos, dito isso sugerimos algumas leituras referentes ao tema:

1. BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação . Campinas, SP: Autores Associados, 2001
2. BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento . Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010
3. MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. Artigo publicado na revista Comunicação e Educação . São Paulo, ECA-Ed. Moderna, 1995. p. 27 a 35.

Mediante às três primeiras aulas, em que a primeira é desenvolvida na discussão do conceito de identidade, as duas seguintes em trabalhar a identidade *Mëbêngôkre*, a terceira aula é destinada a uma interação entre alunos e professor, em que o aluno comentará toda as discussões anteriores e sua visão os *Mëbêngôkre*, se o professor achar necessário também pode optar por uma pequena redação sobre as discussões como uma atividade avaliativa do resultado das discussões anteriores.

Resultados Esperados:

Esperamos que as dinâmicas dessas aulas favoreçam a reflexão dos alunos a respeito do conceito de identidade, e que de forma natural e continua acabem por desconstruir alguns

preconceitos “se houver” em relação aos povos indígenas. Entendemos que se faz necessário a construção de reflexões críticas de nossos alunos, em consonância com o diálogo em que culturas distintas dialogam pode fornecer ao professor discussões que enriqueceriam sua prática escolar.

Proposta de aulas para o 8º ano.

Tema:

Migrações: o agenciamento cultural e político dos *Mëbêngôkre*

Justificativa:

Temos, para o 8º ano dentre vários objetivos o de consolidação de alguns conceitos desenvolvidos no ano anterior, agora eles aparecem enclausurados em outras discussões como a de migração.

Objetivo Geral:

Possibilitar reflexões sobre o conceito de migração a partir de discussões sobre os *Mëbêngôkre*, ainda destacamos a relevância da discussão na BNCC no seguinte aspecto “(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.”

Objetivos específicos:

1. Analisar e refletir sobre o protagonismo *Mëbêngôkre*, com a finalidade de compreender as tensões na região norte do Brasil.
2. Identificar a importância na manutenção dos direitos dos povos originários
3. Desenvolver criticidade em analisar eventos históricos que envolvam povos indígenas valorizando “protagonismos” que esses povos tiveram ao longo do tempo.

Sugestões metodológicas para desenvolvimento das aulas:

Pensamos em duas aulas de 45 minutos, a primeira parte da aula sugerimos um foco em discutir a presença dos *Měbêngôkre* em um contexto nacional, destacamos que o professor deve demonstrar como eles são pertencentes e agentes em universo plural e com distintos interesses. No segundo momento recomendamos a utilização de mapas para demonstrar como interesses distintos como o avanço da pecuária e de políticas governamentais acabam por forçar migrações de diversas regiões, forçando a migração de povos indígenas.

Resultados esperados:

Esperamos que nossos alunos consigam entender os diversos aspectos que motivam povos migrarem para outras regiões, ainda esperamos que de maneira interdisciplinar o dialogo com a cartografia favoreça no entendimento de como são formados as fronteiras, seja elas oficias ou não, material ou imaterial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pensarmos sobre educação escolar indígena entre os *Mëbêngôkre* sugerimos a reflexão da experiência escolar em dois momentos distintos, o primeiro podemos referenciar a partir da década de 1980 com os primeiros programas em comunidades *Mëbêngôkre* caracterizados por todos os professores serem não indígenas e a forte presença de religiosos, ainda a maneira rudimentar que ocorria essa prática já que a maioria das escolas não gozavam de estrutura física. A pedagogia era tradicional sendo o foco da didática, leitura e escrita. Podemos entender que nesse momento a vontade da comunidade foi mudando paulatinamente, boa parte por causa da presença de garimpeiros, colonos e outros que almejavam as riquezas de seus territórios.

No segundo momento podemos destacar a partir das décadas de 1990 até os dias atuais, em que temos um olhar bem pragmático sobre a escola em comunidades indígenas. Em consonância com o período de redemocratização, ações afirmativas e legislações que vão nortear as escolas em comunidades indígenas temos uma significativa mudança em pensar uma *educação escolar indígena*. Podemos afirmar que no campo educativo algumas políticas transitam entre as discussões de identidade, reconhecimento cultural e pluralidade étnica ganhando espaços na construção da escola em comunidade indígenas.

Os *Mëbêngôkre* entendendo o momento começam a militar por uma escola ou modelo educacional que esteja voltado para o empoderamento de seu grupo frente a expansão de interesses alheios a seus territórios, o que demonstra como eles utilizam da escola como um dentre vários mecanismos na luta por seus direitos. Podemos destacar que apesar de visões negativas sobre os povos indígenas os *Mëbêngôkre* cada vez mais demonstram seu poder de agenciamento, lutando pela primazia das instituições que adentram seus espaços. Entendemos que na cosmovisão dos *Mëbêngôkre* o outro nunca é visto como um polo negativo, mesmo em guerras ou encontros eles sem aprendem algo novo, fazendo com que cada refletimos como o processo de alteridade indígena é diferente do processo de alteridade baseado na episteme ocidental.

Assim quando investigamos a diferenciação entre os conceitos de *educação indígena* e *educação escolar indígena* na intenção de percebemos que a construção imagética que tínhamos a priori sobre o processo educacional em comunidades indígenas era insuficiente antes de atentarmos no PROFIHISTÓRIA. As discussões sobre o espaço escolar nos

propiciaram uma revolução em nossa prática docente. A vivência com a trajetória dos Mëbêngôkre e com as reflexões de autores que trabalharam com eles nos levaram a uma sensibilidade em relação ao “novo”.

Nesse sentido destaco a aproximação que tivemos com discussões antropológicas, não no sentido de abordagem de fontes, mas em relação a sensibilidade com o meio, hábitos sociais e cosmogonia. Ainda destacamos que apesar de não fazer parte de nossa discussão a religiosidade Mëbêngôkre é um aspectos interessante para reflexão e entendemos que influencia no âmbito escolar. Certamente esse diálogo intercultural levou-nos a uma excitabilidade a questões referente a diferença e ao entendimento dos diversos contextos educativos. Apesar de termos uma aproximação com o conceito de interculturalidade entendemos que são muitos os desafios na construção de uma educação intercultural.

A criticidade do termo e a tentativa de romper com os estereótipos e superficialidades encontradas em discussões sobre o tema é um dos desafios do professor em trabalhar com uma abordagem intercultural. Pensar em uma interação intercultural somente em datas específicas são uma das dificuldades do professor. Considerando as políticas públicas atuais e o contexto singular vivido na pandemia, reiteramos a necessidade de militar contra a barreiras e limitações encontradas nos processos educativos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, Maria Cristina Macedo **EU ACHO QUE OS ÍNDIOS NÃO QUEREM MAIS FALAR NA LINGUAGEM POR CAUSA DO PRECONCEITO, NÃO É PROFESSORA! DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL BILÍNGUE ENTRE OS AIKEWARA & GUARANI-MBYA NO SUDESTE DO PARÁ** / Maria Cristina Macedo Alencar; orientador, Gilvan Müller de Oliveira, 2018.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **História e antropologia**. [p. 151-168]

ALTMICKS, A. H.; CANTON, A. A. **Identidade étnica e territorialidade no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado**. Revista de Educação Popular, v. 19, n. 1, p. 64-81, 13 mar. 2020.

AMORIM, MARCELLY OLIVIA FERNANDES. **CAMINHOS DO INTERMEZZO: as relações Mebêngôkre (Kayapó) na cidade de Ourilândia do Norte - PA'** 11/12/2020 221 f. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. Ed. Ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA. **Textos selecionados**, Lisboa: APL, 2011. p. 81-98. Disponível em: http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-selecionados/Barbosa_Flores.pdf. Acesso em 18 de julho 2021.

Bergamaschi, M. A., Antunes, C. P., & Medeiros, J. S. (2020). **Escolarização kaingang no rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 20(1), e103. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e103>.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes **O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

Bittencourt, Circe Maria Fernandes **O ENSINO DE HISTÓRIA PARA POPULAÇÕES INDÍGENAS** Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual: Brasília**, DF: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05/12. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: 2012.

CABRAL, RAFAEL RIBEIRO. **TEIA DE PYKATÔTI UM ESTUDO DA CORPOGRAFIA MÊBÊNGÔKRÉ DO RIO FRESCO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA'** 26/06/2017 undefined f.

Mestrado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: biblioteca do PPGARTES

Candau Vera Maria Ferrão Cotidiano escolar e práticas interculturais Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016 p.808

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992. p. 9-24 Para outros detalhamentos ver a obra da mesma autora: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena. In: **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras, 1992. p. 9-24 Para outros detalhamentos ver a obra da mesma autora: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Castro, Julia Sá Earp **de Processos que tecem corpos: uma busca pela compreensão da casa Mëbêngôkre (Kayapó)** / Julia Sá Earp de Castro ; orientador: Fernando Betim Paes Leme ; co-orientador: Felipe Sússekind Viveiros de Castro. – 2017.

Cohn. Clarice Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

Cohn. Clarice Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

D'AMBROSIO, U. Posfácio. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2006.

D'ambrosio, U. (2002). **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Brasil: Autêntica Editora.

DAVIS, Shelton. Indigenous peoples, poverty and participatory development: the experience of the World Bank in Latin America. Georgetown University, Scholl of Foreign Service, Entrecaminos Spring 2003, I. DURSTON, J. Los grupos indígenas y el desarrollo social. Proyecto de desarrollo social e rural. [S.l.]: Biblioteca da CEPAL, 1979.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

Feitosa, L. B., & Vizolli, I. (2019). **Escolarização indígena Mebengokre Kayapó Gorotire. Educação**, 44, e25/ 1–25. <https://doi.org/10.5902/1984644435043>

FERREIRA, DILMA COSTA. “Cultura”, língua e oralidade Mëbêngôkre sob o prisma de seus mitos.' 16/03/2020 110 f. Mestrado em ANTROPOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca

GORDON, Cesar. 2006. **Economia Selvagem. Ritual e Mercadoria entre os Índios Xikrin-Mebêngôkre**. São Paulo: Editora UNESP/ISA/NuTI. 452 pp.

GRUPIONI. Contextualizando o Campo da Educação de Professores Indígenas no Brasil.

In: _____ (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias (Coleção Educação para Todos)**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

HONÓRIO, M. A. **Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, línguas e identidades**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Julia Sá Earp, «kubê-kà kumrenx: **Vestidos e gênero entre os Mëbêngôkre**», Anuário Antropológico, v.45 n.3 | -1, 127-146.

LADEIRA, Maria Elisa **Desafios de uma política para a educação escolar indígena** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LADEIRA, Maria Elisa **Desafios de uma política para a educação escolar indígena** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004

LEA, V. R. 2012. **Riquezas Intangíveis de Pessoas Partíveis: Os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central**. São Paulo: Edusp e Fapesp.

LEA, V. R. **Uma aula de choro cerimonial M.bêngôkre**. In: **Línguas e culturas Macro-jê**. Aryon D. Rodrigues e Ana Suelly A. C. Cabral (Organizadores). Brasília/DF: Editora UnB/Finatec, 2007, 180p.

MAINARDES, Jefferson. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr/2006

MENESES, Maria Paula. **“Epistemologia do Sul”**. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 2009.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Aulas de História: questões do/no tempo presente** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015

MONTEIRO, John M. **Tupis, tapuias e historiadores**. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas: Tese de Livre Docência/UNICAMP, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**, (P. 209 à 224), São Paulo, Paulinas, 2012.

NEVES, L. F. B. **O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978

NEVES, L. F. B. **O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978

Oliveira, L. C. de, Pinheiro, D. A. R., & Lobão, R. J. da S. (2021). **Concepções de Justiça Compartilhadas: a Negociação pelos Danos Espirituais ao Povo Mëbêngôkre Kayapó**. Antropolítica - Revista Contemporânea De Antropologia, <https://doi.org/10.22409/antropolitica2021.i52.a45605>

Oliveira, N. C. (1998). **Evolução e flexibilidade da arquitetura escolar**. In Fundação para o Desenvolvimento da Educação (Org.), *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado* (pp.11-25).

OLIVEIRA, S. R. de. **As crônicas espanholas do século XVI e a produção de narrativas históricas sobre a América e seus habitantes**. Revista *Em tempo de Histórias*, Brasília, UnB, v.5, ano 5, 2002.

ONU, Organização das Nações Unidas sobre direitos dos povos Indígenas/ONU.

RODRIGUES, A. M. **O Kayapó (Metyktire) e o Fogo: narrativas e práticas observadas no tempo e no espaço**. Dissertação de Mestrado, UnB, Brasília – DF, 2017.

ROSSATO, Veronice L. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o Letrão ainda um dos nossos?”**. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SILVA, A.L. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In. GRUPIONI, L.D.B; VIDAL, L; FISCHMANN, R. (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 99 -131.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, 2010

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Desafios da Educação Escolar Indígena**. *Revista Escrita*, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em:http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0.

VENERE, Mario R.; VELANGA, Carmen T. **A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade**. *Tellus*, Campo Grande, v. 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez, 2008

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998