



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

**LENI BARBOSA FEITOSA**

**JENIPAPO, LÁPIS E URUCUM:  
(DES)CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO MÊBÊNGÔKRE E EDUCAÇÃO ESCOLAR  
NA ALDEIA GOROTIRE**

**Palmas, TO  
2024**

**Leni Barbosa Feitosa**

**Jenipapo, lápis e urucum:  
(Des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Idemar Vizolli

**Palmas, TO  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- F311j Feitosa, Leni Barbosa.  
Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. / Leni Barbosa Feitosa. – Palmas, TO, 2024.  
349 f.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Educação na Amazônia - PGEDA, 2024.  
Orientador: Idemar Vizolli  
1. Educação. 2. Amazônia. 3. Mēbêngôkre-Kayapó. 4. Escola indígena. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**Leni Barbosa Feitosa**

**Jenipapo, lápis e urucum:  
(des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Foi avaliada para a obtenção do título de Doutora em Educação e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 20/03/2024

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 **IDEMAR VIZOLLI**  
Data: 26/03/2024 18:58:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

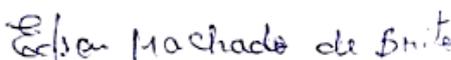
---

Prof. Dr. Idemar Vizolli, UFT

Documento assinado digitalmente  
 **ALCEU ZOIA**  
Data: 27/03/2024 09:49:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Alceu Zoia, UNEMAT



---

Prof. Dr. Edson Kayapó, UFSB

Documento assinado digitalmente  
 **EVANDRO LUIZ GHEDIN**  
Data: 01/04/2024 22:36:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Evandro Ghedin, UFAM



---

Prof. Dr. Gersem Baniwa, UNB

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR**  
Data: 27/03/2024 09:55:48-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, UEA

*Ao povo M̃bêngôkre da aldeia Gorotire,  
pelas aprendizagens, vivências e experiências.*

*Ao meu pai, Joaquim Feitosa, fonte de  
inspiração, força, determinação e luta.*

*Dois tempos em um olhar*

*O nosso mundo era vivido em matas e beiras de rios  
Nos alimentávamos daquilo que a natureza oferecia  
Caçávamos e pescávamos conforme nossa tradição  
Com ouvidos acurados ouvíamos os animais, nossos irmãos*

*A nossa presença era reconhecida por tudo que a vida habitava  
O sol era abrigo de nossas brincadeiras e canções  
E nos profusos rios víamos os laços da nossa formação  
Em ritos que nos preparavam para a vida em comunhão*

*Os espíritos dos mais velhos habitavam a nossa geração  
Havia profundidade, partilha e virtude em cada dom  
A matriarca é a guerreira, posto que possui à luz da concepção  
Para que filhos, netos e bisnetos possam se unir em identidade de proteção*

*Mas agora os meus olhos veem medo, tristeza e solidão  
A comida não tem vida, está processada e enlatada em pequenas porções  
A biodiversidade está em extinção pelas mãos da própria criação  
E o princípio vital diluído pela pseudoligação*

*As brincadeiras são estáticas, solitárias e cheias de ilusão  
O espírito da natureza foi sucumbido pela inexistência da formação  
O banho é mensurado em partículas gotilhadas da triste nação  
E a vida depreciada em reais inventados pela dominação*

## AGRADECIMENTOS

Dentre várias possibilidades de agradecer as pessoas que vivenciaram a alvorada desta tese, aclaro em agradecê-las com “espírito aberto e generoso”, como bem menciona Gonçalves (2018, p. 15). Assim, minha gratidão:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Idemar Vizolli, pela amizade, apoio e direcionamento no ato de pensar, refletir e pesquisar.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Alceu Zoia, Prof. Dr. Edson Kayapó, Prof. Dr. Evandro Ghedin, Prof. Dr. Gerssem Baniwa, Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar, Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin, pela participação e contribuição com o andarilhar da Tese.

Aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, em especial do Atelier em Pesquisa, Prof. Dr. Idemar, Profa. Dra. Carmem Artioli e Profa. Dra. Maria José Pinho, pelas provocações no andarilhar acadêmico.

Ao povo Mëbêngôkre da aldeia Gorotire, pelo acolhimento, vivência, experiência e aprendizagem.

Aos participantes da pesquisa, Akranhi Kayapó, Baka-ê Kayapó, Bekó Kayapó, Bepkräre Kayapó, Bepngôti Kayapó, Cleiton Soares, Francisco Filho, Ildece Souza, Jardel de Oliveira, Kapranpõnh Kayapó, Kôrei Kayapó, Larice da Silva, Lucivânia Reis, Mry-re Kayapó, Nilson Gomes, Norá Kayapó, Paulo Sérgio Nunes, Raymundo Camacho, Tetukre Kayapó, Tututure Kayapó e Ykàtyx Kayapó.

Aos *abc-jarênhdjwỳnh* da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Kanhök e Anexo Gorotire, Ropynhe Kayapó, Akaikrã Kayapó, Nhak-rê Kayapó, Ngrenkihnoti Kayapó, Trekrin Kayapó, epkum Kayapó, Taknhirati Kayapó, Bepmgruká Kayapó, Bepõnh Kayapó, Bekwynhkraunhti Kayapó, Bepdjekre Kayapó, Bepdjari Kayapó, Bekwynhkakô Kayapó, Makrekje Kayapó, Koneika Kayapó, Bepdjekre Kayapó, Bepdjari Kayapó, Bekwynhkakô Kayapó, Ngrenhproti Kayapó, Kôkôkaro Kayapó, Koptere Kayapó, Makrekje Kayapó, Bepgnkh Kayapó, Bekwyanhro Kayapó, Ropynh Kayapó, Bekwynhõka Kayapó, Ngrenhro Kayapó, Panhkukenhti Kayapó, Bepkwnhkakô Kayapó, Ngrenhkukon Kayapó, Nhàk-tyx Kayapó, Bepakati Kayapó, Bepakati Kayapó, Baka-ê Kayapó, Nhakdey Kayapó, Bepkêrêrati Kayapó, Bekwynhkeiti Kayapó, Bekwynhakaba Kayapó, Ngreinhoiti Kayapó, Bepkamrire Kayapó, Irebari Kayapó, Nhakoganhti Kayapó, Bekwynhkamrekti Kayapó, Kôkôenhti Kayapó, Ngrehb̃tn Kayapó, Nhàkmex Kayapó, Bekwynhkranhti Kayapó, Bekwynhgy Kayapó, Panhkapok Kayapó, Bekwyjboti Kayapó, Ngôtire Kayapó, Takakdjanh

Kayapó, Takakao Kayapó, Akaikrã Kayapó, Bepnhimoro Kayapó, Bepôrárokti Kayapó, Bekwynhpoi Kayapó, Takaknhok Kayapó, Kakakaben Kayapó, Bekwynhro Kayapó, Bepoiakre Kayapó, Takakrypti Kayapó, Bep-kapinti Kayapó, Beprunh Kayapó, Bepjamynhti Kayapó, Bepkádjy Kayapó, Takaknoroti Kayapó Irebari Kayapó, Nhakpaingri Kayapó, Takakudjy Kayapó, Ropynhi Kayapó, Kôkôkwynhti Kayapó, Nhakdey Kayapó, Takakmorô Kayapó, Takakprati Kayapó, Bepkàdjy Kayapó, Merekare Kayapó, Bekwynhkeiti Kayapó, Bepgnkh Kayapó, Beptenti Kayapó, Baká Kayapó, Iôdê Kayapó, Takakprati Kayapó, Beptenti Kayapó, Bep-Kapintí Kayapó, Bepkakô Kayapó, Makerkje Kayapó, Baká Kayapó, Bepdjarê Kayapó e Bekwynhprati Kayapó, pelos diálogos intermediados por representação imagética/desenhos.

À Bekó Kayapó, Ykàtyx Kayapó, Bep Punu Kayapó, Raymundo Camacho, Mry-re Kayapó, Akranhi Kayapó e Tumre Kayapó pela realização da tradução na língua Mëbêngôkre.

As professoras do Anexo Gorotire, Larice Borges, Elaina dos Santos e Maria de Lima, pelo compartilhamento do alojamento na aldeia Gorotire.

As *meprîre* mëbêngôkre, pela receptividade, sorrisos, abraços, ensinamentos e aprendizagens.

Aos servidores/as da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Kanhök e Anexo Gorotire/Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira, pelo acolhimento, compartilhamento e aprendizagens.

Aos diretores/as da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Kanhök: Marlene Santos (*in memória*), Zilda Santana, Joana Santos e Paulo Nunes, e Anexo Gorotire/Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira: Ildete Glória, que acompanham o fazer desta pesquisa desde 2016.

À Secretaria Municipal de Educação de Cumarú do Norte, Secretaria de Estado de Educação do Pará e Conselho Indigenista Missionário, instituições que abraçaram a realização da pesquisa.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Saberes e Fazeres em Contextos Sociais e Educacionais, pela escuta atenta na construção da pesquisa.

À Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, em especial aos servidores da biblioteca Professor José Torquato Carolino, Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas; e Programa de Práticas Integrativas Complementares, pela amizade, zelo e acolhimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio recebido pela Instituição.

Aos amigos, Cid Biavatti e Rita de Cassia, pela escuta atenta e companheirismo.

À minha família, Joaquim, Luzimeire, Shirley, Aurecio, Jare, Jaqueline, Mikaelly, Marcelo, Marco Túlio, Maria Heduarda, Sofia, João Vitor, Samuel, Gabriel, Arthur, Ana Meire e Cecília, pelo amor e apoio integral.

## RESUMO

A presente pesquisa tematiza a educação escolar indígena, e objetiva compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, localizada na Amazônia Legal brasileira, Terra Indígena Kayapó, município de Cumaru do Norte-PA. O andarilhar teórico metodológico foi inspirado na fenomenologia e substanciado no estudo de caso etnográfico, com abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva e interpretativa. A construção de informações, dados e evidências foram elencados em três etapas: estudo bibliográfico (estado do conhecimento de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena), estudo documental (fontes escritas e iconográficas) e estudo de campo (observação participante, entrevista semiestruturada e oficina de produção de desenhos). A educação mēbêngôkre, ou melhor dizendo, o *me mari mex* mēbêngôkre, é distinto, peculiar e complexo. Se faz presente em todas as atividades realizadas na aldeia, guiadas pela ação de ver, ouvir, falar, brincar/imitar e fazer, com vista na construção de corpos socioculturais ancorados no liame temporal (passado e presente), que os aproximam do conjunto de conhecimentos acumulados milenarmente por seus ancestrais. O processo de escolarização, que se faz presente na aldeia há 51 anos, foi vislumbrado sob duas perspectivas de oferta educacional: não institucionalizada (1973-1985) e institucionalizada (1986-até os dias atuais). Dos 38 anos de escola institucionalizada, 24 anos foram de oferta do ensino primário de 1ª a 4ª série, hoje anos iniciais do ensino fundamental; e após o ano de 2011 houve o seguimento da oferta escolar, como a Educação de Jovens e Adultos em 2011, Educação Infantil em 2012 e Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em 2014. A claridez do que querem da escola: apreender modos operantes dos *kubên*, com vista na defesa do seu território e de sua sobrevivência enquanto povo culturalmente diferenciado, bem como da natureza de aprendizagens que circulam em seu território, revelam a intelecção de existência e habitualidade entre os distintos modos de conhecimento, especialmente quando vislumbrado à luz dos elementos estruturantes da escola: currículo, professores mēbêngôkre, práticas docentes mēbêngôkre e produção e uso de materiais didático-pedagógicos específicos e diferenciados. Dentre os aspectos de conexões e desconexões depreende-se, respectivamente, o refundir do ambiente escolar, confluência de anseios e expectativas, envolvimento nos encaminhamentos instrutivos e prática docente mēbêngôkre no ambiente escolar; e ausência do Estado com a produção de materiais didático-pedagógicos específicos e diferenciados, ínfimo tempo escolar de aprendizagem na língua Mēbêngôkre, silenciamento do Projeto Político Pedagógico com aspectos do *me mari mex* mēbêngôkre e prática docente mēbêngôkre após 37 anos do início do processo de escolarização na aldeia, 22 anos da promulgação da Constituição Federal/1988 e 14 anos do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996. Todavia, é importante ressaltar que para os Gorotire a escola é, sem dúvida, um lugar notável de aprendizagem que também se faz presente na aldeia.

**Palavras-chave:** Educação. Amazônia. Mēbêngôkre-Kayapó. Escola indígena. Educação indígena.

## ABSTRACT

This research focuses on indigenous school education and aims to understand the (dis)connections between Mëbêngôkre education and school education in the Gorotire village, located in the Brazilian Legal Amazon, Kayapó Indigenous Land, in the municipality of Cumaru do Norte-PA. The theoretical methodological approach was inspired by phenomenology and based on an ethnographic case study, with a qualitative, basic, descriptive and interpretive approach. The construction of information, data and evidence was carried out in three stages: a bibliographic study (state of knowledge of (dis)connections between indigenous education and indigenous school education), a documentary study (written and iconographic sources) and a field study (participant observation, semi-structured interviews and a drawing workshop). Mëbêngôkre education, or rather, *me mari mex mëbêngôkre*, is distinct, peculiar and complex. It is present in all the activities carried out in the village, guided by the action of seeing, hearing, speaking, playing/imitating and doing, with a view to building sociocultural bodies anchored in the temporal link (past and present), which bring them closer to the body of knowledge accumulated millennia ago by their ancestors. The process of schooling, which has been present in the village for 51 years, has been seen from two perspectives: non-institutionalized (1973-1985) and institutionalized (1986 to the present day). Of the 38 years of institutionalized schooling, 24 years have been spent offering primary education from 1st to 4th grade, today the initial years of primary education; and after 2011 there has been a continuation of school provision, such as Youth and Adult Education in 2011, Early Childhood Education in 2012 and the final years of Primary Education and Secondary Education in 2014. The clarity of what they want from the school: to apprehend the ways in which the Kubên operate, with a view to defending their territory and their survival as a culturally differentiated people, as well as the nature of the learning that circulates in their territory, reveals the perception of existence and habituality between the different modes of knowledge, especially when seen in the light of the structuring elements of the school: curriculum, mëbêngôkre teachers, mëbêngôkre teaching practices and the production and use of specific and differentiated didactic-pedagogical materials. The aspects of connection and disconnection include, respectively, the re-founding of the school environment, confluence with desires and expectations, involvement in instructional guidelines and mëbêngôkre teaching practice in the school environment; and the absence of the State with the production of specific and differentiated teaching materials, school time for learning in the Mëbêngôkre language, silencing of the Pedagogical Political Project with aspects of the Mëbêngôkre *me mari mex* and Mëbêngôkre teaching practice 37 years after the start of the schooling process in the village, 22 years after the promulgation of the Federal Constitution/1988 and 14 years after the establishment of the Education Guidelines and Bases Law/1996. However, it is important to emphasize that for the Gorotire, school is undoubtedly a remarkable place of learning that is also present in the village.

**Keywords:** Education. Amazon. Mëbêngôkre-Kayapó. Indigenous school. Indigenous education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização da organização das palavras jenipapo, lápis e urucum.....	27
Figura 2 - Andarilhos da pesquisa de mestrado: vivências, experiências e aprendizagens.....	35
Figura 3 - Representação de contínuas aproximações com a temática de pesquisa, 2017 a 2022 .....	36
Figura 4 - Perspectivas educacionais, período, objetivo e organização escolar,.....	38
Figura 5 - Linha do tempo do processo de escolarização na aldeia Gorotire, 1973 a 2017.....	41
Figura 6 - Representação da relação entre a questão orientadora e objetivos da pesquisa.....	42
Figura 7 - Representação da estrutura da pesquisa de tese.....	43
Figura 8 - Localização da Amazônia Internacional na América Latina.....	48
Figura 9 - Países amazônidas e departamento francês que compartilham a AI.....	49
Figura 10 - Território da Amazônia Legal brasileira.....	50
. Figura 11 - Terras Indígenas no Brasil.....	52
Figura 12 - Localização do território mēbêngôkre no planalto do Brasil Central.....	55
Figura 13 - Localização do território mēbêngôkre nos estados do Pará e Mato Grosso.....	56
Figura 14 - Representação do território mēbêngôkre.....	57
Figura 15 - Linha do tempo dos períodos históricos dos Mēbêngôkre,.....	58
Figura 16 - Diagrama do processo de cisão dos Mēbêngôkre e formação de novas aldeias no oeste e leste do Xingu, 1800-1985.....	58
Figura 17- Localização da TI Kayapó e municípios amazônidas do sudeste paraense.....	60
Figura 18 - Aldeias da TI Kayapó, região sudeste do estado do Pará.....	62
Figura 19 - Localização da aldeia Gorotire e município de Cumaru do Norte-PA.....	63
Figura 20 - Linha do tempo dos períodos históricos dos mēbêngôkre da aldeia, 1937-2000..	63
Figura 21 – Aldeia Gorotire na década de 1940.....	64
Figura 22 - Vista aérea da aldeia Gorotire, município de Cumaru do Norte-PA.....	65
Figura 23 - Croqui da aldeia Gorotire, município de Cumaru do Norte-PA, 2022.....	65
Figura 24 - Vista aérea do plano circular da aldeia Kriketûm, município de Ourilândia do Norte-PA.....	66
Figura 25 - Representação do andarilhar teórico-metodológico da pesquisa.....	69
Figura 26 - Andarilhos para o encontro com a inspiração epistemológica.....	72
Figura 27 - Estratégias metodológicas das etapas do estado do conhecimento.....	80

Figura 28 - Procedimentos metodológicos das etapas do estado do conhecimento e uso de técnicas da análise de conteúdo.....	80
Figura 29 - Informações consolidadas no banco de dados por etapa do estado do conhecimento.....	81
Figura 30 - Documentos escritos e iconográficos do <i>corpus</i> da análise.....	83
Figura 31 - Normativas da educação escolar indígena, referentes às décadas de 1990, 2000 e 2010, do corpus de análise documental .....	84
Figura 32 - Documentos escritos e iconográficos do corpus da análise documental.....	85
Figura 33 - Técnicas e instrumentos de construção de informações, dados e evidências utilizadas no estudo de campo.....	87
Figura 34 - Momentos de realização da observação participante na aldeia Gorotire, 2022.....	88
Figura 35 - Categorias e concepção de definição para análise dos desenhos.....	89
Figura 36 - Critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos desenhos .....	90
Figura 37 - Momentos de realização das oficinas pedagógicas de produção de desenhos.....	90
Figura 38 - Sistematização da produção dos desenhos e resultante da aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão por etapa/ano/série .....	91
Figura 39 - Categorias de enquadramento para escolha dos participantes .....	92
Figura 40 - Participantes da pesquisa, por ordem de realização das entrevistas .....	93
Figura 41 - Categorias de enquadramento e participantes da entrevista semiestruturada .....	96
Figura 42 - Entrelaçamento das informações, dados e evidências a partir da triangulação .....	99
Figura 43 - Resumo do resultado da busca por pares de descritores, CAPES, 2010-2020....	105
Figura 44- Representação dos refinamentos aplicados: área de conhecimento, área de concentração e nome do programa por pares de descritores, CAPES, 2010-2020.....	106
Figura 45 - Resumo do campo pesquisado na bibliografia anotada por pares de descritores	107
Figura 46 - Distribuição geográfica das produções acadêmicas, teses e dissertações, por unidade federativa do Brasil e autoria, 2013-2019 .....	111
Figura 47 - Concepções acerca das categorias constituídas a partir do corpus de análise .....	115
Figura 48 - Sistematização das categorias e subcategorias de análise.....	115
Figura 49 - Categorias, subcategorias e pesquisadores/as do corpus de análise, 2013-2019.	116
Figura 50 - Relação entre as subcategorias de análise e produção acadêmica, 2013-2019....	116
Figura 51 – <i>Me mexdja</i> e <i>amĩ'ôk</i> da <i>Mêtoro</i> Tàkàk, aldeia Gorotire, 2022.....	131
Figura 52 – Categorias e terminologias de parentesco entre os Mëbêngôkre .....	132
Figura 53- Diagrama da terminologia de parentesco entre os Mëbêngôkre, Ego feminino ...	133
Figura 54- Diagrama da terminologia de parentesco entre os Mëbêngôkre, Ego masculino .	133

Figura 55 – Classificadores de <i>idji metx</i> em cerimônias de nomeação Mëbêngôkre.....	136
Figura 56 – Ilustração de porções da carne de anta associados ao <i>nekretx</i> do <i>rwyk-djà</i> .....	138
Figura 57 – Nomes de mëbêngôkre da aldeia Gorotire com classificadores <i>Tàkàk</i> e <i>Nhàk</i> ...	139
Figura 58 - <i>Mëtoro nhõ kukràdja 'ã ujarēj</i> .....	141
Figura 59 – Ciclo de realização do <i>mëtoro Tàkàk</i> apresentado na narrativa do texto .....	142
Figura 60 – Limiar do <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 .....	143
Figura 61 – Momento em que pessoas que participam do <i>mëtoro Tàkàk</i> se direcionam para o centro do grande pátio da aldeia Gorotire, 2022 .....	144
Figura 62 – Desenlace do ciclo cerimonial do <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 .....	144
Figura 63 - Disposição dos <i>mëmy</i> que dançam e cantam no <i>Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 ...	145
Figura 64 - <i>Mëprire</i> e <i>mëñrõnyre/mëkurerere</i> nominada/o no <i>Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 .....	146
Figura 65 – Categorias de enquadramento dos desenhos criados por <i>mëprire</i> e <i>mëñrõnyre/mëkurerere</i> , <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	147
Figura 66 – Desenhos que representam pessoas mëbêngôkre que são nominadas e confirmam seus <i>iddji mëtx</i> no <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 .....	148
Figura 67 - Expectadores mëbêngôkre do <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	150
Figura 68 – Desenhos que representam pessoas mëbêngôkre que dançam e cantam no.....	150
Figura 69 – Desenhos que representam atividade de plantio e colheita da <i>puru</i> na aldeia Gorotire no período de realização do <i>mëtoro Tàkàk</i> , 2022 .....	153
Figura 70 - Modo como as <i>mënire</i> realizam a retirada do <i>kamère kàt</i> na aldeia Gorotire, 2022 .....	155
Figura 71 - Desenhos que representam atividade de <i>bákamtě</i> , na aldeia Gorotire no período de realização do <i>mëtoro Tàkàk</i> , 2022 .....	156
Figura 72 - Desenhos que representam atividade de <i>krānti</i> na aldeia Gorotire no período de realização do <i>mëtoro Tàkàk</i> , 2022 .....	158
Figura 73 – Cipó de Timbó utilizado na pesca mëbêngôkre, aldeia Momokre, 2022 .....	159
Figura 74- Desenhos que representam o grafismo mëbêngôkre e fonte de inspiração para as <i>amì'ók</i> que estão presentes no <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 .....	161
Figura 75 - Seguintos advindos da natureza que inspiram <i>mënire</i> na pintura corporal.....	162
Figura 76 - Desenhos que representam artefatos e <i>me-kunhër</i> utilizados no <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	164
Figura 77 – Desenhos que representam a feitura dos <i>me-kà</i> cerimoniais no <i>mëtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	166

Figura 78 - Desenhos que representam as <i>bidjaere</i> de <i>mẽprire</i> no transcorrer do <i>mẽtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	170
Figura 79 – <i>Bidjaere</i> vislumbrada no transcorrer do <i>Mẽtoro Tàkàk</i> , aldeia Gorotire, 2022 ..	172
Figura 80 – <i>Bidjaere</i> que circundam as <i>mẽkurereti</i> , os <i>mẽbòktire</i> e associadamente as <i>mẽkurereti</i> e os <i>mẽbòktire</i> .....	174
Figura 81 – Segmentos cêntricos do <i>mar</i> que decorre do <i>bidjaer</i> das <i>mẽkurereti</i> , dos <i>mẽbòktire</i> e associadamente de <i>mẽkurereti</i> e <i>mẽbòktire</i> .....	176
Figura 82– Representação da prática escolar não institucionalizada, aldeia Gorotire,.....	181
Figura 83- Aprendizagem da escrita na Língua Mẽbêngôkre entre os anos de 1973 a 1976.	181
Figura 84 - Desenho da Escola Prĩnkôre criado por Mry-re Kayapó, 2022 .....	182
Figura 85– Capa das cartilhas <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3, 1977 .....	183
Figura 86- Vogais e consoantes da Língua Mẽbêngôkre apresentada nas cartilhas <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3, 1998 .....	183
Figura 87 - Histórias do cotidiano da vida mẽbêngôkre apresentados na Cartilha <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3, 1998 .....	184
Figura 88– Organização dos níveis de alfabetização na Língua Mẽbêngôkre, 1977-1979....	185
Figura 89- Sistematização da alfabetização na Língua Mẽbêngôkre tematizadas nas cartilhas <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3 .....	187
Figura 90- Organização dos níveis de alfabetização bilíngue, 1980-1982.....	188
Figura 91– Organização da prática escolar na aldeia Gorotire, 1983 a 1985 .....	189
Figura 92-Cacique Kanhõk Kayapó ao centro, cacique Pombo Kayapó a esquerda e cacique Totoí Kayapó a direita, década de 1980 .....	189
Figura 93– Desenho da Escola Kanhõk criado por Mry-re Kayapó, 2022.....	190
Figura 94 - Representação da prática escolar institucionalizada, aldeia Gorotire, 1986-2023 .....	191
Figura 95– Organização curricular de 1ª a 4ª série, SEDUC/PA, década de 1980 .....	192
Figura 96 – Oferta escolar gerenciada pela FUNAI, Escola Kanhõk, aldeia Gorotire, .....	193
Figura 97 - Oferta escolar gerenciada pela SEDUC/PA, Escola Kanhõk, aldeia Gorotire, ...	193
Figura 98– Planta baixa da EMEF. Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 .....	194
Figura 99- Oferta escolar na EMEF Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2010.....	195
Figura 100 - Oferta de turmas por turno (matutino e vespertino), EMEF. Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2010 .....	196
Figura 101– Organização curricular, EMEF Kanhõk, aldeia Gorotire,1999-2010.....	198
Figura 102– Professores/as <i>Kubẽn</i> e mẽbêngôkre atuantes na EMEIFI Kanhõk, 1999-2010	199

Figura 103– Professor Kamrôre Kayapó, a esquerda, e Professor I’ô Kayapó, a direita .....	200
Figura 104 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos e da modalidade EJA para Educação Indígena, Cumaru do Norte-PA, 2011 .....	201
Figura 105 – Representação da distância entre a aldeia Gorotire e aldeia Momokre, PA .....	203
Figura 106– Representação dos núcleos de oferta escolar da EMEIFI Kanhök nas aldeias mēbêngôkre, Cumaru do Norte-PA.....	204
Figura 107- Oferta educacional e quantitativo de estudantes matriculados por etapa e modalidade da Educação Básica, EMEF Kanhök, aldeia Gorotire, 2011 a 2013 .....	204
Figura 108- Estrutura Curricular da Rede de Ensino Municipal para o Ensino Fundamental Indígena na Modalidade EJA, EMEF Kanhök, 2013.....	205
Figura 109 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação Indígena ofertada nos turnos matutino, vespertino e noturno, EMEIFI Kanhök, 2016 .....	206
Figura 110– Planta baixa da nova estrutura física da EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 2016 .....	208
Figura 111 – Matriz Curricular Indígena da Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e EJA, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 2023 .....	209
Figura 112 - Etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas na EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999-2023.....	212
Figura 113- Oferta de turmas, por turno, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire 1999 a 2023.....	216
Figura 114– Quantitativo de professores/as <i>kubên</i> e mēbêngôkre, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999-2023.....	217
Figura 115- Calendário Escolar, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 2019 a 2023.....	218
Figura 116- Matriz Curricular para o Ensino Médio/Saberes da EJA, Resolução n. 48, 2014 .....	221
Figura 117- Oferta do ensino médio modular, turmas/etapas, quantitativo geral de estudantes matriculados e por sexo, Saberes da EJA, aldeia Gorotire, 2014-2016.....	222
Figura 118– Oferta de turmas no ensino médio regular e disciplinas ofertadas por série, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, aldeia Gorotire, 2017-2023.....	226
Figura 119- Calendário Escolar, Anexo Gorotire/EEEM. João Pinto Pereira, aldeia Gorotire, 2020, 2022 e 2023 .....	231
Figura 120 – Princípios da educação escolar indígena e o indagar de sua implementação ...	233
Figura 121- Categorias e subcategorias que guiam a discussão de (des)conexões entre <i>me mari mex</i> mēbêngôkre e a <i>pi’ôkjarêndjà</i> na aldeia Gorotire .....	234

Figura 122 – Representação espacial dos lugares de aprendizagem na aldeia Gorotire.....	235
Figura 123 – Representação do ordenamento das aprendizagens presentes na aldeia Gorotire .....	236
Figura 124 – Locais de construção da <i>pi'ókjarênhdjà</i> nos anos de 1977, 1983 e 2014 e sua proximidade com a casa dos homens/guerreiros e grande pátio, aldeia Gorotire, 2023.....	237
Figura 125 – Representação de aprendizagens advindas do <i>me mari mex mēbêngôkre</i> .....	238
Figura 126– Desenhos que representam o lugar ( <i>pi'ókjarênhdjà</i> ) da segunda aprendizagem na aldeia Gorotire, 2022.....	240
Figura 127 – <i>Me mari mex mēbêngôkre</i> e o seu fazer por gênero, aldeia Gorotire, 2022.....	242
Figura 128 - Aprendizagens que emanam da <i>pi'ókjarênhdjà</i> ( <i>mēbêngôkre</i> e <i>kubên</i> ), aldeia Gorotire, 2022.....	244
Figura 129 – Intentos das aprendizagens da <i>pi'ókjarênhdjà</i> , aldeia Gorotire, 2022 .....	245
Figura 130- Papel sociocultural, modo de organização, relações sociais e conhecimentos escolares fomentados no decorrer do processo de escolarização na aldeia Gorotire, 1973-2023 .....	249
Figura 131 – <i>Metîndjwýnh Kute Memã Kabên Ny Jarênh</i> .....	251
Figura 132 – Desenhos que representam o espaço/tempo de aprendizagem advindos da <i>pi'ókjarênhdjà</i> e do <i>me mari mex mēbêngôkre</i> .....	258
Figura 133 – Práticas pedagógicas mediante uso das Cartilhas <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3 .....	260
Figura 134 - Organização do percurso de aprendizagem da/na Língua <i>Mēbêngôkre</i> contidos na Cartilhas <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3 .....	261
Figura 135 – Capa e sumário do livro <i>Mēbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já</i> , 2015..	264
Figura 136 – Segmentos das histórias do livro <i>Mēbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já</i> , .....	266
Figura 137 – Histórias do livro <i>Mēbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já</i> que retratam a fauna, flora, alimento, aspectos culturais e elementos naturais, 2015 .....	267
Figura 138 – Atividades de aprendizagem contidas no livro <i>Mēbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já</i> , 2015.....	268
Figura 139 – Capa e sumário do livro <i>Aprender Português nas Escolas Mēbêngôkre como Segunda Língua</i> , 2020 .....	269
Figura 140 – Segmentos e especificações do livro <i>Aprender Português nas Escolas Mēbêngôkre como Segunda Língua</i> , 2020.....	271

Figura 141 – Histórias textuais do livro <i>Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua</i> que retratam a fauna, flora, aspectos culturais, alimentos, elementos naturais, saúde, cidade, escola, e relações com <i>kubên</i> , 2020.....	272
Figura 142 – Sugestões de ensino que constam nos textos/atividades do livro <i>Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua</i> , 2020.....	273
Figura 143 - Atividades de ensino propostas no livro <i>Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua</i> , 2020.....	274
Figura 144 – Modalidades textuais (diálogo, descrição e narrativa) e atividades apresentadas no livro <i>Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua</i> , 2020 .....	275
Figura 145 – Cartilhas <i>Me Banhõ Pi'ók</i> 1, 2 e 3 usadas na prática docente mëbêngôkre, 2016 .....	278
Figura 146 - Prática docente mëbêngôkre na escola da aldeia Gorotire, 2022 .....	279
Figura 147 – Desenhos de <i>abc-jarênhdjwýnh</i> que tematizam a história do <i>Pât e Mëtoro Kókô</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	283
Figura 148 – Desenhos que comunicam a disciplina de predileção dos <i>abc-jarênhdjwýnh</i> na <i>pi'ókjarênhdjà</i> , aldeia Gorotire, 2022.....	284
Figura 149 – Atividade de incremento temporal de textos e imagens, aldeia Gorotire, 2022.....	285

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Área da Amazônia Internacional por países amazônidas .....	49
Quadro 2 - Povos indígenas por unidade federativa que compartilham a ALB .....	51
Quadro 3- Terras indígenas, área e população indígena por unidade .....	53
Quadro 4- Áreas dos municípios amazônidas e áreas de abrangências na TI Kayapó .....	61
Quadro 5- Aldeias da TI Kayapó, por município amazônida que a abrange.....	61
Quadro 6- Corpus de análise, teses e dissertações que tematizam (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena, 2013-2019 .....	109
Quadro 7- Corpus de análise sistematizado por região, unidade federativa, autoria, povos indígenas e territórios e reservas indígenas .....	112
Quadro 8- Disciplinas ofertadas por série e atuação docente, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, aldeia Gorotire, 2017- 2023 .....	226

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição de publicações por ano e por pares de descritores utilizados na busca, CAPES, 2010-2020.....	105
Gráfico 2- Distribuição das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, por ano de publicação .....	110
Gráfico 3- Metodologia de investigação utilizada nas pesquisas.....	111
Gráfico 4 – Quantitativo de estudantes matriculados, EMEF Kanhök, aldeia Gorotire,.....	196
Gráfico 5- Quantitativo de estudantes por sexo ( <i>měmy e mēnire</i> ), EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999 a 2010 .....	197
Gráfico 6– Quantitativo de estudantes desistentes, aprovados e reprovados, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999-2010.....	198
Gráfico 7- Quantitativo de estudantes matriculados na EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999 a 2023.....	213
Gráfico 8– Quantitativo de estudantes matriculados por etapa/modalidade de ensino na EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999 a 2023 .....	214
Gráfico 9- Quantitativo de estudantes por sexo, <i>mēnire e mēmy</i> , EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999 a 2023 .....	215
Gráfico 10– Quantitativo de estudantes desistentes, transferidos, aprovados e reprovados, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999-2022.....	216
Gráfico 11- Quantitativo de estudantes desistentes, transferidos, aprovados e reprovados, Saberes da EJA, aldeia Gorotire, 2014-2016.....	223
Gráfico 12– Matrículas no ensino médio regular, por série, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, 2017-2023 .....	229
Gráfico 13– Quantitativo de matrícula no ensino médio regular, por sexo ( <i>měmy e mēnire</i> ), Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, 2017-2023.....	229

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AI	Amazônia Internacional
ALB	Amazônia Legal brasileira
BC	Base Comum
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASAI	Casa de Saúde Indígena
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEM	Cruzada da Evangelização Mundial
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional De Ética
COSAE	Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Sociais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEIFI	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HAM	Heart of Amazonia Missão
HRPA	Hospital Regional Público do Araguaia
IES	Instituição do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PD	Parte Diversificada
PGEDA	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado

RI	Reserva Indígena
SASISUS	Subsistema de Atenção à Saúde Indígena
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMED/CN	Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
SIL	<i>Summer Institute of Linguistics</i>
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
TAUI	Termo de Autorização do Uso de Imagem
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TI	Terra Indígena
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFM	<i>Unevangelized Fields Mission</i>
UFT	Universidade Federal do Tocantins
URE	Unidade Regional de Educação
UTI	Unidade de Terapia Intensiva
WEC	<i>Worldwide Evangelization Crusade</i>

## SUMÁRIO

<b>1 SEGUINDO O CAMINHO: ENTRELACANDO JENIPAPO, LÁPIS E URUCUM</b>	<b>25</b>
1.1 De dez contatos com a temática indígena a vários encontros com o povo Mëbêngôkre: entre vivências, experiências e aprendizagens .....	28
1.2 Seguindo o caminho da pesquisa: andarilhos que se entrelaçam .....	37
1.3 Os arranjos da pesquisa .....	43
<b>2 ANDARILHOS NA AMAZÔNIA E SUAS AMAZÔNIAS: CONHECENDO OS MËBÊNGÔKRE E A ALDEIA GOROTIRE</b>	<b>47</b>
2.1 Amazônia: entre águas, florestas, faces e identidades .....	48
2.2 Os Mëbêngôkre: povo do buraco d'água.....	53
2.3 Entre cisões, território e ancestralidade: a aldeia Gorotire .....	59
<b>3 PREPARANDO A TINTA DO JENIPAPO: O ANDARILHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	<b>68</b>
3.1 Buscando o jenipapo na mata: o encontro com a inspiração epistemológica .....	70
3.2 O preparo das talas da palmeira de inajá: tipo e abordagem da pesquisa .....	73
3.3 A extração da casca da árvore Bãripra: as etapas da pesquisa .....	78
<b>4 PREPARANDO A TINTA DO URUCUM: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE (DES)CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA</b>	<b>102</b>
4.1 Coletando o urucum: tracejos de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena .....	103
4.1.1 Debulhando e peneirando as sementes: entre povos, terras e reservas indígenas.....	104
4.1.2 Engrossando a tinta vermelha: ensaios, desencontros e necessidades.....	117
<b>5 MRÔTI O NE ME ÔK E PY O ME KUMEN: ME MARI MEX MËBÊNGÔKRE</b>	<b>129</b>
5.1 <i>Me ngrer, me mexdja e amĩ'ôk: o Mëtoro Tàkàk</i> .....	130
5.2. <i>Me mari mex mëbêngôkre</i> nos tracejos de <i>mëprire</i> e <i>mëôkre/mëprintire</i> : entrelaçamentos imagéticos e orais .....	147
<b>6 ENTRE LÁPIS, LEITURA E ESCRITA: PI'ÔKJARËNH DJÀ NA ALDEIA GOROTIRE</b>	<b>178</b>
6.1 Envolvendo o estilete de grafia na madeira: prática escolar não institucionalizada na aldeia Gorotire (1973-1985).....	179
6.2 Leitura das palavras escritas: prática escolar institucionalizada (1986- 2023).....	190

6.2.1 Olhar e falar as palavras escritas: prática escolar institucionalizada com a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EJA e Regular) .....	191
6.2.2 Interpretar, ler e escrever as palavras escritas: prática escolar institucionalizada da oferta do Ensino Médio (EJA e Regular) .....	219
<b>7 (DES)CONEXÕES ENTRE <i>ME MARI MEX MĒBĒNGÔKRE</i> E <i>PI'ÔKJARĒNHDJÀ</i> NA ALDEIA GOROTIRE</b> .....	<b>233</b>
<b>7.1 Primeiro aprendemos a <i>me mari mex mĒbĒngôkre</i> e depois as coisas da <i>pi'ôkjarĒnhdjà</i>: o que querem os Gorotire com a escola na aldeia?</b> .....	<b>235</b>
<b>7.2 <i>Me mari mex mĒbĒngôkre</i> e a <i>pi'ôkjarĒnhdjà</i>: (des)conexões do nosso e das coisas do <i>kubĕn</i></b> .....	<b>248</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>293</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>311</b>
<b>APÊNDICE A - FICHA DE REGISTRO DOCUMENTAL/FONTES ESCRITAS</b> .....	<b>317</b>
<b>APÊNDICE B - FICHA DE REGISTRO DOCUMENTAL/ FONTES ICONOGRÁFICAS</b> .....	<b>318</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA OFICINA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DE DESENHO</b> .....	<b>319</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM</b> .....	<b>320</b>
<b>APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	<b>321</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE NÃO INDÍGENA</b> .....	<b>325</b>
<b>APÊNDICE H - FICHA DE SITUAÇÃO DA ENTREVISTA</b> .....	<b>328</b>
<b>APÊNDICE I – INFORMAÇÕES TÉCNICAS DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>329</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT</b> .....	<b>333</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP</b> .....	<b>336</b>
<b>ANEXO C – FOLHA DE PARECER CNPQ/COSAE SOBRE A SOLICITAÇÃO DE ENTRADA EM ÁREA INDÍGENA</b> .....	<b>345</b>
<b>ANEXO D – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO NA TI KAYAPÓ</b> .....	<b>346</b>

## 1 SEGUINDO O CAMINHO: ENTRELAÇANDO JENIPAPO, LÁPIS E URUCUM

*A partir de frutos de cores fortes, como o urucum e o jenipapo, os indígenas produzem suas tintas [...]. E é na natureza que encontram a inspiração para criar seus desenhos: peixes, aves, mamíferos e plantas [...] que são feitos com os próprios dedos ou pincéis de tala de folha de palmeira.*

*(Povo Kayapó, 2021)*

Dentre vários significados que poderiam ser atribuídos a *seguindo o caminho*, como, por exemplo, os mencionados por Brandão (2002) e Demo (2005): indo na companhia de alguém, indo embora, rastreando o encalce, cumprindo o desígnio, vindo depois, observando com atenção e, até mesmo, traçando uma nova marcha. Para esta tese, tem-se a representação de continuar o caminho da pesquisa principiada no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins<sup>1</sup>, com a temática educação escolar indígena ofertada aos Mëbêngôkre<sup>2</sup> da aldeia Gorotire.

Ghedin e Franco (2006, p. 9) ao tratarem da investigação científica, explicam que “o fim é sempre o começo”. E é assim que vislumbramos nossa trajetória de pesquisa na aldeia Gorotire. Finalizamos a pesquisa de mestrado deslindando o processo de escolarização na comunidade indígena. Nesse percurso investigativo, registramos evidências que reverberaram a relevância de investigar (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar em seu território, designando o começo da pesquisa de tese.

Para compreender o escopo da pesquisa, é preciso primeiramente entender a concepção de educação indígena e educação escolar indígena. De modo geral, a educação indígena é uma ação pedagógica praticada em todos os espaços que constituem o seu território, o seu modo de ser, viver, perceber e interpretar o mundo, ocorrendo “durante toda a vida e em todos os aspectos”, assim cada grupo concebe “um modo próprio de educar seus membros” (MELIÀ, 1979, p.1-6). Já a educação escolar indígena integra em seu contexto

<sup>1</sup> Trilhado no período de 2016 a 2018, sob orientação do Prof. Dr. Idemar Vizolli, com pesquisa intitulada *Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire*.

<sup>2</sup> Optamos por utilizar o termo Mëbêngôkre, com letra inicial maiúscula, quando referirmos ao povo e a língua; e mëbêngôkre, com letra inicial minúscula, quando usado como adjetivo.

pedagógico aspectos formais de escolarização, operacionalizados em um ambiente institucional, estruturado num “espaço físico e delimitado na sala de aula, com calendário escolar, horário estabelecido, currículo escolar e recursos humanos específicos para o desempenho das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem” (FEITOSA; VIZOLLI, 2017, p. 216).

Isto posto, e no vislumbre atribuído ao *seguinte o caminho*, bem como na perspectiva de representar com natureza igual a educação mēbêngôkre e educação escolar no título, seções e subseções desta tese, nos amparamos nas palavras do povo Mēbêngôkre ao tratarem dos frutos de cores fortes para produzir suas tintas, e assim tracejar um dos aspectos de sua identidade cultural<sup>3</sup>, como igualmente ao cotidiano da educação escolar indígena vivenciado na pesquisa de mestrado.

Nesse andarilhar, chegamos ao entendimento da representação da educação mēbêngôkre com o jenipapo<sup>4</sup> e urucum<sup>5</sup> e da educação escolar, com o lápis. Conquanto, nos cabe mais uma ponderação: a ordem das palavras. E, dentre várias possibilidades de organizá-las com base no propósito da pesquisa, optamos por enveredar mediante o significado léxico das palavras, concepção de educação e percepção dos mēbêngôkre da aldeia Gorotire com *as educações*<sup>6</sup> que circulam em seu território.

No significado léxico, jenipapo é designado como fruto do jenipapeiro cujo suco é usado por certos indígenas para escurecer a pele. O urucum, como fruto do urucuzeiro que tem substância tintorial extraídos da polpa, também utilizada pelos indígenas para avermelhar

---

<sup>3</sup> A pintura corporal dos Mēbêngôkre é um elemento fundamental no processo cultural, uma vez que representa significado social, cosmologia, hierarquia e rituais. O traço da pintura, chama a atenção pela beleza e riqueza de detalhes (MUNDOCO; MATTOS; NASCIMENTO, 2018).

<sup>4</sup> Fruto do jenipapeiro, árvore nativa de grande porte de aproximadamente 14 metros, encontrada na Amazônia e Mata Atlântica, mas que também pode ser encontrada na região do cerrado. O nome jenipapo tem origem na língua Tupi-Guaraní que significa fruto que serve para pintar. O fruto pode chegar a 9 cm de comprimento e 6 cm de diâmetro, com formato oval, possui casca fina, mole, solta, enrugada e murcha. Sua polpa possui cor parda, de sabor um pouco adocicado, com odor bem característico e com sementes pequenas, fibrosas e achatadas (DIÁRIO, 2022).

<sup>5</sup> Fruto do urucuzeiro, árvore de porte pequeno que pode chegar de dois a seis metros de altura, nativa das regiões tropicais das Américas. O nome urucum tem origem na língua Tupi-Guarani que significa vermelho. O fruto possui cápsula ou cachopa, ovóide ou globosa, com 2 a 3 carpelos que variam de 3-4 cm de comprimento e 3-4,5 cm de diâmetro, na qual se encontram sementes de 5 a 6 mm de comprimento. A parte externa do fruto é revestida por espinhos inofensivos e possuem coloração variável entre o verde, vermelho-pálido e roxo. Já na parte interna, são encontradas, em média, 40 sementes. As sementes, de comprimento de 0,5 cm e diâmetro de 0,4 cm, são arredondadas, revestidas por uma polpa mole de coloração avermelhada, as quais tornam-se secas, duras e de coloração escura com o amadurecimento (FRANCO *et al.* 2008; URUCUM, 2020).

<sup>6</sup> Termo utilizado por Brandão (2007) para realçar a existência de vários modos de educação, sistematizados a partir do modo de vida dos grupos sociais e que expressam suas concepções culturais.

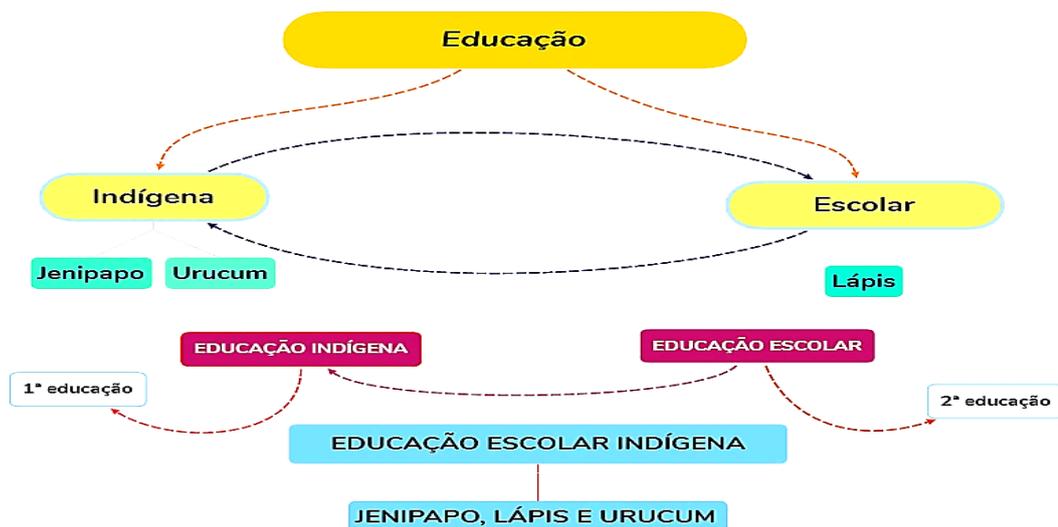
a pele. E lápis, como estilete de grafia envolvido em madeira para escrever ou desenhar (AURELIO, 2004).

Para tratar de educação, alicerçamos em Brandão (2007, p. 10) que explica ser “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. E, associando esse entendimento com o modo de vida indígena, Melià (1979) assevera que antes da oferta da educação escolar<sup>7</sup>, já havia processos educacionais de ensino e aprendizagem que representavam a visão de mundo, do homem e dos modos de organização da vida indígena.

A percepção dos Gorotire com as *educações* que circulam em seu território é depreendida em primeira e segunda educação, respectivamente educação mēbêngôkre e educação escolar. A ordem designada de seus membros apreenderem as *educações* está vinculada à manutenção de sua cultura, como também no sentido atribuído à escola na aldeia que reverbera a apropriação da comunicação oral e escrita, assim como as relações sociais dos *Kubên*<sup>8</sup> (FEITOSA, 2018).

Nesse contexto, e antepondo o *lôcus* de pesquisa, decidimos organizar as palavras nesta ordem: jenipapo, lápis e urucum, conforme representação na Figura 1.

Figura 1 - Sistematização da organização das palavras jenipapo, lápis e urucum



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

<sup>7</sup> Apresentada em vários contextos e diferentes períodos históricos, a partir de três perspectivas educacionais: assimilação (1500-1909), integração (1910-1987) e reafirmação identitária (1988 – presente ainda nos dias atuais) (FEITOSA, 2018).

<sup>8</sup> Não indígena. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2022).

A disposição das palavras representa, respectivamente, a educação mēbêngôkre, que antecede a educação escolar ofertada na aldeia Gorotire<sup>9</sup>, e os princípios que orientam as escolas em territórios indígenas na contemporaneidade: diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, como também aos intentos da pesquisa.

Antes de seguirmos o caminho entre jenipapo, lápis e urucum, apresentando a questão que orienta a pesquisa, os fatos e escopo investigativo, bem como os arranjos da pesquisa, consideramos relevante apresentar o nosso memorial descritivo-reflexivo: *De dez contatos com a temática indígena a vários encontros com o povo Mēbêngôkre: entre vivências, experiências e aprendizagens*. Esse movimento é valioso ao permitir o vislumbre do “traço pessoal” que conduz as razões da temática investigada (NASCIMENTO, 2002, p. 59).

### **1.1 De dez contatos com a temática indígena a vários encontros com o povo Mēbêngôkre: entre vivências, experiências e aprendizagens**

*Para narrar a história vivida, fecho os olhos, sinto o ambiente e inspiro profundamente minhas reminiscências para percebê-las em sã consciência.*

*(Leni Pidjôrã, 2022)*

Como protagonista da nossa trajetória acadêmica, torna-se primordial compreender os caminhos que nos conduz ao desígnio da pesquisa, sobretudo na perspectiva de perceber, com consciência, a aproximação com o objeto de investigação. Dessa maneira, realizo o exercício de refletir *por que pesquiso o que pesquiso?*<sup>10</sup>. Realizar esse movimento não foi fácil, tampouco simples. Todavia, necessário para a inteligência da minha localização enquanto pesquisadora aspirante na temática educação escolar indígena da/na Amazônia.

Nesse andarilhar, percorro por reminiscência de vivências e experiências que se bifurcam por dois caminhos: os primeiros contatos com a temática indígena e os vários encontros com o povo Mēbêngôkre, que posteriormente se unem para contravir a questão reflexiva. O primeiro caminho, *os dez contatos com a temática indígena*, equaliza memórias

<sup>9</sup> A educação escolar na aldeia Gorotire foi principiada em 1973 pela Missão Evangélica do Brasil (FEITOSA, 2018).

<sup>10</sup> Indagação interpelada na disciplina de mestrado Educação, Diversidade e Interculturalidade/PPGE-UFT, ministrada pelo Prof. Dr. Idemar Vizolli, no 1º semestre de 2017, e revisitada no período de doutoramento, 2020 e 2021, nas disciplinas de Atelier I, II, III e IV, ministrada pelos professores Dr. Idemar Vizolli, Dra. Carmem Artioli e Dra. Maria José Pinho no PGEDA/UFT.

que me conduziram a pesquisar o que pesquiso; e o segundo, *os vários encontros com o povo Mëbêngôkre*, tratam da contínua aproximação com o objeto de estudo.

Nasci no município de Tucuruí-PA<sup>11</sup>, e após quatro anos, meus pais decidiram mudar-se para o município de Conceição do Araguaia-PA<sup>12</sup>, uma bela cidade da Amazônia paraense localizada às margens do rio Araguaia e imersa em diversas histórias centenárias em ocasião da grande tradição escolar e religiosa.

Meus pais, muito religiosos, logo me conduziram aos ensinamentos cristãos matriculando-me na catequese da Igreja Católica. As aulas de catequese eram muito interessantes, e neste ambiente formativo aprendi ensinamentos que até hoje fazem parte da minha construção como ser humano. Conquanto, minha predileção concernia em ouvir, após as aulas religiosas, as narrativas de missionários que reverberavam vivências e experiências na catequização de indígenas na região sul paraense, sublinhando êxitos e dificuldades enfrentadas nesse processo. Foi nesse ambiente de ensino e aprendizagem que tive o primeiro contato com a temática indígena.

Em síntese, as histórias que ouvia dos missionários conflui com as menções de Ribeiro (1986, p. 69-70) de que o município de Conceição do Araguaia-PA nasceu “misto de missão de catequese e povoação sertaneja, representadas, respectivamente, pela *aldeia* e *arraial*, ambos sob a autoridade temporal e espiritual dos dominicanos”. Frei Gil de Villanova, fundador do município, foi enviado pelos dominicanos para a região sul do estado paraense com o intuito de promover as relações de civilização com os indígenas, criando uma missão com os Kayapó do rio Pau D’arco.

Frei Gil “com seus companheiros dominicanos repetiu junto aos *Kayapó* os mesmos processos utilizados por seus antecessores no Brasil Central. Atraiu para junto deles a população sertaneja dispersa pelas barrancas do rio Araguaia e do Tocantins”, e após cinco anos aglomerou mais de “duas mil pessoas”, que juntas edificaram o “barracão da escola para as crianças Kayapó e sertanejas” (RIBEIRO, 1986, p. 69). Depois de instituída a escola, “cerca de quinhentos Kayapó foram trazidos de seus campos para junto da Missão e localizados dois quilômetros do arraial. Era a aldeia onde os indígenas adultos viveriam sob a

---

<sup>11</sup> O município foi fundado em 1779 pela colônia militar portuguesa. Está localizada na região sudeste do estado do Pará, às margens do rio Tocantins, com unidade territorial de 2.084.289 km<sup>2</sup>, população de 116.605 habitantes e densidade demográfica de 46,56 hab/km<sup>2</sup>. Abriga a maior usina hidrelétrica totalmente brasileira e a quarta maior do mundo (IBGE, 2021).

<sup>12</sup> O município foi fundado no ano de 1897 pelo padre francês Frei Gil de Villanova, integrante da ordem dominicana cuja missão era catequizar os povos indígenas que habitavam a região, Kayapó e Carajás. Está localizada na região sul do estado do Pará, às margens do rio Araguaia, com unidade territorial de 5.829,482 km<sup>2</sup>, população de 45.557 habitantes e densidade demográfica de 7,81 hab/km<sup>2</sup>.

vigilância e amparo dos missionários”, uma vez que as crianças Kayapó eram separadas do convívio com seus pais, na “esperança” de serem “orientadas para uma vida nova, segundo os padrões cristãos” (RIBEIRO, 1986, p. 70).

O segundo contato ocorreu nos relatos dos meus tios paternos, Maria Feitosa, Aureliano Feitosa e Vicente Feitosa, ao narrarem a vinda do meu bisavô paterno, Joaquim Alves Feitosa, oriundo da cidade de Sobral-CE, para o estado do Pará. Chegando ao extremo sul paraense na década de 1910, decidiu *apear*<sup>13</sup> em belas terras, chamando-a de Mato Verde<sup>14</sup>. Sua chegada foi marcada pelo contato com os Kayapó que habitavam aquelas terras<sup>15</sup>. Após diálogo com liderança indígena, mediado por indígena bilíngue, estabeleceram acordo verbal para a sua permanência na região, simbolizado pela doação de dois bois à comunidade indígena.

O terceiro contato perfez no período de adolescência, nas férias escolares vivenciadas na casa da minha avó materna, Luzia Botelho, na cidade de Itinga do Maranhão-MA. Na refeição do desjejum, ouvi minha avó relatando que sua avó era indígena pertencente a uma aldeia que se localizava no estado, não sabendo, entretanto, especificar a etnia. Ainda disse que minha tataravó, após ter sido laçada<sup>16</sup> aos 13 anos de idade, casou-se com meu tataravô.

Lembro-me do assombro que tive nesse momento, sobretudo pelo medo que tinha de indígena<sup>17</sup>. Entretanto, em virtude da minha imaturidade adormeci o testemunho da minha avó ao retornar das férias escolares, visto que, naquele momento, a mim não reverberava nenhum significado.

Seguindo minha jornada formativa, concluí o ensino fundamental e ensino médio nas escolas públicas do município de Conceição do Araguaia-PA. Lá mesmo prestei vestibular na Universidade do Estado do Pará (UEPA), sendo aprovada. Ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Naturais, com habilitação em Física, no ano de 1999.

No período da graduação, entre 1999 e 2003, participei de vários seminários, minicursos e palestras objetivando experienciar a articulação de diálogos das áreas do conhecimento advindos das ciências da natureza. Foi em uma dessas ocasiões que tive o quarto contato com a temática indígena: a participação na VII Semana Acadêmica promovida

---

<sup>13</sup> Fazer descer ou descer de montaria ou veículo; desmontar-se, pôr abaixo, demolir, derrubar (HOUAISS, 2001).

<sup>14</sup> Localizada na zona rural do município de Conceição do Araguaia-PA.

<sup>15</sup> Mëbêngôkre-Kayapó e Carajás.

<sup>16</sup> Expressão utilizada por minha avó para designar a captura de mulheres indígenas nos arredores dos aldeamentos pelos sertanejos da região.

<sup>17</sup> Sentimento alimentado pela imagem construída no ambiente escolar que os representavam de maneira violenta ao narrarem conflitos ocorridos entre indígenas e não indígenas na região sul da Amazônia paraense.

pelo Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)/UEPA, em Belém, capital do estado do Pará. Submeti no evento, o minicurso *Doenças Tropicais na Amazônia Paraense*, tematizando as morbidades das populações amazônicas. Todavia, ao obter as informações epidemiológicas, observei que havia alta incidência de malária nas populações indígenas do estado do Pará e, à vista disso, a discussão acadêmica se concentrou nessa problemática de saúde pública.

Ao concluir a graduação, em 2003, comecei a atuar profissionalmente como docente no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)<sup>18</sup>, segmento educacional da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), ministrando aulas de Física, Química e Biologia no ensino médio. O SOME é uma modalidade de ensino com organização modular modular com oferta do ensino fundamental e médio aos estudantes do campo, águas, florestas e aldeias<sup>19</sup> do estado do Pará.

Na prática laboral no SOME, entre 2003 a 2007, período da minha vida profissional que intitulo de *idas e vindas no Sul do Pará*, fui lotada em diferentes localidades, assentamentos, garimpos e comunidades ribeirinhas. E, mesmo não tendo experienciado a prática docente em comunidades indígenas, em decorrência da Unidade Regional de Educação (URE)<sup>20</sup>, a qual estava lotada, não atender, na época, nenhuma comunidade indígena, vivenciei nesse ambiente profissional o quinto contato com a temática indígena ao participar da formação continuada: interculturalidade, diversidade e prática docente no campo, águas, florestas e aldeias no estado do Pará.

Após a enriquecedora experiência nas escolas do campo, águas e florestas, assumo um novo desafio profissional: atuar como docente nas escolas do ensino médio regular na zona urbana, em ocasião da aprovação no Concurso Público da SEDUC-PA. Entre 2007 e 2011, atuei como docente no município de Redenção-PA, sendo lotada em duas escolas: Escola

---

<sup>18</sup>O SOME é normatizado pela Lei n. 7.806/2014, que dispõe acerca da regulamentação e funcionamento no âmbito da SEDUC-PA. A operacionalização dar-se-á com o rodízio de professores/as no decorrer de 4 módulos, com de 50 dias letivos cada módulo (PARÁ, 2014).

<sup>19</sup>A Lei n. 7.806/2014 preceitua no seu capítulo II a educação escolar indígena como componente da modalidade de ensino, especificando no artigo 11, que o “Ensino Modular Indígena será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária”, e no artigo 12 que o “Ensino Médio Modular Indígena em sua organização baseia-se em: I - especificidade e diferença, pois as sociedades indígenas brasileiras possuem tradições culturais próprias, tendo cada povo suas especificidades e devendo suas escolas serem diferenciadas das escolas dos não-indígenas; II - interculturalidade, uma vez que as escolas devem reconhecer as diversidades de saberes, promovendo situações de comunicação entre eles; III - bilinguismo, porque o uso da língua ancestral representa a preservação de suas identidades e é um direito assegurado aos povos indígenas; IV - globalidade do processo de aprendizagem; V - currículo baseado nas práticas socioculturais de cada sociedade indígena” (PARÁ, 2014, p. 5).

<sup>20</sup> Extensão técnica, administrativa e pedagógica da SEDUC-PA, que atualmente coordena os municípios de Conceição do Araguaia, Cumaru do Norte, Floresta do Araguaia, Pau D’Arco, Redenção, Santana do Araguaia, Santa Maria das Barreiras

Estadual de Ensino Médio e Técnico Professora Antonieta de Lourdes - Agrotécnica (escola do campo) e Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz (escola urbana).

Foi da prática docente na escola Engenheiro Palma Muniz que tive o sexto contato com a temática indígena, ao ministrar aula a um estudante mēbêngôkre, oriundo da aldeia Gorotire, localizada no município de Cumaru do Norte-PA. Recordo-me da primeira pergunta que fiz a ele: por que você não está estudando na escola de sua aldeia? Timidamente, ele respondeu, na língua portuguesa, que não havia oferta do ensino médio em sua comunidade, e como queria dar continuidade aos estudos seu pai decidiu levá-lo para a cidade para concluir o ensino médio.

Com a presença do estudante mēbêngôkre, buscava estabelecer diálogos da disciplina de Física com o seu modo de vida. Entretanto, embora tivesse boa vontade em trabalhar processos educacionais que privilegiasse a interculturalidade, percebi minha limitação docente por desconhecer a cultura mēbêngôkre, sobretudo com relação aos seus processos próprios de ensino e aprendizagem.

No período de 2011 a 2016, duas situações concomitantes aconteceram: a atuação profissional na Coordenação Regional do SOME, localizada no município de Conceição do Araguaia-PA, a qual considero o sétimo contato com a temática, e o ingresso na segunda graduação, em Enfermagem, na UEPA/Campus de Conceição do Araguaia-PA, oitavo e nono contatos com a temática indígena. Aparentemente, essas duas situações podem apresentar-se como antagônicas, todavia foram elas que me confluíram para a temática que pesquiso.

No desempenho laboral na Coordenação Regional do SOME, recebemos no final do ano letivo de 2015, as primeiras solicitações de implantação dessa modalidade de ensino na Terra Indígena Kayapó: Kôkrajmoro e Môjkàràkô, localizadas no município de São Felix do Xingu-PA, Kriketûm, localizada no município de Ourilândia do Norte-PA e Gorotire, localizada no município de Cumaru do Norte-PA, comunidades essas, todas do povo Mēbêngôkre.

A partir das solicitações, iniciaram-se os primeiros contatos com lideranças Mēbêngôkre dessas comunidades, o que me levou a pesquisar as populações e territórios das aldeias mēbêngôkre da região sul paraense, normativas educacionais e a oferta escolar aos povos indígenas. Nessa diligência, evidenciei que conquanto abundem estudos a respeito do processo de escolarização de comunidades indígenas no território brasileiro, há poucos que tematizam a educação escolar ofertada aos mēbêngôkre.

No contexto das atividades laborais, estava, simultaneamente, cursando a graduação em Enfermagem, o meu oitavo contato com a temática, já que as disciplinas do sétimo período do curso convergiam para a temática indígena: Terapias Alternativas, Endemias da

Amazônia e Enfermagem às Populações Tradicionais da Amazônia. As disciplinas enfatizaram a prestação do cuidado de enfermagem às populações indígenas e o respeito que os profissionais de saúde devem ter com os processos próprios de cura concebidos pelos povos indígenas.

O nono contato deu-se no período de estágio do curso de enfermagem, na pediatria da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) no Hospital Regional Público do Araguaia (HRPA) em Redenção-PA. Ao auxiliar o atendimento de um bebê mēbêngôkre de 10 meses de idade diagnosticado com pneumonia, pude perceber os processos próprios de cura do povo mēbêngôkre. Acrescidos aos cuidados hospitalares, eram realizados rituais de cura pelo pajé da comunidade, que entoava cânticos na sua língua materna ao sobrepor ervas no corpo da criança.

No decorrer dessas experiências, fui percebendo, como reverbera o Conselho Indigenista Missionário, que “os povos indígenas são fonte de inspiração para a revisão dos sentidos, da história, das orientações e práticas sociais, políticas e econômicas construídas até hoje” (CIMI, 2022). Isso dinamizou a desconstrução da imagem depreciativa que tinha dos povos indígenas e, por conseguinte, avivou o vislumbre da riqueza cultural que emana do seu modo de ser, viver e perceber o mundo.

Ao ingressar no PPGE/UFT, linha de pesquisa Estado, Sociedade e Políticas Públicas, no segundo semestre de 2016, tive o meu décimo contato com a temática indígena. Ao compartilhar minhas vivências e experiências profissionais com meu orientador, Prof. Dr. Idemar Vizolli, fui provocada por ele a continuar os estudos com os mēbêngôkre e tematizar na pesquisa de mestrado a educação escolar indígena na Amazônia paraense<sup>21</sup>.

Ao passo que compreendia a dinâmica formativa no mestrado, continuei com leituras que tratavam da educação escolar indígena. Nesse movimento, fui entrelaçando as menções de Melià (1979, p. 11), Silva (2001, p. 29) e Abreu (2014, p. 81) de que, respectivamente, as pesquisas sobre as escolas indígenas ainda são “negligenciadas” por educadores/as; que a “questão da escolarização indígena” ainda é pouco valorizada nas discussões acadêmicas em educação, conquanto imprescindível para o entendimento do papel da escola nas comunidades indígenas; e que a temática indígena “deve ganhar destaque em pesquisas realizadas na Amazônia já que os grupos étnicos são em maior população nesta região comparada com outras regiões do país”.

---

<sup>21</sup> Importante ressaltar que a proposta inicial da pesquisa compreendia em analisar a atuação educacional do SOME na região sul paraense, que embora contemplasse a educação escolar indígena na região sul da Amazônia paraense, não conceberia o cerne da pesquisa.

Após momento reflexivo, e ao atestar que a população indígena na Amazônia Legal brasileira perfazia 48,32% da população indígena brasileira, decidi realizar a pesquisa de mestrado na temática indígena (ISA, 2016). Conquanto, ainda me cabia mais uma ponderação: a escolha da comunidade indígena, visto que tinha envolvimento laboral com quatro comunidades mēbēngôkre: Gorotire, Kôkrajmoro, Kriketũm e Môjkàràkô.

Ao considerar o maior contato com as lideranças mēbēngôkre, a história centenária da aldeia, a oferta da educação escolar (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), a luta na contemporaneidade para materializar a oferta educacional na comunidade, e a escassez de estudos que tematizam a educação escolar, optei por deslindar o processo de escolarização dos mēbēngôkre da aldeia Gorotire.

Com o objetivo de pesquisa já determinado, vários questionamentos e incertezas puseram-se em meus pensamentos, posto que, apesar de vários contatos com lideranças mēbēngôkre, ainda não havia vivenciado essa relação em seu território. Contudo, como bem menciona Michel (2009), o espírito científico precisa ser desenvolvido e, à vista disso, fui à aldeia Gorotire para apresentar os intentos da pesquisa às lideranças mēbēngôkre e, por conseguinte, obter anuência para a realização da investigação científica.

Considero esse momento significativo na minha trajetória pessoal e acadêmica, uma vez que conhecer a aldeia Gorotire e vislumbrar o seu cotidiano, me possibilitou perpassar do desígnio de *contato com a temática indígena*, para *encontro com o povo mēbēngôkre* e, portanto, auscultar a aspiração para a construção do ser pesquisadora na temática educação escolar indígena.

Nessa conjuntura, houveram vários encontros com o povo Mēbēngôkre, uns por ocasião da pesquisa de dissertação, outros pelo convite da comunidade Gorotire para participar de festas/rituais na aldeia. E mediante convívio empático, fui nominada pelos Gorotire de *Pidjôrà*<sup>22</sup>, que significa flor na língua Mēbēngôkre.

Em síntese, o andarilhar da pesquisa de mestrado pode ser vislumbrado na epígrafe contida na dissertação, bem como na Figura 2.

---

<sup>22</sup> Na aldeia, sempre ouvi dizer que o nome da pessoa é relacionado com sua identidade. E foi assim que os Gorotire vislumbraram meu nome mēbēngôkre. Gosto muito de flores, e na pesquisa de campo intentava ao máximo, vivenciar o território indígena, e em cada andarilho, quando avistava uma flor, logo parava para fazer um registro fotográfico. As *mepĩre* foram as primeiras a perceberem essa predileção, fato constatado quando elas viam correndo em minha direção entregar flores, que eu recebia e colocava em meu cabelo. Logo os mēbēngôkre começaram a me chamar de *Pidjôrà*, e é assim que eu sou identificada pelos mēbēngôkre da aldeia Gorotire.

*Caminhos de flores  
De olhos atentos  
Curiosidade visível  
dúvida do acontecimento  
Dessa tal realização da pesquisa.  
O que dizem? O que falam?  
Ouvir a história para escrever?  
Mas, qual a poesia da escrita?  
Bom mesmo é falar e ouvir  
Despertar a imaginação  
Das memórias já vividas.  
Mas nós “tamo” gostando dessa novidade  
Do desenho das letras do nosso caminhar  
Da nossa memória revivida  
Do povo Mëbêngôkre da aldeia Gorotire  
Que a partir de hoje também terá compartilhada E  
eternizada sua história escolar na escrita*

(FEITOSA, 2018, p. 7).

Figura 2 - Andarilhos da pesquisa de mestrado: vivências, experiências e aprendizagens na aldeia Gorotire, 2016-2018

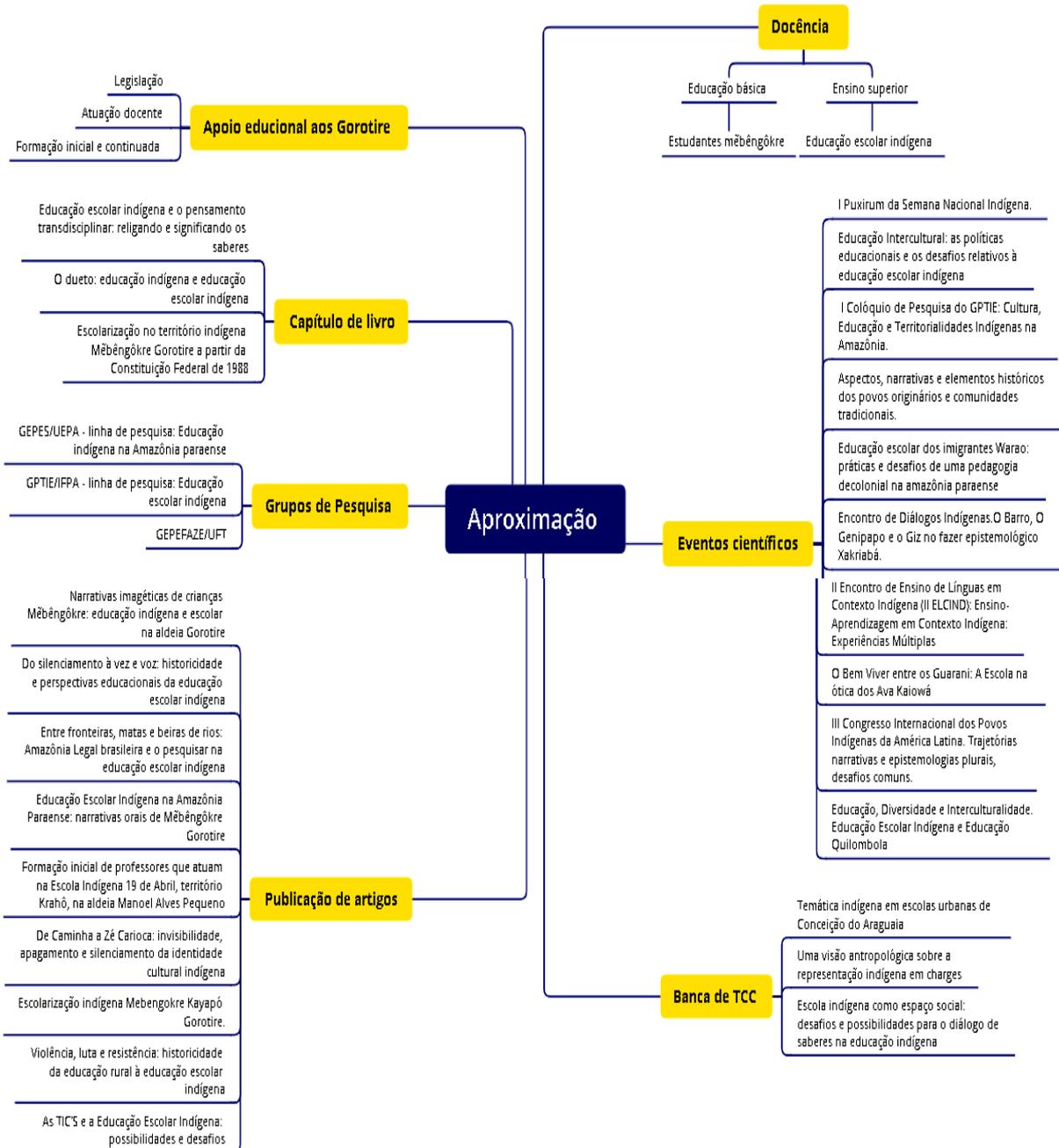


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2016-2018).

Guiada por essas vivências, experiências e aprendizagens com os mëbêngôkre na aldeia Gorotire, e no vislumbre do exercício da docência na educação básica e ensino superior, participação em eventos científicos, banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), discussões em grupos de pesquisa, publicação de artigos científicos e capítulos de livros, participação de festas/rituais em aldeias mëbêngôkre, como também apoio de

orientação educacional aos Gorotire, percebo a edificação de contínuas aproximações com a temática de pesquisa e com o povo Mëbêngôkre, especificados na Figura 3.

Figura 3 - Representação de contínuas aproximações com a temática de pesquisa, 2017 a 2022



Nota: GEPEFAZE - Grupo de Pesquisa em Saberes e Fazeres em Contextos Socioculturais e Educacionais. GEPEP - Grupo de Estudos e Pesquisa Social. GPTIE - Grupo de Estudos e Pesquisas Territórios Indígenas e Etnoenvolvimento.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

As contínuas aproximações, me conduziram a *seguir o caminho da pesquisa* no processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), linha de pesquisa Saberes,

Linguagem e Educação, com orientação do Prof. Dr. Idemar Vizolli, para compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

Os caminhos tortuosos até aqui percorridos, *os dez contatos com a temática indígena e os vários encontros com o povo mēbêngôkre*, agora se coadunam. Ao alinhar-se revelam, mediante a ação de olhar-se e percebe-se, que a proximidade das vivências e experiências no espaço e no tempo, transparece a consciência para responder *porque pesquisa o que pesquisa*.

Com base na descrição reflexiva, percebo que pesquisa o que pesquisa pela compreensão de que a temática está implicada com o que vivenciei e experienciei no meu processo de formação humana, social, profissional, política e acadêmica, assim como pela inteligência de que as incertezas, questionamentos e prenoções sempre me conduziram a pensar e refletir e, portanto, a pesquisar.

## **1.2 Seguindo o caminho da pesquisa: andarilhos que se entrelaçam**

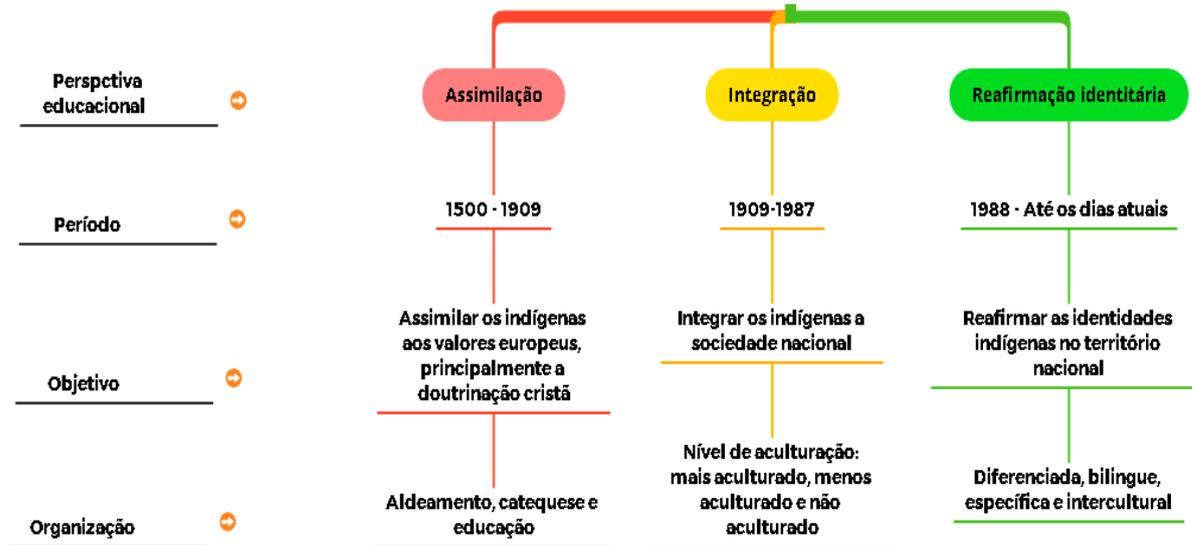
Ao tecer a historicidade da educação escolar indígena no Brasil, depreendemos que a escolarização é apresentada em múltiplos contextos e em diferentes tempos históricos. Alguns povos indígenas tiveram o primeiro contato com a instituição escolar a partir do século XVI, no período de invasão europeia portuguesa<sup>23</sup>, outros somente a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, e recentemente com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Outrossim, é importante destacar que as comunidades indígenas isoladas ainda não tiveram contato com a educação escolar.

Nessa temporalidade, vislumbra-se a existência de três perspectivas educacionais: assimilação, integração e reafirmação identitária, conforme especificação de período, objetivo e organização escolar na Figura 4.

---

<sup>23</sup> Adotamos nesta pesquisa o ponto de vista dos que aqui viviam.

Figura 4 - Perspectivas educacionais, período, objetivo e organização escolar, 1500 - Até os dias atuais



Fonte: Feitosa (2018). Adaptada pela pesquisadora (2023).

A assimilação alicerçava-se na tríade: aldeamento, catequese e educação. Gerida por missionários jesuítas, era baseada no plano de estudo que vislumbrava, respectivamente, a aprendizagem da fala da língua portuguesa, doutrinação de estudos a conduta cristã, ensinamentos de leitura e escrita, aprendizagem profissional agrícola e gramática latina (RIBEIRO, 1992).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, a Coroa Portuguesa, por meio do Diretório Pombalino, tomou a seu cargo a gestão das escolas, e mesmo com o discurso de uma nova escola, o processo de escolarização permaneceu fielmente na “tradição da pedagogia jesuítica e aos seus valores essenciais”, inclusive conduzida por outras ordens missionárias como salesianos, franciscanos, carmelitas, capuchinhos, beneditinos, oratorianos e clérigos diversos (AZEVEDO, 1944, p. 315).

A integração adveio em resultado as inúmeras acusações internacionais de que o Brasil massacrava os povos indígenas, fazendo com que o Estado instituísse o SPI em 1910. Nesta perspectiva, a escola começou a ser organizada mediante diferentes níveis de incorporação dos grupos indígenas à civilização nacional, operacionalizada com padrões das escolas rurais brasileiras para aproximá-los da vida do campo e seus meios de produção, preparando-os para o desempenho laboral assalariado ou como produtor rural. Assim, a escola foi ofertada em três categorias: grupos mais aculturados, grupos menos aculturados e grupos não aculturados (RIBEIRO, 1964).

Com intensos debates políticos nacionais e internacionais acerca da proteção dos povos indígenas, o SPI foi substituído pela FUNAI em 1967, e em conformidade com o

Estatuto do Índio, decretado em 1973, teve-se o limiar da oferta do ensino bilíngue. Até a promulgação da CF de 1988, o ensino bilíngue foi instrumentalizado por missões religiosas, católicas e protestantes, reavivando o ensino escolar entrelaçado a doutrina religiosa (FERREIRA, 2001).

A reafirmação identitária resulta das inúmeras e constantes lutas dos movimentos indígenas, que com apoio da sociedade civil, conquistaram o reconhecimento e direito constitucional da diversidade cultural e linguística no território brasileiro e, por conseguinte, a normatização para a oferta de escolas em seus territórios na perspectiva diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (FEITOSA, 2018).

Historicamente, nas décadas de 1970 e 1980, a questão indígena obteve maior visibilidade, sobretudo em decorrência da articulação e mobilização dos movimentos indígenas à pretensão do governo em apoderar-se de seus territórios e integrá-los definitivamente à comunhão nacional. Com a reestruturação do sistema democrático brasileiro, os povos indígenas participaram nas proposições da Assembleia Nacional Constituinte, e objetivando acompanhar e pressionar “os congressistas a reconhecerem suas reivindicações, organizaram uma “vigília permanente no Congresso Nacional”, por seis meses, com a presença de vários indígenas, “principalmente os Kayapó”, que se findou somente após a publicação da CF/1988 (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 194-195).

A partir da promulgação da CF/1988, a escola em territórios indígenas começou a ser normatizada pelo Ministério da Educação (MEC). No entanto, as comunidades indígenas ficaram insatisfeitas com a ausência de sua participação nas deliberações acerca da educação escolar indígena, e perante a argumentação de que somente os indígenas poderiam tratar com primazia da educação escolar em seus territórios, realizaram vários protestos até o governo federal assentir sua participação nos encaminhamentos educacionais (FERREIRA, 2001; MARKUS, 2006).

Com a participação dos povos indígenas, os instrumentos legais começaram a ser moldados pelo MEC, principiando a oferta da educação escolar com ênfase nos processos próprios de ensino e aprendizagem dos grupos indígenas, assim como substanciada na organização diferenciada, específica, bilíngue e intercultural (SILVA, 2001). Esses princípios, advêm da distinção institucional entre o ensino e aprendizagem indígena e não indígena (BRASIL, 1999a).

A escola diferenciada prospera no intuito de reafirmar as identidades dos povos indígenas, com vistas em seus costumes, crenças e tradições. Isso reverbera a sistematização

de práticas pedagógicas entrelaçadas entre o conhecimento local e o global, ou seja, entre a educação indígena e a educação escolar (BRASIL, 1999a).

A especificidade resulta da reflexão de que cada grupo indígena possui sua cosmovisão, e a formula com base no reconhecimento de sua organização social, tradição, língua e memória coletiva, processos próprios de produção e transmissão de seus conhecimentos (BRASIL, 1999a).

Perfazendo o fortalecimento das culturas indígenas, o bilinguismo visa oportunizar aprendizagens tanto na língua materna do grupo, quanto na língua oficial do país (BRASIL, 1999). Cabe ressaltar que esse princípio ainda é muito questionado por pesquisadores/as da temática indígena, uma vez que ao garantir o ensino na língua materna do grupo, também os obriga a veicular a língua portuguesa no território indígena.

A interculturalidade é vislumbrada no escopo de promover o “intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades [...]”, devendo ser “característica básica da escola indígena [...]. Não se pode ficar satisfeito só em “valorizar” [...]”, deve-se promover diálogos que possibilitem a inter-relação entre elas, sem sobreposição de culturas e saberes (BRASIL, 1999a, p. 11).

É importante ressaltar que a CF/1988 se constitui em divisor de águas entre as perspectivas educacionais de assimilação e integração, sobretudo ao reconhecer a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas no território nacional. Entretanto, Gomes (1988), Azanha e Valadão (1991), Cunha (1992), Ferreira (2001), Silva (2001), Tassinari (2001), Cohn (2005), Luciano (2006), Oliveira e Freire (2006), Matos (2006), Almeida (2010), Giralдин (2014) e Feitosa (2018), enfatizam que ainda há uma distância latente entre a legislação e sua prática no cotidiano escolar nos territórios indígenas.

Ao tratar desses quatro princípios que orientam a educação escolar indígena, Grupioni (2003) ressalta que nas últimas décadas estudos sobre a escola na aldeia têm sido evidenciados por pesquisadores/as que tratam da temática, sobretudo nos Programas de Pós-Graduação em Educação. O autor ainda explica que a veemência pela temática educação escolar indígena é substanciada pela “importância da escola para os próprios povos indígenas, uma vez que se tornou uma questão social e politicamente importante para eles e para aqueles que os apoiam” (GRUPIONI, 2003, p. 197-199).

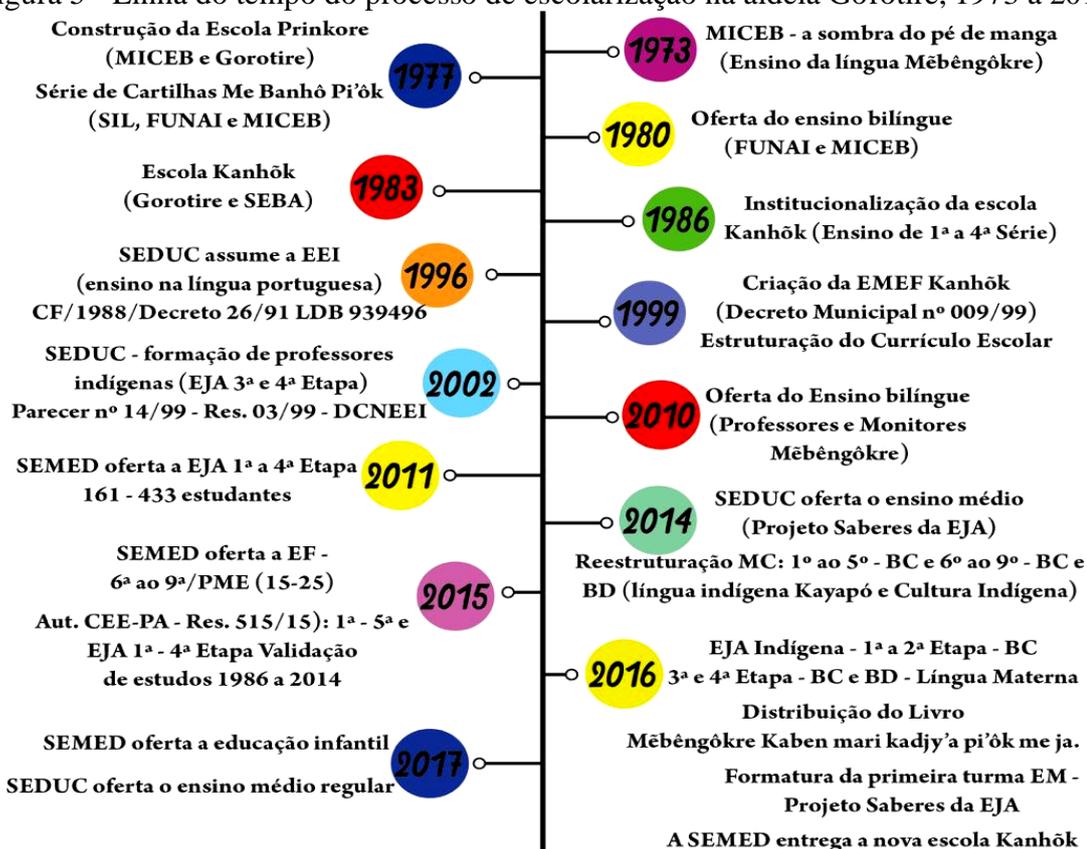
Imbuída nessa questão social, e entendendo como explica Silva (2001, p. 39) que a história da educação escolar indígena no Brasil é “muito particular” e, à vista disso, “cada comunidade indígena constitui sua própria história escolar no âmbito nacional”; realizamos a

pesquisa de mestrado para deslindar o processo de escolarização dos Mëbêngôkre da aldeia Gorotire.

Ao enlaçar a historicidade da educação escolar indígena no Brasil com o processo de escolarização dos mëbêngôkre da aldeia Gorotire, compreendemos que a escola na aldeia é recente, sendo principiada na década de 1970 pela Missão Evangélica do Brasil (MICEB) e operacionalizada por vários agentes sociais e institucionais, como: *Summer Institute of Linguistics* (SIL), FUNAI, garimpeiros, madeireiros, Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Estadual de Educação.

Em síntese, o processo de escolarização na aldeia Gorotire pode ser vislumbrado na linha do tempo representada na Figura 5.

Figura 5 - Linha do tempo do processo de escolarização na aldeia Gorotire, 1973 a 2017



Fonte: Feitosa (2018). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Nesse processo, compreendemos que a escola na aldeia Gorotire foi alicerçada por muitos anos numa perspectiva instrutiva integracionista, e em contextos educacionais contemporâneos, caminha, ainda que a passos lentos, na perspectiva educacional guiada pela reafirmação identitária, sobretudo por meio de ressignificações estabelecidas pelos próprios mëbêngôkre da aldeia Gorotire.

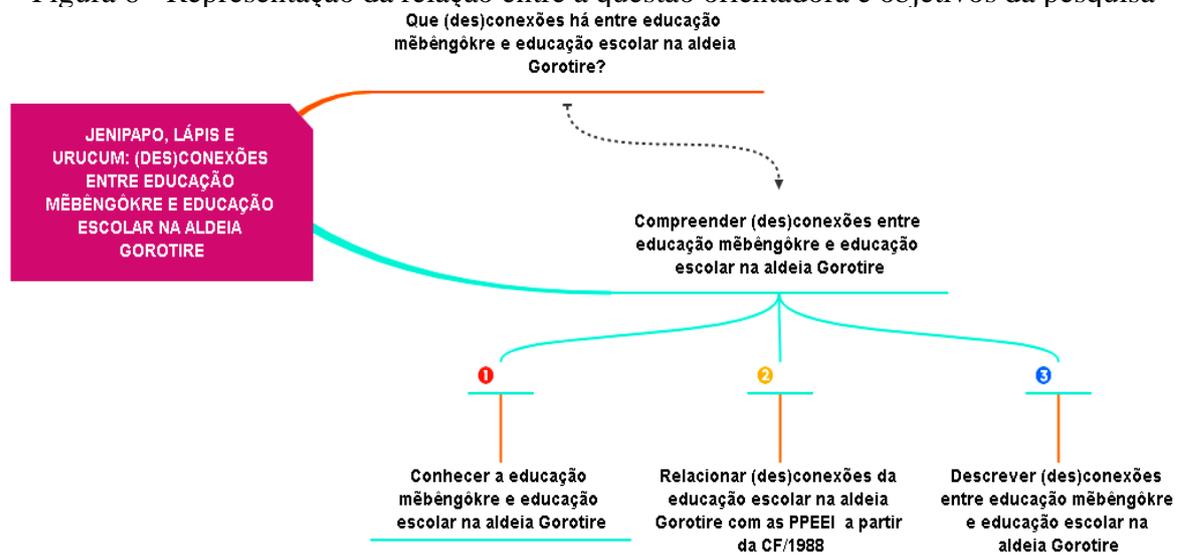
Para além de deslindar o processo de escolarização na aldeia Gorotire, a investigação científica também nos possibilitou tecer na conclusão intitulada *a luta continua...*, que o fomento do processo de ensino e aprendizagem oriundo da educação indígena no ambiente escolar é representado pela apreciação da língua materna na escola, sobretudo pela oferta da disciplina Língua Materna que perpassa o ensino da pronúncia e grafia da língua Mëbêngôkre, abrangendo histórias dos antepassados, luta pela efetividade do direito constitucional, resistência contra a imposição cultural eurocêntrica e a importância da reafirmação identitária perante a sociedade envolvente.

Conquanto haja evidência de conexões entre educação mëbêngôkre no ambiente escolar da aldeia Gorotire, constata-se, por meio das normativas educacionais da educação escolar indígena, que não são suficientes para reverberar o seu alinhamento aos princípios que a orientam: diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, sendo necessário investigar que (des)conexões há entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire?

Para desvelar a questão orientadora da investigação científica, designamos como *objetivo geral* compreender (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, e *objetivos específicos*: conhecer a educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire; relacionar (des)conexões da educação escolar na aldeia Gorotire com políticas públicas da educação escolar indígena a partir da CF/1988, assim como descrever (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

Para facilitar o entendimento da relação que há entre a questão orientadora e objetivos, geral e específicos, sistematizamos a representação imagética na Figura 6.

Figura 6 - Representação da relação entre a questão orientadora e objetivos da pesquisa



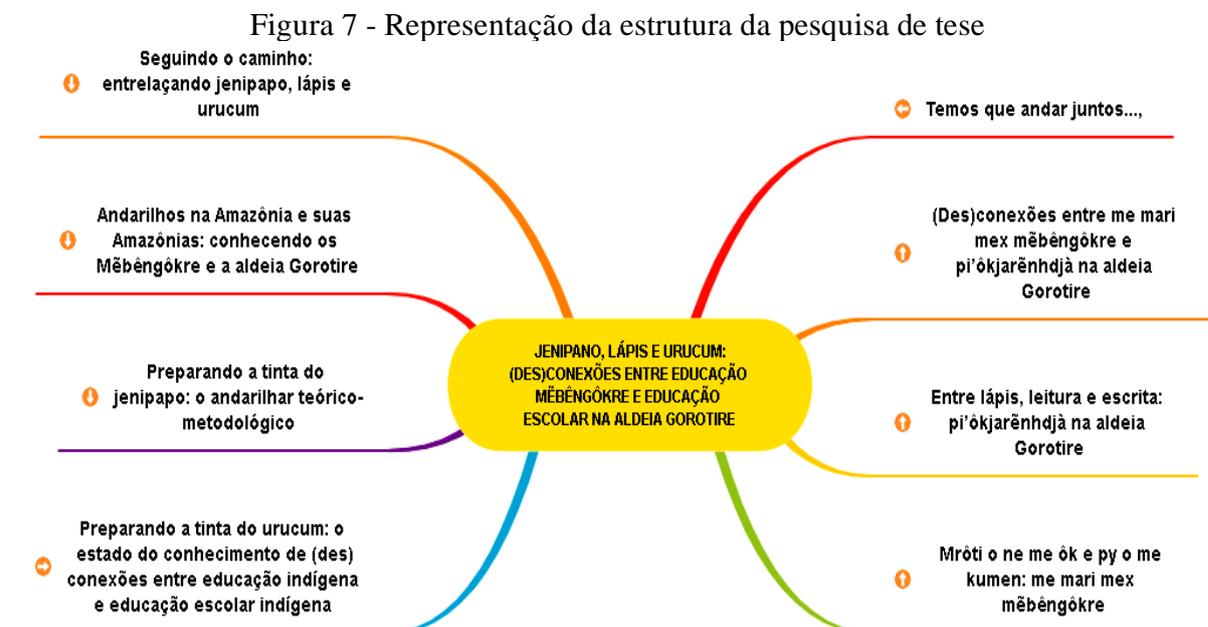
Nota: PPEEI – Políticas públicas da educação escolar indígena e CF – Constituição Federal

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Com base na relação que há entre a questão orientadora e objetivos da pesquisa, vislumbramos relevância científica e social. A relevância científica é apreendida pela contribuição cumulativa, acrescentando conhecimento do tema; e contribuição de superação, ao tratar de lacunas do conhecimento, ao apresentar compreensão de (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Já a relevância social permeia no fortalecimento, ou possibilidade de fortalecimento, da escola no território Kayapó ao compreender (des)conexões de processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos mēbēngôkre e práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas no ambiente escolar.

### 1.3 Os arranjos da pesquisa

Alicerçada na questão orientadora que guia esta pesquisa, bem como no delineamento dos objetivos propostos, esta investigação científica se estrutura, acrescida desta introdução, em oito seções, conforme Figura 7.



Nota: EI – Educação indígena. EE – Educação escolar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Na seção 2, *Andarilhos na Amazônia e suas Amazônias: conhecendo os Mēbēngôkre e a aldeia Gorotire*, apresentamos o *lócus* da investigação científica. Para isso, fazemos o exercício de perpassar pela Amazônia Internacional e Amazônia Legal brasileira para revelar uma das faces das Amazônias: a indígena, com vista nos povos que a habitam. A seção está

estruturada em três subseções: *Amazônias: entre terras, florestas e águas* (localização, constituição e extensão territorial), *os Mëbêngôkre: povo do buraco d'água* (localização, representação territorial, línguas e períodos históricos) e *Aldeia Gorotire: entre cisões, território e ancestralidade* (localização da Terra Indígena Kayapó, historicidade, organização espacial e aldeias amazônidas que a constitui).

Na seção 3, *Preparando a tinta do jenipapo: o andarilhar teórico-metodológico*, abordamos a trajetória teórico-metodológica, com relação aos elementos metodológicos e técnicos instrumentais, bem como as etapas da pesquisa. A seção está sistematizada em três subseções: *coletando o jenipapo no mato: o encontro com a inspiração epistemológica* (Fenomenologia); *o preparo das talas de palmeira de inajá: tipo e abordagem da pesquisa* (elementos metodológicos e técnico-instrumental); e *extraíndo a casca da árvore Bãripra: as etapas da pesquisa* (estudo bibliográfico - estado do conhecimento, estudo documental - análise de fontes escritas e iconográficas, e estudo de campo - observação participante e entrevista semiestruturada).

Na seção 4, *Preparando a tinta do urucum: o estado do conhecimento de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena*, tratamos da revisão de literatura sobre o tema da pesquisa, com vista na aproximação com o objeto de estudo, vislumbre de ineditismo e desvelo de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena, à luz do estado do conhecimento de pesquisas brasileiras vinculadas aos programas *stricto sensu* de pós-graduação em educação no período de 2010 a 2020. A seção está organizada em três subseções: *coletando as sementes: tracejos de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena*, *debulhando e peneirando o urucum: as produções acadêmicas na pós-graduação stricto sensu em educação* e *engrossando a tinta vermelha: reverberações das produções acadêmicas em ensaios, desencontros e necessidades*:

Na seção 5, *Mrôti o ne me ôk e py o me kumen*<sup>24</sup>: *me mari mex mëbêngôkre*<sup>25</sup>, apresentamos aspectos culturais dos mëbêngôkre da aldeia Gorotire, à luz do *Mëtoro Tàkàk* (ritual de nomeação), que integra o processo de construção dos corpos socioculturais, como também os aproximam do conjunto de conhecimentos acumulados milenarmente por seus ancestrais (modo de viver, perceber e interpretar o mundo, convívio familiar e comunitário, histórias e ensinamentos de anciões e anciãs, afazeres, brincadeiras, plantios, comidas, danças,

<sup>24</sup> Pintando o corpo com a tinta do jenipapo e urucum. Tradução realizada por Bekó Kayapó, 2023.

<sup>25</sup> Aprendendo as coisas. Tradução realizada por Raymundo Covarrubias (2023).

músicas, pinturas corporais, mitos, rituais e organização social). A seção está organizada em duas subseções: *me ngrer, me mexdja e amĩ'ók*<sup>26</sup>: *o Mëtoro Tàkàk*, e *me mari mex mẽbêngôkre nos tracejos de mẽprire*<sup>27</sup> e *mêôkre/mẽprintire*<sup>28</sup>: *entrelaçamentos imagéticos e orais*.

Na seção 6, *Entre lápis, leitura e escrita: pi'ôkjarêhndjà*<sup>29</sup> na aldeia Gorotire, tratamos do processo de escolarização na aldeia sob duas perspectivas de oferta educacional: não institucionalizada (1973-1985) e institucionalizada (1986-até os dias atuais), enfatizando aspectos estruturais, pedagógicos, técnicos e administrativos, assim como relacionando o andarilhar instrutivo com políticas públicas da educação escolar indígena oriundas da Constituição Federal de 1988. A seção está organizada em quatro subseções: *envolvendo o estilete de grafia na madeira: prática escolar não institucionalizada na aldeia Gorotire (1973-1985)*, *leitura das palavras escritas: prática escolar institucionalizada (1986- 2023)*, *olhar e falar as palavras escritas: prática escolar institucionalizada com a oferta da educação infantil e ensino fundamental (EJA e regular) e interpretar, ler e escrever as palavras escritas: prática escolar institucionalizada da oferta do ensino médio (EJA e regular)*.

Na seção 7, *(Des)conexões entre me mari mex mẽbêngôkre e pi'ôkjarêhndjà na aldeia Gorotire*, discutimos o que querem os Gorotire com a escola na aldeia, a natureza de aprendizagens que circulam em seu território (*me mari mex mẽbêngôkre e pi'ôkjarêhndjà*) e intelecção de existência e habitualidade de conexões e desconexões entre os distintos modos de conhecimento, à luz dos elementos estruturantes da escola: currículo, professores mẽbêngôkre, práticas docentes mẽbêngôkre e produção e uso de materiais didático-pedagógicos diferenciados. A seção está organizada em duas subseções: *primeiro aprendemos a me mari mex mẽbêngôkre e depois as coisas da pi'ôkjarêhndjà: o que querem os Gorotire com a escola na aldeia?* e *o me mari mex mẽbêngôkre e a pi'ôkjarêhndjà: (des)conexões do nosso e das coisas do kubên*

Na seção 8, *Temos que andar juntos...*, tratamos das considerações da pesquisa, que estão alinhadas aos objetivos propostos e aos resultados das análises de informações, dados e evidências do *lôcus* de investigação, assim como manifestamos o nosso ponto de vista quanto

<sup>26</sup> Entre cantos, adornos e pinturas corporais. Tradução realizada por Covarrubias (2023).

<sup>27</sup> Criança. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2022).

<sup>28</sup> Menino mais velho/ menina mais velha. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

<sup>29</sup> Escola/Educação escolar. Dicionário Kayapó-Português (1991).

aos resultados, e sugerimos aspectos relevantes para subsidiar futuras pesquisas acadêmicas no campo da educação escolar indígena ofertada aos Mêbêngôkre da aldeia Gorotire.

## 2 ANDARILHOS NA AMAZÔNIA E SUAS AMAZÔNIAS: CONHECENDO OS MÊBÊNGÔKRE E A ALDEIA GOROTIRE

*Eu sou o lugar que você vê. Dizem que é Amazônia, eu não sei. Só sei que aqui tem pessoas, culturas, águas, matas e muitos animais. É aqui que vivo todos os dias sob a égide da mãe natureza. É uma vida simples, mas repleta de muita leveza e paz...*

*Leni Pidjôrã (2023)*

Na pesquisa científica, sobretudo as que se inclinam para a abordagem qualitativa, é basilar apresentar o contexto em que está inserido o objeto de pesquisa (RUIZ, 2002). Isso por que “estudar um fenômeno em um determinado lugar não é o mesmo que examiná-lo em qualquer parte”, é preciso realçar a “marca do lugar” e as características próprias que o permeiam (RODRIGUES, 2007, p. 126).

Sendo objeto do conhecimento científico, os seus contornos devem ser apresentados, destacando seus aspectos mais abrangentes, para que depois se vislumbre sua especificidade, singularidade e diversidade histórica e sociocultural (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para evidenciar os elementos que o constituem, não é preciso tratar de todos os seus aspectos, uma vez que é impossível explorar todos os ângulos. Deve-se, portanto, escolher as principais características do lugar pesquisado (RICHARDSON, 2011, p. 57).

À vista disso, entendemos que para apresentar o *locus* desta investigação científica, a aldeia Gorotire, faz-se necessário andarilhar pela Amazônia e suas Amazôniaas, perpassando pela Amazônia Internacional e Amazônia Legal brasileira para revelar uma de suas faces: a indígena, considerando os povos que a habitam, e com ênfase no povo Mêbêngôkre.

Para isso, apresentamos, primeiramente os aspectos mais abrangentes do objeto de pesquisa, a Amazônia Internacional e Amazônia Legal brasileira (localização, constituição, extensão territorial, povos e terras indígenas). E, em trato posterior, o desígnio dos elementos que ressaltam a especificidade, singularidade e diversidade histórica e sociocultural do povo do buraco d'água, os Mêbêngôkre (localização, representação territorial, línguas, aspectos culturais e períodos históricos), a Terra Indígena Kayapó (localização, municípios e aldeias amazônicas que a constitui) e a Aldeia Gorotire (aspectos históricos de cisões, território, ancestralidade, localização e organização espacial).

## 2.1 Amazônias: entre águas, florestas, faces e identidades

A Amazônia internacional (AI), também referida como Pan-Amazônia, Amazônia Continental, Amazônia Sul-Americana, Grande Amazônia, Selva Amazônia, Floresta Equatorial da Amazônia e Floresta Pluvial, é considerada a maior floresta tropical úmida, maior bacia hidrográfica e maior reserva de biodiversidade e banco genético do planeta (MELO, 2013; ARAGÓN, 2021).

Possuindo uma dimensão territorial de 7.430.785 de km<sup>2</sup>, a AI está localizada no norte da América do Sul, Figura 8, cortada pelo Equador terrestre, com clima quente e úmido, coberta por uma densa floresta tropical úmida, “banhada por uma intrincada e extensa bacia hidrográfica” que “abriga riquezas naturais”, e sendo habitada por uma população “plural e multifacetada” (GONÇALVES, 2012, p. 15-18).

Figura 8 - Localização da Amazônia Internacional na América Latina



Fonte: Panamazonia (2022).

A AI é composta por territórios de oito países e um departamento francês, respectivamente: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela; e Guiana Francesa, Figura 9. Ao vislumbrar a plenitude do território da AI, Aragón (2021) menciona que a representação compreende mais de 53% da área total dos países que a compartilham, denominados de países amazônidas.

Figura 9 - Países amazônidas e departamento francês que compartilham a AI



Fonte: Aragón (2013). Adaptada pela pesquisadora e Cidiclei Biavatti (2022).

No Quadro 1, são apresentadas informações das áreas territoriais e áreas de região amazônica dos países que compartilham da AI. Nota-se que, predominantemente a maior área da região amazônica da AI está situada no Brasil 68,03%, seguida do Peru 10,13%, Colômbia 6,37%, Bolívia 5,31%, Guiana 2,87%, Venezuela 2,45%, Suriname 2,18%, Equador 1,54% e Guiana Francesa 1,12%.

Quadro 1- Área da Amazônia Internacional por países amazônidas

PA	Área do PA (km <sup>2</sup> )	Área de RA no PA (km <sup>2</sup> )	% de RA no PA
Bolívia	1.098.581	398.000	36,23
Brasil	8.514.876	5.098.934	59,88
Colômbia	1.138.906	477.772	41,95
Equador	256.730	115.745	45,08
Guiana	214.999	214.999	100,00
Guiana Francesa	84.000	84.000	100,00
Peru	1.285.215	759.057	59,06
Suriname	163.470	163.470	100,00
Venezuela	916.445	183.500	20,02

Nota: PA – Países amazônidas. RA – Região amazônica. AI – Amazônia internacional.

Fonte: Aragón (2021). Adaptada pela pesquisadora (2022).

Somando a área da região amazônica do Brasil e Peru, têm-se uma dimensão territorial de 5.857.991 km<sup>2</sup>, representando 78,15% da AI. Com relação às áreas dos países e áreas de região amazônica que a constituem, observa-se que Guiana, Guiana Francesa e Suriname possuem sua totalidade de extensão territorial inseridas na região amazônica da AI.

No Brasil, a Amazônia Legal perfaz uma extensão territorial de 5.098.934 km<sup>2</sup>, correspondente a 59,06% do território nacional (ARAGÓN, 2021). A Amazônia Legal brasileira (ALB) é compartilhada com os 7 estados da região norte: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins; 1 estado da região centro oeste: Mato Grosso; e 1 estado da região nordeste: Maranhão, Figura 10 (IBGE, 2021).

Figura 10 - Território da Amazônia Legal brasileira



Fonte: IBGE (2020).

Todos os estados amazônidas que compartilham da ALB possuem sua totalidade de extensão territorial inseridas na região amazônica, com exceção do estado do Maranhão que compreende 79,3%, equivalente a 81.208,40 km<sup>2</sup> do seu território<sup>30</sup> (SECRETARIA, 2021).

Ao tratar da população amazônida, Gonçalves (2012, p. 18) menciona que embora haja o vislumbre difundido de população “singular”, na perspectiva unitária, a constituição é “plural e multifacetada”. Isso devido existir várias Amazônia na Amazônia e, por

<sup>30</sup> Dos 217 municípios que constituem o Maranhão, 181 são considerados amazônidas (SECRETARIA, 2021).

consequente, várias faces e identidades. Nesse contexto, apresentamos, brevemente, uma das múltiplas faces da ALB: a indígena.

Na ALB há uma imensa diversidade étnica, cultural, territorial e populacional indígena. Segundo Heck, Loebeas e Carvalho (2005), a Amazônia indígena brasileira representa 23% do território amazônico, compartilhada com 220 povos indígenas, especificados no Quadro 2. Além de vários grupos isolados<sup>31</sup>, que habitam fronteiras, matas e beiras de rios em 436 territórios indígenas (ISA, 2023).

Quadro 2 - Povos indígenas por unidade federativa que compartilham a ALB

UF	n. PI	indígena
Acre	13	Arara do Rio Amônia, Arara Shawãdawa, Ashaninka, Huni Kuin (Kaxinawá), Katukina Pano, Kuntanawa, Manchineri, Nawa, Nukini, Puyanawa, Shanenawa, Yaminawá e Yawanawá
Amapá	5	Galibi do Oiapoque, Galibi Marworno, Karipuna do Amapá, Palikur e Wajãpi
Amazonas	63	Apurinã, Arapaso, Banawá, Baniwa, Barasana, Bará, Baré, Borari, Deni, Desana, Dâw, Hixkaryana, Hupda, Jamamadi, Jarawara, Jiahui, Juma, Kaixana, Kambeba, Kanamari, Karapanã, Katuenayana, Katukina do Rio Biá, Kaxarari, Kaxuyana, Kokama, Koripako, Korubo, Kotiria, Kubeo, Kulina, Kulina Pano, Makuna, Maraguá, Marubo, Matis, Matsés, Miranha, Murity-tapuya, Munduruku, Mura, Nadöb, Parintintim, Paumari, Pira-tapuya, Pirahã, Sateré Mawé, Siriano, Tariana, Tenharim, Ticuna, Torá, Tsohom-dyapa, Tukano, Tunayana, Tuyuka, Waimiri Atroari, Waiwai, Warekena, Witoto, Yanomami, Yuhupdeh e Zuruahã
Maranhão	11	Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gamela, Gavião Kykatejê, Gavião Pykopjê, Guajajara, Guajá, Ka'apor, Krenyê, Krikatí e Tembê
Mato Grosso	40	Apiaká, Apurinã, Arara do Rio Branco, Aweti, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Cinta larga, Enawenê-nawê, Guató, Ikpeng, Iranxe, Manoki, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kisêdjê, Krenak, Kuikuro, Matipu, <b>Mêbêngôkre</b> (Kayapó), Mehinako, Menky Manoki, Nahukwá, Nambikwara, Naruvotu, Panará, Paresí, Rikbaktsá, Surui Paiter, Tapayuna, Tapirapé, Terena, Trumai, Umutina, Waujá, Xavante, Yawalapiti, Yudja/Juruna e Zoró
Pará	39	Aikewara, Amanayé, Anambé, Aparai, Apiaká, Arapiuns, Arara, Arara da Volta Grande, Arara Vermelha, Araweté, Asurini do Tocantins, Asurini do Xingu, Borari, Cara Preta, Gavião Parkatêjê, Guarani, Guarani Mbya, Hixkaryana, Jaraqui, Karajá, Katuenayana, Katxuyana, Kayapó Xikrin, Kuruaya, <b>Mêbêngôkre</b> (Kayapó), Munduruku, Panará, Parakanã, Tapajó, Tembê, Tiriyo, Tunayana,

<sup>31</sup> Se refere especificamente a grupos indígenas com ausência de relações permanentes com as sociedades nacionais ou com pouca frequência de interação, seja com os não indígenas, seja com outros povos indígenas (FUNAI, 2021).

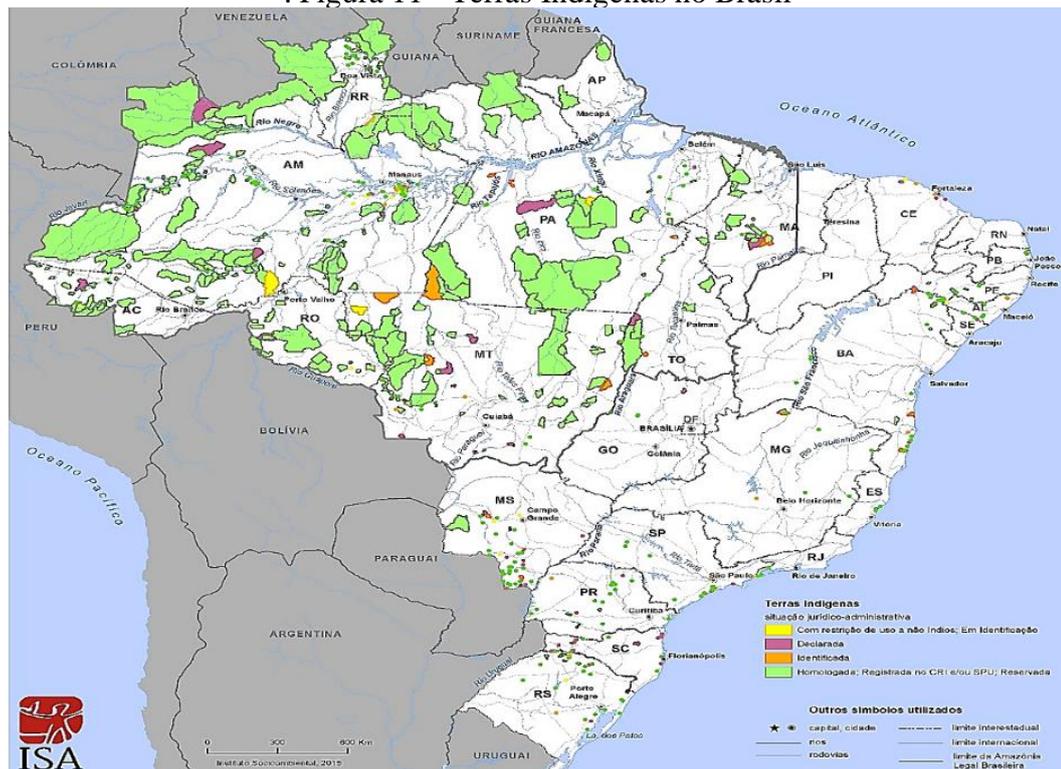
		Tupaiú, Turiwara, Waiwai, Wajãpi, Wayana, Xipaya e Zo'é
Rondônia	29	Aikanã, Akuntsu, Amondawa, Apurinã, Arikapú, Aruá, Cinta larga, Djeoromixí, Guarasugwe, Ikolen, Kanoê, Karipuna de Rondônia, Karitiana, Karo, Kassupá, Kaxarari, Kujubim, Kwazá, Makurap, Migueleno, Nambikwara, Oro Win, Puruborá, Sakurabiat, Surui Paiter, Tupari, Uru-Eu-Wau-Wau, Wajuru e Wari'
Roraima	10	Ingarikó, Macuxi, Patamona, Saporá, Taurepang, Waimiri Atoari, Waiwai, Wapichana, Yanomami e Ye'kwana
Tocantins	10	Apinajé, Avá-Canoeiro, Guarani Mbya, Javaé, Karajá, Karajá do Norte, Krahô, Krahô-Kanela, Tapirapé e Xerente

Nota: PI – Povos indígenas

Fonte: ISA (2023). Adaptada pela pesquisadora (2023) e Cidiclei Biavatti (2023)

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), os territórios indígenas na ALB representam 98,25% da extensão de todas as terras indígenas do país, como pode ser vislumbrado na Figura 11 (ISA, 2023).

. Figura 11 - Terras Indígenas no Brasil



Fonte: ISA (2022).

Vê-se, no Quadro 2 e Figura 11, a diversidade dos povos indígenas amazônidas e seus territórios na ALB. O Amazonas é o que possui o maior número de povos indígenas com 28,63%, seguido do Mato Grosso 18,19%, Pará 17,72%, Rondônia 13,19%, Acre 5,90%, igualmente Roraima e Tocantins 4,54% e Amapá 2,27%.

Os povos indígenas da ALB perfazem uma população de 433.417 indígenas, representando 48,32% da população indígena brasileira (IBGE, 2010). No Quadro 3, são apresentados o quantitativo, por unidade federativa, de Terra Indígena<sup>32</sup> (TI), área e percentual das TI, bem como a população e percentual indígena vislumbrada nos estados amazônidas.

Quadro 3- Terras indígenas, área e população indígena por unidade

UF	TI*	Área de TI**	% área da TI	PI***
Acre	36	2.459.834	14,92	17.578
Amapá	6	1.191.343	8,06	7.411
Amazonas	163	45.232.159	28,54	183.514
Maranhão	23	2.285.329	8,63	38.831
Mato Grosso	87	15.022.842	16,57	51.696
Pará	67	28.687.362	22,89	51.271
Rondônia	6	5.022.789	21,05	13.076
Roraima	34	10.370.676	46,20	55.922
Tocantins	14	2.597.580	9,33	14.118

Nota: UF – Unidade federativa. TI – Terra indígena. PI – População indígena.

Fonte: FUNAI (2021) \*, ISA (2014) \*\* e IBGE (2010) \*\*\*. Adaptada pela pesquisadora (2022).

Em consonância com o maior número de povos indígenas, o Amazonas também prevalece em número de TI, área de TI e população indígena. Em termos de percentual da população indígena nos estados amazônidas, tem-se, nesta ordem: Amazonas 42,35%, Roraima 12,90%, Mato Grosso 11,93%, Pará 11,82%, Maranhão 8,96%, Acre 4,06%, Tocantins 3,26%, Rondônia 3,02% e Amapá 1,71%. Nota-se a proeminência de Roraima quanto ao percentual da área de terra indígena em relação à área da unidade federativa, com 46,20% de sua extensão territorial.

## 2.2 Os Mëbêngôkre: povo do buraco d'água

Mais conhecidos como Kayapó, os Mëbêngôkre falam a língua cujo nome é homônimo ao seu povo, pertencentes à Família Jê, Tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1992). De acordo com Turner (1992), o grupo indígena soma mais de 400 anos de existência

<sup>32</sup> Uma porção dentro do território nacional, habitada por uma ou mais comunidades indígenas, a qual após regular processo administrativo, respeitado o devido processo legal, de demarcação e homologação por Decreto Presidencial, é levado à registro imobiliário como propriedade da União (artigo 20, XI, da CF/88), perfectibilizando a área formalmente como de usufruto indígena. Assim sendo, se trata de um bem de uso especial da União, afetado administrativamente por uma finalidade pública (FUNAI, 2023).

independente, desde que se desvincularam de seus parentes mais próximos, entre os séculos XVI e XVII.

A palavra mēbêngôkre significa “povo do buraco d’água” (LEA, 2012, p. 60). Significado corroborado por Akranhi Kayapó (2022)<sup>33</sup>, Baka-ê Kayapó (2022)<sup>34</sup>, Bekó Kayapó (2022)<sup>35</sup>, Bepkräre Kayapó (2022)<sup>36</sup>, Bepngôti Kayapó (2022)<sup>37</sup>, Kapranpõnh Kayapó (2022)<sup>38</sup>, Kôrei Kayapó (2022)<sup>39</sup>, Mry-re Kayapó (2022)<sup>40</sup>, Norá Kayapó (2022)<sup>41</sup>, Tetukre Kayapó (2022)<sup>42</sup>, Tututur Kayapó (2022)<sup>43</sup>, Tumre Kayapó (2022)<sup>44</sup> e Ykàtyx Kayapó (2022)<sup>45</sup> (informação verbal).

Turner (1992, p. 313-314) ainda agrega que o significado da palavra está relacionado com “relatos dos portugueses do século XIX que falam de vários povos Jê distintos habitando a área entre o Tocantins e o Araguaia”, assim, correlaciona as áreas do Tocantins e o Araguaia como o “espaço entre as águas”, mencionado no vocábulo mēbêngôkre.

Demarchi (2014, p. 44) explica que os Mēbêngôkre têm origem mítica, “segundo conta a narrativa da queda da árvore do milho e a conseqüente dispersão dos povos da língua jê”. Turner (1992, p. 313) também menciona o mito da árvore do milho, que de acordo com o narrado na mitologia mēbêngôkre “os ancestrais dos Jê viviam juntos como um só grupo nessa área até descobrirem uma árvore nas margens do Rio Tocantins da qual nasciam espigas de milhos”. Ao derrubarem as árvores obtiveram “o milho como planta de cultivo, mas à medida que recolhiam as sementes, começaram a falar línguas diferentes, e se separaram nos diversos grupos jê atuais”.

Em conformidade com a tradição oral, Bekó Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022) e Ykàtyx Kayapó (2022), contam que antigamente existia apenas uma grande aldeia, a aldeia mãe. E, embora tivesse grande interação com a natureza, não conheciam a árvore do milho. O contato com a árvore, deu-se em decorrência do diálogo de um rato com uma mulher mēbêngôkre que estava banhando no igarapé. Nesse momento, o rato lhe mostrou a árvore do

<sup>33</sup> Informação verbal concedida por Akranhi Kayapó, no dia 27 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>34</sup> Informação verbal concedida por Baka-ê Kayapó, no dia 24 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>35</sup> Informação verbal concedida por Bekó Kayapó, no dia 21 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>36</sup> Informação verbal concedida por Bepkräre Kayapó, no dia 27 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>37</sup> Informação verbal concedida por Bepngôti Kayapó, no dia 04 de outubro de 2022 em entrevista.

<sup>38</sup> Informação verbal concedida por Kapranpõnh Kayapó, no dia 01 de outubro de 2022 em entrevista.

<sup>39</sup> Informação verbal concedida por Kôrei Kayapó, no dia 20 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>40</sup> Informação verbal concedida por Mry-re Kayapó, no dia 02 de outubro de 2022 em entrevista.

<sup>41</sup> Informação verbal concedida por Norá Kayapó, no dia 04 de outubro de 2022 em entrevista.

<sup>42</sup> Informação verbal concedida por Tetukre Kayapó, no dia 04 de outubro de 2022 em entrevista.

<sup>43</sup> Informação verbal concedida por Tututur Kayapó, no dia 04 de outubro de 2022 em entrevista.

<sup>44</sup> Informação verbal concedida por Tumre Kayapó, no dia 27 de setembro de 2022 em entrevista.

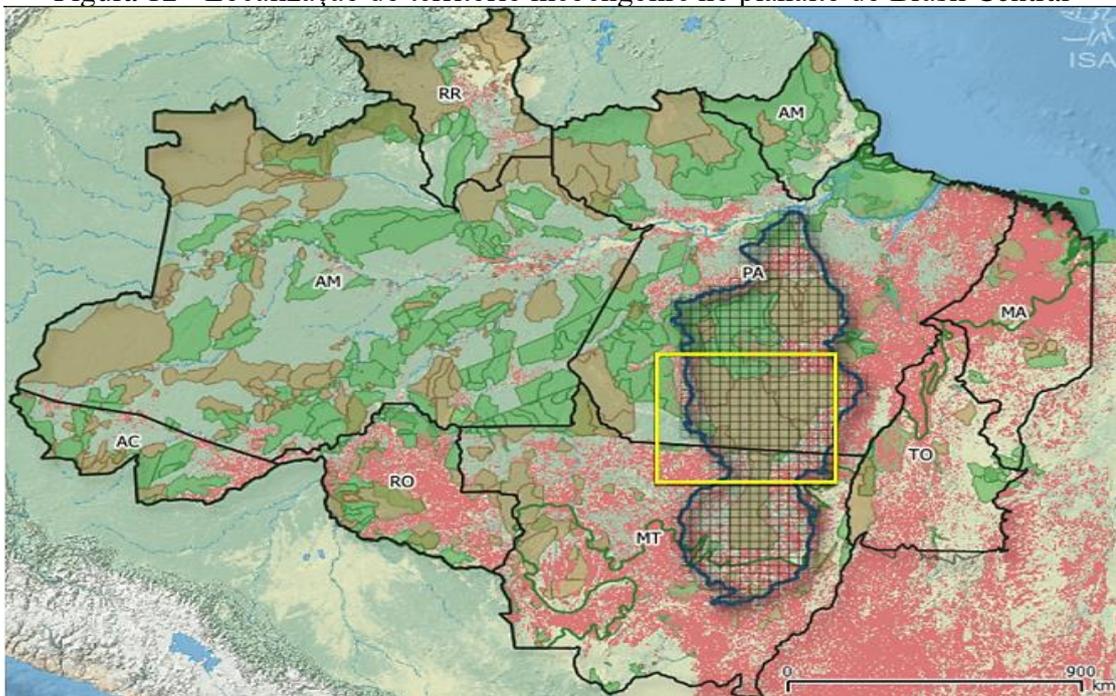
<sup>45</sup> Informação verbal concedida por Ykàtyx Kayapó, no dia 22 de setembro de 2022 em entrevista.

milho, como também lhe ensinou a utilizar como alimento. Quando a mulher voltou para a casa, preparou a comida com milho, e todos gostaram. À medida que derrubavam a árvore, e as sementes do milho caíam, em diferentes cores, começaram a falar várias línguas, ocasionando o abandono da aldeia mãe e criação de vários grupos indígenas.

Com relação ao significado da palavra Kayapó, Turner (1992, p. 2) explica que tem origem em tupi, em que deriva de “K’aya = “macaco” e “po = parecido”, “semelhante”. De maneira análoga, Tumre Kayapó (2017)<sup>46</sup>, esclarece a designação do nome aos inúmeros conflitos vivenciados entre grupos indígenas, momento em que “os guerreiros Mëbêngôkre amarravam seus cabelos compridos no centro da cabeça, assemelhando-se a um rabo de macaco. Para os guerreiros rivais, os Kayapó carregam o macaco na cabeça” (informação verbal).

Atualmente, os Mëbêngôkre habitam territórios ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso, no planalto do Brasil Central, em áreas de transição entre a floresta tropical e o cerrado, fazendo parte da Amazônia Legal brasileira. As Figuras 12 e 13 representam, respectivamente a localização do território mëbêngôkre no planalto do Brasil Central e nos estados do Pará e Mato Grosso.

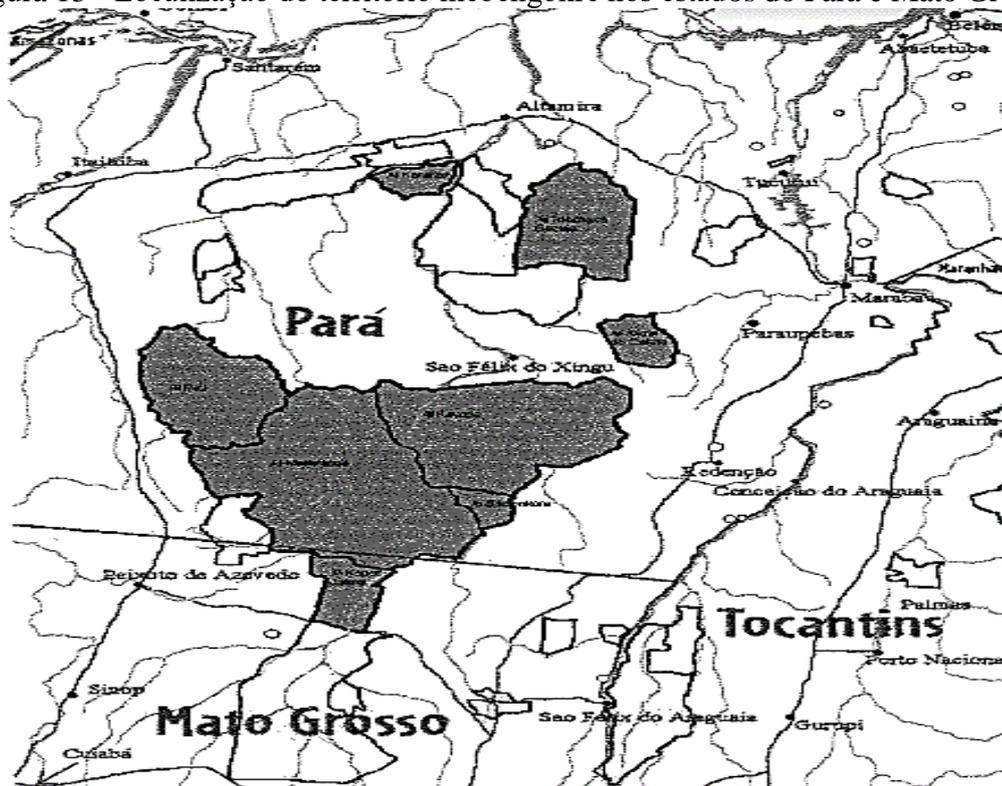
Figura 12 - Localização do território mëbêngôkre no planalto do Brasil Central



Fonte: Instituto Kabu (2022).

<sup>46</sup> Informação verbal concedida por Tumre Kayapó, no dia 18 de setembro de 2017 em entrevista.

Figura 13 - Localização do território mēbêngôkre nos estados do Pará e Mato Grosso



Fonte: DAF- FUNAI (2010).

A maior parte das terras indígenas, habitadas por aproximadamente 8.600 mēbêngôkre, encontram-se demarcadas pelo governo brasileiro e tomando em conjunto somam em torno de 13 milhões de hectares (INGLEZ DE SOUSA, 2001; SAIDLER, 2017). As TI mēbêngôkre Xikrin do Cateté<sup>47</sup>, Kayapó<sup>48</sup>, Badjônkôre<sup>49</sup>, Baú<sup>50</sup>, Mēkrâgnoti<sup>51</sup> e Capoto Jarina são ilustradas na Figura 14.

<sup>47</sup> TI Jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto Presidencial n. 384, de 24 de dezembro de 1991. Abrange os municípios de Água Azul do Norte (PA), Marabá (PA) e Parauapebas (PA) (FUNAI, 2023).

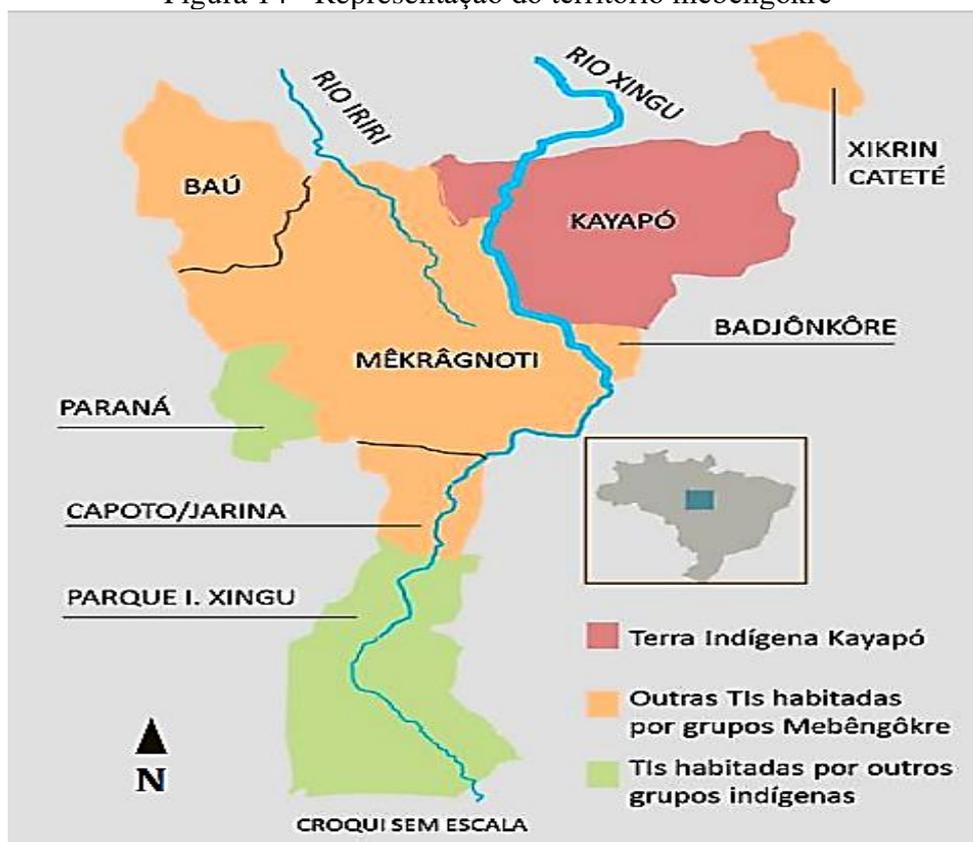
<sup>48</sup> TI Jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto Presidencial n. 316, de 31 de outubro de 1991. Abrange os municípios de Bannach (PA), Cumaru do Norte (PA), Ourilândia do Norte (PA) e São Félix do Xingu (PA) (FUNAI, 2023).

<sup>49</sup> TI Jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto Presidencial s/n., de 24 de junho de 2003. Abrange os municípios de Cumaru do Norte (PA) e São Félix do Xingu (P) (FUNAI, 2023).

<sup>50</sup> TI Jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto Presidencial s/n., de 20 de junho de 2008. Abrange o município de Altamira (PA) (FUNAI, 2023).

<sup>51</sup> TI Jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto Presidencial s/n., de 20 de agosto de 1993. Abrange os municípios de Altamira (PA), Matupá (MT), Peixoto de Azevedo (MT) e São Félix do Xingu (PA) (FUNAI, 2023).

Figura 14 - Representação do território mēbêngôkre



Fonte: Saidler (2017).

Com relação a divisa das TI mēbêngôkre, com outros povos indígenas, tem-se a TI Mēkrāgnoti, localizada ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso, com a TI Paraná<sup>52</sup>, habitada pelo povo Panará; e a TI de Capoto/Jarina, localizada ao norte do estado do Mato Grosso, com o Parque Indígena do Xingu<sup>53</sup>, habitada por 16 povos indígenas: Aweti, Ikpeng, Kalapalo, Kamaiurá, Kawaiwete, Kis dj , Kuiuro, Matipu, Mehinako, Nahuku , Naruvotu, Tapayuna, Trumai, Wauja, Yawalapiti e Yudja (ISA, 2023).

Tratando da historicidade do povo M b ng kre, Demarchi (2014), com base nos estudos de Verswijver (1978) e Turner (1993), apresenta o andarilhar em seis períodos: fim do século XVIII e início do XIX, meados do século XIX, primeira metade do século XX, de

<sup>52</sup> TI Jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto Presidencial s/n, de 22 de abril de 2008. Abrange os municípios de Altamira (PA), Guarantã do Norte (MT) e Matup  (MT) (FUNAI, 2023).

<sup>53</sup> Anteriormente chamado de Parque Nacional Indígena do Xingu, foi criado em 14 de abril de 196, por meio do Decreto n  50.455/1961. Localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, na porão sul da Amazônia brasileira. Com território de 2.642.003 hectares é considerada a primeira a área indígena multiétnica demarcada no Brasil. Atualmente é jurisdicionada a ALB, regularizada, homologada e demarcada administrativamente por meio do Decreto s/n, de 26 de janeiro de 1991. Abrange os municípios de Canarana (MT), Paranatinga (MT), São Félix do Araguaia (MT), São José do Xingu (MT), Gaúcha do Norte (MT), Feliz Natal (MT), Querência (MT), União do Sul (MT), Nova Ubitat  (MT) e Marcelândia (MT) (PI SOCIOAMBIENTAL, 2023).

1950 até as décadas de 1980, entre 1980 e 1990, e a partir de 1990, conforme linha do tempo ilustrada na Figura 15.

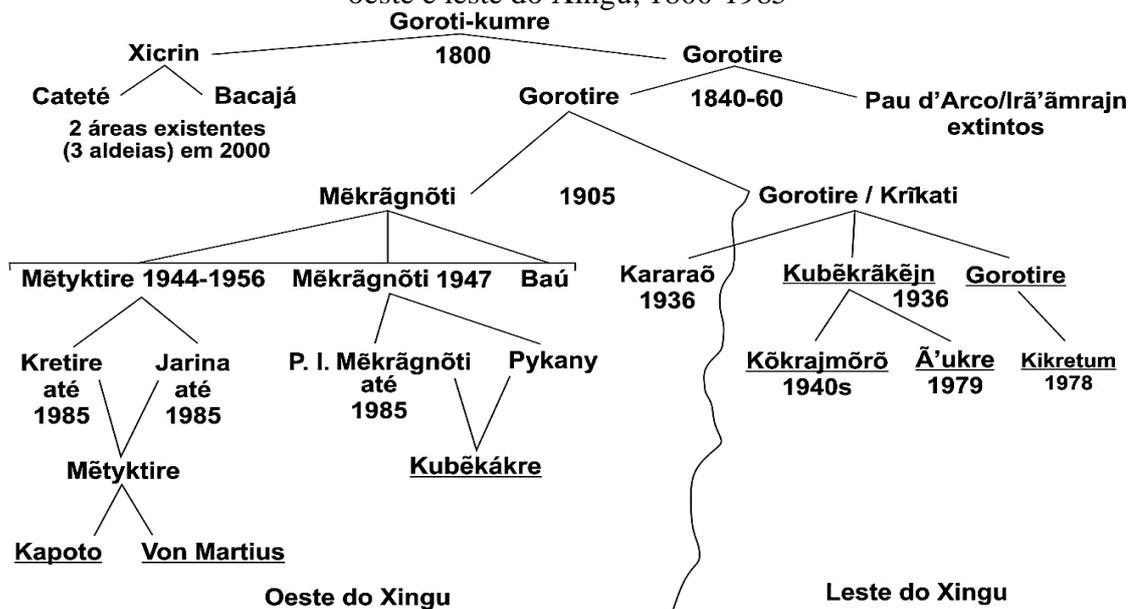
Figura 15 - Linha do tempo dos períodos históricos dos Mëbêngôkre, século XVII - década de 1990



Fonte: Demarchi (2014). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Acerca do processo de cisões, migrações e novas fusões mencionada no terceiro período da Figura 15, Lea (2012) se fundamenta nos estudos de Verswijver (1992) para estabelecer a relação entre os mëbêngôkre, sistematizando, a partir do processo de cisão das aldeias, diagrama que ilustra subdivisões do grupo indígena ocorridas no período de 1800 a 1985, Figura 16.

Figura 16 - Diagrama do processo de cisão dos Mëbêngôkre e formação de novas aldeias no oeste e leste do Xingu, 1800-1985



Fonte: Lea (2012, p. 62)

Em 1800, a aldeia Goroti-Kumre se dividiu em duas: Xicrin e Gorotire. Os Xicrin se segmentaram em duas áreas: Cateté e Bacajá; já os Gorotire, em várias aldeias entre os anos de 1840 a 1985. No período de 1840 a 1860, os Gorotire se fragmentaram em duas aldeias: Gorotire e Pau D'Arco/Irã'ãmjre, esse último já extinto. Em 1905 houve a cisão da aldeia Gorotire e, por conseguinte, a formação da Mēkrāgnōti e Gorotire/Kri kati. A partir dessa nova formação, os grupos mēbēngōkre migraram para oeste e leste do Xingu.

Os mēbēngōkre do oeste do Xingu, entre os anos de 1944 a 1956, se desmembraram em três aldeias: Mētykktire, Mēkrāgnōti e Baú. Em 1985, o grupo Mētykktire deu origem às aldeias Kretire e Jarina, que posteriormente se uniram retomando a designação Mētykktire, e em consecutivo, formaram as aldeias Kapoto e Von Martius. Já os Mēkrāgnōti, até 1985, se subdividiram nas aldeias P.I. Mēkrāgnōti e Pykany, a qual se reagruparam com a designação Kubēkàkre.

Em 1936, os mēbēngōkre do leste do Xingu se dividiram e formaram três aldeias: Kararaô, Kubēkrālējn e Gorotire. E após processo de cisão os Kararaô migraram para o oeste do Xingu. Nos anos de 1940 e 1979, a aldeia Kubēkrālējn se dividiu, originando, respectivamente a aldeia Kôkrajmôrô e À'ukre. E em 1978, oriunda da aldeia Gorotire, foi criada a Kikretum.

Conforme o diagrama, até o final do século XX existiam nove aldeias mēbēngōkre: Kapoto, von Martius, Kubēkàkre e Kararaô, Kubēkrālējn, no Oeste do Xingu; e Gorotire, Kôkrajmôrô e À'ukre e Kikretum, no leste do Xingu (LEA, 2012).

Gordon (2006) explica que as cisões e fusões são características do universo político e inter-relacional do povo Mēbēngōkre, fazendo com que apresentem peculiaridades em sua nova formação. A partir da nova formação, Giannini (1994, p. 3) menciona que os grupos indígenas, ainda que apresentassem semelhanças com relação “[...] às atividades de subsistência, a estrutura sociopolítica e as manifestações culturais”, demonstraram discernimento quanto a “maneira diversificada de se adaptar ao meio ambiente (floresta e cerrado), [...] configuração demográfica, contato intertribal e interétnico”.

### **2.3 Entre cisões, território e ancestralidade: a aldeia Gorotire**

É nesse contexto de cisões e fusões que se originou a aldeia Gorotire (INGLEZ DE SOUZA, 2001). Turner (1993) menciona que além dessas características do universo político e inter-relacional dos mēbēngōkre, o desmembramento também foi motivado pela busca de refúgio a inúmeras perseguições praticadas pela população não indígena.

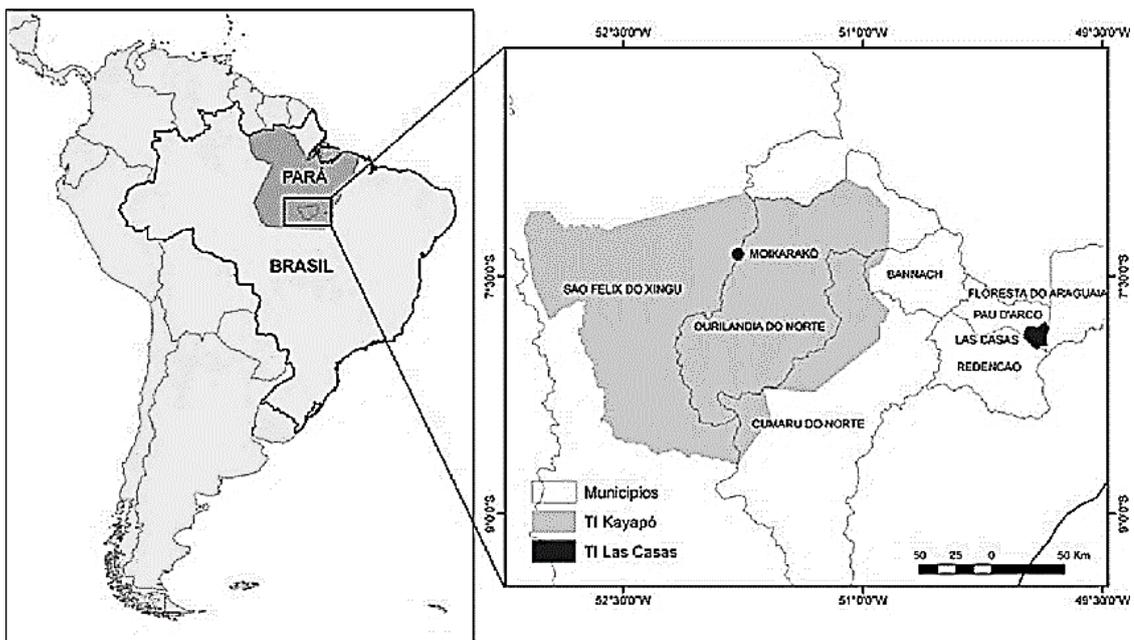
Segundo Inglez de Sousa (2001), em 1937 o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, onde permanece até hoje. Turner (1992) ainda agrega que ao se estruturar como um novo grupo, esse decidiu conservar o nome dos seus antepassados, se autodeterminando Gorotire.

Conforme a tradição oral, Bekó Kayapó (2022), explica que a palavra Gorotire deriva das palavras *Goromãñõrõ tire* ou *Goromã ikwãtire*, que significam *rapaz forte, menino grande, jovem gigante*, e está associada a representação da estatura dos mẽbêngôkre no século XIX (informação verbal).

A aldeia Gorotire integra a TI Kayapó, jurisdicionada a ALB, com território regularizado, homologado, demarcado administrativamente e classificado como tradicionalmente ocupada<sup>54</sup>, por meio do Decreto Presidencial n. 316 de 31 de outubro de 1991, compreendendo uma área territorial de 3.284.004,971 ha e população de 4.548 mẽbêngôkre (ISA, 2022).

Geograficamente, a TI Kayapó está localizada na região sudeste do estado do Pará, abrangendo os municípios amazônidas de São Félix do Xingu, Ourilândia do Norte, Bannach e Cumaru do Norte, Figura 17. As áreas dos municípios, bem como as áreas de abrangências na TI Kayapó estão sistematizadas no Quadro 4.

Figura 17- Localização da TI Kayapó e municípios amazônidas do sudeste paraense



Fonte: Pérez, Robert e Ferreira (2013).

<sup>54</sup> São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas (FUNAI, 2018).

Quadro 4- Áreas dos municípios amazônidas e áreas de abrangências na TI Kayapó

Município (PA)	Área do município (ha)	Área da TI no município (ha)
Bannach	295.664,90	16.698,85
Cumaru do Norte	1.708.500,10	393.982,50
Ourilândia do Norte	1.441.056,70	1.224.487,92
São Félix do Xingu	8.421.284,70	1.663.813,08

Nota: PA – Pará. ha – hectare.

Fonte: FUNAI (2022). Adaptada pela pesquisadora (2022).

Com relação a área da TI Kayapó nos municípios amazônidas, nota-se que São Félix do Xingu possui maior abrangência territorial. Todavia, ao estabelecer associação das áreas dos municípios com a área da TI Kayapó nos municípios, percebe-se que Ourilândia do Norte é constituído em maior número de hectares pela TI Kayapó com 84,97%, seguido de Cumaru do Norte 23,06%, São Félix do Xingu 19,76% e Bannach 5,65%.

Em virtude das contínuas cisões e fusões, Demarchi (2014) explica que é difícil precisar a quantidade de aldeias que atualmente existem na TI Kayapó. Troncarelli (2015), juntamente com professores da língua materna, ao elaborarem o livro *Mëbêngôkre Kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê ja* (Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkre), quantificaram a presença de 20 aldeias na TI Kayapó da Amazônia Paraense. Entretanto, informações recentes da Coordenação Regional Kayapó Sul do Pará/ FUNAI, localizada em Tucumã-PA, indicam o número de 74 aldeias, especificadas por município no Quadro 5.

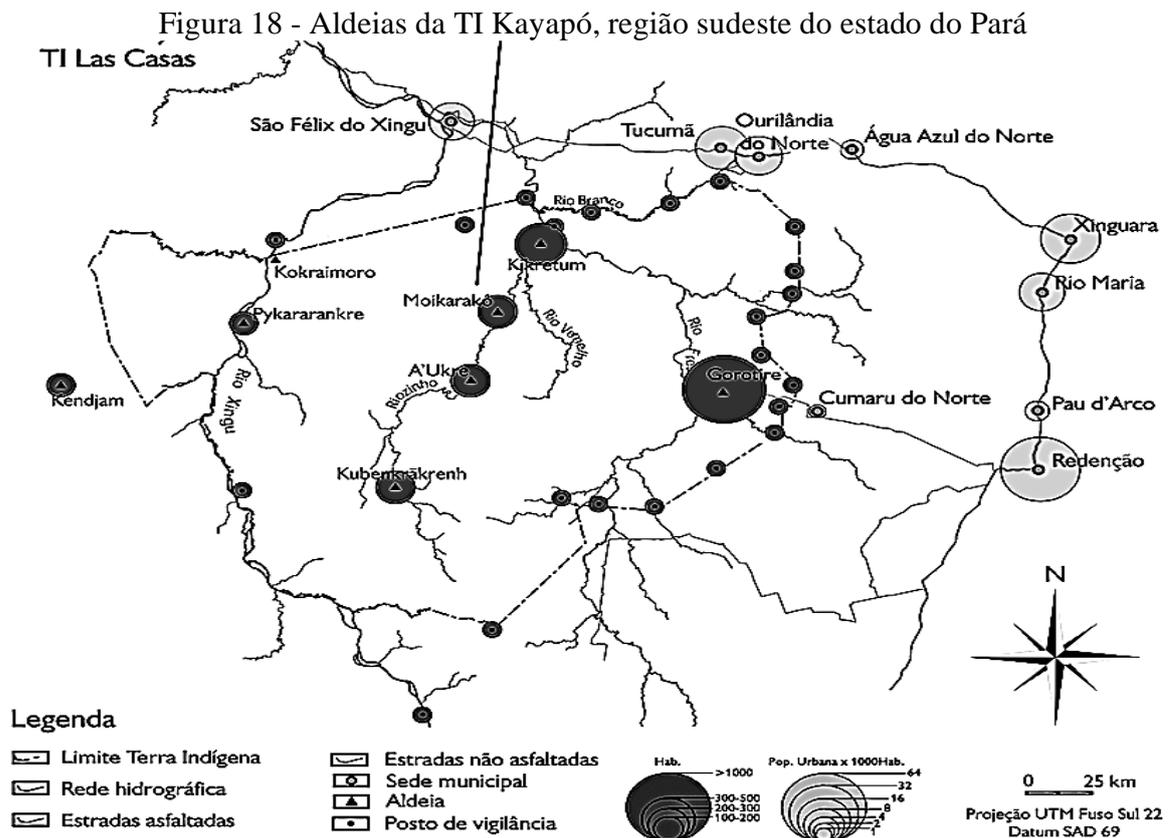
Quadro 5- Aldeias da TI Kayapó, por município amazônida que a abrange

Município	NA	Aldeias mëbêngôkre
Bannach	1	<i>Kriny</i>
Cumaru do Norte	25	<i>Bananal, Cipó, Djam ã, Gorotire, Inore, Irerandjare, Kamededjam, Kanwá, Kokal, Krenkore, Kukrentijê, Kutenkore, Momokre, Motukore, Mrotilore, Ngokongotire, Nhonhmondjare, Piabanha, Pijdokore, Purure, Pokatokre, Rokrore, Tatajere, Tepore e Tyritikrô</i>
Ourilândia do Norte	18	<i>Apeiti, Arimbá, Aúkre, Kamotiô, Kenti, Kikretum, Kokokuedjà, Kranhkrô, Kranap, Kubenkränkenh, Mantinó, Moidjam, Pikentykre, Piokrotikrô, Potikrore, Pykatum, Pytore e Turedjam.</i>
São Félix do Xingu	30	<i>Akrotidjam, Kakore, Kakumre, Kamoktidjam, Kawatire, Kedjerekrã, Kemptoti, Kenhangokre, Kenopyre, Kremaiti, Krimeiny, Krinhoere, Kokraimoro, Kokot-krere, Kruwanhongô, Madjyre, Mejkàre, Moikarakô, Ngojamroti, Ngomeiti, Ngotaite, Piuredjam, Pokró, Pykakyti, Pykararankre, Pykatokre, Rikaró, Tepdjati, Tepkatinhongo e Ydjare.</i>

Nota: NA – número de aldeias

Fonte: Coordenação Regional Kayapó Sul do Pará/ FUNAI (2021). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Observa-se que o maior número de aldeias na TI Kayapó estão localizadas em São Félix do Xingu (40,54%), seguida de Cumaru do Norte (33,78%), Ourilândia do Norte (24,23%) e Bannach (1,35%). Na Figura 18, tem-se a localização das aldeias, a qual também ilustra os limites da TI Kayapó, rede hidrográfica, estradas asfaltadas e não asfaltada, sede municipal, posto de vigilância, bem como a dimensão da população mēbêngôkre.



Fonte: Robert e López Garcés (2010). Adaptada pela pesquisadora (2022).

A aldeia Gorotire está localizada no município de Cumaru do Norte-PA<sup>55</sup>, que dista 70 km da sede municipal e 1.008 km da capital do estado, Belém, Figura 19. De acordo com o levantamento populacional realizado pela FUNAI, a aldeia possui uma população estimada em 980 mēbêngôkre, sendo considerada a maior comunidade indígena em número de habitantes da TI Kayapó (FUNAI, 2016).

<sup>55</sup> O município de Cumaru do Norte-PA, foi criado por meio da Lei 5.710, de 27 de dezembro de 1991, e nasceu em torno de um garimpo, que surgiu ainda na década de 1980. Atraídos pela descoberta de ouro em uma fazenda, dezenas de homens vindos de várias partes do Estado e de outras regiões do País começaram a se fixar na região. O crescimento da atividade atraiu olhares gananciosos para a região e foi preciso criar o Projeto Cumaru, que ficou sob a responsabilidade do Conselho de Segurança Nacional, para acabar com o contrabando de ouro, dar assistência aos garimpeiros e evitar conflitos entre eles e os indígenas Kayapó (IBGE, 2010).

Figura 19 - Localização da aldeia Gorotire e município de Cumaru do Norte-PA

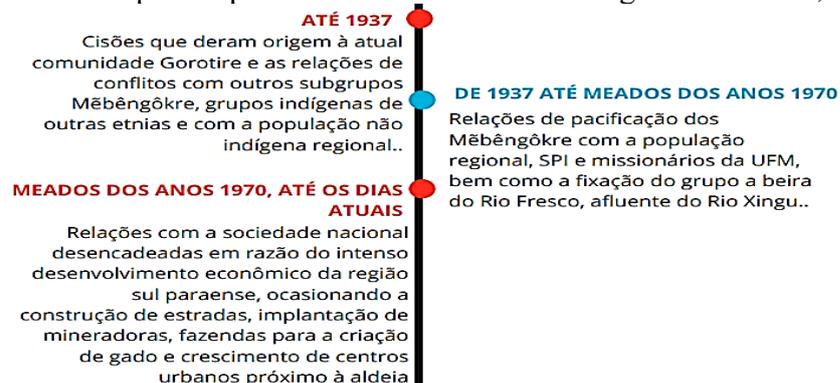


Fonte: Google Earth (2022). Adaptada pela pesquisadora e Cidiclei Biavatti (2022).

À vista disso, o poder público municipal, estadual e federal oferta, dentre outros serviços, a educação escolar indígena e a saúde indígena. Na educação escolar, são ofertadas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil (pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª etapa), gerenciados pela Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, e Ensino Médio (1ª a 3ª série), pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (FEITOSA, 2018). Na saúde indígena tem-se o atendimento da Atenção Básica, operacionalizada pelo Distrito Sanitário Especial Indígena Kayapó (MINISTÉRIO, 2023).

Os períodos históricos dos mēbēngōkre da aldeia Gorotire são vislumbrados por Inglez de Sousa (2001) em três momentos: até 1937, de 1937 até meados dos anos 1970 e meados dos anos 1970 até os dias atuais, conforme linha do tempo representada na Figura 20.

Figura 20 - Linha do tempo dos períodos históricos dos mēbēngōkre da aldeia, 1937-2000

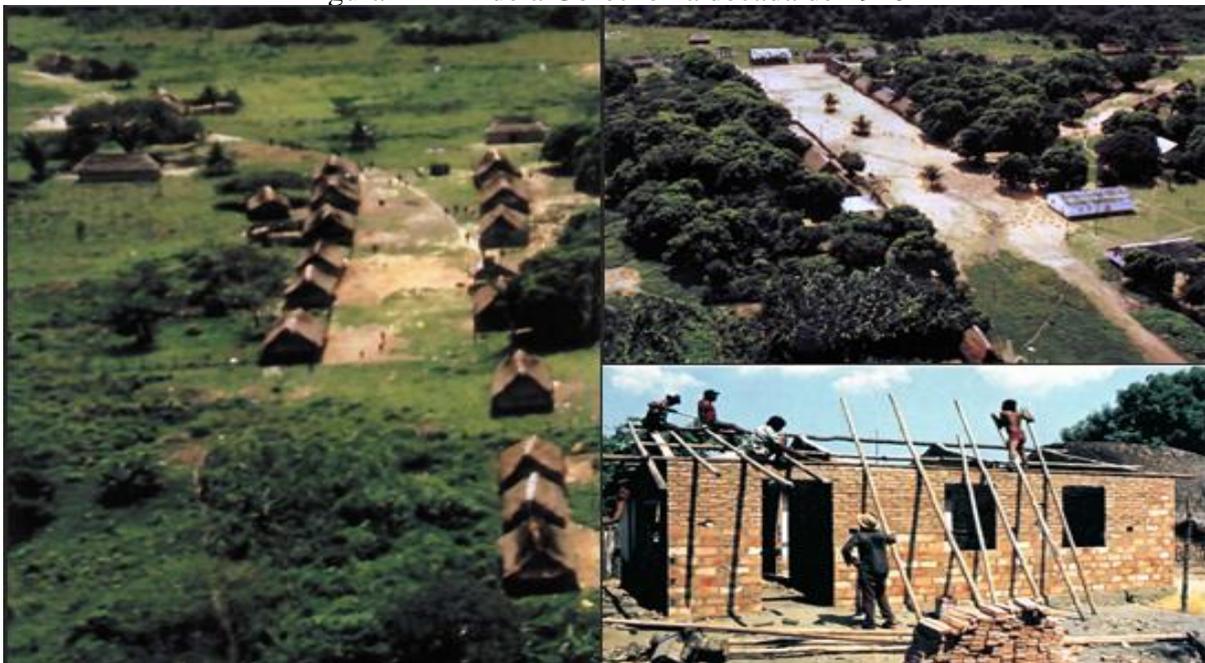


Nota: SPI – Serviço de Proteção aos Índios e UFM - *Unevangelized Fields Mission*.  
Fonte: Inglez de Sousa (2001). Adaptada pela pesquisadora (2023).

No terceiro período mencionado por Inglez de Sousa (2001), Turner (1993) ainda alude que os Gorotire viviam relativamente em isolamento com as fronteiras de colonização ou da indústria extrativista, até ter início a extração ilegal da madeira na terra indígena e a exploração de minas de ouro a 15 quilômetros da aldeia.

Turner (1992, p. 317) também menciona que diferentemente das demais aldeias mēbêngôkre, a aldeia Gorotire foi organizada em “linhas paralelas de casas ao longo de uma rua central”, revelando que essa organização seguiu às orientações da instituição governamental, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), Figura 21.

Figura 21 – Aldeia Gorotire na década de 1940



Fonte: LEA (1984).

Lea (1984) ainda menciona que a intenção institucional permeou em replicar na aldeia Gorotire a organização espacial das cidades brasileiras, para que a integração à sociedade nacional fosse sendo incorporada pelos mēbêngôkre, além disso muitas casas foram construídas de alvenaria, com divisões semelhantes com a dos *Kubên*, com área, sala cozinha, quartos e banheiro interno.

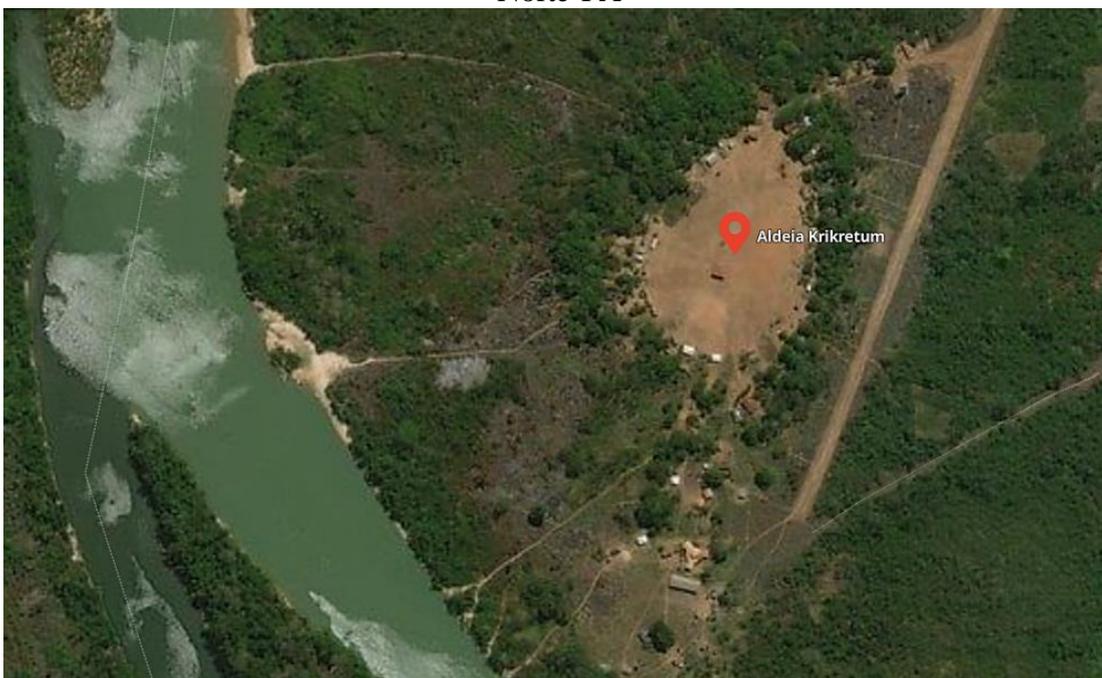
Ao tratar da organização espacial da aldeia Gorotire, Turner (1992, p. 317) indica que a casa dos homens se “encontra numa das extremidades [...] dessa rua”, atualmente a via principal da aldeia, como podem ser observadas nas Figuras 21, 22 e 23 que tratam, respectivamente da vista aérea e croqui da aldeia Gorotire.



futebol (3), igreja evangélica (2), pista de avião (1), alojamento dos professores não indígenas (1)<sup>57</sup>, escola (1), posto de saúde (1) e abastecimento de água (2).

Com relação a organização espacial dos planos das aldeias mēbêngôkre, Lea (2012, p. 104) explica que são “tradicionalmente circulares ou semicirculares”, tendo no centro do círculo “uma casa dos homens”, local onde são realizados reuniões, rituais e danças, conforme Figura 24.

Figura 24 - Vista aérea do plano circular da aldeia Kriketũm, município de Ourilândia do Norte-PA



Fonte: Google Earth (2022).

Corroborando com Lea (2012), Sampaio e Tardivo (2010, p. 15) mencionam que o povo mēbêngôkre “se consideram parte integrante de um mundo circular e veem o processo do universo e da vida como cíclico, os ciclos do tempo ecológico e estrutural que determinam e acompanha a vida e as atividades humanas”.

À vista disso, Inglez de Souza (2001) relata que a intenção do SPI em estruturar a aldeia Gorotire em formato de rua, com duas fileiras paralelas de casa, foi empreendida na perspectiva de fazer-lhes abandonar o tradicional plano circular das aldeias mēbêngôkre e, por conseguinte, integrá-los à sociedade envolvente. Esse procedimento institucional, segundo

<sup>57</sup>Tem funcionamento no antigo prédio da escola Kanhõk, construído na década de 1980 com recurso próprio da comunidade indígena (FEITOSA, 2018).

Turner (1993, p. 71) retrata uma das inúmeras “pressões para a assimilação exercida sobre os Gorotire”.

### 3 PREPARANDO A TINTA DO JENIPAPO: O ANDARILHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

*O preparo da tinta do jenipapo envolve algumas etapas: buscar o jenipapo no mato, preparar as talas da palmeira de inajá e extrair a casca da árvore Bãripra. O jenipapo tem que ser verde, abre, tira a semente e pisa, depois mistura com o carvão.*

*Nhakmoiti Kayapó (2022)*

É com espírito de engenhosidade, imerso no esforço, dedicação e paciência, como explica Michel (2009), que iniciamos esta seção buscando o jenipapo no mato, preparando as talas da palmeira de inajá<sup>58</sup> e extraindo a casca da árvore *Bãripra*<sup>59</sup> para representar o andarilhar teórico-metodológico desta investigação científica.

Bastos e Keller (2005, p. 11) mencionam que “toda e qualquer atividade científica a ser desenvolvida, seja teórica ou prática”, deve ser procedida por etapas. Demo (2009) explica que as etapas são os caminhos que precisam ser estruturados com rigor científico para evidenciar o princípio do desenvolvimento da ciência e, por conseguinte, apresentar o resultado da produção do conhecimento.

Ao tratarem das etapas a serem empreendidas, Filho e Filho (2013) asseveram que o caminho a ser percorrido não é fácil. Isso porque requer a equalização de prudência, autonomia, dedicação e, principalmente, compreensão epistemológica para vislumbrar os

---

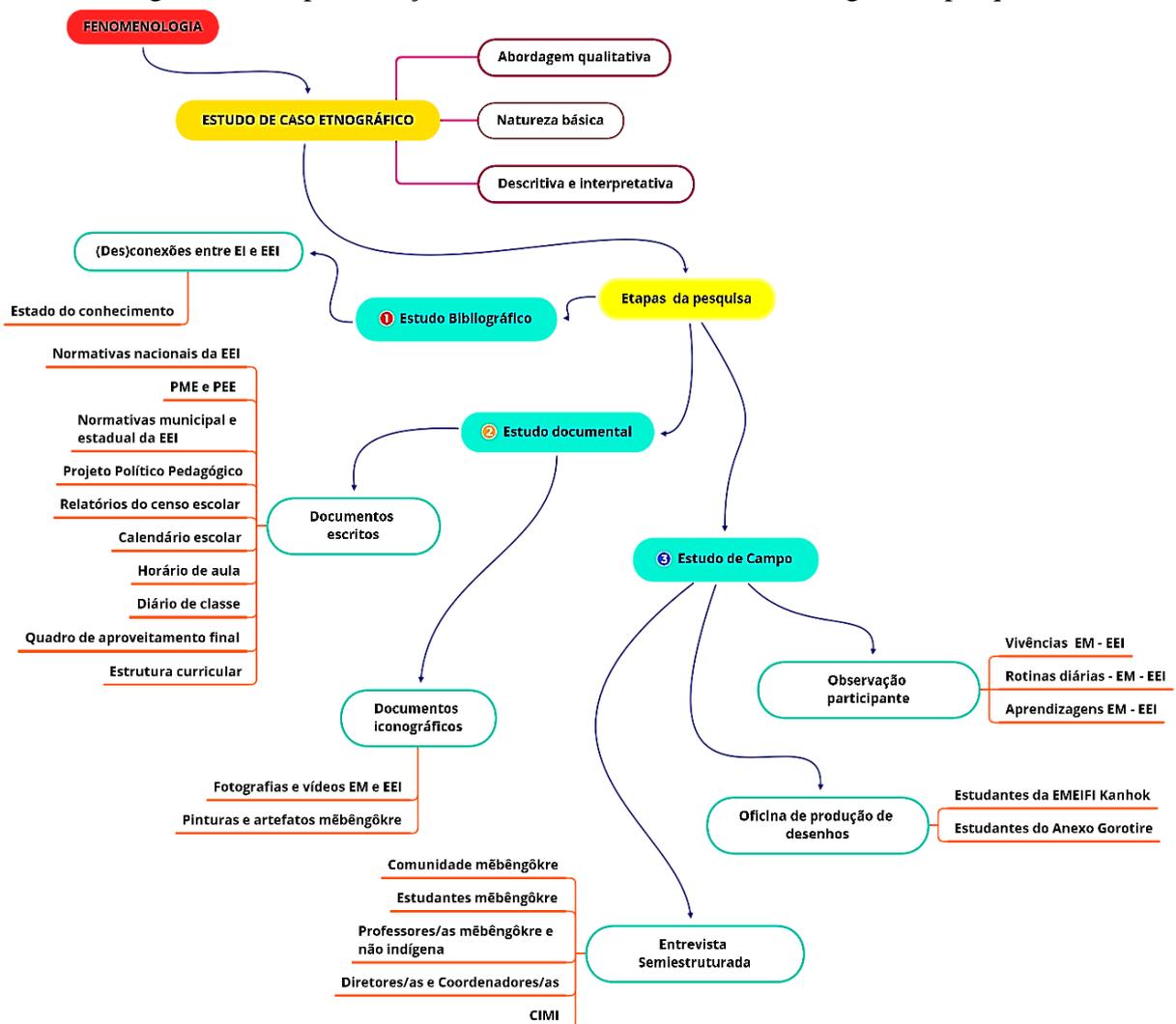
<sup>58</sup> Palmeira comum na Amazônia, encontrada em abundância em terra firme de solos pobres e arenosos. A *Maximiliana maripa* (nome científico da Inajá) é classificada de porte mediano de 3 a 20 metros de altura com tronco de 15 a 25 cm de diâmetro, possui estipe anelado, com ótimo palmito, folhas dispostas em cinco direções, inflorescências interfoliares, frutos com polpa succulenta, comestível, e amêndoa da qual se extrai óleo amarelo, também comestível. As folhas são rígidas eretas e arrançadas em espiral no ápice do estipe em número de 11 a 25 contemporâneas, de 5 a 8 m de comprimento, dispostas em cinco direções (CYMERYYS; FERREIRA, 2005).

<sup>59</sup> Tronco de carvão. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2023). De acordo com Takwry Kayapó/Sandro (2023) e Valdecir Afonso Alves de Azevedo (2023), a árvore *Bãripra* é a árvore Marfim, também conhecida como Pau-marfim, pau-marfim-da-mata e pau-cascudo (informação verbal). É uma árvore inerte, caducifólias, heliófilas, dioicas, de até 12 metros de altura e 30 cm de diâmetro. Possui madeira pesada, cerne branco-amarelado a marrom-rosado e macio. As folhas são simples, alternas, glabras, sésseis ou com pecíolos de até 5 mm de comprimento. As inflorescências não ramificadas, isoladas ou em número de até quatro acima das cicatrizes das folhas. As flores são de cores amarelo-esverdeadas e sésseis. É nativa do Equador, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina e Brasil. No território brasileiro são encontradas em áreas de abrangência do Cerrado, florestas ribeirinhas, florestas estacionais subcaducifólias e caducifólias e, com menor frequência, em cerradões. Pode ser encontrada em todas as regiões geográficas do Brasil. A árvore, perde as folhas (CYMERYYS; FERREIRA, 2005).

elementos metodológicos (procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado) e técnico-instrumental (processo de construção de informações, dados e evidências, registro, organização, sistematização e tratamento das informações, dados e evidências construídas) da investigação científica.

Nesse escopo, e na perspectiva de textualizar esta seção com clareza e objetividade, como bem menciona Ghedin e Franco (2006), apresentamos a inspiração epistemológica da pesquisa (Fenomenologia), tipo e abordagem (estudo de caso etnográfico, abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva e interpretativa) e as etapas da pesquisa (estudo bibliográfico, documental e de campo). Para tornar a compreensão do caminho investigativo mais aprazível, a partir do vislumbre de cada passo trilhado, sistematizamos o andarilhar teórico-metodológico na Figura 25.

Figura 25 - Representação do andarilhar teórico-metodológico da pesquisa



Nota: EM – Educação mēbēngōkre. EEI – Educação escolar indígena. PME – Plano Municipal de Educação. PEE – Plano Estadual de Educação. CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

### 3.1 Buscando o jenipapo na mata: o encontro com a inspiração epistemológica

Com a “criação e consolidação dos cursos de pós-graduação em educação na América Latina, a pesquisa educacional adquiriu uma nova fase de desenvolvimento” e, por conseguinte, elementos teórico-metodológicos qualitativos de produção do conhecimento científico (GAMBOA, 2002, p. 60).

A epistemologia, no dizer de Gamboa (2002, p. 68), busca “na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto”, e a inter-relação entre elas, possibilita “ver, decifrar e analisar a realidade”, bem como vislumbrar sua “origem lógica [...] seu valor e seu alcance”, constituindo, dessa maneira, o estudo “crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano”.

Os fundamentos epistemológicos e as implicações filosóficas sustentam as “abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos” das ciências humanas e sociais, principalmente ao conferir “critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito”, bem como “maneiras de estabelecer essa relação cognitiva” (GAMBOA, 1998, p. 9).

À vista disso, e considerando as múltiplas maneiras de delinear a pesquisa educacional, nos encontramos imersos em várias indagações, sobretudo de como conceber inspiração epistemológica para orientar o sentido construtivo da pesquisa, articulando-a com elementos metodológicos e técnico-instrumentais para compreender (des)conexões entre educação m̃ebêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire?

Inicialmente, enveredamos por caminhos que nos conduziram ao entendimento de que a designação seria incompleta: bastava seguir, como mencionam Gamboa (1998) e Alves-Mazzotti (2001), o modismo teórico-metodológico da pesquisa em educação. Conquanto, o senso crítico, a aptidão, a autonomia e o compromisso da pesquisadora com a produção de novos conhecimentos redirecionaram a distintas veredas para instituir o sentido epistemológico da tese.

Compreendemos, a partir de leituras e profusas reflexões acerca da epistemologia e pesquisa em educação<sup>60</sup>, que o alvorecer da designação epistemológica não se perfaz pelo mero cumprimento do ritualismo dos requisitos teórico-metodológicos do conhecimento científico, tampouco por indicação ou congênere. O encontro dar-se-á, como explicam Vieira

---

<sup>60</sup> Gamboa (1998), Alves-Mazzotti (2001), Lüdke (2001), Gamboa (2002), Teixeira (2002), Masini (2002), Gamboa (2006), Panozzo (2013), Stecanela (2013) e Lüdke e André (2015).

(2008), Richardson (2011) e Stecanela (2013), pela experiência do processo de descoberta da natureza da pesquisadora, portanto, mediante entendimento do seu modo de ver e compreender o mundo.

Buscar o entendimento do modo de ver e compreender o mundo não foi uma ação simples, sequer fácil. Consideráveis tentativas foram empregadas, conquanto permeadas por resultados imprecisos para explorar possíveis abordagens epistemológicas. Todavia, ao entender como explica Vieira (2008) que acertos e erros se constituem como processo natural na formação do ser pesquisadora, alvoreceu a perspectiva de olhar-se e percebe-se mediante reminiscências de encontros com a temática de pesquisa e com o povo Mëbêngôkre, registradas no memorial descritivo-reflexivo, e articulá-las com os atentos do estudo epistemológico da pesquisa educacional apresentada por Gamboa (1998)<sup>61</sup>.

Com o desvelo, foi possível explorar, descobrir, conjecturar e encontrar inspiração epistemológica para guiar o sentido construtivo da pesquisa. O descortinar sobreveio ao percebemos que as diferentes maneiras de construção do objeto de pesquisa e o modo de abordar a realidade entre sujeito e objeto estão intimamente entrelaçados a subjetividade da concepção de existência humana da pesquisadora, bem como pelo exercício do papel na sociedade a qual intenta viver.

Isto posto, seguimos o caminho para revelar a Fenomenologia, substanciada em Merleau-Ponty<sup>62</sup>, como inspiração epistemológica desta pesquisa em educação. A aproximação com a abordagem fenomenológica sobrevém mediante vislumbre das crenças e valores da pesquisadora, que estão presentes, como explica Masini (2002, p. 66), em seus “atos e pensamentos”.

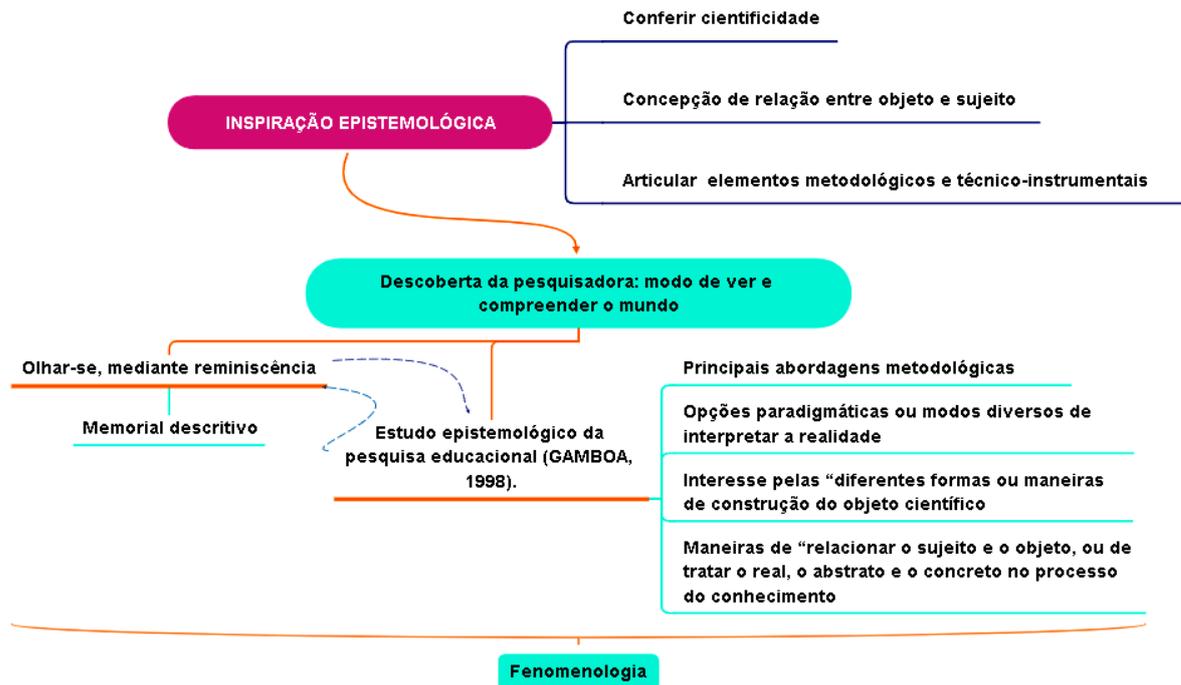
Desse modo, fizemos o exercício de entrelaçar vivências e experiências delineadas no território mëbêngôkre, com a intelecção das ponderações tratadas por Gamboa (1998) acerca da abordagem epistemológica na pesquisa educacional, e os fundamentos que alicerçam a fenomenologia para o vislumbre da trajetória da investigação científica, conforme representação na Figura 26.

---

<sup>61</sup> Gamboa (1995, p. 48) explica que o estudo epistemológico na pesquisa educacional se atenta “as principais abordagens metodológicas, “opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade”; interesse pelas “diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico”, e maneiras de “relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento”.

<sup>62</sup> Filósofo francês que trata da fenomenologia da percepção. A fenomenologia da percepção é uma visão fenomenológica do homem, do mundo e seus acontecimentos, sendo aberto para os fatores existenciais para se ter a compreensão do que possa devir pelos vários aspectos apresentados (MERLEAU-PONTY, 1999).

Figura 26 - Andarilhos para o encontro com a inspiração epistemológica



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A palavra fenomenologia se constitui a partir de duas expressões gregas, *phainomenon* e *logos*, que significam respectivamente, mostrar por si mesmo e discurso esclarecedor (MACHADO, 1994). Assim, o caminho central da abordagem fenomenológica, explica Merleau-Ponty (1999, p. 1), permeia no “estudo das essências”, colocando-as “em suspenso, para compreendê-las” ao se revelar como é em “contato ingênuo com o mundo”.

Atento aos passos trilhados em direção ao conhecimento, o estudo fenomenológico não se detém a explicação para buscar relações de causa (BICUDO, 1994; MASINI, 2002). Trata-se, portanto, de “descrever, não de explicar nem de analisar” o fenômeno que se mostra, que se manifesta e que se aparece (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

A fenomenologia examina e sistematiza o conhecimento com base na descrição, compreensão e interpretação de experiências para perceber, por meio dos sentidos, como estas são vividas, assim como postulando interdependência entre sujeito<sup>63</sup> e objeto do conhecimento (MACHADO, 1994; MASINI, 2002).

Bicudo (1994, p. 15) ainda agrega que a fenomenologia é um movimento de pensar a realidade do fenômeno mediante consciência<sup>64</sup>, alicerçando-se em unidades significativas: “investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente”,

<sup>63</sup> Atribuidor de significado ao fenômeno (MACHADO, 1994).

<sup>64</sup> Intencionalidade voltada para o fenômeno (BICUDO, 1994, p. 17).

“explicação causal” e “tão livre, quanto possível, de preconceitos”. De modo geral, as unidades significativas, ainda explica a autora, tratam do modo pelo qual procura-se pensar o fenômeno, da relação intrínseca entre pesquisador/a e fenômeno e, logo, da realidade, consciência, essência, verdade, experiência e subjetividade, para ver o que é para ser visto.

Para que a realidade, consciência, essência, verdade, experiência e subjetividade seja percebida pela/com a pesquisadora, elucidada Merleau-Ponty (1999), é preciso exercitar os sentidos, sobretudo para a consciência do olhar, visto que o ato de perceber o fenômeno não ocorre no vazio, tampouco no intrincamento, mas no *ir-às-coisas-mesmas* e *estar-com-o-percebido*.

O *ir-às-coisas-mesmas* indica a ação de suspender prenoções e pressupostos que preexistem a experiência da forma pura do vivido para compreensão daquilo que está sendo indagado (ROACH, 2008). Já o *estar-com-o-percebido*, para perceber o sujeito e objeto investigado em plena conformidade com a forma autêntica do vivido, apreendendo a sua concepção e maestria perceptiva como atribuidor/a de significados do fenômeno (CARDIM, 2007).

À vista disso, e entrevedo os alicerces da fenomenologia com a investigação, principiamos, mediante origem do problema, questão orientadora e objetivos da pesquisa, a composição de relações que os constitui. Nesse seguimento, entendemos que essa abordagem nos inspirou a entender, interpretar, revelar, indagar e descrever a educação mēbêngôkre, mediante percepção da consciência dos sentidos (olhar, ouvir, sentir, saborear e cheirar) e, portanto, a compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

### **3.2 O preparo das talas da palmeira de inajá: tipo e abordagem da pesquisa**

A investigação científica, segundo Demo (2008, p. 60) é o ato de “pensar”, de “questionar” e “autoquestionar-se”. Essa prática requer da pesquisadora maleabilidade para proceder, na trajetória da construção da pesquisa, adequações e modificações metodológicas, visto que os aspectos viventes são subjetivos e, desse modo, inábeis de serem antecipados. Em síntese, é como explica Costa (2001, p. 37), a pesquisa científica é “ato vivo” e mesmo que se tenha determinado a estrutura metodológica da pesquisa, vislumbrando situações previsíveis, ela pode passar por alterações motivadas por acontecimentos externos e novas informações que orientarão a apreciação do objeto de pesquisa.

Como ato vivo, esta pesquisa também passou pela ação do pensar, questionar e autoquestionar-se, sobretudo pela eventualidade da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, a Covid-19, iniciada em março de 2020. Essa disseminação viral de longa escala desafiou vários/as pesquisadores/as a reestruturarem suas pesquisas acadêmicas, em especial os/as que tratavam da temática indígena em seus territórios<sup>65</sup>.

Com as adversidades e incertezas vivenciadas neste período lúgubre, tivemos que nos moldar para estruturar o andarilhar metodológico exequível. Assim, permeados pelo desejo de perceber para além do ser, como reverbera Costa (2001), e após inúmeras leituras orientadas pelo problema de pesquisa para compreender (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, com cumprimento aos prazos para submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP), bem como pelo vislumbre de conceber um estudo singular de percepção, compreensão e descrição, alinhado com a inspiração epistemológica, optamos por proceder esta investigação científica à luz do estudo de caso etnográfico.

O estudo de caso possui uma tradição nas pesquisas em ciências humanas e sociais, sobretudo por se alicerçar em uma “investigação empírica dentro de seu contexto da vida real”, possibilitando, dessa maneira, o entendimento do objeto de pesquisa no contexto cultural a qual está inserido (YIN, 2001, p. 32).

Bastos e Ferreira (2016, p. 75) mencionam que as pesquisas substanciadas no estudo de caso “visam analisar exaustivamente uma situação, dentro do seu contexto real”, objetivando “o detalhamento de um ou poucos objetos que tenham as mesmas características, com vistas a serem considerados como um caso”.

O estudo de caso permite “fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”, propiciando o aprofundamento a pesquisa científica ao permitir explorar “os elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso”, assim como sistematizar evidências na utilização de diversas técnicas de pesquisa, tais como: observação participante, entrevistas, análise de documentos e acompanhamento do dia a dia (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155).

Michel (2009, p. 53) menciona que a característica significativa do estudo de caso se perfaz na compreensão da unidade, como, por exemplo, de “um sujeito, um grupo social, uma

---

<sup>65</sup> Os povos indígenas enquadraram-se no grupo vulnerável para infecção da Covid-19, e à vista disso a FUNAI publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria n.419/PRES 2020 estabelecendo medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da instituição, suspendendo as autorizações para ingresso em Terras Indígenas (FUNAI, 2020). A portaria foi suspensa em 23 de maio de 2022.

família, uma instituição”, em seu próprio contexto sociocultural. À vista disso, possibilita o aprofundamento e detalhamento exaustivo ao reunir muitas informações acerca do objeto de estudo, com uso de várias técnicas para construção de informações, dados e evidências (ANDRÉ, 1995).

O estudo de caso viabiliza a compreensão dos fatos a partir de seus fenômenos sociais. (LUDKE; ANDRÉ, 2015). André (1995), Fachin (2006) e Morés (2013) ao tratarem das vantagens do estudo de caso nas investigações científicas, destacam a possibilidade de maior inserção na realidade social, apresentação de resultados mais contextualizados, flexibilidade metodológica, identificação de características significantes de eventos vivenciados, entendimento do processo investigativo, preservação do caráter unitário, imersão na compreensão de determinadas situações locais, e possibilidade de designar significados aos sentidos dentro do contexto sociocultural estudado.

Gonsalves (2001, p. 67) ainda agrega que em decorrência da pesquisa minuciosa que visa a compreensão, interpretação em contexto de maneira complexa e profunda, e generalizações naturalísticas, o estudo de caso “privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno”. E isso possibilita “estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques” dos objetivos da pesquisa, enriquecendo-a por meio de descrições consistentes (TRIVIÑOS, 1987, p. 37).

Nesses termos, o estudo de caso na perspectiva etnográfica, alvorecido recentemente na literatura da pesquisa educacional, visa a acepção da aplicação da abordagem etnográfica no estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2015). O entrelaçamento das abordagens metodológicas propicia intensa imersão nas informações, dados e evidências construídas ao longo da pesquisa para compreender o contexto da realidade, suas inter-relações e significados socioculturais (ANDRÉ, 1995).

A abordagem etnográfica na pesquisa educacional busca inspiração nos procedimentos metodológicos da antropologia, oportunizando vislumbrar valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, visto que suas técnicas metodológicas, como a observação participante, entrevista e análise documental, se substanciam, respectivamente, na interação plena entre pesquisador/a e objeto de pesquisa, aprofundamento de aspectos culturais e contextualização e vinculação de fenômenos observados, assim como a aproximação de pessoas, situações, locais, eventos para reconstruir processos e relações da experiência diária (OLIVEIRA, 2000; LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Ao desafiarmos conhecer a educação mēbēngōkre para compreender (des)conexões com a educação escolar na aldeia Gorotire, a inspiração na etnografia nos orientou para o

planejamento sistematizado do processo de observação e diálogo, com diligência aos detalhes, descrições, documentações e, por conseguinte, análises de relações, atitudes, pensamentos, costumes e significantes da educação mēbēngōkre que permeiam o modo de ensinar e aprender em seu território.

Os aspectos culturais dos mēbēngōkre foram apreendidos por meio de características essenciais da etnografia que atribuiu à pesquisadora a incumbência de ser o instrumento substancial para construção de informações, dados e evidências na aldeia Gorotire, permeada, como mencionam Oliveira (2000) e Wessel e Stecanella (2013), na subjetividade advinda da observadora e dos observados.

À vista disso, e substanciada nas ações elementares da etnografia: olhar, ouvir e escrever, coube-nos o desenvolvimento de habilidades com relação aos registros etnográficos, tais como: compreensão de eventos cuja estrutura fosse singular e complexa, desenvolvimento de um modelo interpretativo da organização dos eventos observados e dialogados, tolerância de ambiguidades, capacidade de trabalhar sob a própria responsabilidade, e se comprometer com a pesquisa e seus participantes (OLIVEIRA, 2000; ANDRÉ, 1995).

Coadunado com a base metodológica do estudo de caso etnográfico, o processo investigativo andarilhou na abordagem qualitativa, concedendo, entre outras questões, uma interpelação mais profunda e ilustrativa do fenômeno, enriquecendo, desta maneira, o advento de novas informações aos propósitos da pesquisa (FLICK, 2009).

A apreensão de novos olhares permitiu o vislumbre da trajetória metodológica e suas profusas posições que, segundo Gerhardt e Silveira (2009) sobrevêm em inerência às características peculiares dessa abordagem que entrelaça a percepção, compreensão e descrição das relações entre o global e o local, tal como o respeito ao caráter interativo entre os objetivos a que se propõe a pesquisa, suas orientações teóricas e seus dados empíricos que alvejam aos instrumentos e técnicas de construção de informações, dados e evidências utilizados para o levantamento das reflexões do objeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa trabalha os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que resultam em um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2001). Nessa mesma perspectiva, Martins e Theófilo (2009, p. 141) mencionam que essa abordagem de pesquisa também é conhecida como pesquisa naturalística, uma vez que para “estudar um fenômeno relativo às ciências humanas e sociais é necessário que o pesquisador entre em contato direto e prolongado com o ambiente no qual o fenômeno está inserido”.

Sentir o ambiente em que o fenômeno está inserido também é uma peculiaridade dessa abordagem, que permitiu à pesquisadora tecer reflexões acerca das informações, dados e evidências construídas no cerne de aspectos socioculturais do objeto de estudo e, portanto, a dilatação da visão periférica de quem a olha, realizando uma descrição mais assertiva da trajetória da pesquisa e não somente os resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Por apreciar a subjetividade, o ambiente natural como fonte direta de construção de informações, dados e evidências, preocupação com o processo da pesquisa, e significado que as pessoas conferem às coisas e a sua vida, como explicam Brandão (2002), Panozzo (2013) e Lüdke e André (2015), a abordagem qualitativa imperou com exatidão nesta pesquisa para compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire

Isto posto, cabe sublinhar ainda as especificidades desta investigação, que sem a pretensão de “quaisquer objetivos comerciais”, como define Appolinário (2009, p. 62) acerca da finalidade da pesquisa, dispõe-se como natureza básica ao propor gerar, como referem Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), “conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” que envolva “verdades e interesses universais”.

Sob o ponto de vista dos objetivos da pesquisa, estes foram compreendidos na perspectiva descritiva e interpretativa, uma vez que o objeto pesquisado foi descrito no arcabouço de inúmeras informações, dados e evidências. Rosário (2006, p. 45) depreende a pesquisa descritiva como “levantamento de características, categorias e elementos pertinentes à análise”. A interpretativa, no dizer de Creswell (2010, p. 209), como processo de inserção do pesquisador/a, mediante suas “origens, história, contextos e entendimentos anteriores”, no modo de enxergar, ouvir e entender o objeto de estudo.

Implicados na perspectiva de construir o conhecimento científico substanciado no “ensaio e erro”, a pesquisa descritiva e interpretativa foi vislumbrada em meio às variações de posições de sua trajetória (COSTA, 2001, p. 31). André (2013, p. 68) explica que estas variações de posições podem direcionar o processo investigativo a revelar “novas ideias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes o estabelecimento de novas áreas de investigação”.

Sob esse foco, e ao considerar a menção de Ghedin e Franco (2006) de que o caminho metodológico da pesquisa só está concluso após o encerramento da investigação científica, nosso andarilhar, foi procedido com olhos e ouvidos atentos, bem como a passos maleáveis para parar, respirar, refletir, olhar para trás, tomar novas decisões, visualizar o novo, reorganizar e seguir em frente, uma vez que, a todo o momento, a pesquisa foi considerada ato vivo.

### 3.3 A extração da casca da árvore *Bàripra*: as etapas da pesquisa

As etapas da pesquisa antepuseram o corpo em movimento, pois como bem sublinha Michel (2009, p. 7) o dom do espírito científico “[...] não nasce com as pessoas, não é atitude nata, precisa ser desenvolvido, conquistado com muito esforço, postura e disciplina”. Nessa concepção, sistematizamos a pesquisa em três etapas, respectivamente: estudo bibliográfico, estudo documental e estudo de campo.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na revisão bibliográfica acerca de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena. A revisão bibliográfica “consiste no exame dos mananciais para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumidos com o tema da pesquisa científica” resulta no conhecimento do fenômeno de estudo pesquisado (RUIZ, 2008, p. 58).

Desenvolvida a partir de materiais já elaborados, Michel (2009) menciona que a revisão bibliográfica é a abordagem mais comum nas pesquisas acadêmicas, visto que possibilita aproximação entre pesquisador/a e temática de investigação, bem como vislumbre de ineditismo de lacunas ao realizar análises, comparações e interpretações.

Ao considerar os profusos tipos metodológicos de revisão bibliográfica, as possibilidades de uma visão mais ampla e atual das pesquisas acadêmicas, assim como a realização de movimentos de pesquisa que estejam interligados ao objeto de investigação, elegemos o estado do conhecimento para tratar de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena.

O estado do conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica, já consolidada nas pesquisas em educação, que permite realizar mapeamento e análise de produções acadêmicas com vista na elaboração de novos conhecimentos de maneira sistematizada e com rigor científico (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Os procedimentos metodológicos do estado do conhecimento esteiam-se na construção e compreensão do campo científico de um determinado tema, com especificação do recorte temporal e espacial. À vista disso, as estratégias metodológicas andarilham para “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área [...] congregando periódicos, teses, dissertações e livros de uma temática específica” (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 21-23).

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155-158), o estado do conhecimento fornece “um mapeamento das ideias já existentes”, conferindo, dentre outros aspectos, “segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis e de maior exploração”. Para além de dominar

uma nova perspectiva sobre a literatura do tema de pesquisa, essa estratégia de revisão bibliográfica também permite situar o problema de pesquisa, aprimorar o vocabulário do assunto, tal como articular variáveis importantes e fenômenos relevantes da pesquisa científica (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Dentre as particularidades da qualidade do estado do conhecimento, Morosini, Santos e Bittencourt (2021) destacam a originalidade e relevância. A originalidade é vislumbrada quando se define os critérios de inclusão e exclusão para composição do *corpus* de análise, e a relevância na designação de lacunas das produções acadêmicas que faz emergir uma nova compreensão e, portanto, um novo conhecimento.

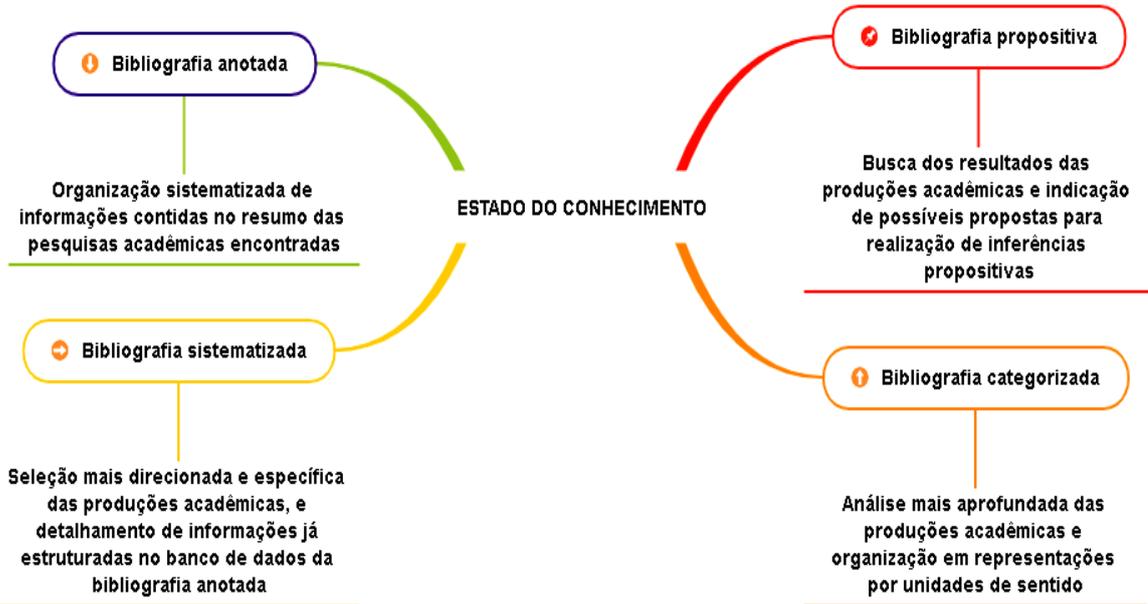
A composição do estado do conhecimento dar-se-á a partir do rigor científico, ora sistematizado em quatro etapas: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Para a realização da análise e compreensão dos resultados em cada etapa, ainda agregam as autoras, deve-se proceder com a escolha de um método de análise de dados qualitativos, a qual designamos a análise de conteúdo inspirada em Bardin (2009).

Para Bardin (2009) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de variáveis inferidas destas mensagens.

Na perspectiva de facilitar o entendimento metodológico do estado do conhecimento em suas respectivas etapas, sistematizamos as seguintes informações: estratégias metodológicas (organização, seleção, análise e proposição) na Figura 27; procedimentos (escolha, sistematização, definição e indicação) e uso de técnicas da análise de conteúdo (exaustividade, representatividade, homogeneidade, observância da pertinência, codificação, recorte, enumeração, classificação e agregação, observância, objetividade, fidelidade e produtividade, e inferência) na Figura 28; e consolidado no banco de dados (ano de publicação, tipo de produção, pesquisador/a, título, palavras-chave, resumo, objetivos, metodologia, resultado, síntese do sumário, achados e proposições do estudo e emergentes) na Figura 29.

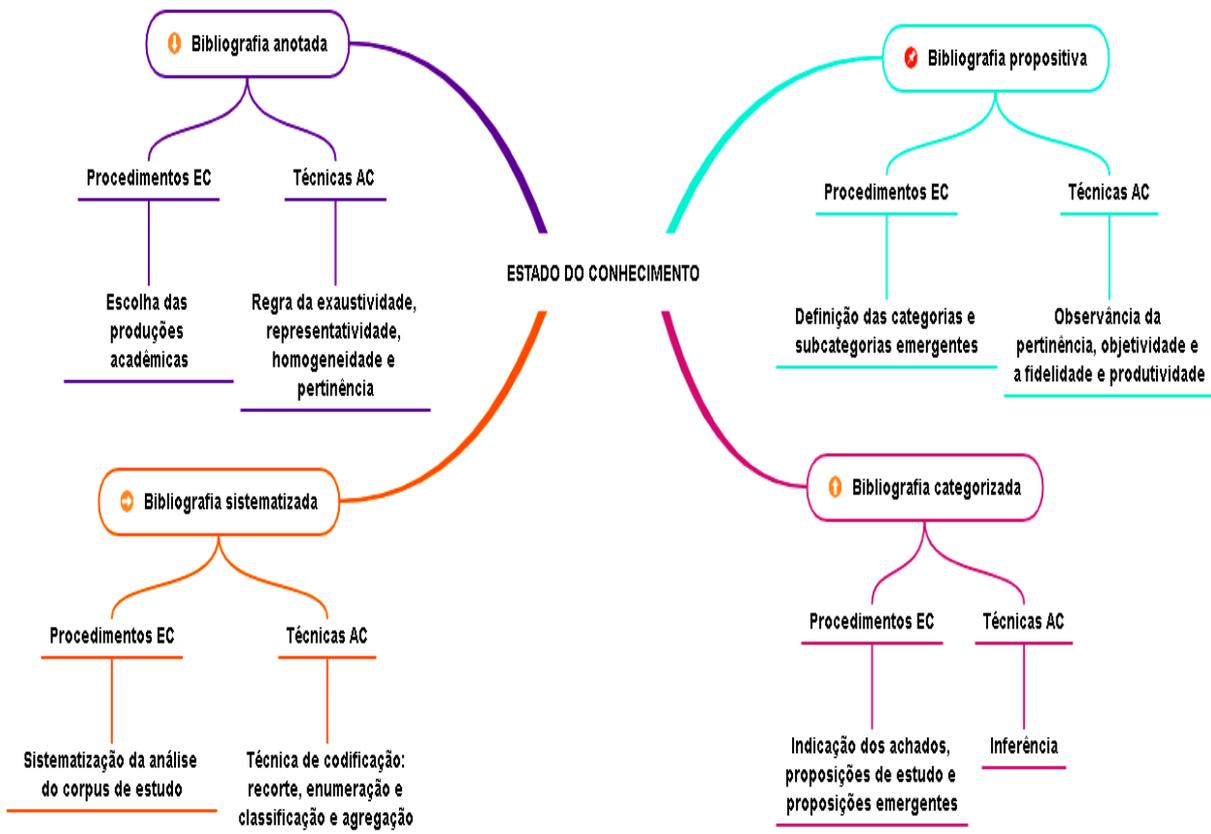
Cabe informar que esses procedimentos, assim como os resultados dos refinamentos serão detalhados na próxima seção, em que trataremos especificamente do estado do conhecimento.

Figura 27 - Estratégias metodológicas das etapas do estado do conhecimento



Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021). Adaptada pela pesquisadora (2022).

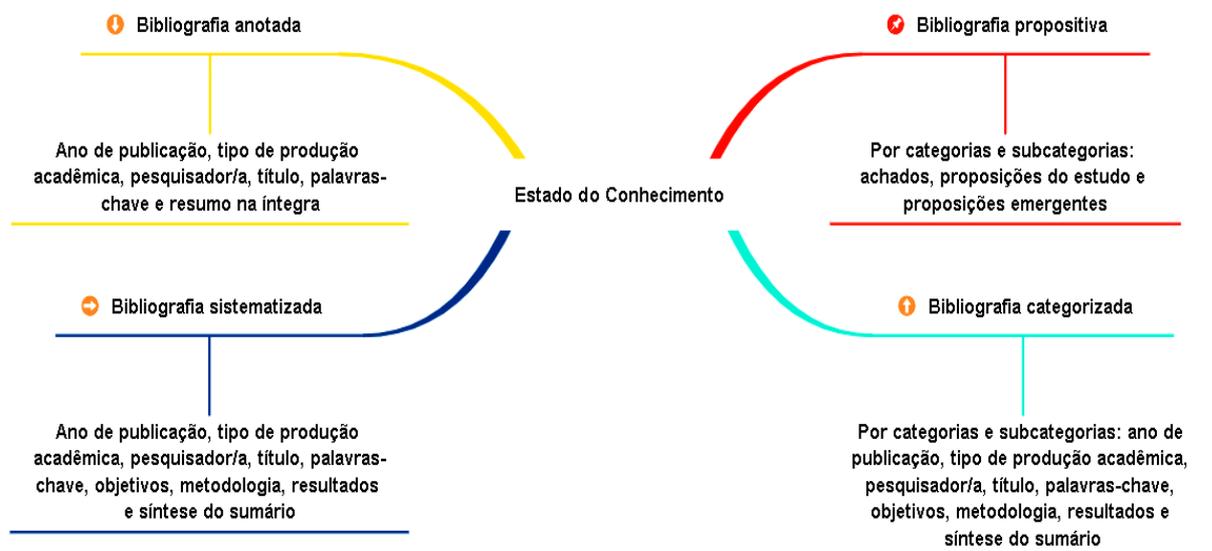
Figura 28 - Procedimentos metodológicos das etapas do estado do conhecimento e uso de técnicas da análise de conteúdo



Nota: EC – Estado do conhecimento. AC – Análise de conteúdo

Fonte: Bardin (2009) e Morosini, Santos e Bittencourt (2021). Adaptada pela pesquisadora (2022).

Figura 29 - Informações consolidadas no banco de dados por etapa do estado do conhecimento



Fonte: Morosini, Santos e Bittencourt (2021). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Morosini, Santos e Bittencourt (2021) explicam que para realizar a busca, a exploração, a seleção, a sistematização, a categorização, a análise e a construção do texto do estado do conhecimento, é preciso, primeiramente realizar a delimitação do tema e definir o que se quer descobrir ou conhecer sobre o assunto. Assim, designamos educação indígena e educação escolar indígena como tema, e conhecer o que revelam as pesquisas brasileiras vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação acerca de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena, como o propósito da revisão bibliográfica.

Mediante as diversas possibilidades de realizar a busca das produções acadêmicas, optamos por fazê-la no repositório de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>66</sup> (CAPES), vinculada à Plataforma Sucupira, ao considerar ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação do Brasil.

Para a busca no painel de informações quantitativas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizados dois pares de descritores com uso do operador booleano AND<sup>67</sup>: "educação indígena" AND "educação escolar indígena" e "saberes indígenas" AND "escola indígena". Os refinamentos dos resultados foram estabelecidos a

<sup>66</sup> Plataforma que objetiva facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição (CAPES, 2022). Para acessar o catálogo da CAPES basta acessar o link: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

<sup>67</sup> Tipo de técnica para fazer consulta em base de dados no escopo de localizar os arquivos que contêm ambas as palavras (LANDO, 2000).

partir das opções de aplicação de filtros na plataforma<sup>68</sup>: produção acadêmica do tipo Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissional, período de 2010 a 2020, área de conhecimento e área de concentração em educação, assim como programa de pós-graduação em educação.

Com relação às técnicas da análise de conteúdo utilizadas, tem-se a regra da exaustividade que orienta para obtenção de todos os componentes do *corpus* de análise; a regra da representatividade que determina a realização da análise de uma amostra, ou seja, da leitura flutuante para verificação da representatividade da produção acadêmica com o intento da pesquisa; a regra da homogeneidade que vislumbra a exploração da similaridade, obedecendo os critérios precisos de escolha das produções acadêmicas; e a regra da pertinência que conduz a verificação se o *corpus* de análise estão adequados aos critérios de seleção (BARDIN, 2009).

Entendendo que a técnica de codificação é o “processo pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes aos conteúdos”, realizamos o recorte, que foi procedido pela escolha de duas unidades: educação indígena e/ou educação escolar indígena, e saberes indígenas e/ou escola indígena; a enumeração, mediante critério de frequência das unidades selecionadas; e a classificação e a agregação pela organização das informações por unidades de recorte (BARDIN, 2009, p. 129).

A observância da pertinência foi direcionada para a estruturação das categorias e subcategorias a partir das “intenções da investigação”, as “questões de análise” e “características das mensagens”; a objetividade e fidelidade para assegurar que a categorização e subcategorização do *corpus* de análise seguissem os mesmos padrões categoriais; e a produtividade para desempenhar os protocolos de análise das produções acadêmicas (BARDIN, 2009, p. 148).

O tratamento dos resultados e interpretação foi substanciado pelas inferências que seguiram o andarilhar da análise das mensagens e, por conseguinte, da sua significação; e também pelo deslindar de lacunas das produções acadêmicas para o vislumbre de “outras orientações para uma nova análise” (BARDIN, 2009, p. 128).

A segunda etapa da pesquisa compreendeu a análise documental, que consiste, segundo Gil (2008, p. 52), em documentos impressos ou não, “que não receberam ainda um

---

<sup>68</sup> Tipo de documento (mestrado e/ou doutorado ou por grau acadêmico: doutorado, doutorado profissional, mestrado, mestrado profissional e profissionalizante), ano de publicação, autoria; orientador/a, professores/as membros da banca, área (grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação ou área de concentração), programa de pós-graduação, instituição e biblioteca (CAPES, 2022).

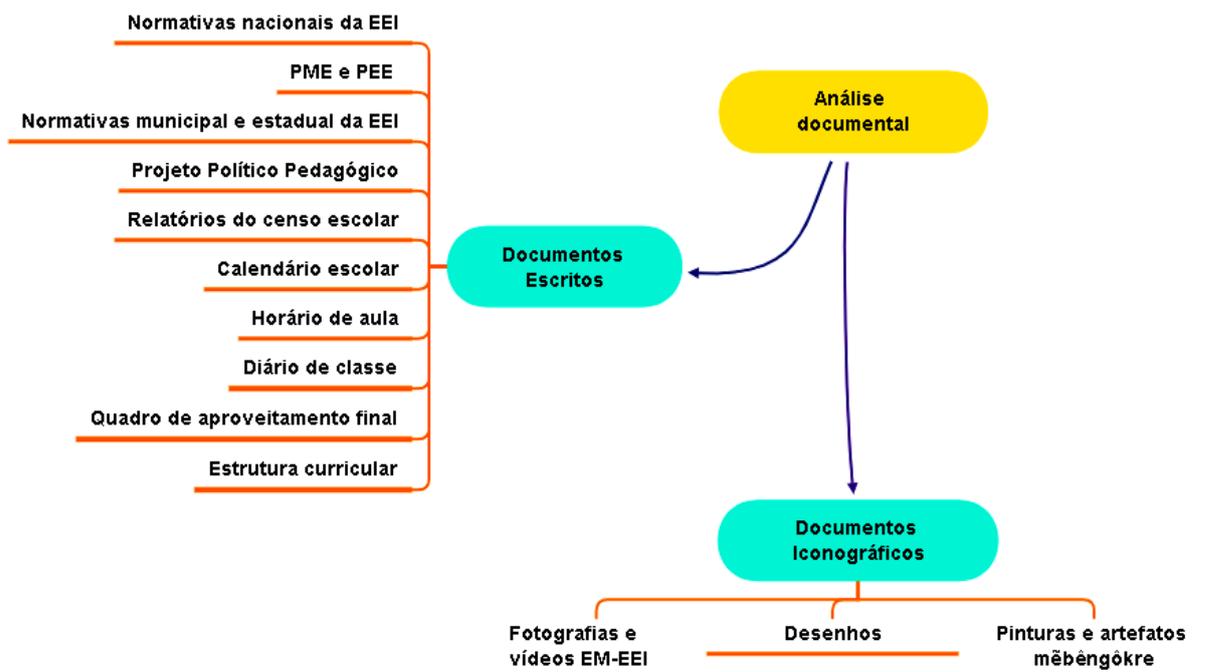
tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Vislumbrando a análise documental como observação direta, Michel (2009, p. 65) explica que a consulta de documentos na investigação científica “faz parte do processo de conhecimento”, com vista na “identificação de problema” oriundo da pesquisa.

Os tipos de documentos selecionados, coletados e analisados para a pesquisa científica perfazem as fontes escritas e iconográficas. Os documentos escritos compreendem normativas, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros, e os iconográficos as imagens, desenhos, pinturas, fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e folclore (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Martins e Theóphilo (2009) mencionam que é notável a utilização de documentos na pesquisa científica, visto que corresponde a uma fonte de informações, dados e evidências com a finalidade de auxiliar e, por conseguinte, clarear o entendimento de achados construídos por outros instrumentos e outras fontes de informação.

Nesses termos, e considerando, como explicam Lüdke e André (2015, p. 47), que a “escolha dos documentos não é aleatória” e deve-se alinhar aos propósitos da investigação científica, identificamos na Figura 30 os documentos escritos e iconográficos que constituíram a análise documental desta pesquisa.

Figura 30 - Documentos escritos e iconográficos do *corpus* de análise



Nota: EEI – Educação escolar indígena. EM – Educação mēbēngōkre. PME - Plano Municipal de Educação. PEE – Plano Estadual de Educação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

As normativas da educação escolar indígena analisadas correspondem às leis, decretos, portarias, pareceres, resoluções, planos, referenciais e relatórios que orientam as políticas públicas educacionais oriunda da Constituição Federal de 1988, as quais especificamos, por década de publicação, na Figura 31.

Figura 31 - Normativas da educação escolar indígena, referentes às décadas de 1990, 2000 e 2010, do corpus de análise documental

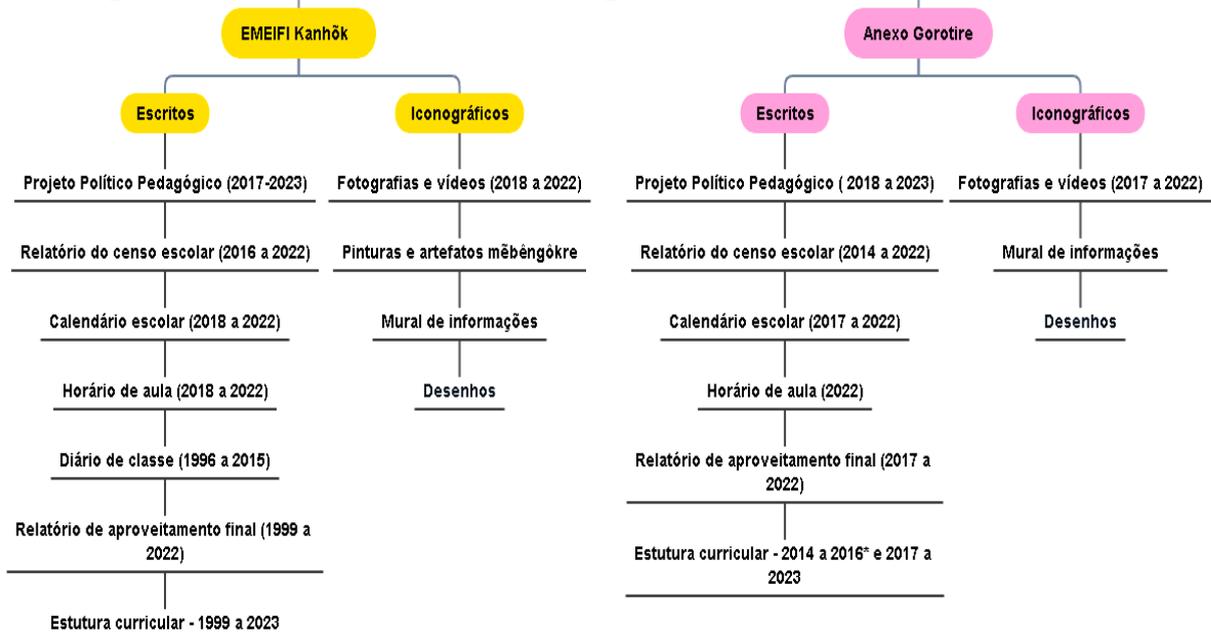


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

As normativas oriundas do âmbito municipal (Cumarú do Norte-PA) e estadual (Pará) correspondem às leis, decretos e resoluções. Com relação ao Plano de Educação Municipal de Cumarú do Norte-PA e Plano de Educação do Estado do Pará, analisamos o correspondente à

década vigente: 2015 a 2025. Considerando o gerenciamento técnico, administrativo e pedagógico que operam na educação escolar na aldeia Gorotire, especificamos, na Figura 32, os documentos analisados no âmbito da EMEIFI Kanhök (Secretaria Municipal de Educação) e Anexo Gorotire (Secretaria de Estado de Educação).

Figura 32 - Documentos escritos e iconográficos do *corpus* da análise documental



Nota: EMEIFI – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Indígena.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Os documentos escritos foram organizados por unidade federativa (municipal, estadual e federal) e classificados de acordo com a natureza (plano, normativa, projeto e documento escolar), temporalidade e assunto, na ficha de registro documental – fontes escritas, Apêndice A. O tratamento das informações, dados e evidências logradas nos documentos escritos foram procedidos pela interpretação documental, substanciado por inferências e comparações.

Organizamos os documentos iconográficos de acordo com a sua natureza (fotografias, vídeos, pinturas e desenhos), na ficha de registro documental – fontes iconográficas, Apêndice B. O tratamento das informações, dados e evidências constituídas no âmbito imagético foi procedido pela análise de imagem inspirada na sistemática de Joly (1996): estabelecimento de categorias de análise (educação mēbêngôkre e educação escolar), definição de critérios de inclusão e exclusão (inclusão - documentos iconográficos que represente a educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire; exclusão - documentos iconográficos com a mesma representação, pouca nitidez e sem autorização de uso de imagem), bem como

descrição dos elementos visuais e representação das unidades de significados da mensagem imagética em consonância com a categoria de enquadramento.

Cabe enfatizar que de acordo com os procedimentos éticos e autorais, os documentos iconográficos foram analisados após anuência dos detentores/responsáveis, por meio de assinatura do Termo de Autorização do Uso de Imagem (TAUI). No TAUI constam dados do/a detentor/a/responsável dos direitos autorais, informações da pesquisa, esclarecimentos quanto ao uso da imagem na pesquisa de tese, bem como contato da pesquisadora responsável pela pesquisa, Apêndice C.

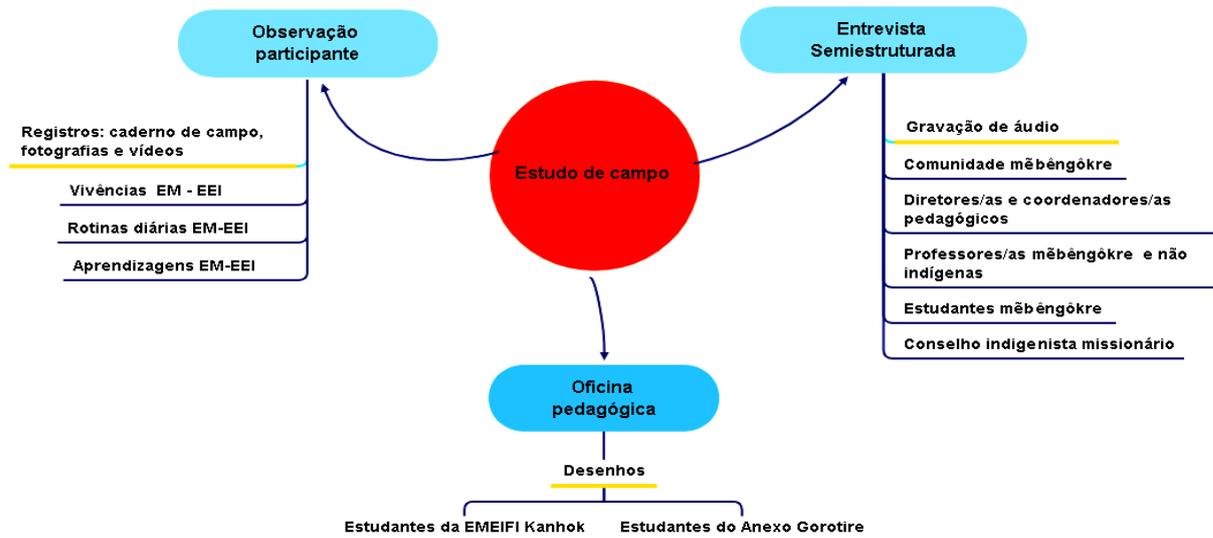
A terceira etapa da pesquisa, estudo de campo, foi o momento em que a pesquisadora esteve diretamente articulada “com o espaço (fonte) do qual decorrem as suas informações” (FONTANA, 2018, p. 65). Demo (2005) esclarece que o estudo de campo objetiva obter informações, dados e evidências acerca de um determinado problema de pesquisa, por meio da observação de fatos e/ou fenômenos, e por isso não deve ser ludibriado como meramente coleta de informações.

Martins e Theóphilo (2009) ainda explicam que o estudo de campo apresenta dois aspectos substanciais: profundidade no universo pesquisado e flexibilidade na estruturação. Para os autores, isso possibilita maior imersão às questões propostas na investigação científica, bem como a possibilidade de reformulações dos objetivos e estratégias metodológicas identificadas ao longo do processo de pesquisa.

Para a anuência da realização desta etapa, a pesquisadora estabeleceu contato, por ligação telefônica, e-mail e aplicativo de mensagem *WhatsApp*, com liderança indígena Mëbêngôkre da aldeia Gorotire, Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, Secretaria de Estado de Educação do Pará e Conselho Indigenista Missionário, momento em que foi apresentado os intentos da pesquisa e, por conseguinte, a obtenção da autorização da comunidade mëbêngôkre e instituições governamentais e não governamentais.

Sob a reflexão de que técnicas e instrumentos, privilegiadas nas pesquisas em educação, poderiam ser utilizados para construção de informações, dados e evidências no estudo de campo, optamos por enveredar pelas advindas da observação participante, oficina pedagógica para produção de desenho e entrevista semiestruturada, conforme Figura 33.

Figura 33 - Técnicas e instrumentos de construção de informações, dados e evidências utilizadas no estudo de campo



Nota: EM – Educação mēbēngōkre. EEI – Educação escolar indígena. EMEIFI – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Indígena.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A observação participante “vincula-se com uma participação real/direta/sem mediação do pesquisador com o objeto, a comunidade ou o grupo estudado” (FONTANA, 2018, p. 6). Neste momento, se estabeleceu o contato físico com o contexto sociocultural dos mēbēngōkre da aldeia Gorotire para construir informações, dados e evidências, que foram percebidos e apreendidos pela consciência dos sentidos (olhar, ouvir, sentir, saborear e cheirar) da pesquisadora.

Como procedimento de natureza sensorial, a observação participante envolve percepções que devem ser equalizadas, com competência aos intentos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Yin (2001, p. 116) esclarece que ao utilizar essa técnica, o/a pesquisador/a não se torna um “observador passivo”, pelo contrário, com desprendimento e envolvimento pessoal, se torna um “observador ativo”, assumindo uma “variedade de funções dentro de um estudo de caso”.

Considerando a seletividade dos sentidos, registramos, de maneira planejada e sistemática, observações, descrições, comentários e reflexões ocorridas durante ou depois da observação acerca de vivências, experiências e rotinas diárias da educação mēbēngōkre e educação escolar, bem como percepções de aprendizagem que circulam na aldeia Gorotire:

mêbêngôkre e escolar. Alguns momentos da observação participante na aldeia Gorotire estão ilustrados na Figura 34<sup>69</sup>.

Figura 34 - Momentos de realização da observação participante na aldeia Gorotire, 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os instrumentos de registros das observações foram procedidos por meio escrito (caderno de campo) e imagético (registros fotográficos e audiovisuais), sendo indicado no preâmbulo de cada registro: dia, hora de início e local da observação, bem como no término: hora de finalização e indicação do tempo de observação. Assim, contabilizamos a temporalidade de 163 horas de observação na aldeia Gorotire. Cabe ressaltar que nos registros fotográficos e audiovisuais prevaleceram os procedimentos éticos e autorais que constam no TAUI, Apêndice C.

Alicerçada em reflexões que estavam textualizadas no caderno de campo, utilizado para esse fim, de que estudantes mêbêngôkre, independentemente de sua faixa etária e enquadramento turma/série, apresentavam destreza e criatividade para expressar sua compreensão a respeito de um determinado assunto por meio de desenhos. E, considerando o impedimento de diálogo oral e escrito em decorrência do diminuto da pesquisadora com a língua Mêbêngôkre, iniciamos o processo de ponderação para a possibilidade de realizar oficinas pedagógicas de produção de desenhos.

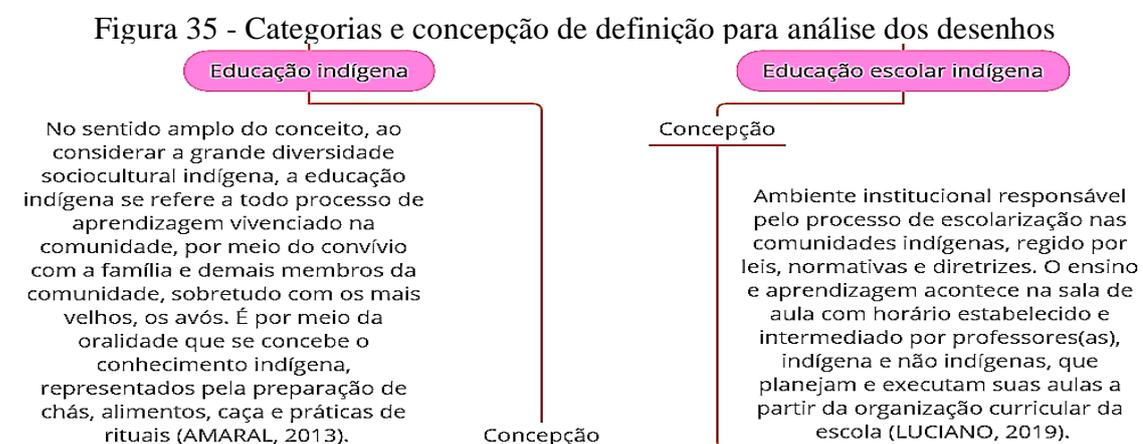
<sup>69</sup> As imagens utilizadas na ilustração tiveram o consentimento, por meio da assinatura do TAUI.

Cabe frisar que este instrumento de construção de informações, dados e evidências não estava previsto no andarilhar metodológico desta investigação científica. Todavia, ao conceber a pesquisa como ato vivo, e entendendo como explicam Boot, Colomb e Willians (2005, p. 255) de que os recursos visuais ligam as palavras à imagem ao comunicar “dados complexos”, revelando “padrões e relações” que possam passar despercebidos, decidimos, após anuência da direção escolar, realizar as oficinas com estudantes da EMEIFI Kanhök e Anexo Gorotire.

Inicialmente havíamos ponderado a realização das oficinas somente com estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Entretanto, após solicitação de professores mēbêngôkre e não indígenas, atuantes na educação infantil (pré-escola I e II), anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio (1ª a 3ª série), resolvemos realizar com todas as etapas e modalidade de ensino ofertadas na escola.

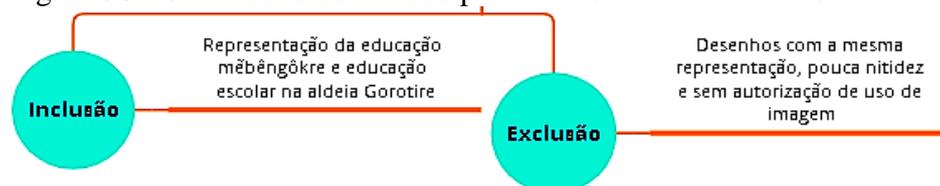
Considerando os propósitos da pesquisa, sistematizamos o roteiro da oficina pedagógica de produção de desenhos: identificação da pesquisa (título, linha de pesquisa, pesquisadora, orientador e instituição proponente), materiais utilizados (folha de papel A4, lápis, lápis de cor, apontadores e borrachas) e orientações para sua realização (educação mēbêngôkre e educação escolar), Apêndice D. Para a análise dos desenhos, optamos por proceder em consonância com as estabelecidas para as fontes documentais iconográficas: escolha e definição das categorias de análise, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, descrição dos elementos visuais e representação das unidades de significados da mensagem imagética em consonância com a categoria de enquadramento (JOLY, 1996).

As categorias de enquadramento e concepções de análise: educação mēbêngôkre e educação escolar, estão especificadas na Figura 35; e os critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos desenhos, na Figura 36.



Fonte: Amaral (2013) e Luciano (2019). Adaptada pela pesquisadora (2022).

Figura 36 - Critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos desenhos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

As oficinas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2022, e as datas de sua realização definidas pela direção escolar, coordenação pedagógica e professores/as mēbêngôkre e não indígenas. Com a tradução na língua Mēbêngôkre realizada pelo monitor da turma<sup>70</sup>, os estudantes foram orientados a criarem dois desenhos, na mesma folha, que representassem a educação mēbêngôkre (brincadeiras, festas, danças, rituais, afazeres do dia a dia, relação familiar e comunitária, alimentação, animais, árvores, plantas, histórias, músicas, organização social e espacial, pintura corporal, colares, pulseiras, caça, pesca e outros) e educação escolar (ensino, aprendizagem, sala de aula, escola, disciplinas, professores/as, monitores/as, funcionários/as, calendário escolar, prédio da escola, alimentação, brincadeiras, danças, festas, comemorações e outros).

Alguns momentos da realização das oficinas pedagógicas de produção de desenhos com estudantes mēbêngôkre da aldeia Gorotire estão ilustrados na Figura 37<sup>71</sup>.

Figura 37 - Momentos de realização das oficinas pedagógicas de produção de desenhos



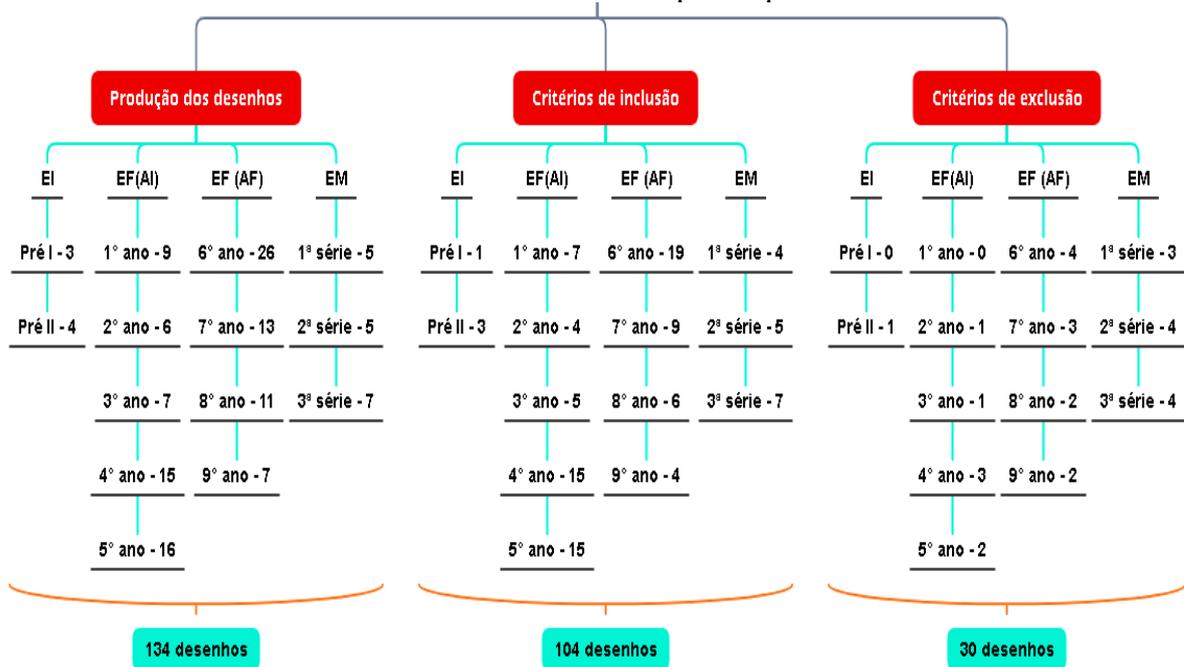
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

<sup>70</sup> Profissional educacional da unidade escolar que auxilia professores/as não indígenas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, por meio da língua Mēbêngôkre.

<sup>71</sup> As imagens utilizadas na ilustração tiveram o consentimento, por meio da assinatura do TAUl.

Foram produzidos 134 desenhos. Desses, 84 foram selecionados para compor esta pesquisa, sendo realizada a descrição dos seus elementos visuais e representação das unidades de significados da mensagem imagética em consonância com a categoria de enquadramento. A sistematização das produções, bem como a resultante da aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão por etapa/ano/série, está ilustrada na Figura 38.

Figura 38 - Sistematização da produção dos desenhos e resultante da aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão por etapa/ano/série



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Considerada técnica de pesquisa basilar para a investigação qualitativa, a entrevista consiste na construção de informações, dados e evidências não documentadas sobre um determinado tema (ROSA; ARNOLDI, 2006). À vista disso, realiza a “angariação de dados e informações diretamente atreladas ao público investigado ou à população pesquisada” (FONTANA, 2018, p. 70).

A entrevista é uma técnica valiosa para a pesquisa científica, sobretudo para as ciências humanas e sociais, ao permitir, por meio da comunicação bilateral, a relação de diálogo direto entre a pesquisadora e participantes da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Richardson (2011, p. 207) evidencia a composição da terminologia entrevista, “entre e vista”, explicando que o vocábulo *entre* se refere “ao ato de ver” e, por conseguinte, “ter preocupação com algo”; já o vocábulo *vista* indica uma “relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas”, assim conclui que constituir uma investigação científica utilizando a técnica de entrevista é praticar o “ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

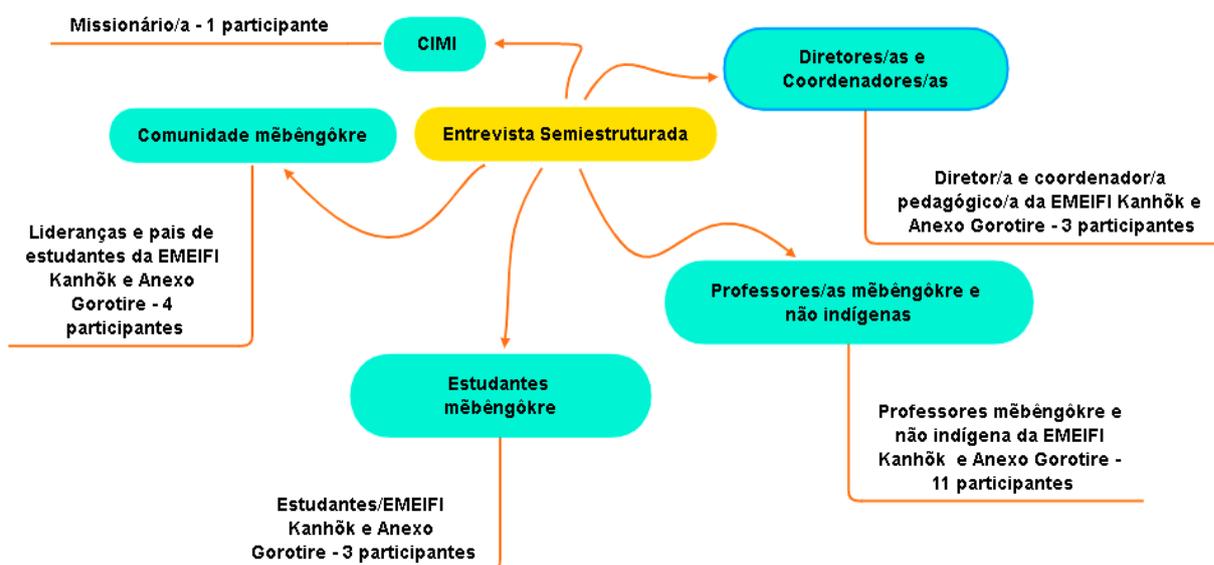
Imersa no ato de perceber, elegemos o entrelaçamento das técnicas de entrevista inspiradas na Etnografia e História Oral. As técnicas de entrevistas compreendem os procedimentos metodológicos para apresentar a compreensão narrativa do conjunto de experiências individuais, suas proposições e suas verdades, permitindo mostrar a versão dos fatos, conforme visão de mundo, sendo soberana para revelar ou ocultar casos, situações e identidades (OLIVEIRA, 2000; MEIHY; HOLANDA, 2015).

Dentre as possibilidades de proceder a entrevista, e tendo em vista dispor de um guia de perguntas para que houvesse, naturalmente, uma sequência lógica de informações, dados e evidências mediante assuntos simples e complexos, bem como discutir pontos que merecem maior atenção, como explicam Vieira (2008) e Lüdke e André (2015), optamos em procedê-la por meio de roteiro semiestruturado.

O roteiro semiestruturado, elaborado pela pesquisadora, seguindo as orientações de Thompson (1992), foi simples, direto e em linguagem comum, evitando perguntas complexas e de duplo sentido. A estrutura do roteiro, substanciada na questão orientadora e objetivos da pesquisa, constituiu-se por três eixos temáticos: educação mēbēngōkre, a escola na aldeia, e (des)conexões entre educação mēbēngōkre e educação escolar; com cinco questões em cada eixo, Apêndice E.

A escolha dos/as participantes ocorreu em consonância com os objetivos da investigação científica, bem como pela definição de cinco categorias de enquadramento e número de participantes, representada na Figura 39.

Figura 39 - Categorias de enquadramento para escolha dos participantes



Nota: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. EMEIFI – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Indígena.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

Os critérios de inclusão utilizados foram: participante que no escopo de suas narrativas apresentar informações que possibilitem compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Por conseguinte, os critérios de exclusão compreenderam: gestante em situação de risco, indivíduo com doença crônica em fase aguda e estudante mēbêngôkre menor de 18 anos de idade.

A entrevista semiestruturada foi concebida em um universo de 22 participantes, sendo 13 mēbêngôkre e 9 não indígenas. Na Figura 40, apresentamos os sujeitos da pesquisa, bem como os momentos de diálogos na ordem de sua realização. É importante salientar que as fotos utilizadas na ilustração tiveram o consentimento dos/as participantes, por meio de assinatura para Autorização do Uso de Imagem, contida no TCLE.

Figura 40 - Participantes da pesquisa, por ordem de realização das entrevistas



**Nilson de Oliveira Gomes**, 49 anos, brasileiro, natural de Conceição do Araguaia-PA. Graduado em Pedagogia, é professor na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena (EMEIFI) Kanhök desde de 2019. Atualmente atua no 3º ano do Ensino Fundamental e na Etapa II da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em sua fala, apresenta vivências e experiências de sua atuação profissional na escola em território indígena, decorrentes da diferença de línguas faladas por kubên e mēbêngôkre.

**Kôrei Kayapó**, 37 anos de idade, Mēbêngôkre, natural da aldeia Gorotire, município de Cumaru do Norte-PA. Desempenha atividade docente na EMEIFI Kanhök desde o ano de 2021. Atualmente ministra aulas nas disciplinas de Língua Materna e Cultura Indígena. No diálogo com Kôrei, transparece como as crianças aprendem a cultura mēbêngôkre e a percepção das educações que transitam no território Kayapó.



**Ildece dos Santos Souza**, 43 anos de idade, brasileira, natural de Redenção-PA. Graduada em Pedagogia, desempenha atividade docente na EMEIFI Kanhök desde o ano de 2012. Atualmente, é professora de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental nas salas anexas da EMEIFI Kanhök. Amparada em suas vivências e experiências na aldeia, Ildece apresenta a percepção do modo de ser mēbêngôkre, como também a necessidade da aprendizagem do mundo do Kubên para a sobrevivência da comunidade.

**Cleiton Rodrigues Soares**, 37 anos de idade, brasileiro, natural de Conceição do Araguaia-PA. Graduado em Ciências Naturais, desempenha atividade docente na aldeia desde o ano de 2017. Atua na EMEIFI Kanhök, como professor de Ciências e Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, e também no Anexo Gorotire, com as disciplinas de Biologia, Química e Física nas turmas de ensino médio. Com base no anseio da comunidade, Celiton apresenta em sua explanação, a percepção do sentido da escola no território indígena.



**Bekó Kayapó**, 42 anos de idade, Mēbêngôkre, natural da Aldeia Gorotire, Cumaru do Norte-PA. Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena - Ciências da Natureza e Matemática. Atua como docente no território indígena Kayapó desde 2010, na disciplina de Língua Materna. Em 2019 iniciou suas atividades na EMEIFI Kanhök como professor de Matemática nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e EJA. Em sua entrevista, revela a cultura mēbêngôkre no cotidiano da aldeia, enfatizando o modo de ensinar e aprender.

**Ykàtyx Kayapó**, 51 anos, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Gorotire, Cumaru do Norte-PA. Graduado em Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena – Ciências Humanas e Mestrando em Linguística e Línguas Indígenas pelo Programa Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIMD)/UFRJ). Atua há 25 anos na educação escolar indígena no território indígena Kayapó. Desde 2018 atua na EMEIFI Kanhök ministrando as disciplinas de Língua Materna e Cultura Indígena. Sua fala reverbera histórias do povo mëbêngôkre, à luz do modo de ensinar e aprender a cultura.



**Francisco Santos Cruz Filho**, 50 anos de idade, brasileiro, natural de Chapada dos Guimarães-MT. Graduado em Pedagogia, desempenha atividade docente na aldeia desde o ano 2012, e atualmente atua na EMEIFI Kanhök, como professor do 5º ano do ensino fundamental, e também no Anexo Gorotire, com as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas turmas de ensino médio. Em sua entrevista, Francisco explica o que a comunidade espera da escola, como também a importância da oferta do ensino médio na aldeia.



**Baka-ê Kayapó**, 33 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Gorotire, município de Cumaru do Norte-PA. É monitor da turma do 1º ano e 3º ano do ensino fundamental na EMEIFI Kanhök e estudante da 3ª série do ensino médio no Anexo Gorotire. Baka-ê expressa em sua entrevista a importância do processo de escolarização e profissionalização aos mëbêngôkre.

**Jardel Rodrigues de Oliveira**, 27 anos de idade, brasileiro, natural de Miracema – TO. Graduado em Pedagogia, iniciou suas atividades laborativas na EMEIFI Kanhök no ano de 2020, exercendo a função de técnico pedagógico, e a partir do ano de 2021 assumiu a gestão da secretaria escolar. Mediante reminiscências, Jardel apresenta a oferta do ensino escolar emergencial em decorrência da pandemia de Covid-19 e a organização técnica e pedagógica da escola na aldeia.



**Akranhi Kayapó**, 51 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Gorotire, Cumaru do Norte-PA. Com qualificação profissional em Magistério Indígena, atua na educação escolar indígena há 27 anos, tendo várias experiências laborativas em aldeias mëbêngôkre. Iniciou a atividade docente na EMEIFI Kanhök em 2021, e atualmente ministra aula na turma do Pré I e II da educação infantil e 3º e 4º ano do ensino fundamental. Na conversa, Akranhi descreve as histórias, modo de ser e aprender, comidas e brincadeiras mëbêngôkre

**Paulo Sérgio da Silva Nunes**, 33 anos de idade, brasileiro, natural de Conceição do Araguaia-PA. Graduado em Pedagogia, exerceu a atividade docente na EMEIFI Kanhök nos anos de 2017 e 2018, ministrando aulas de História e Geografia para turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e EJA - Etapa III e IV, e no ano de 2022 assumiu a direção escolar. A entrevista de Paulo apresenta os desafios principiais na docência, bem como os projetos pedagógicos e plano de gestão da escola.



**Bepkräre Kayapó**, 41 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Kokraxmoro, município de São Félix do Xingu-PA. Pai de duas filhas que estudam na EMEIFI Kanhök, local em que exerce a função laborativa de porteiro. Em sua fala, Bepkräre reverbera aprendizagens da cultura mëbêngôkre que perpassam por geração e a importância da educação escolar para suas filhas compreenderem o mundo do Kubên

**Kapranpõnh Kayapó**, 82 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Kokraxmoro, município de São Félix do Xingu - PA. É liderança indígena e pajé da aldeia Gorotire. Em sua narrativa, Kapranpõnh apresenta histórias do mëbêngôkre, a importância de ensinar a cultura para as crianças e o dom da pajelança



**Tumre Kayapó**, 49 anos, Mëbêngôkre, natural da aldeia Gorotire, Cumarú do Norte-PA. Graduando em Pedagogia. Atua como docente no Anexo Gorotire, ministrando a disciplina Língua Materna para as turmas da 1ª a 3ª série do ensino médio. Sua narrativa apresenta a cultura mëbêngôkre, luta pelo direito de realizar o processo de escolarização na aldeia e a importância de saber o que querem da escola na aldeia para lutar pelos seus direitos constitucionais.



**Mry-re Kayapó**, 44 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da aldeia Kriketũm, município de Ourilândia do Norte-PA. Liderança indígena da aldeia Pokatoti e pai de uma filha que estuda na EMEIFI Kanhõk. Na entrevista, Mry-re expressa o olhar da aldeia para a escola, assim como histórias, festas e rituais mëbêngôkre

**Tetukre Kayapó**, 43 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Gorotire, município de Cumarú do Norte-PA. Estudante da EJA – Etapa III na EMEIFI Kanhõk. Em sua fala, Tetukre apresenta a percepção do seu processo de escolarização e enfatiza a educação mëbêngôkre mediante participação de brincadeiras, festas e rituais.



**Bepngõti Kayapó**, 22 anos de idade, Mëbêngôkre, natural de Redenção-PA. Estudante da 2ª série do ensino médio no Anexo Gorotire. Em sua entrevista, Bepngõti apresenta a percepção do processo de escolarização dentro e fora da aldeia, como também os aspectos culturais vivenciados no cotidiano mëbêngôkre.

**Norá Kayapó**, 48 anos de idade, Mëbêngôkre, natural da Aldeia Gorotire, município de Cumarú do Norte-PA. Com qualificação profissional em Magistério Indígena desempenha atividades laborativas na EMEIFI Kanhõk desde o ano de 2017, e atualmente é professor da disciplina Língua Materna e Cultura Indígena. Norá explana o que é ser professor da cultura mëbêngôkre, à luz de histórias, festas e rituais.



**Lucivânia Pereira Reis**, 28 anos de idade, brasileira, natural de Conceição do Araguaia-PA. Graduada em Pedagogia, iniciou suas atividades na EMEIFI Kanhõk no ano de 2019, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, e a partir do ano de 2021 exerce a atividade laborativa de coordenadora pedagógica. A fala de Lucivânia ecoa memórias dos desafios vivenciados no ensino escolar emergencial derivado da pandemia de Covid-19, a importância da escola na aldeia e do desenvolvimento do trabalho pedagógico no território indígena.

**Tututure Kayapó**, 58 anos de idade, Mëbêngôkre, natural de Aldeia Kubenkrakenh, município de São Félix do Xingu. Pai de estudante da 3ª série do ensino médio do Anexo Gorotire. Mediante reminiscências, Tututure contextualiza em sua entrevista a construção da EMEIFI Kanhõk, a rotina escolar da escola Prĩnkõre, primeira escola na aldeia, à luz do seu processo de escolarização, e também a expectativa de aprendizagem do seu filho no ambiente escolar.





**Larice Borges Maranhão da Silva**, 41 anos de idade, brasileira, natural de Conceição do Araguaia-PA. Graduada em Matemática, iniciou suas atividades docentes na aldeia em 2014 no Projeto Saberes da EJA, nos anos de 2015 a 2017 atuou na EMEIFI Kanhök em turmas dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, e atualmente atua como professora de Matemática para turmas do ensino médio no Anexo Gorotire. Em sua explanação, Larice enfatiza a importância do professor não indígena para a escola na aldeia e a percepção da prioridade da educação mēbēngōkre no território indígena.

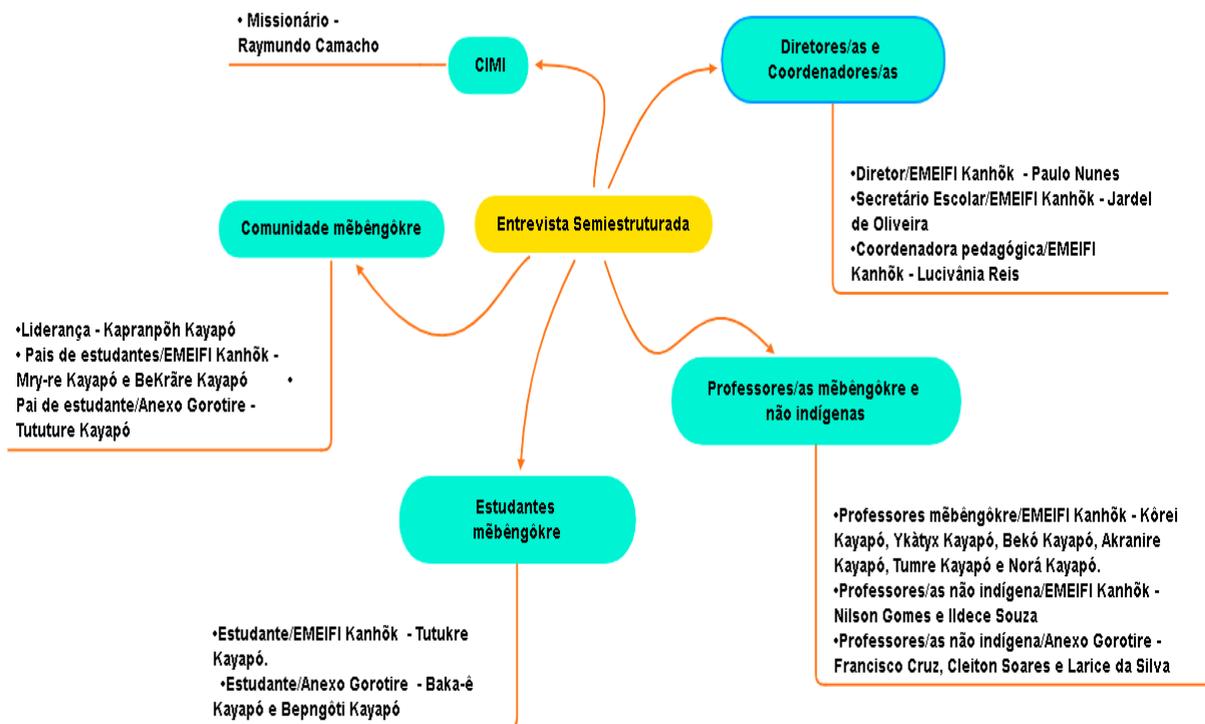
**Raymundo Camacho Covarrubias**, 60 anos de idade, mexicano, natural de San Luis de la Paz, Guanajuato, México. Graduado em Teologia, iniciou suas atividades missionários com o povo mēbēngōkre em 1997, morando na aldeia Mōjkārākō no período de 1997 a 2003; e no período de 2004 até a presente data atua na sede da Pastoral Indigenista em Redenção - PA, anexa ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), desenvolvendo atividades de assessoramento nas aldeias mēbēngōkre. Sua narrativa apresenta memórias do seu primeiro contato com o povo mēbēngōkre, atividades docentes e experiência de morar na aldeia, assim como aspectos da cultura e cosmologia mēbēngōkre relacionados ao ciclo da natureza, saberes dos mais velhos, dons dos mēbēngōkre e ritos de passagem.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023) e Cidiclei Biavatti (2023).

Para que seja possível o vislumbre das categorias de enquadramento e participantes da pesquisa, ilustrados nas Figuras 39 e 40, sistematizamos na Figura 41 as categorias de enquadramento e os/as respectivos/as participantes da entrevista semiestruturada desta investigação.

Figura 41 - Categorias de enquadramento e participantes da entrevista semiestruturada



Nota: CIMI – Conselho Indigenista Missionário. EMEIFI – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Indígena.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

O local da realização das entrevistas foi definido pelo/a participante, objetivando, como explica Ferreira e Amado (2006, p. 236), oportunizar um “ambiente favorável à conversação”, em que o participante se sinta mais à vontade, para “conversar, recordar e avivar suas lembranças”. É importante mencionar que atentamos às recomendações sanitárias de saúde na prevenção à Covid-19<sup>72</sup>.

As entrevistas tiveram início a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que estabeleceu as garantias éticas aos participantes da pesquisa. Nesse documento, estão indicados o objetivo da pesquisa, a importância científica e social, os procedimentos da entrevista, riscos e benefícios, sigilo de privacidade, autonomia do participante e contato da pesquisadora responsável pela investigação, bem como corresponsável pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Ao vislumbrar que a previsão de riscos da pesquisa aos participantes mēbēngōkre estava associada a peculiaridade de sua cultura, e objetivando assegurar as especificidades culturais, estruturamos dois TCLE: O TCLE 1 – para participante mēbēngōkre, Apêndice F, e TCLE 2 – para participante não indígena, Apêndice G. As dúvidas do/a participante quanto às informações contidas no TCLE, foram respondidas antes da entrevista, bem como disponibilizado tempo adequado para a tomada de decisão autônoma.

Os riscos previstos na participação da pesquisa, mēbēngōkre e não indígena, consistiram:

- Mēbēngōkre: a resultante da pesquisa não corresponder a cosmovisão do grupo indígena, bem como insatisfação quanto a descrição dos elementos contidos nas narrativas imagéticas e narrativas orais de participantes não indígena.
- Não indígenas: possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade e insatisfação quanto às expectativas do resultado da pesquisa.

As entrevistas foram registradas por meio eletrônico, celular e gravador de voz, e posteriormente identificadas na ficha de situação da entrevista (MEIHY E HOLANDA, 2015). Na ficha, consta a identificação da pesquisa, dados pessoais do/a participante, breve histórico do/a participante, conteúdo da entrevista e dados da entrevista, Apêndice H.

A transcrição, “passagem da entrevista da forma oral para a escrita”, foi realizada pela pesquisadora, e procedida, inicialmente de forma literal, sem fazer cortes e acréscimos nas narrativas orais dos/as participantes, a fim de manter a fidelidade entre a oralidade e a escrita

---

<sup>72</sup> Foi disponibilizado máscara descartável e álcool em gel 70% aos participantes, bem como, quando possível, o distanciamento de 1 a 2 metros.

(ABERTI, 2004, p. 174). Todavia, após enviar a narrativa textual aos participantes<sup>73</sup>, por meio de comunicação estabelecida no ato da entrevista, foi-nos solicitado alterações, sobretudo com relação aos aspectos ortográficos e gramaticais.

Foram transcritas 20 horas, 15 minutos e 36 segundos de entrevistas, resultando em 227 páginas de transcrição. As informações técnicas das entrevistas (data, horário, local, número da entrevista, tempo de gravação, responsável pela entrevista e transcrição, data de assinatura do TCLE, data de transcrição e número de páginas transcritas) estão sistematizadas no Apêndice I.

Para tornar o texto transcrito mais claro, seguimos as orientações de Ferreira e Amado (2006): as passagens pouco audíveis foram colocadas entre colchetes; as dúvidas, os silêncios, as rupturas sintáticas, assinaladas por reticências, e as palavras usadas com forte entonação grafadas em negrito. As análises das entrevistas foram realizadas por meio de interlocuções das narrativas orais dos participantes, estabelecida por eixos temáticos contidos no roteiro da entrevista semiestruturada.

Considerando os/as participantes da entrevista protagonistas do processo investigativo, e em consonância com a Resolução/CNS n. 510/2016<sup>74</sup>, obtivemos autorização de todos participantes, especificada no TCLE 1 e 2, para utilizar o seu nome no corpo do texto<sup>75</sup>, a partir das narrativas da entrevista, sendo citados e referenciados de acordo com as normas n. 6.023/2002<sup>76</sup> e n. 10.520/2002<sup>77</sup> da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Considerando, como elucida Lüdke e André (2015), que a análise dos dados qualitativos é “um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação”, bem como de sistematização, coerência e significados mais profundo das fontes utilizadas na pesquisa, fizemos o entrelaçamento das informações, dados e evidências construídas a partir da análise documental, observação participante, desenhos de estudantes mēbēngōkre e entrevista semiestruturada, à luz da triangulação, representada na Figura 42.

---

<sup>73</sup> Ferreira e Amado (2006, p. 240) explica que o retorno textual da entrevista ao participante é procedimento fundamental e necessário, visto que poderá analisar sua fala “acrescentar, suprimir, corrigir, complementar, resultando daí uma transcrição mais rica”

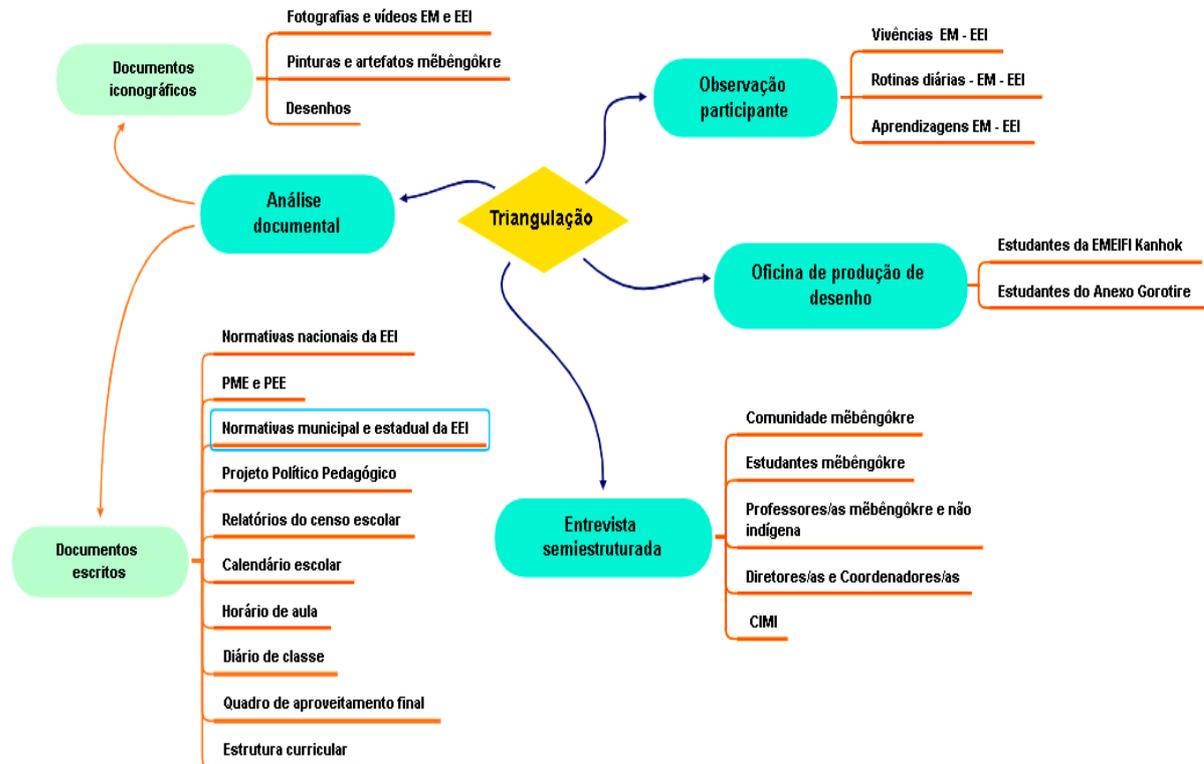
<sup>74</sup> Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana (BRASIL, 2016).

<sup>75</sup> Cabe informar que a pesquisa garantiu o direito de sigilo e privacidade, conforme estabelecido na Resolução/CNS n. 466/2012 e Resolução/CNS n. 510/2016, especificado no TCLE 1 e 2, ao participante que não autorizasse o uso do seu nome no corpo do texto.

<sup>76</sup> Norma que estabelece as regras de formatação das referências bibliográficas: desde as informações que devem conter nas referências até a ordem de apresentação delas (ABNT, 2002).

<sup>77</sup> Norma que especifica as características exigíveis para apresentação de citações em documentos (ABNT, 2002).

Figura 42 - Entrelaçamento das informações, dados e evidências a partir da triangulação



Nota: EM – Educação mēbēngōkre. EEI – Educação escolar indígena. EMEIFI – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Indígena. PME – Plano Municipal de Educação. PEE – Plano Estadual de Educação. CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A triangulação, utilizada nesta pesquisa, consistiu na combinação de informações, dados e evidências advindas da análise documental, observação participante, oficinas de produção de desenhos e entrevistas semiestruturadas. André (1983, p. 69) explica que essa técnica permite analisar o fenômeno estudado em conjunto com intensidade e expressividade. Isso é possível devido a viabilidade, numa mesma perspectiva de examinar convergência dos resultados, complementação ou divergência ou contradição das fontes de informações, dados e evidências e, portanto, provindo uma imersão na realidade do contexto sociocultural pesquisado (GONZAGA, 2006).

Sarmiento (2011), ainda ressalta que essa técnica é valiosa nas pesquisas científicas com abordagem de estudo de caso etnográfico qualitativo, visto que atribuiu maior confiabilidade dos resultados ao desvincular-se da unilateralidade de “uma observação, um depoimento ou um documento” e, por conseguinte, sobrepondo à realidade pesquisada, na perspectiva do seu “conjunto e complexidade”.

Isso posto, Lüdke e André (2015, p. 580) nos atentam para o cumprimento das questões éticas com o uso de abordagens qualitativas nas investigações científicas, uma vez que decorrem de intensa “interação do pesquisador e sujeitos pesquisados”. E acrescido a esse

atento, tem-se ainda o discernimento de cumprir os requisitos institucionais e éticos para realização de pesquisa em terras e com populações indígenas.

Para cumprir os requisitos éticos e institucionais, submetemos o projeto de pesquisa para apreciação do CEP/UFT, no escopo de ser avaliado o cumprimento das exigências éticas para a realização de pesquisa com seres humanos no Brasil; à CONEP para análise das normas de pesquisas que envolvam seres humanos em área de povos indígenas, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), para proceder a análise da pesquisa a fim de recomendar a entrada em área indígena; e a Presidência da FUNAI, para adquirir a autorização de ingresso na Terra Indígena Kayapó.

O CEP/UFT aprovou, sem nenhuma recomendação, a realização da pesquisa por meio do Parecer Consubstanciado n. 5.161.470/2022, Anexo A. Vislumbre também seguido pela CONEP, aprovando a pesquisa por meio do Parecer Consubstanciado n. 5.304.406/2022, Anexo B. O CNPQ, por meio da Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Sociais (COSAE), mediante o processo n. 01300.011802/2021-66, avaliou o projeto de pesquisa e emitiu parecer de mérito da consultoria *ad hoc* favorável à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisa (AAEP) da FUNAI, Anexo C. Com o parecer de mérito favorável da COSAE/CNPQ, a AAEP/FUNAI, após avaliar o cumprimento de todos requisitos para ingresso em TI, formalizou a entrada da pesquisadora na TI Kayapó, por meio do Ofício n. 170/2022/AAEP/FUNAI, Anexo D, e autorização de ingresso em TI n. 29/AAEP/2022, Anexo E.

Finalizando o preparo da tinta do jenipapo, dispor-nos-emos para apresentá-lo à comunidade Gorotire, e coadunando com Thompson (1992), Lüdke (2001) e Lüdke e André (2015) ao reverberarem que concluída a pesquisa deve-se proceder com conduta ética e promover o retorno dos resultados da investigação científica a todos/as participantes que subsidiaram a sua construção, bem como à comunidade e instituições governamentais e não governamentais que cooperaram para a realização da investigação.

Nesses termos, os resultados da pesquisa serão socializados com a comunidade Gorotire por meio de apresentação da pesquisa (palestra), na qual será entregue uma cópia impressa da tese a EMEIFI Kanhök e Anexo Gorotire. Aos demais participantes e instituições: Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, Secretaria Estadual de Educação do Pará, Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira e Conselho Indigenista Missionário/Redenção-PA, será entregue uma cópia digital da tese. Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins será encaminhado o relatório final da

pesquisa, e a Presidência da Fundação Nacional do Índio relatório do trabalho de campo e cópia digital da tese.

#### **4 PREPARANDO A TINTA DO URUCUM: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE (DES)CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

*Para fazer a tinta, tem que ir na roça pegar o urucum. Abre e tira as sementes com os dedos, e depois colocam numa panela com água, passam na peneira e depois coloca no fogo para engrossar a tinta até ficar bem vermelha.*

*Kapranpõnh Kayapó (2022)*

É imersa na explicação de Kapranpõnh Kayapó (2022), que iniciamos esta seção pegando o urucum na roça, debulhando e peneirando a semente e depois engrossando a tinta vermelha, para conhecer, a partir das pesquisas brasileiras realizadas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, no período de 2010 a 2020, (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena, à luz do estado do conhecimento.

O estado do conhecimento é uma metodologia bibliográfica, já consolidada nas pesquisas em educação, que permite realizar mapeamento e análise de produções acadêmicas com vista na elaboração de novos conhecimentos de maneira estruturada e com rigor científico (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Para esse andarilhar, utilizamos a sistemática apresentada por Morosini, Santos e Bittencourt (2021), respectivamente: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

Para realizar a análise e compreensão do estado do conhecimento, optamos pelo procedimento de análise de dados qualitativos inspirados nas técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). A análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de variáveis inferidas destas mensagens (BARDIN, 2009).

Nesses termos, e ao considerarmos o espírito científico crítico, confiante, analítico, objetivo, criativo, autônomo e indagador, como bem menciona Gonçalves (2005), apresentamos a temática pesquisada, base de dados utilizada, critérios de inclusão, pares de descritores utilizados para a busca, refinamentos aplicados, e quantitativo de produções

acadêmicas encontradas; assim como procedimentos metodológicos da bibliografia anotada (definição do *corpus* de análise), bibliografia sistematizada (informações do *corpus* de análise), bibliografia categorizada (categorias e subcategorias de análise por meio de tendências e recorrências) e bibliografia propositiva (análise e inferências de aspectos que se assemelham e/ou distanciam).

#### **4.1 Coletando o urucum: tracejos de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena**

Vislumbrando as diferenças etnoculturais e linguísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e principalmente na luta dos movimentos indígenas, a Constituição Federal de 1988 reverberou o direito dos povos originários de receber a educação escolar em seus territórios alicerçada em práticas pedagógicas vinculadas aos processos próprios de aprendizagem.

Em uma concepção dinâmica e com a participação dos povos indígenas, a educação escolar em seus territórios foi sendo regulamentada para instituir a perspectiva educacional de reafirmação identitária. Dentre elas, destacamos a federalização da educação escolar indígena em 1991; Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1993; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996; Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas em 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas, ambas em 1999; e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica em 2012.

Esses instrumentos normativos inclinam-se para a oferta escolar em territórios indígenas na concepção educacional diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. A escola diferenciada se estrutura para privilegiar processo próprio de ensino e aprendizagem de cada povo indígena, promovendo a conexão entre a educação indígena e a educação escolar; a especificidade para evidenciar que cada povo indígena possui processo próprio de produzir e transmitir seus conhecimentos; o bilinguismo para garantir aprendizagens na língua materna do grupo étnico, como também na língua oficial do país; e interculturalidade para promover o diálogo entre culturas das diversas sociedades, indígenas e não indígenas, sem sobreposição de saberes (BRASIL, 1999a).

Fundamentado na prática de projetos escolares alternativos desenvolvidos em algumas escolas indígenas nas décadas de 1970 e 1980, que refletiam a educação escolar para a

reafirmação identitária e autonomia de suas comunidades, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por meio do Parecer/CNE n. 14/1999, normatizou a distinção dos processos educacionais executantes em seus territórios: educação indígena e educação escolar indígena (BRASIL, 1999a).

A educação indígena é compreendida como processo educacional realizada por todos os membros da comunidade na perspectiva da internalização das novas gerações ao modo próprio e particular de ser do grupo étnico, como: língua, vivência cotidiana, organização social, valores, concepções, crenças e tradições. Já a educação escolar indígena como ambiente institucional responsável pelo processo de escolarização no interior das terras indígenas, com atendimento exclusivo à comunidade (BRASIL, 1999a).

Para Vieira (2006) a distinção dos processos educacionais: indígena e escolar indígena, constituiu-se como basilar para a percepção e efetivação dos processos próprios de ensino e aprendizagem das comunidades indígenas no ambiente escolar. Oliveira (2012) coaduna com a menção, agregando que essa distinção fortaleceu a reivindicação e articulação dos movimentos indígenas para promoção da escola substanciada na reafirmação de suas identidades étnicas.

Contudo, Ferreira (2001), Grupioni (2008) e Gorete Neto (2009) ressaltam que mesmo havendo avanços das políticas públicas educacionais para escolas em territórios indígenas, ainda se vislumbram grandes descompassos no cotidiano escolar em muitas comunidades indígenas.

#### 4.1.1 Debulhando e peneirando as sementes: entre povos, terras e reservas indígenas

Para realizar o estado do conhecimento de pesquisas brasileiras vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação acerca de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena no período de 2010 a 2020, procedemos a busca no repositório de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada à Plataforma Sucupira, base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação do Brasil.

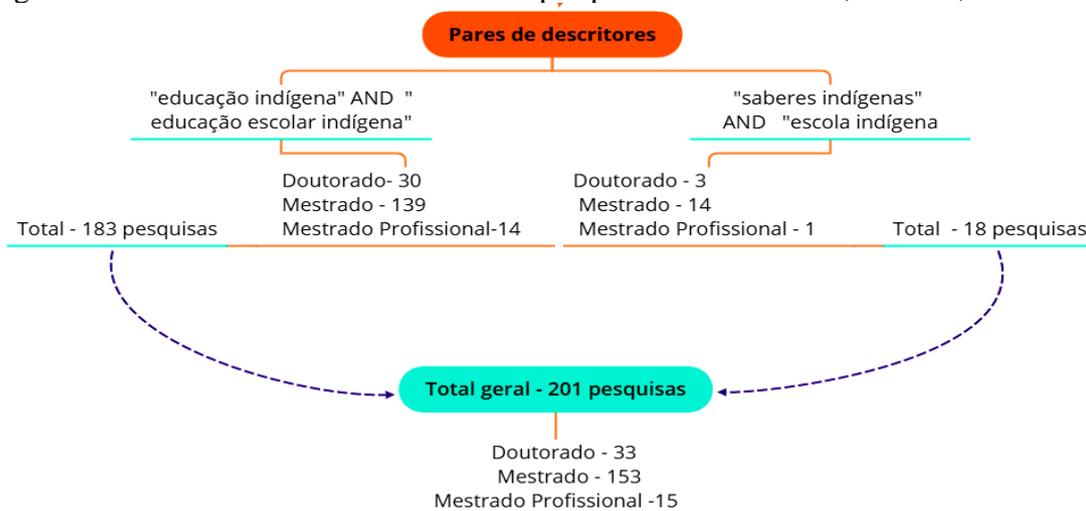
Com o recorte temporal definido, a busca foi procedida no painel de informações quantitativas, por meio de dois pares de descritores com uso do operador booleano AND<sup>78</sup>: "educação indígena" AND "educação escolar indígena" e "saberes indígenas" AND "escola

---

<sup>78</sup> Tipo de técnica para fazer consulta em base de dados no escopo de localizar os arquivos que contêm ambas as palavras (VILLEGAS, 2003).

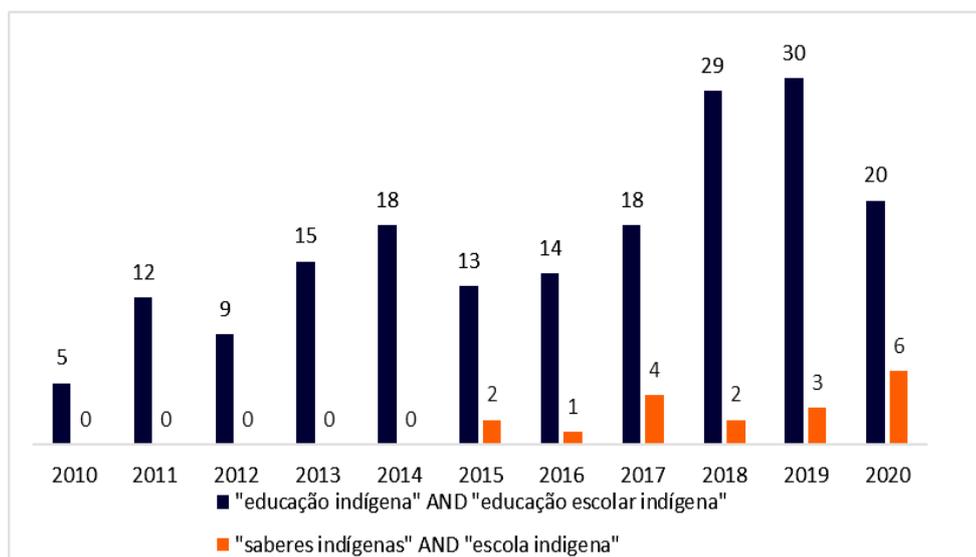
indígena". Foram consideradas pesquisas do tipo Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissional. Os resultados da busca estão sistematizados por pares de descritores na Figura 43, e por ano de publicação no Gráfico 1.

Figura 43 - Resumo do resultado da busca por pares de descritores, CAPES, 2010-2020



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Gráfico 1- Distribuição de publicações por ano e por pares de descritores utilizados na busca, CAPES, 2010-2020



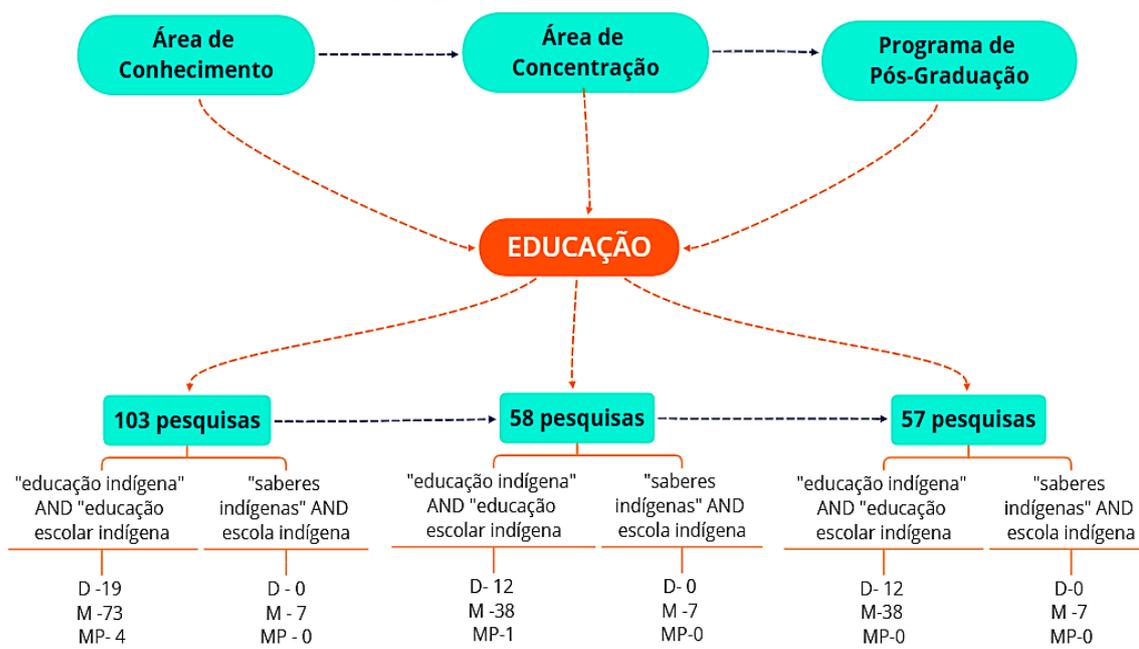
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Verifica-se que 76,42% das pesquisas acadêmicas são oriundas de mestrado, 16,42%, de doutorado e 7,46% de mestrado profissional. Com relação ao quantitativo de pesquisas encontradas por pares de descritores tem-se 91,04% para "educação indígena" AND "educação escolar indígena" e 8,96% para "saberes indígenas" AND "escola indígena".

O maior número de pesquisas acadêmicas foi encontrado nos anos de 2019 e 2018, seguido, respectivamente dos anos de 2020, 2017, 2014, e igualmente em 2013 e 2015, 2016, 2011, 2012 e 2010. Foram encontradas pesquisas acadêmicas para todos os anos do recorte temporal estabelecido para a busca, conquanto ao vislumbrar o resultado de busca por pares de descritores, nota-se que para o par de descritor "saberes indígenas" AND "escola indígena", as produções científicas foram encontradas somente entre os anos de 2015 a 2020.

À luz desses resultados, seguimos com mais três refinamentos de busca: *área de conhecimento*, *área de concentração* e *nome do programa*, ambos na área de educação, resultando, nesta ordem: 19 teses e 84 dissertações; 12 teses e 46 dissertações; e 12 teses e 45 dissertações. As etapas dos refinamentos estão sistematizadas, por pares de descritores e por tipo de pesquisa no fluxograma esquematizado na Figura 44.

Figura 44- Representação dos refinamentos aplicados: área de conhecimento, área de concentração e nome do programa por pares de descritores, CAPES, 2010-2020



Nota: D – Doutorado. M – Mestrado. MP – Mestrado Profissional.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Para cada fase de refinamento aplicado, tem-se, por pares de descritores de busca, os seguintes resultados: *área de conhecimento em educação*: 96 pesquisas acadêmicas/*educação indígena AND educação escolar indígena* e 7 pesquisas acadêmicas/*saberes indígenas AND escola indígena*; *área de concentração em educação*: 51 pesquisas acadêmicas/*educação indígena AND educação escolar indígena* e 7 pesquisas acadêmicas/*saberes indígenas AND escola indígena*; e *programa de pós-graduação em educação*: 50 pesquisas

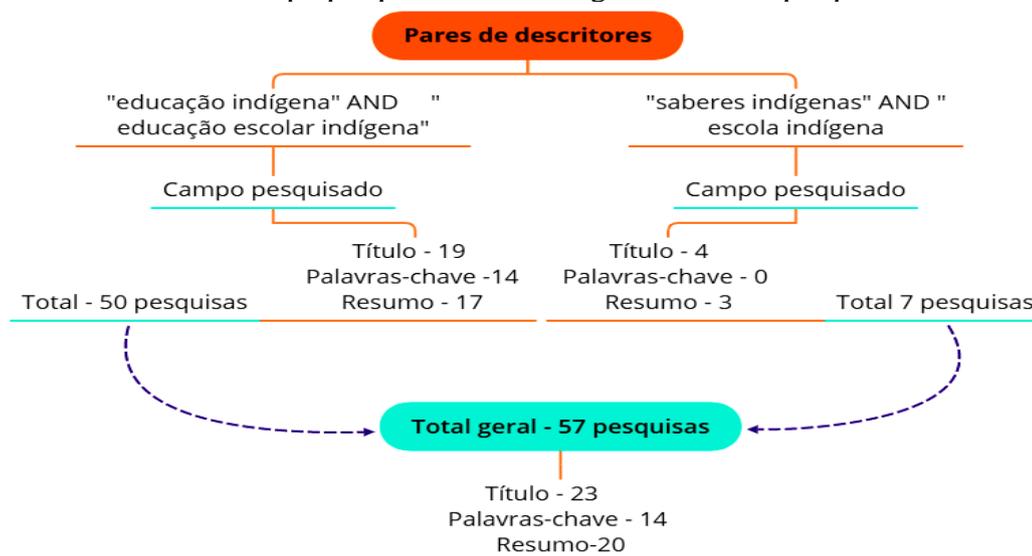
acadêmicas/*educação indígena AND educação escolar indígena* e 7 pesquisas acadêmicas/*saberes indígenas AND escola indígena*.

Ao vislumbrar as produções acadêmicas produzidas nos programas de pós-graduação em educação que tematizaram (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena, constatamos que a maioria foram provenientes do mestrado com 45 pesquisas, prosseguida do doutorado com 12 pesquisas. Nota-se que não houve, no lapso temporal de busca, produção acadêmica oriunda do mestrado profissional.

Com o resultado de refinamento, obtivemos 45 dissertações e 12 teses. A partir de então, iniciamos a fase da bibliografia anotada, como explica Morosini, Santos e Bittencourt (2021), organização sistematizada de informações contidas no resumo das pesquisas acadêmicas encontradas, tais como: ano de publicação, tipo de produção acadêmica, pesquisador/a, título, palavras-chave e resumo na íntegra.

Embora haja a sugestão de utilizar programas de editor de texto para estruturar as informações nesta fase, optamos por organizá-las com o uso de planilha eletrônica do Microsoft Excel 2010. Com o banco de dados sistematizado, foi possível vislumbrar, na Figura 45, o campo pesquisado, título, palavras-chave e resumo, por pares de descritores utilizados na busca das produções acadêmicas.

Figura 45 - Resumo do campo pesquisado na bibliografia anotada por pares de descritores



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Identifica-se que 40,35% das pesquisas acadêmicas foram selecionadas pelos títulos, 35,09% pelos resumos (as quais constam informações de linhas de pesquisa, objetivos, resultados e/ou conclusão) e 24,56% pelas palavras-chave. Ao especificar por pares de

descritores de busca, tem-se para *educação indígena AND educação escolar indígena* 38% pelos títulos, 34% pelos resumos e 28% pelas palavras-chave; e para *saberes indígenas/escola indígena* 57,15% pelos títulos e 42,85% pelos resumos.

Com o vislumbre preambular das pesquisas acadêmicas, realizamos a leitura flutuante do resumo, momento em que se estabelece contato com as pesquisas acadêmicas coletadas, buscando entendê-las para, posteriormente realizar a escolha das pesquisas que estão mais alinhadas ao objetivo do estudo (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Para a escolha das produções acadêmicas, procedermos com as regras da análise de conteúdo, respectivamente: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2009). Assim, seguimos para a bibliografia sistematizada, com 4 teses e 13 dissertações. Na bibliografia sistematizada foi realizada a “seleção mais direcionada e específica” das produções acadêmicas, detalhando informações já estruturadas no banco de dados da bibliografia anotada (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67).

Desse modo, detalhamos os objetivos, metodologia e resultados das pesquisas acadêmicas. Em 12 pesquisas selecionadas, essas informações foram extraídas do resumo, já contida no banco de dados da bibliografia anotada, e em 5, tivemos que recorrer a produção acadêmica na íntegra.

Para a exploração das produções acadêmicas, têm-se no banco de dados as seguintes informações: ano de publicação, tipo de produção acadêmica, pesquisador/a, título, palavras-chave, objetivos, metodologia e resultados. Posteriormente, fizemos a leitura e síntese do sumário, e acrescentamos essa informação no banco de dados da bibliografia sistematizada.

A exploração do material procedeu a partir da técnica de codificação da análise de conteúdo: recorte, enumeração, e classificação e agregação (BARDIN, 2009). O recorte foi procedido com a escolha das unidades: a) educação indígena e/ou educação escolar indígena, e b) saberes indígenas e/ou escola indígena; a enumeração, mediante o critério de frequência das unidades selecionadas; e a classificação e a agregação sistematizada por unidades de recorte.

Por meio da aplicação da codificação, estabelecemos o *corpus* de análise com 3 teses e 10 dissertações. No Quadro 6 tem-se a especificação de autoria, tipo de pesquisa, título da pesquisa e Instituição do Ensino Superior (IES) a qual está vinculada; no Gráfico 2 por ano e tipo de produção científica; no Gráfico 3 métodos de procedimentos utilizados; na Figura 46 a

distribuição geográfica das produções acadêmicas; e no Quadro 7 a especificação dos povos e terras indígenas/reserva indígena<sup>79</sup> onde foram realizadas as pesquisas acadêmicas.

Quadro 6- Corpus de análise, teses e dissertações que tematizam (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena, 2013-2019

Pesquisador (a)/Ano	Tipo	Título	IES
Pereira (2013)	Tese	A circulação da cultura na escola indígena Xacriabá	Universidade Federal de Minas Gerais
Mongelo (2013)	Dissertação	Okoteveja vy'a'. Educação escolar indígena e educação indígena: contrastes, conflitos e necessidades	Universidade Federal de Santa Catarina
Amaral (2013)	Dissertação	O protagonismo Kaingang no espaço da escola indígena	Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Sá (2014)	Dissertação	Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral	Universidade do Estado do Pará
Ives (2014)	Dissertação	Educação Infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural	Universidade Federal do Pará
Tsawewa (2016)	Dissertação	Educação indígena procurando dialogar com a educação escolar indígena (Rob'uiwedze e niha te rob'uiwê)	Universidade do Estado do Mato Grosso
Ramires (2016)	Dissertação	Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Polo da reserva indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade	Universidade Católica Dom Bosco/Mato Grosso do Sul
Brum (2018)	Dissertação	Identidade – Escola Indígena Kaiowá e Guarani – Currículo Intercultural.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Wanpura (2018)	Dissertação	Escola Apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural	Universidade Federal do Mato Grosso
Fonseca (2018)	Dissertação	Educação, identidade e escola entre os Kambeba	Universidade Federal do Amazonas
Souza	Tese	Práticas Pedagógicas e diálogos	Universidade Federal

<sup>79</sup> Cabe informar a distinção entre Terra indígena e Reserva Indígena. Terra indígena é aquela tradicionalmente ocupada pelos povos indígenas habitadas em caráter permanente, utilizadas para as suas atividades produtivas, bem-estar e sua reprodução física e cultural, de acordo com seus usos, costumes e tradições; já a Reserva Indígena são terras doadas por terceiros, adquiridas e/ou desapropriadas pela União para destinar à posse permanente dos povos indígenas para viverem, manter suas culturas e garantir meios de subsistência (FUNAI, 2022).

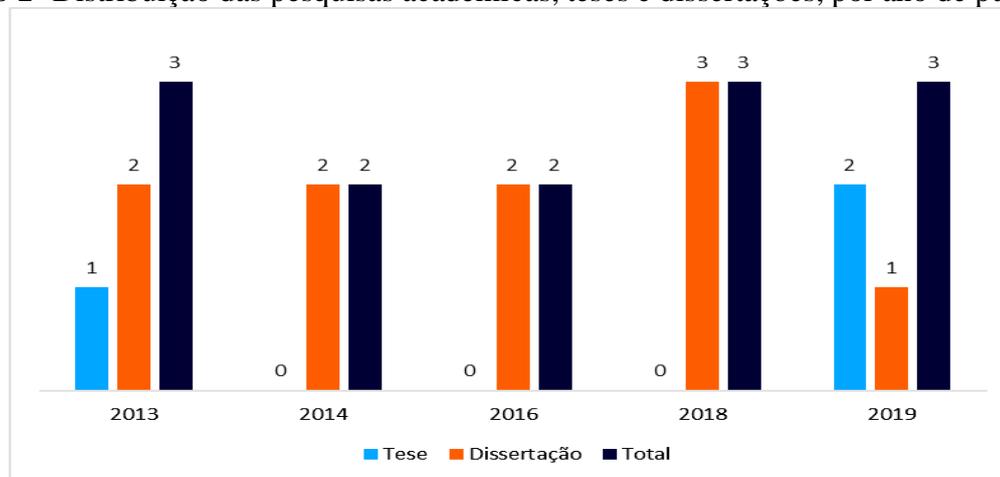
(2019)		interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	da Grande Dourados – Mato Grosso do Sul
Lelis (2019)	Tese	Katu: “uma escola com a nossa cara” e seus efeitos políticos na (re)organização de uma escola indígena	Universidade Federal da Paraíba
Luciano (2019)	Dissertação	Ação Saberes Indígenas na Escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?	Universidade Federal do Amazonas

Nota: IES – Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

As produções acadêmicas de Pereira (2013), Mongelo (2013), Amaral (2013), Sá (2014), Ives (2014), Tsawewa (2016), Ramires (2016), Brum (2018), Wanpura (2018), Fonseca (2018), Souza (2019) e Lelis (2019) se enquadram no recorte de unidade *educação indígena e/ou educação escolar indígena*, e de Luciano (2019) na unidade *saberes indígenas e/ou escola indígena*.

Gráfico 2- Distribuição das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações, por ano de publicação



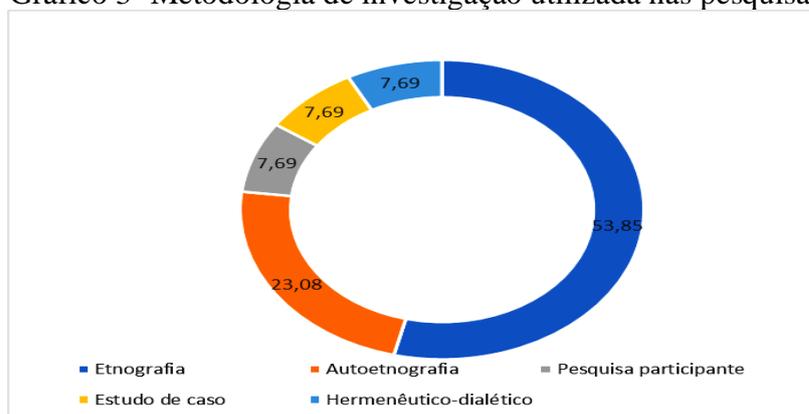
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

As publicações compreendem o período de 2013 a 2019, não havendo seleção para os anos de 2015 e 2017. Equitativamente, os maiores números de produções acadêmicas são dos anos de 2013, 2018 e 2019, seguido, igualmente, dos anos de 2014 e 2016. O período que se constitui as produções acadêmicas revela uma produção recente acerca de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena.

Todas as produções acadêmicas que constituem este *corpus* de análise foram procedidas à luz da abordagem qualitativa. Com a utilização da regra de contagem a frequência, vê-se que 53,85% das pesquisas utilizaram a etnografia como método de

investigação Mongelo (2013), Pereira (2013), Ives (2014), Sá (2014), Luciano (2019) e Souza (2019), seguido de 23,08% com a autoetnografia Amaral (2013), Ramires (2013) e Wanpura (2018), e equitativamente 7,69% com o estudo de caso Lelis (2019), pesquisa participante Brum (2018) e hermenêutico-dialético Fonseca (2018).

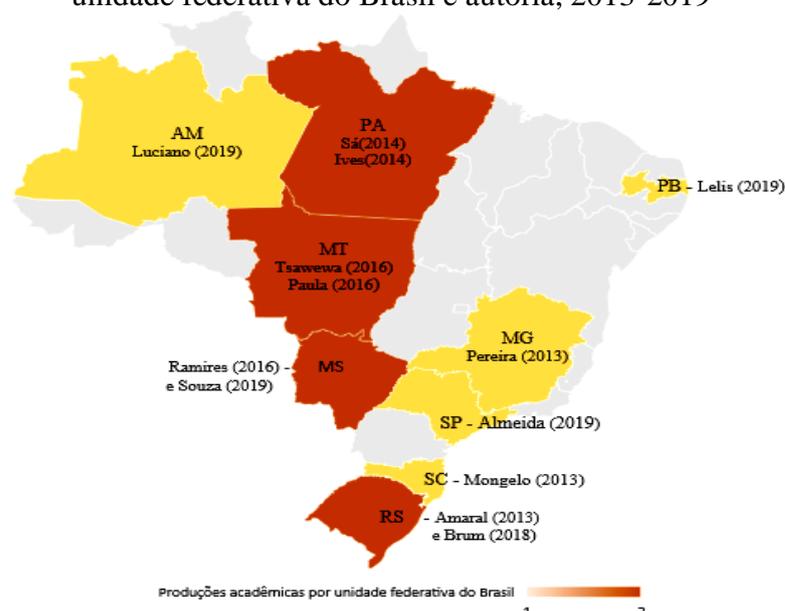
Gráfico 3- Metodologia de investigação utilizada nas pesquisas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

O modo de abordar a investigação na perspectiva da pesquisa autoetnográfica nos permite depreender que 23,08% das pesquisas acadêmicas foram substanciadas a partir de vivências, experiências e trajetórias de pesquisadores/as em suas comunidades indígenas, como explica Ramires (2016, p. 37): “a autoetnografia traz a concepção do sujeito, a descrição da cosmovisão da sua comunidade de dentro para fora, onde ele transita”.

Figura 46 - Distribuição geográfica das produções acadêmicas, teses e dissertações, por unidade federativa do Brasil e autoria, 2013-2019



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Ao vislumbrar o quantitativo das produções acadêmicas por região federativa, tem-se 30,77% na região centro oeste com as pesquisas Tsawewa (2016), Paula (2016), Ramires (2016) e Souza (2019); igualmente 23,07% nas regiões norte e sul, respectivamente, com as pesquisas de Sá (2014), Ives (2014) e Luciano (2019); e Amaral (2013), Mongelo (2013) e Brum (2018); 15,38% na região sudeste com as pesquisas de Pereira (2013) e Almeida (2019); e 7,69% na região nordeste com a pesquisa de Lelis (2019).

A tematização de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena estruturada no *corpus* de análise são reverberadas com 12 povos indígenas, localizados em 12 Terras Indígenas (TI) e 2 Reservas Indígenas (RI). Vê-se também que todas as regiões federativas são contempladas pelas produções acadêmicas, Quadro 7.

Quadro 7- Corpus de análise sistematizado por região, unidade federativa, autoria, povos indígenas e territórios e reservas indígenas

Região	UF	Pesquisador (a)/Ano	Povo indígena	TI/RI
Norte	AM	Fonseca (2018)	Kambebea <sup>80</sup>	TI Barreira da Missão
		Luciano (2019)	Sataré-Mawé <sup>81</sup> , Tikuna <sup>82</sup> , Kambebea e Kokama <sup>83</sup>	---
Nordeste	MA	Sá (2014)	Tentehar/Guajajara <sup>84</sup>	TI Araribóia
		Ives (2014)	Tentehar/Guajajara	TI Tentehar
	RN	Lelis (2019)	Potiguara <sup>85</sup>	---
Centro-Oeste	MT	Wanpura (2018)	Apyãwa/Tapirapé <sup>86</sup>	TI Urubu Branco
		Tsawewa (2016)	Xavante <sup>87</sup>	TI Sangradouro

<sup>80</sup> Pertencem à família Tupi-Guarani. Na Amazônia brasileira se configuram como um dos casos de grupos que deixaram de se identificar como indígena em razão da violência e discriminação. A partir da década de 1980, com o crescimento do movimento indígena, lutam pela reafirmação de sua identidade étnica (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>81</sup> Falante do tronco linguístico Tupi que habitam a região do médio rio Amazonas. Em sua língua, *sater* significa *lagarta de fogo* e *Mawé*, *papagaio inteligente e curioso* (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>82</sup> Localizados nas proximidades do rio Solimões são considerados o mais numeroso povo indígena na Amazônia brasileira. A língua materna é amplamente falada por comunidades contidas em diversas áreas localizadas em vários municípios do estado do Amazonas (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>83</sup> Habitantes do Solimões são falantes da língua tupi-guarani. Desde a década de 1980, com o crescimento do movimento indígena, vem valorizando sua identidade no contexto de suas lutas políticas por terras e acesso a programas diferenciados de saúde e educação (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>84</sup> Falantes da língua tupi-guarani possuem autodenominação mais abrangente, *Tenetehára*, que significa *donos do cocar* e *Tenetehára*, *somos os seres humanos verdadeiros*. São considerados um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>85</sup> Povo que constitui um grande exemplo de luta entre os povos indígenas no nordeste brasileiro, com manutenção da identidade étnica por meio do reaprendizado da língua Tupi-Guarani. O significado do nome ora é traduzido por *comedores de camarão*, ora como *mascador de fumo* (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>86</sup> Constituem um povo Tupi-Guarani que vive numa região de floresta tropical, com flora e fauna tipicamente amazônicas, entremeada de campos limpos e cerrados. São agricultores e suas aldeias tradicionalmente se localizam nas proximidades de densas florestas em terrenos altos (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

	MS	Ramires (2016)	Kaiowá <sup>88</sup> Guarani <sup>89</sup>	TI Takuaperi TI Te'yíkue
		Souza (2019)	Guarani e Kaiowá	RI Francisco Horta Barbosa
<b>Sudeste</b>	MG	Pereira (2013)	Xakriabá <sup>90</sup>	TI Xakriabá
<b>Sul</b>	SC RS e PR	Mongelo (2013)	Guarani	TI Massiambu, TI Cachoeira dos Inácios, TI Rekoha Marangatu TI Ttekoa Nhuporã
		Amaral (2013)	Kaingang <sup>91</sup>	RI Borboleta
	RS	Brum (2018)	Guarani e Kaingang	---

Nota: UF-Unidade federativa. TI – Terra indígena. RI – Reserva indígena. AM-Amazonas. MA-Maranhão. RN-Rio Grande do Norte. MT-Mato Grosso. MS-Mato Grosso do Sul. MG-Minas Gerais. SC-Santa Catarina. RS-Rio Grande do Sul. PR-Paraná.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

O povo indígena Guarani é o mais tematizado nas pesquisas, mencionados por Mongelo (2013), Ramires (2016), Brum (2018) e Souza (2019) e; seguindo, equitativamente do povo Kaingang nas pesquisas de Amaral (2013) e Brum (2018), povo Kaiowá nas pesquisas de Ramires (2016) e Souza (2019), povo Kambeba nas pesquisas de Fonseca (2018) e Luciano (2019), e do povo Tentehar nas pesquisas de Sá (2014) e Ives (2014).

A pesquisa de Luciano (2019) é a que tematiza o maior número de povos indígenas: Sataré-Mawé, Tikuna, Kambeba e Kokama, ambos localizados no estado do Amazonas; e a de Mongelo (2013) a maior quantidade de Terras Indígenas: Massiambu, Cachoeira dos Inácios, Rekoha Marangatu e Ttekoa Nhuporã, localizadas nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná.

<sup>87</sup> Pertencente à família linguística Jê, do tronco Macro-Jê. Autodenomina-se *A'úwe*, que significa *gente*. Vivem em diversas Terras Indígenas que constituem parte do seu antigo território de ocupação tradicional há pelo menos 180 anos no leste mato-grossense (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>88</sup> Habitam a região sul do Mato Grosso do Sul e são falantes da língua tupi-guarani, do tronco linguístico tupi. O nome decorre do termo *ka'a o gua*, ou seja, *os que pertencem à floresta alta e densa* (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>89</sup> Vivem em territórios localizados no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina, e são conhecidos por distintos nomes: *Chiripá*, *Kainguá*, *Monteses*, *Baticola*, *Apyteré*, *Tembekuá*, entre outros. Sua autodenominação é *Avá*, que significa *pessoa* (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>90</sup> Pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, família Jê. Constitui um dos poucos grupos indígenas que habitam o estado de Minas Gerais em decorrência do intenso contato com os bandeirantes e depois com as frentes pecuaristas e garimpeiras (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

<sup>91</sup> Vivem em mais de 30 Terras Indígenas. A situação das comunidades apresenta as mais variadas condições, contudo sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022).

Conhecendo os povos e territórios indígenas a partir do Quadro 9, e considerando o uso do método de investigação da pesquisa autoetnográfica tivemos o desvelo de saber quem são os/as pesquisadores/as indígenas que constituem o *corpus* de análise, sobretudo ao entendermos a primazia que eles/elas possuem para reverberar (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena ao vivenciarem e experienciarem os dois modos de educação em seus territórios. Assim, constatamos a presença de pesquisador/a Guarani, Kaingang, Kaiowá Xavante e Apyãwa, respectivamente Mongelo, (2013), Amaral (2013), Ramires (2016), Tsawewa (2016) e Wanpura (2018).

Perpassando pela codificação das produções acadêmicas, tem-se a estruturação para instituir a bibliografia categorizada, que consiste na análise mais aprofundada das produções acadêmicas, organizando-as em representações por unidades de sentido (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

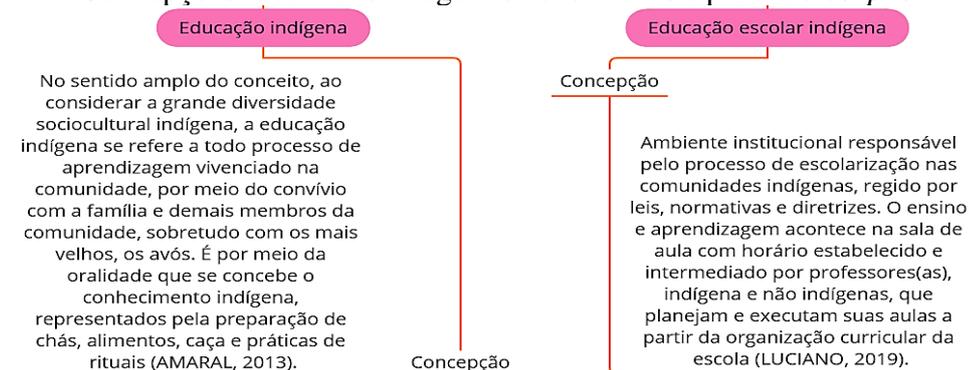
Mesmo já tendo principiado algumas ponderações acerca da temática educação indígena e educação escolar indígena<sup>92</sup>, que nos possibilitou aproximação com as produções científicas e, portanto, com discussões e abordagens no campo da investigação, nos permitindo, segundo Morosini, Santos e Bittencourt (2021, p. 85), eleger as categorias e analisar as produções acadêmicas; optamos por deixar-nos “impregnar nas publicações de análises e delas faz emergir recorrências, tendências para organizar suas categorias de análises” e proceder com a constituição de categorias emergentes.

Para provir as categorias emergentes, apoiamo-nos na técnica de categorização da análise de conteúdo, isolando os elementos e classificando-os conforme representação de sentido. O reagrupamento progressivo de categorias foi procedido mediante à observância da pertinência, objetividade e a fidelidade e produtividade (BARDIN, 2009). Assim, constituíram-se duas categorias de análise: educação indígena e educação escolar indígena. Para apreendermos as categorias instituídas, apresentamos as concepções que prevalecem no *corpus* de análise, conforme representação na Figura 47.

---

<sup>92</sup> Da flecha à caneta: processo de escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire (FEITOSA, 2018). O dueto: educação indígena e educação escolar indígena (FEITOSA; VIZOLLI; BIAVATTI, 2020). Narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire (FEITOSA; VIZOLLI, 2022);

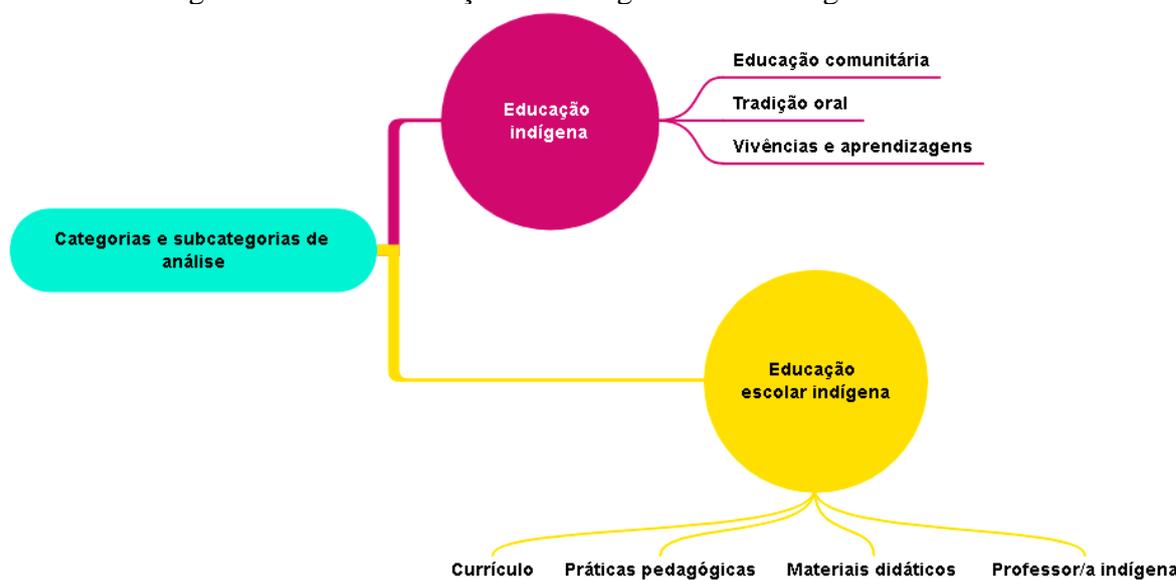
Figura 47 - Concepções acerca das categorias constituídas a partir do *corpus* de análise



Fonte: Amaral (2013) e Luciano (2019). Adaptada pela pesquisadora (2022).

Apreendido as concepções das categorias de análise, revisitamos as produções acadêmicas para verificar se havia tendências e/ou padrões relevantes em cada categoria que se destacavam e/ou se repetiam nas pesquisas analisadas. Após verificação, optamos por estruturar as categorias em subcategorias conforme Figura 48, e agrupá-las por autoria, Figura 49.

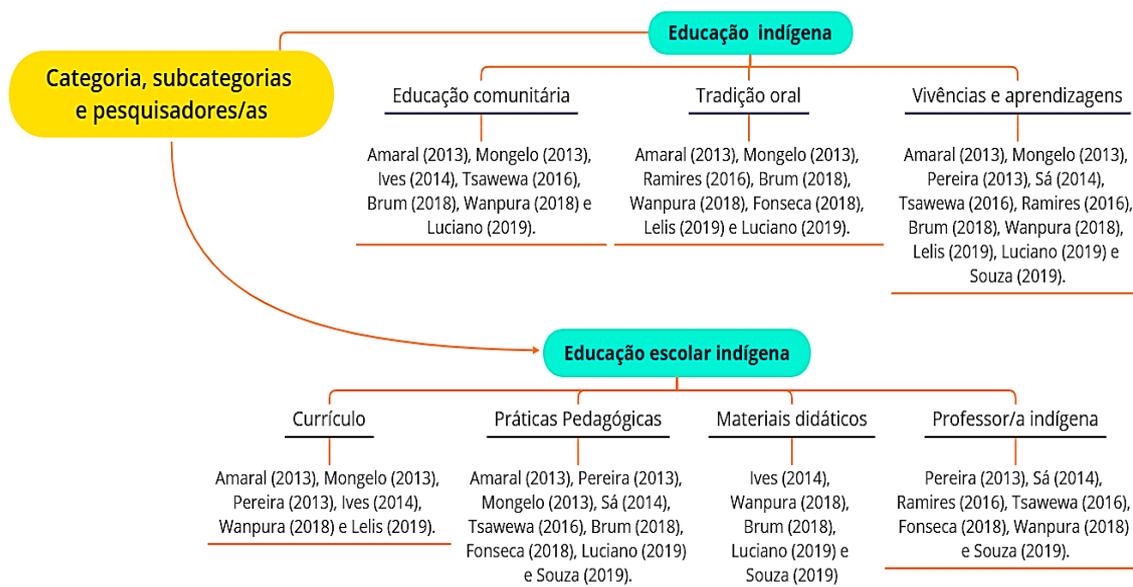
Figura 48 - Sistematização das categorias e subcategorias de análise



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

É importante ressaltar que a partir da seleção das categorias e subcategorias de análise, reorganizamos o banco de dados estruturado na bibliografia sistematizada (ano de publicação, tipo de produção acadêmica, pesquisador/a, título, palavras-chave, objetivos, metodologia, resultados e síntese do sumário), por categorias e subcategorias de análise. A apresentação das concepções das subcategorias de análise será designada seguidamente, na etapa da bibliografia propositiva.

Figura 49 - Categorias, subcategorias e pesquisadores/as do corpus de análise, 2013-2019

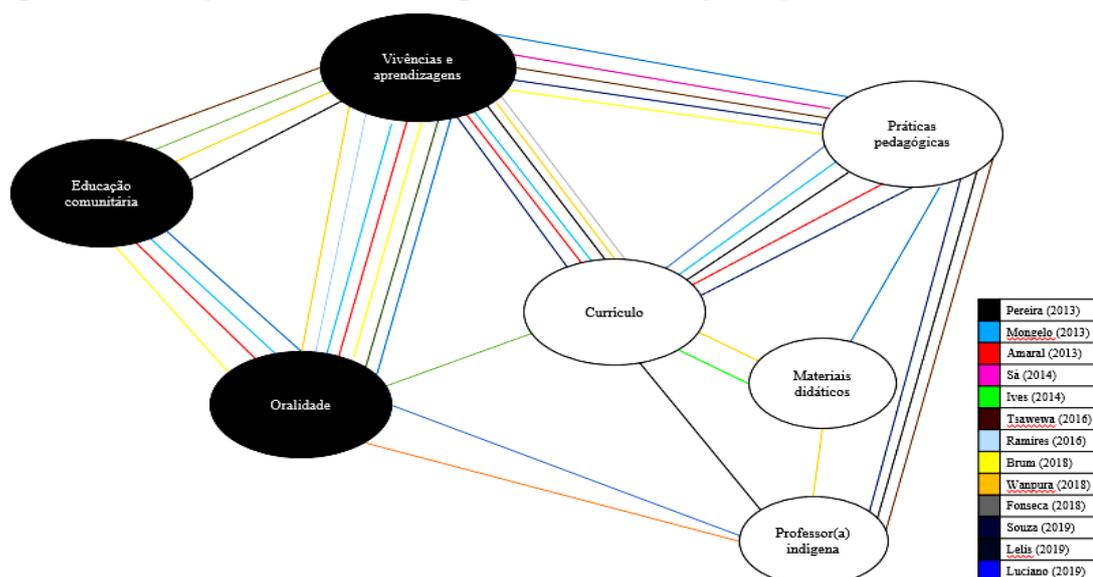


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Observa-se que na categoria educação indígena, a subcategoria vivências e aprendizagens é a mais mencionada nas pesquisas acadêmicas com 42,31%, seguida, respectivamente, das subcategorias tradição oral com 30,76% e educação comunitária com 26,93%. Já na categoria educação escolar indígena tem-se a subcategoria práticas pedagógicas, como a mais referida com 33,34%, seguida de professor/a indígena com 25,92%, currículo com 22,23% e materiais didáticos com 18,51%.

À luz dessas informações sistematizamos a relação entre as subcategorias de análise e produção acadêmica na Figura 50.

Figura 50 - Relação entre as subcategorias de análise e produção acadêmica, 2013-2019



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022).

Ao analisar a relação entre as subcategorias de análise é possível vislumbrar que a pesquisa de Wanpura (2018) é a que mais perpassa pelas subcategorias examinadas, seguida, equitativamente, de Amaral (2013), Mongelo (2013) e Luciano (2019). Observa-se também que há uma forte relação entre as subcategorias *vivências e aprendizagens/educação indígena*, *oralidade/educação indígena*, *currículo/educação escolar indígena* e *prática pedagógica/educação escolar indígena*.

#### 4.1.2 Engrossando a tinta vermelha: ensaios, desencontros e necessidades

Seguindo o andarilhar na busca de ir além do conhecimento estabelecido sobre a temática pesquisada, como explica Morosini, Santos e Bittencourt (2021), iniciamos a bibliografia propositiva. As autoras explicam que nesse momento deve-se buscar os resultados das “pesquisas e as possíveis propostas [...] para realizar as inferências propositivas” (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 72).

Alinhados aos procedimentos metodológicos do estado do conhecimento, e considerando as categorias e subcategorias de análise, fizemos a leitura dos resultados e conclusão das pesquisas acadêmicas, sistematizando as informações no banco de dados da bibliografia categorizada. Os dados foram organizados em categorias, subcategorias, achados, proposições do estudo e proposições emergentes. Cabe informar que os achados e as proposições do estudo foram descritos a partir das pesquisas acadêmicas e as proposições emergentes mediante a nossa análise.

Para estruturar as inferências optamos por sistematizar os achados, proposições do estudo e proposições emergentes a partir da relação que há entre as subcategorias de análise nas produções acadêmicas: educação comunitária, tradição oral e vivências e aprendizagens - educação indígena; e currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos e professor/a indígena - educação escolar indígena.

Ao discorrer acerca da educação indígena é preciso primeiramente ter a compreensão da diversidade sociocultural dos povos indígenas. Isso é imprescindível para percebermos que ela não é igual para todos os povos, cada grupo tem seu modo próprio de ensinar seus membros à sua cultura. Assim, para compreendermos as especificidades da educação indígena, faremos o exercício de vislumbrá-las a partir de reverberações dos/as pesquisadores/as indígenas Guarani, Kaingang, Kaiowá, Xavante e Apyãwa que constitui o *corpus* de análise deste estado do conhecimento.

Ramires (2016, p. 17) em sua autoetnografia explica que recebeu sua educação Kaiowá a partir dos “princípios fundamentais que regem a conduta do povo Kaiowá (através da cosmologia mito)”. Tive a liberdade permitida para aprender fazer/praticar o que os adultos transmitem através de suas práticas materiais e espirituais”. O objetivo basilar da educação indígena Kaiowá é fazer com que seus membros adquiram autonomia para sobrevivência em seu território. Para tal, o ensino e aprendizagem são direcionados para o “ouvir, tolerar, esperar e respeitar o tempo do outro, ser solidário e ter espírito de reciprocidade, transitando desde pequeno em vários afazeres, observando o entorno, escutando o som das matas, dos rios”, como também dos “cantos dos pássaros e dos animais”.

Como meio de relação entre diferentes gerações, Amaral (2013) enuncia que a educação indígena Kaingang é produzida pela tradição oral e consubstanciada nas vivências do cotidiano da aldeia. As aprendizagens são instruídas pelos mais velhos, os detentores do conhecimento indígena, a qual conduz o processo de deixar o espírito fluir e se manifestar por meio da escuta e observação.

Mongelo (2013, p. 37) destaca que a educação indígena Guarani é permeada de muito cuidado e carinho. A família e a comunidade “nos abraçam” para vivenciar o modo de ser do nosso corpo social, mediante os conhecimentos oriundos da língua, tradição, costumes, rituais, natureza, comidas, brincadeiras, pajelança, assim como entender o tempo como modo de estar e se relacionar com o mundo.

Com vista na sobrevivência física e cultural, Wanpura (2018) refere que a educação indígena Apyãwa é um processo de sintonia com o território ancestral, de aproximação de uns com os outros, assim como de todos com a natureza. Esses processos lhes são ensinados por meio dos “mitos, canções ritualísticas ou cotidianas, marcadores temporais, pinturas corporais, artefatos de uso cotidiano contendo centenas de traçados geométricos e através das atividades necessárias para a reprodução da vida”. As aprendizagens na infância são repletas de “histórias míticas de seus heróis guerreiros, pajés e fundadores da sociedade Apyãwa, dentre outras passagens narradas ao luar no terreiro, ou nas redes no interior das casas em dias de chuva” (WANPURA, 2018, p. 30).

Tratando da educação indígena Xavante, Tsawewa (2016, p. 43) reverbera que tudo o que se manifesta na aldeia é elemento gerador de conhecimento de sua cultura. Esses conhecimentos são expressos nas brincadeiras, rituais, vida cotidiana, convívio com a família e demais membros da comunidade. Assim, a aprendizagem é alicerçada nas “experiências realizadas na comunidade pelos adultos que são repassados e transmitidos para as crianças e/ou produzidos por elas mesmas na interação com as outras crianças”.

Ao tratar da diversidade sociocultural dos povos indígenas e, portanto, da pluralidade do modo de ensinar seus membros a sua cultura, Amaral (2013) reforça que a educação indígena é um processo educacional que está intimamente ligado aos aspectos associados à cultura, e à vista disso destaca que há um ponto de intersecção entre elas: fundamenta-se por meio da oralidade, e é transmitida de geração a geração. Isso nos faz entender as tendências e padrões relevantes que se destacam nas subcategorias constituídas para a análise da educação indígena: educação comunitária, tradição oral e vivências e aprendizagens.

A educação comunitária se destaca nas pesquisas analisadas pelo modo de como são exercidos o processo de ensino e aprendizagem nas comunidades indígenas: envolvimento dos pais, tios e adultos. Os anciões “participam ativamente da formação das crianças”, ou seja, há o empenho de todos os membros adultos da comunidade (TSAWEWA, 2016, p. 47).

Para tratar da educação comunitária, Luciano (2019) se substancia na explicação de Baniwa que reverbera que a

[...] família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. - Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. - Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri, etc. Não existe sistema de reprodução ou seleção. Os conhecimentos específicos, como o dos pajés estão a serviço e ao alcance de todos. Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos (LUCIANO, 2006, p. 147).

A tradição oral é considerada o elemento cultural mais representativo dos povos indígenas e, logo, aspecto substancial para preservação e transmissão de seus conhecimentos (AMARAL, 2013). Mongelo (2013) ainda explica que a tradição oral é o processo pelo qual são repassados os ensinamentos da cultura indígena de uma geração para outra, por meio de histórias, mitos, cânticos, danças, pajelança, cultivo do alimento, pesca e caça.

Ramires (2016, p. 53-54) ao tematizar os cânticos *Guahu e Kotyhu*<sup>93</sup>, exemplifica um aspecto da tradição oral Kaiowá. Esses cânticos são entoados na festa de cerimônia do milho branco a qual primeiramente se canta o *Guahu*, e posterior o *kotyhu*, existe dois tipos de *Guahu*: “um para os de dia e outros para a noite. O guahu possui um ritmo de passos lentos, mais romântico e o *kotyhu* já é do ritmo mais rápido, a roda formada para dança tem que ser em formato de duas fileiras paralela à outra”, sendo de um “lado formado pelos homens, do

---

<sup>93</sup> *Guahu* é o cântico do espírito e o *Kotyhu*, do sentimento (RAMIRES, 2016).

outro, pelas mulheres; quando um termina, outro começa, como uma disputa de verso de homem para mulher”.

Para tratar de vivências e aprendizagens no território, Tsawewa (2016, p. 65) traz à luz a educação das meninas Xavante, que são realizadas para prepará-las nas “atividades que passarão a desenvolver na aldeia”. As aprendizagens da menina são corporizadas pelas vivências das atividades desenvolvidas pela mãe, em que se exemplifica a atividade de artesanato que

[...] aos poucos a menina vai aprendendo, juntamente com a mãe, a fazer alguns trabalhos tais como o cestinho com tampa. A mãe ensina a colher as sementes do capim navalha para poder fazer colar, também chamado de colar Xavante. Antes de furar as sementes com agulhas grandes, as meninas já ajudam a varrer o chão, cuidar do fogo e colocar esteiras em formato de semicírculo porque já sabem que quando as sementes estão secas que vão —pipocar e saltar longe (TSAWEWA, 2016, p. 67).

Cabe à mãe a responsabilidade de ensinar suas filhas as atividades desenvolvidas pelas mulheres na aldeia. O ensinamento e a aprendizagem acontecem, respectivamente, pelo ato da ação/fazer e da observação/olhar (TSAWEWA, 2016).

Com base nessas perspectivas, educação comunitária, tradição oral e vivências e aprendizagens, Mongelo (2013) ao tratar de contrastes, conflitos e necessidades da educação indígena com a educação escolar indígena, chama atenção para o pensar a respeito dos distanciamentos e aproximações da escola e comunidade a partir da educação indígena onde está sendo ofertado a educação escolar.

Nesse contexto, faremos o movimento de tratar das subcategorias de análise da educação escolar indígena: currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos e professor/a indígena, mediante processos da educação indígena constituída pelos povos que perfazem o *corpus* de análise deste estado do conhecimento: Kambeba, Sataré-Mawé, Tikuna, Kokama, Guajajara/Tentehar, Potiguara, Apyãwa/Tapirapé, Xavante, Kaiowá, Guarani, Xakriabá e Kaingang.

Para tematizar o currículo escolar em territórios indígenas, Amaral (2013), Mongelo (2013), Pereira (2013), Ives (2014), Wanpura (2018) e Lelis (2019) se amparam em legislações educacionais para escolas indígenas oriundas da Constituição Federal de 1988 no âmbito do MEC, em específico da Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Em síntese, as diretrizes apresentam seus objetivos, princípios, organização, construção do projeto político pedagógico (currículo, avaliação, formação e profissionalização

docente), ação colaborativa (competências constitucionais e legais e territórios etnoeducacionais) e disposições gerais acerca da educação escolar indígena.

Na resolução, o currículo das escolas indígenas é entendido como

concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 8).

Essa concepção é inteligível para a construção de um currículo diferenciado em escolas indígenas, alinhando a promoção da aquisição do saber historicamente elaborado ao contexto sociocultural em respeito às especificidades das comunidades indígenas (LELIS, 2019). Corroborando com a menção, Wanpura (2018) ainda enfatiza que a construção do currículo diferenciado deve ser concebida a partir da cultura do povo indígena a qual a escola esteja localizada, assim como a participação de seus membros étnicos, conforme determinado pelas diretrizes.

Fortalecendo a participação dos povos indígenas na construção do currículo diferenciado, Mongelo (2013) sublinha que os indígenas também têm muitos conhecimentos para ensinar/compartilhar. Assim, agrega que as ações pedagógicas associadas à cultura devem estar garantidas no currículo das escolas indígenas, visto que o documento garante a oferta escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural; bem como reconhece as diferentes concepções pedagógicas de ensino e aprendizagens indígenas e não indígenas.

Ao vislumbrar a matriz curricular, com desvelo na parte diversificada de uma escola localizada no território indígena Xakriabá, Pereira (2013) menciona que há somente a contemplação da língua materna. A palavra somente é destacada em virtude do direcionamento das diretrizes para a construção do currículo diferenciado a partir da flexibilidade e organização dos tempos e espaços curriculares referentes a base nacional comum e a parte diversificada para garantir os conhecimentos e práticas educativas produzidas e realizadas pelas comunidades indígenas, tais como, língua indígena, crenças, memórias, conhecimentos ligados à identidade étnica, organizações sociais, relações humanas, manifestações artísticas e práticas desportivas.

À vista disso, Mongelo (2013), Wanpura (2018) e Lelis (2019) explicam que a oferta do ensino da língua materna é importante para os povos indígenas, sobretudo para aqueles que tiveram contato mais prolongado com os não indígenas, servindo a escola como ambiente de

reafirmação de sua identidade. Conquanto, destacam que a língua materna condiz em um elemento de vários aspectos culturais dos povos indígenas e, por isso, o currículo diferenciado deve florescer dentro da comunidade, refletindo as bases de elementos que atendam as especificidades de cada povo, como: convivência e organização comunitária, rituais, arte, dança, comida, caça, pesca, agricultura, pajelança, dentre outros.

Embora seja uma tentativa de construção do currículo diferenciado, Ives (2012) chama atenção para a prática de um currículo oculto, que não evidencia as identidades dos sujeitos socioculturais a qual a escola se constitui. No currículo oculto não há participação comunitária, somente determinação institucional de quais conhecimentos das comunidades indígenas podem ser consideradas legítimas no ambiente escolar, assim como também inflexibiliza o entrelaçamento dos espaços curriculares referentes a base nacional comum e parte diversificada prevista nas diretrizes curriculares.

Luciano (2019, p. 88) evidencia uma situação educacional ainda mais crítica nas escolas indígenas do estado do Amazonas ao apresentar narrativas orais de professores indígenas que revelam que a “a maioria das escolas indígenas em que trabalham não têm currículo nem projeto político pedagógico específico, portanto, seguem as mesmas regras da educação convencional com estilo europeu”.

Corroborando com a situação apresentada por Luciano (2019), Wanpura (2015) diz que na educação escolar ofertada ao povo Apyãwa a matriz curricular é estabelecida por não indígenas da secretaria de educação, que posteriormente fazem a entrega nas escolas indígenas. Agregando ainda nos componentes curriculares tem-se a oferta obrigatória das disciplinas de “Ensino Religioso e Língua Estrangeira Moderna” (WANPURA, 2015, p. 83).

A oferta obrigatória do ensino religioso desvela que a educação escolar ofertada ao povo Apyãwa ainda está coadunada com as perspectivas educacionais de assimilação<sup>94</sup> e integração<sup>95</sup>. E para além de terem a obrigatoriedade de aprender a língua portuguesa no processo escolar em seus territórios, para se ajustar à soberania nacional, ainda lhes são impostos o aprendizado de língua estrangeira, adequando-se também à soberania mundial.

As elucidações de Pereira (2013), Luciano (2019) e Wanpura (2015) pressupõem desarmonia aos critérios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

---

<sup>94</sup> Perspectiva educacional que compreendeu o período de 1500-1909 com finalidade impor aos segmentos considerados marginalizados pela cultura dominante a adoção de forma coletiva dos valores europeus, principalmente a doutrinação cristã. (FEITOSA, 2018, p. 27).

<sup>95</sup> Perspectiva educacional que compreendeu o período de 1910-1987 com finalidade de unificar gradualmente os povos indígenas à cultura brasileira, sobretudo em relação aos deveres inerentes ao um bom cidadão cumpridor de seus deveres (FEITOSA, 2018, p. 27).

Escolar Indígena na Educação Básica, demonstrando que a construção e efetivação do currículo ainda se consiste como desafio para a práxis de uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, sobretudo por refletir diretamente nas práticas pedagógicas da escola e de professores/as indígenas e não indígenas.

Ao conceber práticas pedagógicas como exercício social cuja finalidade é concretizar processos educacionais que atuam e influenciam na vida dos sujeitos socioculturais, Pereira (2013), Sá (2014), Brum (2018), Fonseca (2018), Luciano (2019) e Souza (2019) salientam que para tematizar práticas pedagógicas em escolas indígenas, é preciso, previamente, conhecer as práticas pedagógicas indígenas, mencionadas nas produções acadêmicas como pedagogias indígenas, a qual também assumiremos a terminologia para evidenciar, assim como os/as pesquisadores/as, os processos educacionais indígenas.

De modo geral, as pedagogias indígenas são substanciadas pela oralidade, movida pela curiosidade e procedida pela “observação, imitação e experimentação”. Assim, a “aprendizagem não depende de uma metodologia restrita, centrada em um único instrutor”, ela “nasce das ações cotidianas da comunidade” (SOUZA, 2019, p. 133).

Os Guarani, como os demais povos indígenas, ao conviverem com outras maneiras de culturas, indígenas e não indígenas, empreendem suas pedagogias coadunadas na relação entre o passado e o presente no escopo da “ressignificação da sua cultura”. Assim, a ação pedagógica Guarani é efetivada ao falar e ouvir as “suas histórias, sua forma de organização, suas crenças e demais elementos culturais (SOUZA, 2019, p. 133).

Mongelo (2013, p. 73) ainda explica que as aprendizagens Guarani acontecem durante toda a sua vida e em todos os seus aspectos culturais. A temporalidade da aprendizagem é diferente da praticada na escola, uma vez que a ideia de tempo “não tem um sentido único [...] o tempo é plural” e decorre do “tempo da oralidade”. Cada conhecimento tem seu tempo, tempo da música, da dança, do sagrado, dos alimentos e dos animais. Desse modo, infere-se que a determinação do tempo para o aprender ocidental os distanciam da relação do tempo praticada na aprendizagem de sua cultura e, por conseguinte, da concepção escolar diferenciada e específica em seus territórios.

Tsawewa (2016, p. 95) com base na estrutura presente do povo Xavante esclarece que os conhecimentos, sobressaídos por “gestos, as mímicas, o fazer das ações”, são direcionadas por grupos etários, de acordo com sua fase de vida, a qual meninos e meninas são agrupados por faixa etária para facilitar as aprendizagens físicas e intelectuais da tradição cultural. À vista disso, propõe a utilização da pedagogia Xavante para facilitar as aprendizagens de seus membros no contexto escolar.

Para aproximar as práticas pedagógicas do povo Kaingang com as da escola, Amaral (2013) menciona que tiveram que “assumir as escolas”, ocupando o cargo de direção escolar para levar suas “orientações filosóficas, pedagógicas e sua didática”. Feito isso, privilegiam estratégias pedagógicas de sua cultura para facilitar a aprendizagem na escola, especificamente, a utilização da língua materna como a primeira língua, uso da tradição oral acerca de conhecimentos de plantas medicinais, rituais, brincadeiras, histórias e memórias de anciões; assim como, espaços e tempos de ensino e aprendizagem no território.

À vista disso, e a partir da narrativa de um professor indígena, Fonseca (2018, p. 83) também revela o exercício de pedagogias indígenas no ambiente escolar:

[...] a gente está conseguindo avançar e conquistar uma educação diferenciada mudou muita coisa por aqui, nas aulas de Educação Física às vezes saímos para pesquisar com os mais antigos, os pais para verificar que tipos de brincadeira eles brincavam na época deles, daí trazemos para a sala de aula. Brincamos o famoso jogo da velha mais com elementos da nossa cultura, usando materiais construídos pela própria comunidade, que podem ser utilizados nas outras disciplinas. As bolas que confeccionamos com saco, o bãmbolê para as meninas pode tirar cipó no mato, que podemos utilizar também na atividade com o cabo de guerra [...].

Mesmo sabendo que ainda é ínfimo a gestão das escolas por membros das comunidades, em virtude da ineficácia de políticas públicas educacionais de formação de professores/as indígenas, tal como a prática de pedagogias indígenas na escola que não possuem o currículo diferenciado, Pereira (2013), Sá (2014) e Brum (2018) reforçam a importância dos povos indígenas assumirem as escolas em seus territórios para efetivação de aproximações de práticas pedagógicas diferenciadas em seus contextos culturais e, por conseguinte, na construção da escola diferenciada.

Acerca disso, Souza (2019) ainda agrega que a educação escolar indígena é um espaço híbrido que envolve a cultura indígena e a cultura não indígena, e por isso se constitui como um ambiente complexo de contextos, significados e desafios. Para a autora, os diálogos interculturais podem amenizar as dificuldades da prática pedagógica diferenciada, dentre elas a “indiferença governamental para com a escola indígena” e a “escassez de material didático”.

A exiguidade de materiais didáticos para as escolas indígenas ainda é um grande desafio para a implementação do ambiente escolar diferenciado e específico, especialmente pelo vislumbre de laços impartíveis com as concepções educacionais de assimilação e integração (IVES, 2014; WANPURA, 2018; LUCIANO, 2019; SOUZA, 2019).

Essa situação é revelada quando se constata nas pesquisas acadêmicas que quando há materiais didáticos em escolas indígenas, esses são os mesmos das escolas não indígenas

(IVES, 2014; WANPURA, 2018; LUCIANO, 2019; SOUZA, 2019). Nesse viés, Ives (2014, p. 105) ao apresentar reverberações de professores/as indígenas e não indígenas atuantes no território Tentehar diz que impera nas escolas o “sentimento de solidão”, visto que os materiais didáticos enviados pelo MEC não retratam a natureza da vida indígena, como a língua, crenças, tradições e modos de ver e interpretar o mundo.

Os materiais didáticos são instrumentos pedagógicos a serem utilizados em sala de aula com foco na aprendizagem de estudantes, como, por exemplo, livros didáticos, cartazes, jogos educativos, dicionários, cartilhas, etc (SOUZA, 2019). À vista disso, Wanpura (2018) enfatiza que os materiais didáticos a serem produzidos, enviados e utilizados para as escolas indígenas devem respeitar as especificidades da comunidade, assim como ter abordagem significativa aos processos de aprendizagens desenvolvidas nas aldeias.

Ives (2014) e Luciano (2019) enfatizam que embora a produção de materiais didáticos diferenciados, específicos e bilíngues estejam alvitradas na legislação educacional que orientam a educação escolar indígena, tais como, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>96</sup>, Parecer/CEB n. 14/1999<sup>97</sup>, Resolução/CEB n. 3/1999<sup>98</sup>, Parecer/CEB n. 5/2012<sup>99</sup> e Portaria n. 98/2013<sup>100</sup>, a práxis desses preceitos ainda permanecem distantes do cotidiano escolar em muitos territórios indígenas.

Todavia, quando as políticas públicas educacionais adentram os espaços das escolas indígenas, como a vivência citada por Brum (2018) com os povos Guarani e Kaingang tem-se a efetivação da construção de materiais didáticos elaborados por professores/as indígenas, sistematizados a partir de formação continuada e alicerçados na realidade sociocultural indígena.

Os materiais didáticos criados para as escolas Guarani e Kaingang resultam da implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola, regulamentado pela Portaria n. 98/2013. Dentre outras proposições, o documento trata da elaboração de materiais didáticos alicerçados nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e

---

<sup>96</sup> Elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados (BRASIL, 2017).

<sup>97</sup> Produção de materiais didáticos com base na literatura indígena tradicional (BRASIL, 1999a).

<sup>98</sup> Produção de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena (BRASIL, 1999b)

<sup>99</sup> Produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngue, elaborado pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas, para todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2012).

<sup>100</sup> Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013).

da interculturalidade, ou seja, sistematizar a partir de elementos culturais presentes no cotidiano dos grupos étnicos (BRASIL, 2013).

Em síntese, Brum (2018) especifica que vários materiais didáticos foram criados para as escolas indígenas Guarani e Kaingang, por exemplo, produção de *Compact disc* (CD) de músicas, cantos e mitos; mapas pintados e desenhados à mão por professores/as indígenas com apresentação de legenda na língua materna, informações sobre a fauna, flora e dados das famílias e comunidade; imagens fotográficas relacionadas ao modo de existência Guarani e Kaingang; e livros didáticos escritos exclusivamente na língua materna que tematizam os conhecimentos tradicionais.

Por outro lado, quando não se tem a implementação de políticas públicas educacionais em territórios indígenas, explica Luciano (2019), cabe às comunidades o desafio de materializá-las. Ives (2014, p. 106) menciona que em comunidades indígenas que tem a frente seus membros na gestão escolar, é habitual vislumbrar experiências de elaboração de materiais didáticos, como o caso dos/as professores/as indígenas Tentehar, que organizaram jogos pedagógicos em sua língua a partir de assuntos próprios da cultura, que dentre outros aspectos culturais, tematizaram os “animais, frutas, utensílios da lavoura e artesanatos”.

Nesse viés, Wanpura (2018) enfatiza que mesmo quando não há concretização de políticas públicas educacionais, vê-se professores/as indígenas, atuantes nas disciplinas da base comum e parte diversificada, empenhados/as para produzir materiais didáticos na perspectiva de fomentar as aprendizagens das crianças com a natureza de vida de seu povo, assim como para desvelar possibilidades de construção do ensino escolar diferenciado e, portanto, coadunante com o seu contexto sociocultural.

Para Pereira (2013, p. 53) os/as professores/as indígenas são os/as responsáveis pela “circulação da cultura na escola”. E em virtude disso, tem ocupado um lugar central para a construção da escola diferenciada e específica em seus territórios (TSAWEWA, 2016; RAMIRES, 2016; WANPURA, 2018).

Ocupando a centralidade dos processos educacionais de ensino e aprendizagem da cultura indígena no ambiente escolar, Sá (2014), Ramires (2016) e Souza (2019) mencionam que a criação da categoria professor indígena no âmbito do MEC viabilizou a admissão à carreira do magistério, como também o considerou integrante essencial para a concretização das escolas em territórios indígenas, uma vez que as peculiaridades culturais só podem ser tratadas por membros que pertencem às sociedades envolvidas.

Fonseca (2018, p. 40) explica que no ambiente escolar o/a professor/a indígena é responsável pela “construção social focados na apropriação dos conhecimentos que fazem

parte da própria história, levando estudantes a vivenciarem assuntos que fazem parte da cultura deles, dentro da sala de aula”. Entretanto, ressalta que não é qualquer membro que pode ser professor/a da cultura indígena, tem que ser escolhido/a pela comunidade.

À exemplo temos o processo de escolha de professores/as indígenas Xakriabá. Pereira (2013, p. 74) menciona que a seleção é procedida na comunidade por meio de dois atributos: ter conhecimento da cultura e ser capaz de ensinar a cultura na escola. Assim, as características exigidas, “perfil e desempenho”, são direcionadas para “artesãos, festeiros, lideranças, pajés e jovens engajados no levantamento da cultura”.

Para os Xakriabá, o/a professor/a indígena, a depender de sua área de atuação docente, deverá “ensinar a cultura na prática” e “fazer o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais”. Ensinar a cultura na prática, aos que atuam nas disciplinas da parte diversificada, se constitui em aprender fazendo as coisas da comunidade, como a peneira de palha, a panela de barro, a dançar o Toré, a plantar feijão e mandioca, e conhecer a vida da natureza; por outro lado, fazer o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais, para os que atuam nas disciplinas da base comum, é identificar quais aprendizagens da cultura podem ser dialogadas com os conhecimentos escolares, como por exemplo estabelecer relação do plantio da mandioca e feijão com as quantidades, estação/clima, ciclo das plantas e dos plantios, escrita dos nomes das plantas, etc (PEREIRA, 2013, p. 107-118).

De modo geral, Tsawewa (2016) e Wanpura (2018) mencionam que os/as professores/as indígenas ensinam de acordo com a sua aproximação com a cultura e, por isso, devem ser escolhidos/as mediante envolvimento e compromisso com os costumes vivenciados na comunidade. Fonseca (2018) ainda agrega que esse crivo é necessário, visto que o ensino e a aprendizagem estão direcionados à aspectos relevantes da cultura e da identidade indígena.

Sob outra perspectiva, Souza (2019) menciona que a presença do professor/a indígena no ambiente escolar só é garantida a partir da construção do currículo diferenciado, o que nos permite inferir, ao entrelaçar com as menções de Ives (2014) e Luciano (2019) acerca, respectivamente, da presença do currículo oculto e ausência do currículo diferenciado, que muitas comunidades indígenas ainda não possuem representatividade de seus membros no ambiente escolar para fazer circular suas culturas.

Sá (2014) e Ramires (2016) ao entenderem que o processo de escolarização dos povos indígenas é apresentado em vários contextos e em diferentes tempos históricos, assim como ao vislumbrar desencontros da educação indígena na educação escolar indígena, referem que muitas comunidades ainda estão categorizadas como escolas rurais ou anexo de escolas

urbanas e, à vista disso, não possuem suas especificidades culturais garantidas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Contudo, ainda destacam os autores, para muitas escolas categorizadas como indígenas ainda cabe uma incitação: desvincular suas práticas educativas às concepções educacionais de assimilação e integração, para florescer a práxis da perspectiva educacional de reafirmação identitária a partir de conexões entre educação indígena e educação escolar em seus territórios (SÁ, 2014; RAMIRES, 2016).

Conhecer as produções acadêmicas acerca de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar, nos permite inferir que a escola em territórios indígenas tem realizado, em seus múltiplos contextos socioculturais, ensaios para a concretização de uma escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, conquanto ainda permeada em muitas contradições, conflitos, desencontros e necessidades, a qual podemos evidenciar, entre outros aspectos no âmbito institucional, o silenciamento dos anseios das comunidades que a recebe.

Além disso, desvela-se que as tendências e/ou padrões relevantes nas produções acadêmicas analisadas se perfazem no contexto sociocultural/educação indígena (educação comunitária, tradição oral e vivências e aprendizagens), e no contexto institucional/educação escolar indígena (currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos e professor/a indígena). Todavia, é importante ressaltar que o diálogo dos contextos socioculturais e institucionais são imprescindíveis para a oferta escolar diferenciada.

A relação desses contextos reverbera a construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico como o maior desafio das escolas, visto que abarca e define, dentre outros aspectos educacionais, as concepções que espelham o currículo diferenciado, e que refletem diretamente nas práticas pedagógicas, produção e uso de materiais didáticos; assim como na formação e profissionalização de professores/as indígenas.

A partir de outros cenários educacionais em territórios indígenas, os apontamentos das produções acadêmicas nos possibilitaram vislumbrar o contexto do propósito da pesquisa de tese, inferir possíveis semelhanças e divergências, bem como ampliar o olhar para compreender a educação mēbêngôkre e a educação escolar vivenciada na aldeia Gorotire, a qual serão tratadas nas seções 5 e 6.

## 5 MRÔTI O NE ME ÔK E PY O ME KUMEN: ME MARI MEX MĒBÊNGÔKRE<sup>101</sup>

*Olhe e perceba, você já esteve aqui, e agora está de novo... Se você olhar direito vai ver como vive o mĕbĕngôkre, como é o mĕbĕngôkre. A nossa cultura é vendo, é ouvindo, é falando, é brincando/imitando, é fazendo... é ali junto com os mais velhos da aldeia que se aprende as coisas do mĕbĕngôkre.*

*Kapranpõnh Kayapó (2022)*

No decorrer desta pesquisa, nos indagamos várias vezes acerca de como conhecer e, por conseguinte, representar, por meio da escrita, a *me mari mex*<sup>102</sup> mĕbĕngôkre. Questão acentuada ao vivenciar o cotidiano na aldeia Gorotire, e vislumbrar a magnitude cultural produzida, praticada, ensinada e apreendida no escoar de sua existência: *mĕkaràre*<sup>103</sup>, *mĕprire*<sup>104</sup>, *mĕbôktire*<sup>105</sup>/*mĕkurereti*<sup>106</sup>, *mĕôkre*<sup>107</sup>/*mĕprintire*<sup>108</sup>, *mĕnôrônyre*<sup>109</sup>/*mĕkurerere*<sup>110</sup>, *mĕkrakrãmti*<sup>111</sup> e *mĕbĕngête*<sup>112</sup>, como explica Kapranpõnh Kayapó (2022).

Entretanto, o limiar do descortinar deu-se de maneira análoga à praticada na *me mari mex* mĕbĕngôkre: observando, fazendo e recebendo orientações dos mais velhos. Por muitos dias fiquei olhando Kapranpõnh Kayapó, ancião e pajé da Gorotire, em suas orientações às pessoas da aldeia que lhe procuravam. E praticando o fazer, fui conversar com ele, apresentando minhas inquietações.

Com tamanha sabedoria, e olhando fixamente em meus olhos, teceu várias reflexões, em que algumas delas estão descritas na epígrafe desta seção. As ponderações confluem para

<sup>101</sup> Pintando o corpo com a tinta do jenipapo e urucum: aprendendo as coisas mĕbĕngôkre. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2023) e Raymundo Camacho (2023).

<sup>102</sup> Aprendendo as coisas. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2023) e Raymundo Camacho (2023). Esse termo

é utilizado pelos mĕbĕngôkre da aldeia Gorotire quando tratam do modo de ensinar e aprender sua cultura.

<sup>103</sup> Bebê. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>104</sup> Criança pequena. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>105</sup> Menino. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>106</sup> Menina. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>107</sup> Menino mais velho. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>108</sup> Menina mais velha. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>109</sup> Adolescente/masculino sem filhos. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>110</sup> Adolescente/feminino sem filhos. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>111</sup> Pai/mãe de muitos filhos. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>112</sup> Avô velho/avó velha. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

a percepção do *me mari mex* na aldeia, visto que são elas que faz a pessoa ser mēbēngôkre. Para tal ação, foi preciso, primeiramente, rememorar momentos de aprendizagens experienciadas com os Gorotire entre os anos de 2015 a 2022, visto que, como inclina Merleau Ponty (1999), o ato de perceber o fenômeno não ocorre no vazio, tampouco no intrincamento, mas no *ir-às-coisas-mesmas* e *estar-com-o-percebido*. E, em trato posterior, aguçar os sentidos para olhar, ouvir, sentir, saborear e cheirar o cotidiano da/na aldeia.

O exercício de rememorar e aguçar os sentidos não se constituiu como tarefa fácil, tampouco simples, mas basilar para a aproximação com as pessoas mēbēngôkre em seu espaço e tempo e, portanto, de suas atividades habituais individuais e coletivas que, naquele momento, se destinavam ao *Mētoro*<sup>113</sup> *Tàkàk*<sup>114</sup>, ritual cerimonial dos mēbēngôkre para oficializar nomes de *mēnire*<sup>115</sup> e *mēmy*<sup>116</sup> advindos do seu *rwyk-djà*<sup>117</sup>.

É neste contexto, de realização de atividades cotidianas que constituem o processo de produção ritual do *Mētoro Tàkàk* vivenciada na aldeia Gorotire<sup>118</sup>, que trataremos do *me mari mex* mēbēngôkre: vendo, ouvindo, falando, brincando/imitando, fazendo... junto com os mais velhos da aldeia, substanciando-se na realidade, consciência, essência, experiência e subjetividade advindas dos sentidos e diálogos orais e imagéticos com pessoas mēbēngôkre e as que se inserem nesse contexto sociocultural.

### 5.1 *Me ngrer, me mexdja e amĩ'ôk*<sup>119</sup>: o *Mētoro Tàkàk*

Comumente presentes nos ritos realizados pelos mēbēngôkre, os elementos culturais representados por *ngrer*<sup>120</sup>, *me mexdja*<sup>121</sup> e *amĩ'ôk*<sup>122</sup> também estão presentes e se sobrepõem na *Mētoro Tàkàk*, Figura 51. A cerimônia do *Tàkàk* é uma prática cultural do povo do buraco d'água para confirmação de *idji*<sup>123</sup> pessoais, ou seja, consiste em ritual de nomeação.

<sup>113</sup> Festa. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>114</sup> Classificador de nomeação (LEA, 2012).

<sup>115</sup> Mulher. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2023).

<sup>116</sup> Homem. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2023).

<sup>117</sup> Lugar de nascimento. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

<sup>118</sup> É importante mencionar que não foi possível acompanhar todo o ciclo cerimonial do *Mētoro Tàkàk*, em virtude da data estabelecida pela FUNAI para a realização da pesquisa de campo na aldeia Gorotire. Entretanto, acompanhamos a cerimônia por 17 dias, ou seja, até o dia da caçada cerimonial, realizada em coletivo pelos *mēmy*, que geralmente tem duração de três dias ou até obterem alimentos suficiente para nutrir todos os participantes na grande cerimônia, ato final do *mētoro*.

<sup>119</sup> Entre cantos, adornos e pinturas corporais. Tradução realizada por Covarrubias (2023).

<sup>120</sup> Cantos. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>121</sup> Adornos. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>122</sup> Pintura corporal. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>123</sup> Nome. Tradução realizada por Mryre-Kayapó (2023).

Figura 51 – *Me mexdja* e *amĩ'ók* da *Mẽtoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: *Me mexdja* – adornos. *Amĩ'ók* - pintura corporal.  
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Lea (2012, p. 208), explica que o ritual de nomeação representa o liame entre o “hiato temporal” dos mẽbêngôkre com seus antepassados, isto é, a ligação do *tum*<sup>124</sup> com o *ny*<sup>125</sup>. O ato de ligar é estabelecido quando os nomes pessoais de sua raiz uterina do *rwyk-djà* é transmitido e, posteriormente confirmado em cerimônia aos seus *ombikwa*<sup>126</sup>: *bãm*<sup>127</sup>, *nã*<sup>128</sup>, *kamy*<sup>129</sup>, *kanikwo*<sup>130</sup> e *kra*<sup>131</sup>.

À vista disso, e considerando a complexidade do sistema onomástico do povo Mẽbêngôkre que entrelaça o *tum* e *ny*, e que substancia o *Mẽtoro Tàkàk*, optamos por apresentar brevemente os processos culturais de nomeação e suas prerrogativas como detentores vivos do *rwyk-djà*, para situar e, por conseguinte, contextualizar as atividades cotidianas individuais e coletivas de construção cultural vivenciada com os Gorotire à luz dos afazeres na *puru*<sup>132</sup>, *bákamtẽ*<sup>133</sup> e *krãnti*<sup>134</sup>, *amĩ'ók*, artefatos, *me-kunhẽr*<sup>135</sup>, feitura dos *me-kà*<sup>136</sup> cerimoniais e *bidjaere*<sup>137</sup> que guiam as *mẽprire* a serem uma pessoa mẽbêngôkre.

<sup>124</sup> Passado/antigamente. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>125</sup> Presente/agora. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>126</sup> Parente. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>127</sup> Pai. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2023).

<sup>128</sup> Mãe. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2023).

<sup>129</sup> Irmão. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2023).

<sup>130</sup> Irmã. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2023).

<sup>131</sup> Filho/filha. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2023).

<sup>132</sup> Roça. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>133</sup> Caça/caçar. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>134</sup> Pesca/pescar/pescaria. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>135</sup> Enfeites. Dicionário Kayapó-Português (1991).

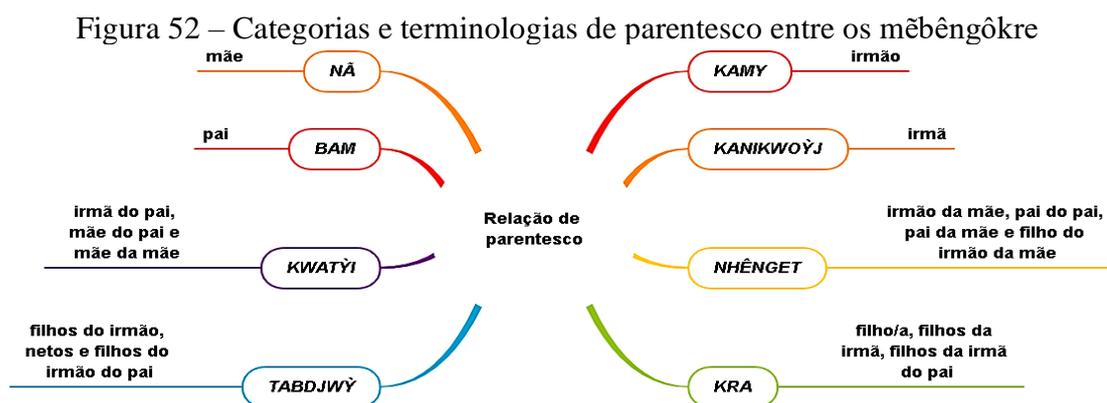
<sup>136</sup> Corpo. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

O conjunto de aspectos e elementos culturais materiais e imateriais que constitui a transmissão e confirmação de nomes pessoais dos mēbēngôkre é complexo porque lida, simultaneamente, com o “tempo mítico”<sup>138</sup> e o retorno à “Casa de origem” (LEA, 2012, p. 273). Portanto, como explica Ykàtyx Kayapó (2022), está entrelaçado com o *rwyk-djà*.

O tempo mítico e o *rwyk-djà* enraizado no ciclo de vida mēbēngôkre (*mēkaràre*, *mēprire*, *mēbôktire/mēkurereti*, *mēôkre/mēprintire*, *mēnōrōnyre/mēkurerere*, *mēkrakrāmti* e *mēbēngête*), os permite manter determinados costumes no seu cotidiano. Tais hábitos refletem, sem desvios, no conhecimento de mundo e organização social, especialmente de avocarem privilégios ancestrais como detentores vivos do *rwyk-djà* (LEA, 2012).

Para Passos (2018), a transmissão e a confirmação de *idji* pessoais entre os mēbēngôkre perpassam por diversos entrecruzamentos, tais como: encadeamento de parentesco, relação entre nominador/a e nominado/a, tipos de nomes, quantidades de nomes honrados recebidos, sistema de empréstimos e devoluções de nomes, e avocação de privilégios advindos da herança de nomes.

A relação de parentesco, em termos gerais, é especificada em oito categorias, Figura 52. E, conquanto se apresente como enigmática na perspectiva não indígena, pode ser vislumbrada mediante diagrama apresentada por Lea (2012), Figura 53 e 54, que designa a terminologia de parentesco, por meio da ordem de nascimento e personificação dos *idji* pessoais advindos do gênero feminino e masculino.

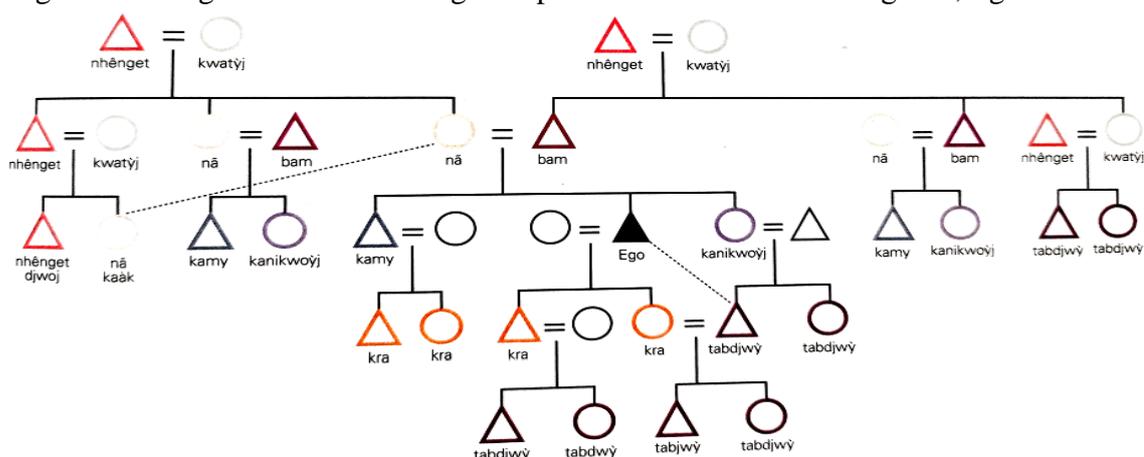


Fonte: Lea (2012, p.172). Adaptada pela pesquisadora (2023).

<sup>137</sup> Brincadeira. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2023)

<sup>138</sup> Lea (2012, p. 207) ao tratar do tempo mítico do povo mēbēngôkre, menciona que “não é linear”. Isso decorre da impossibilidade de “ordenar os mitos na ordem cronológica, porque as pessoas não tem certeza se aquilo que ocorreu no mito aconteceu antes ou depois dos eventos do outro mito. Mesmo assim, enaltece a autora, os mitos em “conjunto” fornecem uma “dimensão temporal” da sua origem e localização ancestral, e isso os aproximam da no tempo mítico.

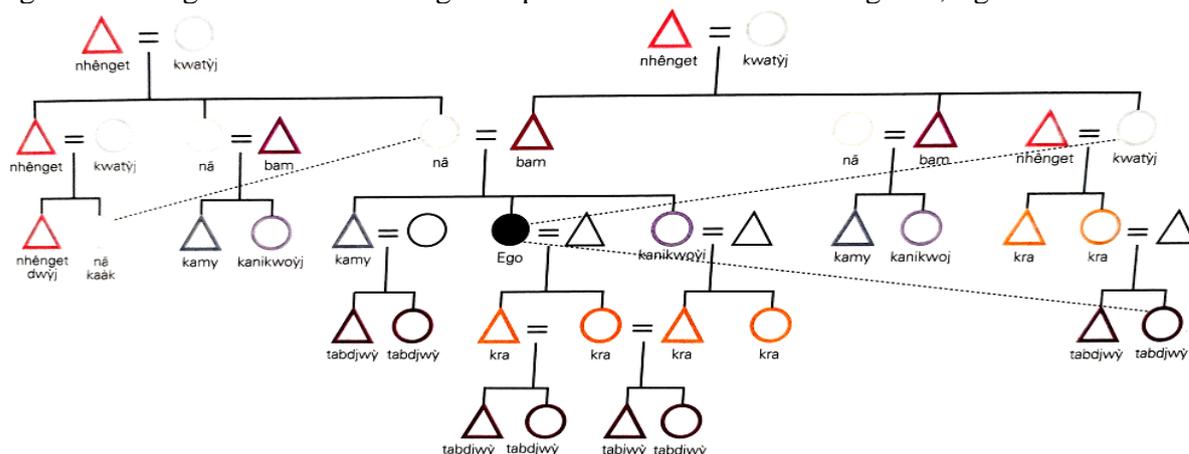
Figura 53- Diagrama da terminologia de parentesco entre os Mëbêngôkre, Ego feminino



Nota: *Nhênget*- irmão da mãe, pai do pai, pai da mãe, filho do irmão da mãe. *Nhênget djwýj* – nhêget verdadeiro. *kwatÿi*-irmã do pai, mãe do pai e mãe da mãe. *Tabdjwý*- filhos do irmão, netos, filhos do irmão do pai. *Ná* -mãe, filha do irmão da mãe. *Ná kaàk* – pseudomãe. *Bâm* – pai, *Kamy* – irmão. *Kanikwoýj* – irmã e *Kra* – filho/a, filhos/as da irmã, filhos/as da irmã do pai. A linha pontilhada indica a transmissão de nomes.

Fonte: Lea (2012, p.172).

Figura 54- Diagrama da terminologia de parentesco entre os Mëbêngôkre, Ego masculino



Nota: *Nhênget*- irmão da mãe, pai do pai, pai da mãe, filho do irmão da mãe. *Nhênget djwýj* – nhêget verdadeiro. *kwatÿi*-irmã do pai, mãe do pai e mãe da mãe. *Tabdjwý*- filhos do irmão, netos, filhos do irmão do pai. *Ná* -mãe, filha do irmão da mãe. *Ná kaàk* – pseudomãe. *Bâm* – pai, *Kamy* – irmão. *Kanikwoýj* – irmã e *Kra* – filho/a, filhos da irmã, filhos da irmã do pai. A linha pontilhada indica a transmissão de nomes.

Fonte: Lea (2012, p.172).

Nesse intrincamento, o termo *Ego* é utilizado tanto para o gênero o feminino quanto para o masculino para representar a relação da ordem de nascimento, bem como a posição das “irmãs da mãe como mães classificatórias”, Figura 53, e dos “irmãos do pai como pais classificatórios”, Figura 54. O termo *classificatório* é empregado para favorecer o entendimento utilizado nos diagramas, como, por exemplo, “as irmãs da mãe podem ser classificadas como mães, sem isso resultar em qualquer confusão entre a mãe e a irmã” (LEA, 2012, p. 178-179).

No sistema de transmissão de *idji*, o Ego feminino é considerado o ponto de partida para a terminologia de parentesco, isto é, a organização segue o princípio matrilinear<sup>139</sup>. Isso permite que não haja exceção à regra da transmissão de *idji* entre *nhênget*<sup>140</sup>, *kwatyj*<sup>141</sup> e *tabdjwɣ*<sup>142</sup>, especialmente pela compreensão de que os “nomes dos ascendentes pertencem coletivamente aos descendentes” do *rwyk-djà* (LEA, 2012, p. 178).

Ainda para Lea (2012, p. 179) o ápice subjacente dessa organização é a reciprocidade entre os *ombikwa* de gêneros opostos, posto que “cada nominado se torna o nominador potencial de outra pessoa”; assim, o Ego feminino transmite nomes aos filhos de seu irmão, e o Ego masculino as filhas de sua irmã. Essa menção também é referida, em outras palavras, por Ýkàtyx Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022) e Tumre Kayapó (2022).

Entretanto, para as relações de primos patrilaterais, *bãm*, e matrilaterais, *nã*, há ressalva de regra: estabelecimento de laços com o *rwyk-djà* de seus *ombikwa*. Para os primos cruzados por parte de *bãm*, o Ego feminino chama seus primos de *kra*, e assim pode ser considerada atribuidora de *idji* pessoais a mãe deles e, portanto, das filhas de sua prima. O mesmo caso acontece para os primos cruzados por parte de *nã*, conquanto com uma diferenciação: o Ego masculino chama seus primos de *tabdjwɣ*, visto que suas irmãs já os chamam de *kra* (LEA, 1986).

Nessa relação, há empréstimos de *idji*. Quando o Ego feminino empresta o *idji* para a filha da sua prima, atua como nominadora, e a nominada fica com o usufruto do *idji*, porém, com a incumbência de devolvê-lo quando solicitado pela nominadora, retornando assim para os *ombikwa* do *rwyk-djà*. Uma personificação desse processo é quando a nominadora ainda é viva, e nasce a filha da sua filha, ou seja, sua neta; e com intenção de retornar o nome ao *rwyk-djà* de sua geração uterina, informa a filha de seu *kra*, a qual emprestou o *idji*, que pretende pegá-los de volta, não permitindo que haja a sua transmissão; e o mesmo ocorre para o Ego masculino (LEA, 1986).

A pessoa que não possui parentes bilaterais para transmitir-lhes *idji*, como é o caso de filhos/as de mães solteiras e mãe e pai não mēbêngôkre (indígena e não indígena), o processo ocorre de maneira análoga a de primos *bãm* e *nã*. Esses/as, habitualmente são acolhidos por um *rwyk-djà* e seus filhos/as recebem nomes pessoais tanto do *rwyk-djà* que o/a acolheu,

139 Sistema de filiação e de organização social no qual só a ascendência materna é levada em conta para a transmissão do nome, dos privilégios, da condição de pertencer a um clã ou a uma classe (DICIO, 2023).

<sup>140</sup> Irmão da mãe, pai do pai, pai da mãe, filho do irmão da mãe (LEA, 2012, p. 173).

<sup>141</sup> Irmã do pai, mãe do pai e mãe da mãe (LEA, 2012, p. 173).

<sup>142</sup> Filhos do irmão, netos, filhos do irmão do pai (LEA, 2012, p. 173).

quanto do seu *rwyk-djà*. Os nomes do *rwyk-djà* de acolhimento somente podem ser usufruídos e não transmitidos, como também devolvidos aos *ombikwa* uterino ao serem requeridos (LEA, 1986).

No processo de transmissão e confirmação de *idji*, há de se evidenciar a intrínseca relação entre nominador/a<sup>143</sup> e nominado/a<sup>144</sup> (PASTOS, 2018). Os *mëbêngôkre* privilegiam esse vínculo e, por isso, não permitem que o/a nominador/a seja qualquer *ombikwa* ou *ombikwa* que não tenha proximidade afetiva com o/a nominado/a, visto que, como explica Kapranpõnh Kayapó (2022) e Ýkàtyx Kayapó (2022), o propósito desse ato é fortalecer a relação já preexistente entre eles.

Para além de fortalecer a proximidade afetiva entre nominador/a e nominado/a, esse ato também reafirma laços de solidariedade e cuidado, no contexto de parentesco *nhênget, kwatyi e tabdjwỳ*. Entre os *ombikwa* do Ego feminino e Ego masculino (LEA, 1986). Bekó Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022) e Kôrei Kayapó (2022) explicam que a relação estabelecida nas cerimônias de nomeação é de cuidado com o *ombikwa* do *rwyk-djà*, visto que após ritual a irmã deverá dar comida a seu irmão, e ele a ela.

No decurso da transmissão de *idji nhênget, kwatyi e tabdjwỳ*, o/a nominado/a torna-se um/a potencial nominador/a de outra pessoa, ou seja, se torna Ego feminino ou masculino (LEA, 2012). Conquanto, é preciso destacar que os *mëbêngôkre* possuem inclinação de que os/as nominadores/as sejam *mëbêngête* em virtude de possuir conhecimentos dos *idji* legítimos do *rwyk-djà* (BEKÓ KAYAPÓ, 2022; AKRANHI KAYAPÓ, 2022).

Geralmente, são os/as nominadores/as que conhecem todos os *idji* pessoais do/a nominado/a, uma vez que “seguram seu nominado nos braços, poucos dias após seu nascimento, recitando seus nomes em voz alta” (LEA, 2012, p. 274). E para que não haja esquecimento após a morte do/a nominador/a, cabe à mãe sempre pronunciar a seu filho todos os nomes pessoais recebidos do seu *rwyk-djà* (LEA, 1986).

Os *idji* pessoais são categorizados como *metx*<sup>145</sup>, *kakrit*<sup>146</sup> e *bidjaere*. Os *idji metx*<sup>147</sup>, além de transmitidos do seu *rwyk-djà*, são confirmados em cerimônias de nomeação, que seguem designação com base em oito classificadores: *Bemp, Bekwoj, Ire, Kôkô, Ngre, Nhàk, Pahn e Tàkàk* (LEA, 2005). No sistema de equilíbrio entre *mënire e mëmy* há classificadores específicos por gênero: *Bemp e Tàkàk* para *mëmy*; *Bekwoj e Nhàk* para *mënire*; e *Ire, Kôkô,*

<sup>143</sup> Quem transmite o nome honrado (LEA, 2012).

<sup>144</sup> Quem recebe o nome honrado (LEA, 2012).

<sup>145</sup> Bonito. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

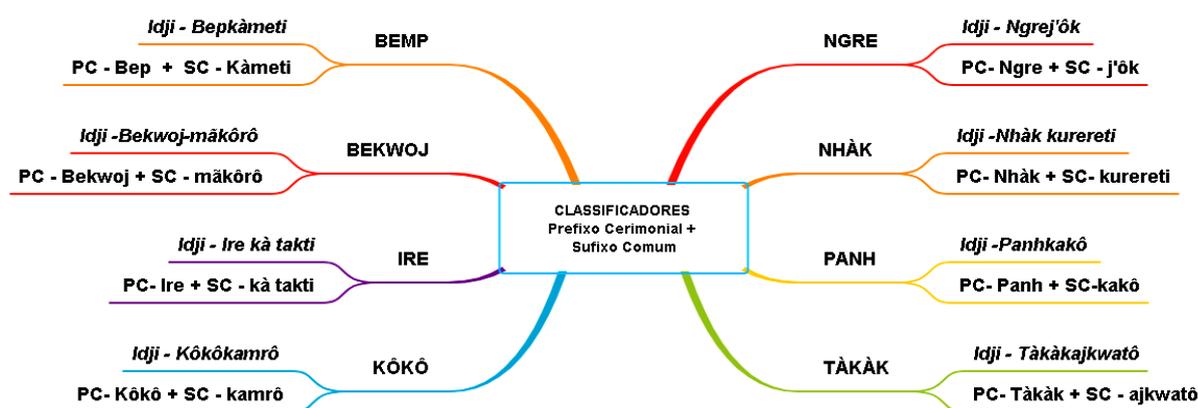
<sup>146</sup> Comum. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>147</sup> Nomes bonitos. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

*Ngre*, *Pahn* para *mẽnire* e *měmy*, embora, ressalta Ýkàtyx Kayapó (2022), esses classificadores sejam utilizados mais por *mẽnire*.

A formação do *idji metx* dar-se-á pela harmonia do prefixo cerimonial, seguido de sufixo comum, Figura 55. Os *mětoro* de nomeação não são realizados simultaneamente e, à vista disso, o/a nominado/a pode ser homenageado/a em cerimônias diferentes e, portanto, receber nomes com prefixos diferentes (LEA, 2005).

Figura 55 – Classificadores de *idji metx* em cerimônias de nomeação Měbêngôkre



Nota: *Mẽnire* – mulher měbêngôkre. *Měmy* – homem měbêngôkre. PC – Prefixo cerimonial. SC – Sufixo cerimonial.

Fonte: Lea (2012). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Muitos dos *idji kakrit*<sup>148</sup> perfazem o universo dos *idji metx*, entretanto, são apenas transmitidos do *rwyk-djà* e não confirmados em cerimônias de nomeação. Já os *idji bitxjaere*<sup>149</sup> são inventados coletivamente por *měmy* e *mẽnire*, geralmente nos afazeres das atividades que constituem o ciclo ritual de nomeação, como caça, pesca e roça (LEA, 2005).

Em termos gerais, os *idji* pessoais estão associados aos “aspectos do universo Měbêngôkre”, tais como: animais, plantas, costumes, atributo pessoal, físico e comportamental, cores, cheiros, comidas, paisagens, sentimentos, lugares, atividades cotidianas e cantos (LEA, 2012, p. 34). E, conquanto seja possível, em termos semânticos, realizar a tradução literal dos *idji*, sua compreensão é complexa, sobretudo por haver vários significados, que ainda são acentuados em decorrência da modificação da língua Měbêngôkre (oral e escrita) (LEA, 2005).

A pessoa měbêngôkre é constituída por seus *idji* pessoais que, comumente são formados por *idji metx* e *idji kakrit*. A quantidade de *idji* atribuídos varia de 6 a 15, podendo,

<sup>148</sup> Nomes comuns. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>149</sup> Nomes de brincadeiras. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

em alguns casos, chegar até 32. Todavia, a pessoa mēbêngôkre é conhecida por seus membros pelo seu *idji kraj*<sup>150</sup>, recebido no ato de seu nascimento (LEA, 1986).

Em situações em que a pessoa possui menos de seis *idji* pessoais, a transmissão é considerada incompleta. Isso significa que ao longo do seu ciclo de vida deverá receber todos os seus *idji* advindos do *nhênget*, *kwatỳ* e *tabdjwỳ* uterino ou de acolhimento, uma vez que é “culturalmente inapropriado” para os mēbêngôkre “ter menos de 5 nomes” (LEA, 2012, p. 257).

Embora se pense em haver recorrências de *idji* pessoais entre *ombikwa* pela ideologia de descendência uterina, isso dificilmente ocorre (LEA, 2005). A transmissão de nomes não se repete ao longo das gerações, e dificilmente dois indivíduos mēbêngôkre terão o mesmo conjunto de *idji*, dado que o/a nominador/a não “transmite todos os seus nomes a uma única pessoa, mas divide seus nomes entre vários nominados” (LEA, 2012, p. 222).

Ao confirmarem seus *idji* pessoais em cerimônias, *mênire* e *mēm̃y* crescem com prestígios e, à vista disso, obtêm prerrogativas advindos do seu *rwyk-djà*: o *nekretx*<sup>151</sup>, que pode ser entendido como processo cultural que os diferenciam socialmente dentro do espaço da aldeia (LEA, 2012). Nessa distinção, é legitimado o direito da herança de *idji* do seu *rwyk-djà* de, por exemplo, fabricar e utilizar certos *me mexdja*, e de desempenhar certos papéis cerimoniais e de *ngrer* (LEA, 1986).

Além disso, as *mênire* podem criar certos animais de estimação, como *angrô*<sup>152</sup>, *kukôjre*<sup>153</sup>, *kukrytpa*<sup>154</sup>, *pàt*<sup>155</sup> e *ropkrori*<sup>156</sup> (KÔREI KAYAPÓ, 2022; MRY-RE KAYAPÓ, 2022). Os animais, geralmente filhotes trazidos das matas, são “tratados como se fossem crianças cativas, recebem *idji* pessoal, tornam-se parte da família e sua morte é lamentável como se fosse de um parente”; e os *mēm̃y* de consumirem determinadas porções de carne de caça de animais classificados como bonitos, Figura 56 (LEA, 2012, p. 345).

<sup>150</sup> Nome primeiro/começo. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

<sup>151</sup> Tudo aquilo que as pessoas amontoam/ Conjunto de propriedade material e imaterial do *rwyk-djà* de pessoas nascidas de em linha feminina de uma mulher ancestral (LEA, 2012, 307).

<sup>152</sup> Porção do mato. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

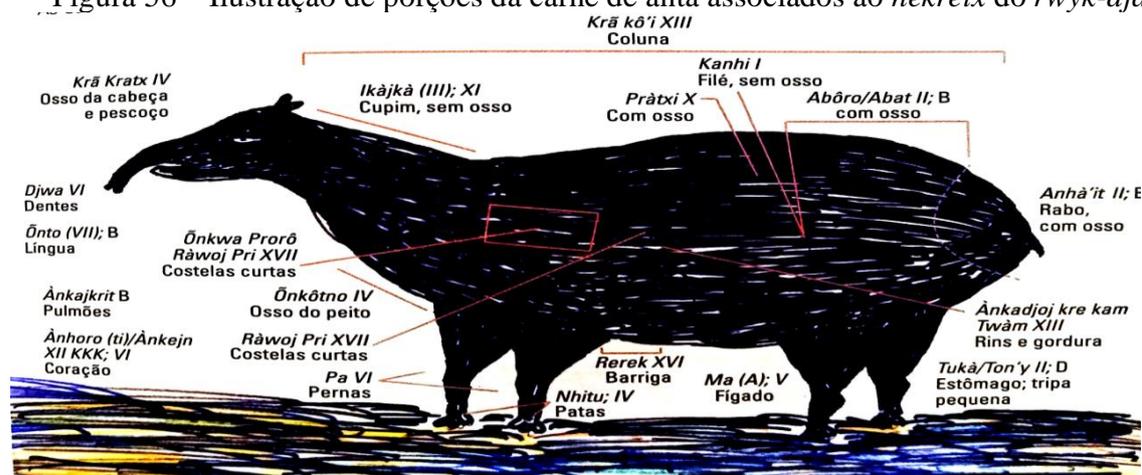
<sup>153</sup> Macaco. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

<sup>154</sup> Anta. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

<sup>155</sup> Tamanduá. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

<sup>156</sup> Onça. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

Figura 56 – Ilustração de porções da carne de anta associados ao *nekretx* do *rwyk-djà*



Nota: Os algarismos e letras indicam os *rwyk-djà*

Fonte: Lea (2012, p. 347).

Para os *mëbêngôkre* a designação de animais bonitos não reflete a semântica da palavra *bonito*, mas a representação de animais cuja carne pode ser consumida por *mëmy*, *mënire* e *mëprire*. O *kukrytpa*, *pàt*, *angrô*, *apjêti*<sup>157</sup>, *kaprân*<sup>158</sup> e *kukôjre*, são alguns exemplos de animais bonitos (NORÁ KAYAPÓ, 2022; KAPRANPÕNH KAYAPÓ, 2022).

Atualmente, com a escassez de animais bonitos em seu território e, conseqüentemente de suas carnes para o consumo, a reivindicação das porções do *nekretx* é feita somente quando há disponibilidade de grandes quantidades, que na maioria das vezes resulta de caçadas coletivas. De modo contrário, a carne da caça é entregue à esposa do caçador que “guarda uma parte para o consumo de sua unidade doméstica, e geralmente envia outra parte para a mãe e as irmãs do marido” (LEA, 2012, p. 347).

Para os *mëbêngôkre* o *nekretx* é intocável, isto é, deve ser cumprido e respeitado por seus membros. Em situação contrária, mencionam Ykàtyx Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022), Tututur Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022) e Mry-re Kayapó (2022), resulta em brigas, como o caso dos caciques Kanhök e Tutu Pombo.

Tumre Kayapó (2022) e Mry-re Kayapó (2022) relembram a briga ocorrida entre os caciques Kanhök Kayapó e Tutu Pombo Kayapó na aldeia Gorotire. A desavença foi ocasionada pelo uso indevido do *nekretx*, a plumária de gavião. Segundo reminiscências, de histórias contadas por seus *bãm*, o *me mexdja* pertencia ao *nekretx* de Kanhök e Tutu Pombo

<sup>157</sup> Tatu. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

<sup>158</sup> Jabuti. Tradução realizada por Ytàtyx Kayapó (2023).

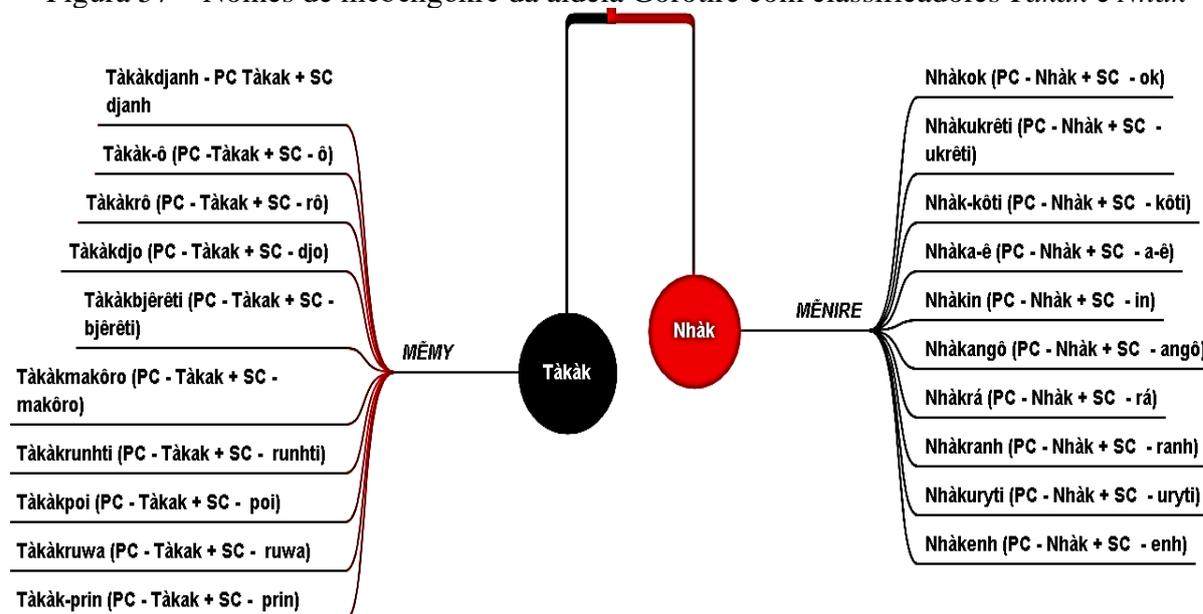
havia usado em seu cocar, resultando no enfrentamento corporal e, conseqüentemente, da saída de ambos da aldeia.

Ao sair da Gorotire, Tutu Pombo criou a aldeia Kriketum no município de Ourilândia do Norte-PA e Kanhök a aldeia Kriny no município de Bannach-PA, ambas localizadas na TI Kayapó (MRY-RE KAYAPÓ, 2022). Por isso, Tumre Kayapó (2022) e Bekó Kayapó (2022) ressaltam a importância dos mẽbêngôkre de respeitar o *nekretx*, visto que se constitui como herança de *idji* advindo do *rwyk-djà*.

Isto posto, trataremos especificamente do *Mëtoro Tàkàk* vivenciado na aldeia Gorotire. Como mencionado, o *mëtoro* consiste em ritual de nomeação para confirmar *idji* das pessoas mẽbêngôkre. Nessa cerimônia, mencionam Akranhi Kayapó (2022), Tututur Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022) e Ýkàtyx Kayapó (2022), são oficializados publicamente *idji* de *mëmy*, com classificador *Tàkàk*, e *idji mënire*, com classificador *Nhàk*.

Vários nomes são concebidos com estes classificadores cerimoniais (*Tàkàk e Nhàk*). Tututur Kayapó (2022), Bepkrãre Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022) e Oliveira (2022)<sup>159</sup> citam alguns, Figura 57, porém, sem especificá-los se advêm de *idji metx* e *idji kakrit*.

Figura 57 – Nomes de mẽbêngôkre da aldeia Gorotire com classificadores *Tàkàk* e *Nhàk*



Nota: PC – prefixo cerimonial, SC – sufixo comum, *mëmy* – homem e *mënire* – mulher.  
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

<sup>159</sup> Informação verbal concedida por Jardel Rodrigues de Oliveira, no dia 19 de setembro de 2022 em entrevista.

O calendário cerimonial dos mēbêngôkre, de modo geral, se relaciona com as atividades sazonais desenvolvidas na aldeia, como *bákamtê*, *krānti*, plantio e colheita da *puru* (ÝKÀTYX KAYAPÓ, 2022). À vista disso, diz Kôrei Kayapó (2022), não há uma data específica que seja análoga ao tempo do *kubên*, tem ano que não é realizado o *Mêtoro* Tàkàk, mas é sempre realizado no verão/tempo seco.

Ýkàtyx Kayapó (2022) ainda agrega que, alinhado ao calendário cerimonial que reflete a percepção de tempo mēbêngôkre, o *mêtoro* não tem data específica para iniciar, tampouco para terminar, visto que depende da transição do período chuvoso/inverno para o período seco/verão, como também da realização de atividades que integram o ciclo cerimonial.

O tempo dos mēbêngôkre para realização do *Mêtoro* Tàkàk é histórico, e se perfaz na estação de seca/verão. Notadamente, pela relação com as atividades sazonais desenvolvidas na aldeia que, naquele momento, entre os meses de agosto, setembro e outubro, se destinava a colheita de alimentos produzidos na *puru*: *bari'ã mōp*<sup>160</sup>, *tyrytí*<sup>161</sup>, *kuỳrydjà*<sup>162</sup>, *katētàpkuru*<sup>163</sup>, *bàyogo*<sup>164</sup>, *matkrwỳ'y*<sup>165</sup> e *kadjwati*<sup>166</sup>, como também a *krānti* de *tep*<sup>167</sup>, que nesse período estacional é abundante no rio que integra a aldeia (KÔREI KAYAPÓ, 2022; BEPKRĀRE KAYAPÓ, 2022; TETUKRE KAYAPÓ, 2022; NORÁ KAYAPÓ, 2022; TUTUTURE KAYAPÓ, 2022).

Para explicitar as particularidades culturais do *mêtoro*, Tumre Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022) e Kôrei Kayapó (2022) rememoram as atividades do ciclo cerimonial ocorridas na Gorotire, como também fazem uso do livro *Mēbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ôk nē ja*<sup>168</sup>, a qual consta o texto intitulado *Mêtoro nhō kukràdja 'ã ujarēj*<sup>169</sup>, Figura 58.

<sup>160</sup> Batata. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>161</sup> Banana. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>162</sup> Mandioca. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>163</sup> Melancia. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>164</sup> Arroz. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

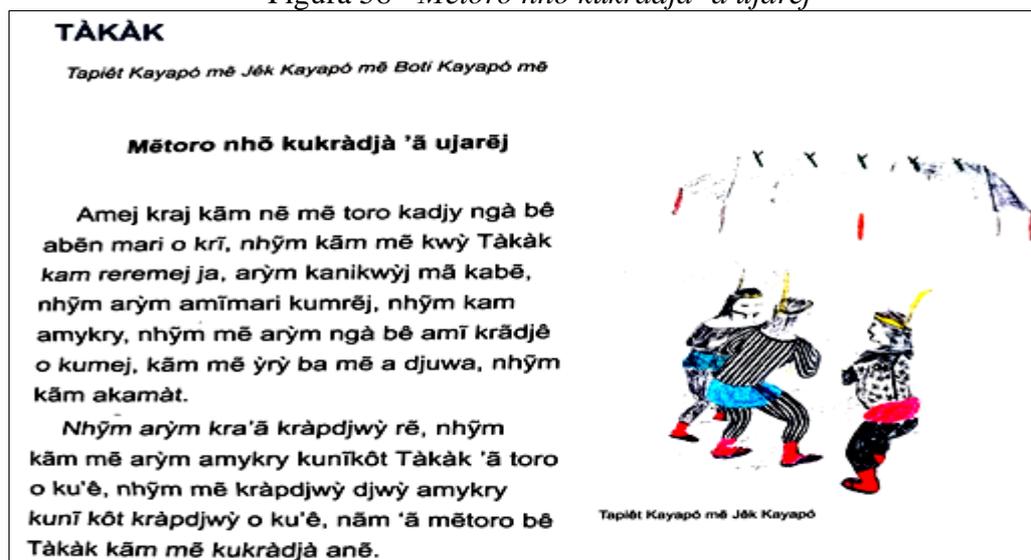
<sup>165</sup> Feijão. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>166</sup> Cana de açúcar. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>167</sup> Peixe. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>168</sup> Livro de Alfabetização na Língua Mēbêngôkre. O livro foi elaborado por 57 professores mēbêngôkre no decorrer das etapas do Programa de Complementação da Formação de Professores Kayapó, promovido pela Associação Floresta Protegida entre os anos de 2012 a 2014 (TRONCARELLI, 2015).

<sup>169</sup> Festa conta a cultura e tradição. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

Figura 58 - *Mëtoro nhõ kukràdjã 'ã ujarëj*

Fonte: Troncarelli (2015, p. 99).

O uso do livro, com texto escrito para elucidar o *Mëtoro Tàkàk*, possivelmente foi utilizado em decorrência da atuação profissional, como professores da língua materna, visto que é ambivalente aos demais mẽbêngôkre da aldeia ao tratá-la exclusivamente pela oralidade e com designação para olhar, ouvir e perceber o que está acontecendo.

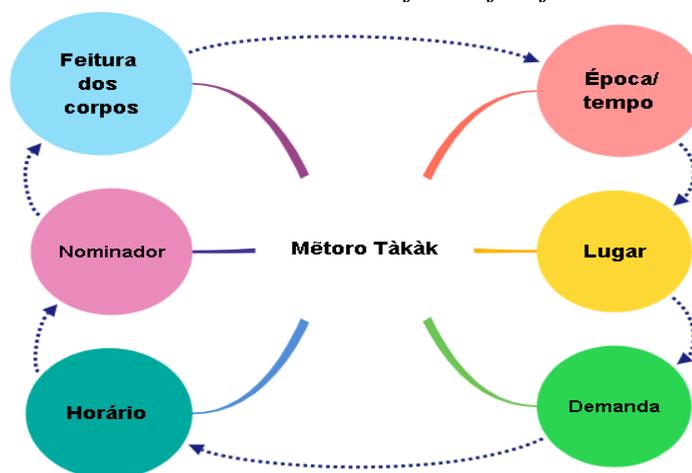
Entretanto, a sincronia da exposição, em momentos distintos, nos chama atenção: previamente apresentam as imagens, explicitando sua representação imagética; e em seguida fazem a leitura do texto reverberando-a na língua Mëbêngôkre, com prosseguimento na língua portuguesa. Isso, possivelmente pode indicar os procedimentos didático-metodológicos da prática docente mẽbêngôkre no ambiente escolar.

A narrativa do texto *Mëtoro nhõ kukràdjã 'ã ujarëj*, escrito por Tapiêt Kayapó, Jêk Kayapó e Boti Kayapó, diz que

No início de verão, na casa do guerreiro, é feito a consulta para decidir fazer a festa do Tàkàk, alguém que já participou, consulta a sua irmã para fazer, pois ela quer confirmar os nomes da parte dela. À tarde, na casa guerreiro, todos se arrumam para iniciar a festa, os guerreiros vão na frente da casa do dono da festa para apresentá-los as pessoas da aldeia. O pai convoca o compadre ou a comadre para participar todos os dias as cinco horas da tarde da festa do Tàkàk (TRONCARELLI, 2015, p. 99. TRADUÇÃO: KONEIKA KAYAPÓ, 2022; MRY-RE KAYAPÓ, 2023).

A descrição textual, que conta a cultura e tradição do povo Mëbêngôkre, por meio do *Mëtoro Tàkàk*, apresenta, em sùmula, a ordenação das atividades que perfaz o ciclo cerimonial, com proeminência em seis características que se entrecem no cotidiano ritualístico na aldeia, Figura 59.

Figura 59 – Ciclo de realização do *mêtoro Tàkàk* apresentado na narrativa do texto *Mêtoro nhõ kukràdja 'ã ujarēj*



Fonte: Troncarelli (2015, p. 99). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Em termos gerais, há designação do tempo histórico dos *mêbêngôkre* para realização do ritual: estação de seca/verão; o lugar de discussão coletiva dos assuntos da aldeia: casa do guerreiro, tal como de realização cerimonial: pátio da rua principal da aldeia; a pessoa que pode solicitar a realização do *mêtoro*: proprietário/a do *idji mêtx* advindo do seu *rwyk-djà*; a feitura dos *me-kà* com *me mexdja* e *amĩ'ôk*; a convenção do/a nominador/a no decorrer do ciclo cerimonial; e o horário de realização da produção ritual do *Tàkàk*: entardecer do dia.

Ao entrelaçar a descrição textual com o *mêtoro* vivenciado na aldeia, percebe-se sublime alinhamento com a disposição das atividades que perfez o ciclo cerimonial na Gorotire nos meses de agosto, setembro e outubro de 2022. À vista disso, e emanada de natureza igual que constitui o *me mari mex mêbêngôkre*, que nos guiaremos para tratar do *Mêtoro Tàkàk*.

Em meados do mês de agosto, estação seca/verão na região amazônica, as lideranças da aldeia Gorotire receberam demandas de nominadores/as, isto é, proprietários/as de *idji mêtx* com esse classificador, que desejavam confirmar, em cerimônia de nomeação, a transmissão em público na aldeia Gorotire (BEKÓ KAYAPÒ, 2022). Isso pode explicar o fato de não ocorrer todos os anos na aldeia, como mencionou Kôrei Kayapó (2022), posto que depende da demanda de pessoas proprietárias de *idji mêtx* com esse classificador cerimonial.

Em seguimento, as lideranças socializaram a pretensão com os *mêmy*/anciões na casa dos guerreiros que, perceptíveis ao espaço e tempo *mêbêngôkre*, assentiram e pronunciaram a sua realização, alvorando, deste modo, os processos que envolve o rito cerimonial na aldeia.

Com os *me-kà* parcialmente cobertos com tinta de *mrôti*<sup>170</sup> e dispostos com ínfimos *me mexdja* cerimoniais, que se elevou no escoar do rito cerimonial, os *měmy* saíram de suas casas e, previamente, seguiram em direção à temporânea casa do guerreiro, em ocasião da construção da nova estrutura física na aldeia<sup>171</sup>.

Ao chegarem na casa dos guerreiros, sentaram-se em pequenos bancos, feitos pelo desmembramento de tronco de madeira. Alguns ficaram conversando, outros demonstrando seus *me mexdja* e artefatos. Nesse seguimento, e ao totalizarem quinze *měmy*, todos se levantaram e se direcionaram para o centro do grande pátio, localizado na rua principal da aldeia, dando início ao *Mětoro Tàkàk*, Figura 60.

Figura 60 – Limiar do *mětoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Imagem 1 – primeiro dia do *mětoro Tàkàk*. Imagem 2 - segundo dia do *mětoro*. Imagem 3 - terceiro dia do *mětoro Tàkàk*. Imagem 4 – quarto dia do *mětoro Tàkàk*.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Em ato contínuo, entre os meses de setembro e outubro, seguiram o mesmo ordenamento que florescia dia após dia. A concentração das pessoas que participavam do ato ritualístico do *Tàkàk* era alvitrada quando *měmy*, que já estavam agrupados na casa dos guerreiros, se direcionavam para o centro do grande pátio da aldeia, alvorecendo, sincronicamente, cânticos e danças cerimoniais, Figura 61, processo análogo quando os *měmy* paravam de cantar e dançar, porém, seguiam em direção às suas casas.

<sup>170</sup> Jenipapo. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>171</sup> A nova estrutura física da casa do guerreiro decorreu da demanda dos *měbêngôkre* da aldeia Gorotire. Foi financiada pelo Governo do Estado do Pará, em parceria com a Prefeitura Municipal de Cumaru do Norte-PA, e entregue à comunidade em fevereiro de 2023 (CADERNO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2022/2023).

Figura 61 – Momento em que pessoas que participam do *mêtoro Tàkàk* se direcionam para o centro do grande pátio da aldeia Gorotire, 2022



Nota: Imagem 1 e 2 – pessoas se direcionando ao centro do grande pátio da aldeia com vista ao início do ritual de nomeação. Imagem 3 e 4 – pessoas se direcionando as suas casas após finalização do ritual de nomeação.  
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

À medida que seguia o ciclo cerimonial, as pessoas nominadas, juntamente com suas famílias, se integravam ao ato ritualístico do *Tàkàk*, constituindo um envoltório, em forma semicircular, dos *mêm̃y* que dançavam e soavam cânticos; como também a diária agregação de *me mexdja* e *am̃'ók* criadas com tinta de *mrôti* e *py*<sup>172</sup>, Figura 62.

Figura 62 – Desenlace do ciclo cerimonial do *mêtoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

<sup>172</sup> Urucum. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

A disposição espacial dos *měmy*, que dançaram e cantaram no transcorrer do ciclo cerimonial, era circular, como tradicionalmente é concebido o discernimento de espaço e tempo *měbêngôkre* (CAVARRUBIAS, 2022)<sup>173</sup>. Ao entoar cânticos, com reverberações que se intercalavam de maneira individual e coletiva, curvavam seus corpos e, em plena harmonia, movimentavam-se circularmente em profusos passos, Figura 63.

Figura 63 - Disposição dos *měmy* que dançam e cantam no Tàkàk, aldeia Gorotire, 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

O tempo de duração do rito cerimonial, mensurado na perspectiva não indígena, diariamente variava entre uma e duas horas de duração, porém, houveram dias em que foram mais curtos e outros dias mais longos. Isso, possivelmente, pode estar relacionado com o andamento das etapas do ciclo do *mětoro*, que requer composição diária com agregação de pessoas nominadas, como também o desvendar das produções de *me mexdja* e *amĩ'ók*.

Tututire Kayapó (2022) conta que o *mětoro* sempre é compartilhado entre vários/as nominados/as, e é incomum haver a participação de apenas um/a nominado/a. Assim, as *nã* e os *bãm* dos/as nominados/as, entretecidos com os/as *měbêngête*, que vivem com seus *kra*, empenham-se, de maneira comum, para sua realização, sobretudo em virtude do alto custo financeiro advindo do fornecimento de alimentos.

Nesse entretear, houve a participação de aproximadamente nove nominadas/os entre *měmy* e *měnire*, de faixa etária que compreendiam de quatro a dezoito anos de idade. Eles/elas seguiam o rito cerimonial com seus *měbêngête*, *bãm*, *nà*, *kamy*, *kamikwo* e demais *ombikwa*,

<sup>173</sup> Informação verbal concedida por Raymundo Camacho Covarrubias, no dia 12 de outubro de 2022 em entrevista.

formando um grande semicírculo que envolvia o entoar de cânticos e a proeza da sequência de movimentos realizados por *měmy*, Figura 64.

Figura 64 - *Měprire e mēnōrōnyre/měkurerere* nominada/o no Tākàk, aldeia Gorotire, 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Independente da faixa etária, diz Tumre Kayapó (2022), todos os *měbêngôkre* podem participar da cerimônia de nomeação para confirmar seus *idji mět̄x*. Contudo, é mais habitual quando se é *měprire* ou *mēnōrōnyre/měkurerere*, visto que o desígnio cultural é de produzir uma pessoa *mět̄x* ao anunciar publicamente aos demais membros da aldeia o seu *idji* honroso proveniente do *rwyk-djà*.

Ao tratar do *mět̄oro*, Bepkräre Kayapó (2022) enfatiza a importância de sua realização, principalmente ao relacionar com a formação da pessoa *měbêngôkre* que se constitui no *me mari mex*. Ao explicitar a relevância, Mry-re Kayapó (2022) diz: se não é realizado o *mět̄oro* como a *měprire* vai aprender a nossa cultura, se não ver, não observa, tampouco participa com seu *bām e nã*?

Essa inquire erudita a percepção de como se torna uma pessoa eminente do povo do buraco d'água: *me mari mex* *měbêngôkre*: vendo, ouvindo, falando, brincando/imitando, fazendo... junto com os mais velhos da aldeia, como ensina Kapranpõnh Kayapó (2022). Isso nos direciona a auscultar as *měprire e mēnōrōnyre/měkurerere*, por meio de representações imagéticas provenientes de desenhos, entrelaçando-as com narrativas orais de pessoas *měbêngôkre* e as que se inserem nesse contexto sociocultural.

## 5.2. *Me mari mex mēbēngôkre* nos tracejos de *mēprire* e *mēôkre/mēprintire*: entrelaçamentos imagéticos e orais

Ao comunicarem a *me mari mex mēbēngôkre*, com base naquilo que estava sendo vivido, produzido e praticado na aldeia: o *Mētoro Tàkàk* e, portanto, ensinada pelos *mēkrakrāmti* e *mēbēngēte*, e apreendida por *mēprire* e *mēnōrōnyre/mēkurerere*; 68 *mēbēngôkre*, entre *mēprire* e *mēnōrōnyre/mēkurerere*, ilustraram, em 71 desenhos<sup>174</sup>, diversos aspectos que integram a produção ritual. Tais tracejos, foram dispostos em oito categorias de enquadramento, Figura 65.

Figura 65 – Categorias de enquadramento dos desenhos criados por *mēprire* e *mēnōrōnyre/mēkurerere*, *mētoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A formação das categorias adveio pela sistematização do conjunto de mensagens imagéticas comunicadas nos desenhos: pessoas *mēbēngôkre* participantes do *mētoro*: nominadas/os de *iddji mētx* e *mēmy* que cantam e dançam; e atividades cotidianas realizadas no transcorrer do rito de nomeação: afazer na *puru*, *bákamtē* e *krānti*, *am'òk*, artefatos, *me-kunhēr*<sup>175</sup>, feitura dos *me-kà* cerimoniais e *bidjaere*.

Na Figura 66, tem-se a ilustração de Ropynhe Kayapó (A)<sup>176</sup>, Akaikrã Kayapó (B)<sup>177</sup>, Nhak-rê Kayapó (D)<sup>178</sup>, Ngrenkihnoti Kayapó (E)<sup>179</sup> e Trekrin Kayapó (G)<sup>180</sup>, que

<sup>174</sup> Atividade pedagógica realizada pela pesquisadora entre os meses de setembro e outubro de 2022 com *Abc-jarēnhdjwýnh* (estudante) de turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental da EMEIF Kanhök, e ensino médio do Anexo Gorotire.

<sup>175</sup> Enfeites. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>176</sup> *Abc-jarēnhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>177</sup> *Abc-jarēnhdjwýnh* do 9º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>178</sup> *Abc-jarēnhdjwýnh* do 3º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

representam, de modo geral, tracejos de pessoas mēbêngôkre que são nominadas no *Mětoro Tàkàk*, entretanto, com particularidades que suplantam a disposição da mensagem imagética.

Figura 66 – Desenhos que representam pessoas mēbêngôkre que são nominadas e confirmam seus *iddji mētx* no *mětoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho A - criado por Ropynhe Kayapó. Desenho B - criado por Akaikrã Kayapó. Desenho D - criado por Nhak-rê Kayapó. Desenho E - criado por Ngrenkihnoti Kayapó. Desenho G - criado por Trekrin Kayapó. Desenho I - criado por Nhàkrã. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mēbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

<sup>179</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>180</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

Em conjunto, as ilustrações retratam as pessoas do buraco d'água que participam da cerimônia de noninação do *Tàkàk: mēm̃y* e *mēñire*, coadunando com a menção de Akranhi Kayapó (2022), Tututire Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022) e Ýkàtyx Kayapó (2022). Também é perceptível a representação do ciclo de vida *mēbēngôkre*/faixa etária de pessoas que concernem o ritual: *mēpr̃ire* e *mēñôrõnyre/mēkurerere*, todavia, com proeminência para *mēpr̃ire*, como explicou Tumre Kayapó (2022).

Tratando das particularidades singulares que suplantam a disposição da mensagem imagética das ilustrações, tem-se no desenho A a representação de duas *mēpr̃ire*, sendo uma *mēñire* e um *mēm̃y*, que estão sob o mesmo teto, em que a cores azul e vermelho, comunicam porventura o espaço e o chão da *Kikre*<sup>181</sup>. Ao tracejar a *kikre*, especifica o seu lugar de habitação e, por conseguinte, laços de parentesco de *kamiwo/kamy* entre elas. O mesmo discernimento ocorre nos desenhos B, D, G e I.

Bekó Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022) dizem que é habitual na aldeia duas ou mais *mēpr̃ire* da mesma família confirmarem publicamente seus de *iddji mētx*, sobretudo pelo alto custo econômico que é demandado para sua realização, pois a *nã* e o *bãm* são considerados os donos do *mētoro*, e assim cabem-lhes esforço comum para o fornecimento de alimentos aos *mēm̃y* que dançam e entoam cânticos no transcorrer do ciclo cerimonial; e, igualmente para todos que participam da grande cerimônia, ato final do ritual (BEKÓ KAYAPÓ, 2022).

Além disso, no desenho D e I, há ilustração do sol e da casa dos guerreiros, respectivamente. O sol, eventualmente, representando a estação em que ocorre o *mētoro Tàkàk*: seca/verão; e a casa dos guerreiros, como o lugar de prelúdio do ato cerimonial e, portanto, de direção para o encontro de seus membros que coabitam a aldeia, uma vez que, como menciona Tumre Kayapó (2022), o *mētoro* envolve todos da Gorotire, uns como participantes e outros como espectadores.

Os/as espectadores do *Mētoro Tàkàk*, Figura 67, compreendem as pessoas *mēbēngôkre*, *mēkaràre*, *mēpr̃ire*, *mēbôktire/mēkurereti*, *mēôkre/mēprintire*, *mēñôrõnyre/mēkurerere*, *mēkrakrãmti* e *mēbēngête* que não participam diretamente do ritual de nominação, como nominador/a, nominado/a, *nã*, *bãm* e *ombikwa*. Contudo, estão presentes diariamente, e principalmente na grande cerimônia, ato final do ritual para ver, ouvir e brincar/imitar e, dessa maneira, praticar o *mari mex* *mēbēngôkre*.

---

<sup>181</sup> Casa. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

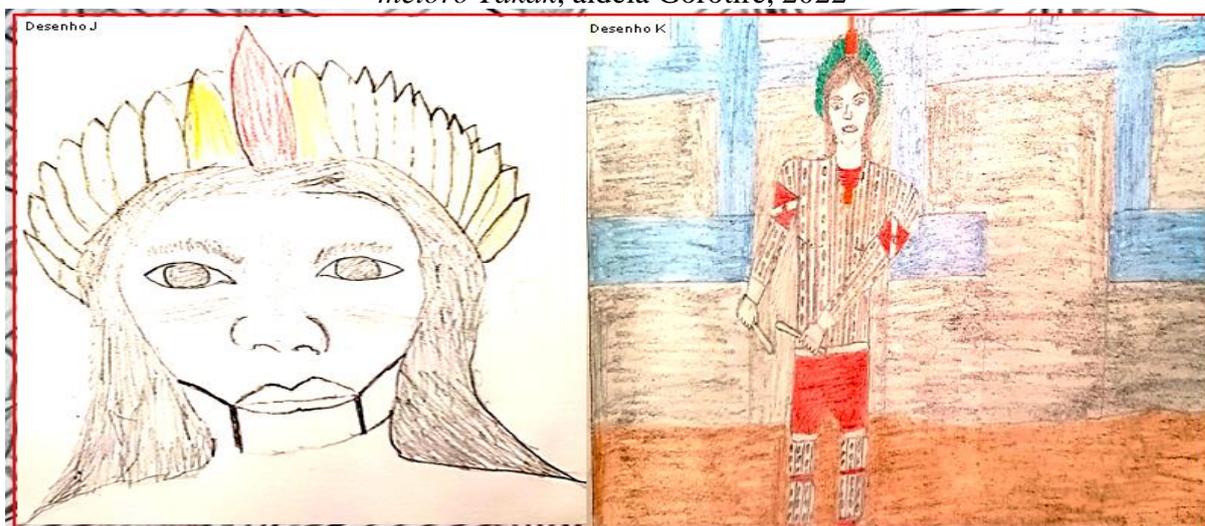
Figura 67 - Expectadores mēbêngôkre do mētoro Tàkàk, aldeia Gorotire, 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Na Figura 68 consta traços e tracejos de Bepkum Kayapó (J)<sup>182</sup>, Taknhirati Kayapó (K)<sup>183</sup>, Bepmgruká Kayapó (M)<sup>184</sup>, Bepõnh Kayapó (N)<sup>185</sup> e Bekwynhkraunhti Kayapó (O)<sup>186</sup>, que representam pessoas mēbêngôkre que dançam e cantam no mētoro, tal como singularidades que perfazem a feitura dos *me-kà* cerimoniais dos *mēmy*.

Figura 68 – Desenhos que representam pessoas mēbêngôkre que dançam e cantam no mētoro Tàkàk, aldeia Gorotire, 2022



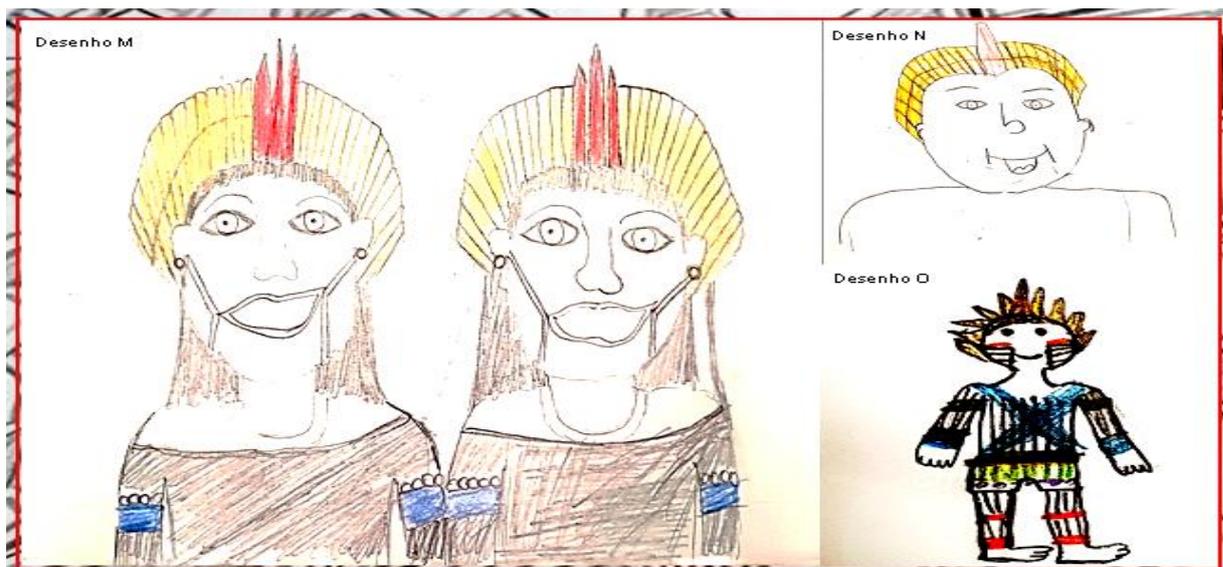
<sup>182</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>183</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>184</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>185</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>186</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.



Nota: Desenho J - criado por Bepkum Kayapó. Desenho K - criado por Taknhirati Kayapó. Desenho M - criado por Bepmgruká Kayapó. N - criado por Bepõnh Kayapó. Desenho O - criado por Bekwynhkraunhti Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mëbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A composição dos desenhos J, K, M, N e O retratam os *mëmy* como as pessoas da aldeia que cantam e dançam no *mëtoro*. Indubitavelmente, como aconteceu na Gorotire, e sucede nas demais aldeias *mëbêngôkre*, como referem Ýkàtyx Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022), Tututure Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022) e Mry-re Kayapó (2022).

Os desenhos J, K e M ilustram *mëmy* com cabelos longos. Tututure Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022) e Akranhi Kayapó (2022) referem que antigamente os *mëbêngôkre mëmy* usavam cabelos longos e alguns os amarravam. Isso nos remete a fala de Tumre Kayapó (2022) que explica a origem do nome Kayapó “aquele que parece com macaco” ao pintar seus corpos de preto, com tinta de *mrôti*, e amarrarem seus cabelos no entremeio da cabeça, parecendo com rabo de macaco. Entretanto, Bepngõti Kayapó (2022) e Baka-ê Kayapó (2022) dizem que a nova geração não usa cabelos longos, pois não gostam, apenas cabelos curtos, como os *mëmy* representados nos desenhos N e O.

À vista disso, entende-se que a maior parte dos *mëmy* que dançam e cantam no *mëtoro* são *mëbêngête*, conquanto permeado pela transição de gerações que integram, sucessivamente *mëkrakrãmti* e *mëñõrõnyre*, evidenciado no desenho M que ilustra o busto de dois *mëmy*, sendo um mais novo e outro mais velho. Todavia, diz Tumre Kayapó (2022), recentemente na aldeia são poucos *mëñõrõnyre* que estão interessados em aprender a cultura, uma vez que querem somente as coisas dos *Kubën*.

Ao tracejarem os *me-kunhẽr* que compõem os *me-kà* dos *mẽmy*, usualmente apresentam *me-aká*<sup>187</sup>, *me'õ-kredjê*<sup>188</sup>, *me-padjê*<sup>189</sup>, *wore kà angà*<sup>190</sup> e *me- ain*<sup>191</sup> e *amĩ'ók*. Ao descrever e comparar os *me-aká* ilustrados nos desenhos J, K, M, N e O, percebeu-se dissimilaridade: no desenho J o *me-aká* é composto com penas de três cores: verde (predominantemente), amarelo (duas) e vermelho (uma); o K com duas cores de penas: verde (predominantemente) e vermelho (uma); o M com duas cores de penas: amarelo (predominantemente) e vermelho (três); o N duas cores de penas: amarelo (predominantemente) e vermelho (uma); e o O com penas de duas cores: amarelo (predominantemente) e vermelho (uma). Esses dois últimos, conquanto apresente as mesmas cores, diferem no formato, medida e agrupamento

Isso remete a propriedade do *nekretx* advindo do *rwyk-djà*, que distingue as pessoas *mẽbêngôkre* que vivem na aldeia. Este discernimento, dar-se-á pela obtenção do privilégio adquirido do *rwyk-djà*, ao confirmarem seus *idji mêttx* publicamente em ritual de nomeação. Assim, passam a possuir, como explica Lea (2012), o direito de seus antepassados de fabricar e utilizar certos *me mexdja* e de desempenhar certos papéis cerimoniais e de cantos.

Nessa configuração social, os desenhos revelam haver na aldeia Gorotire vários proprietários de *nekretx* advindos do *rwyk-djà*, que também se prossegue nas demais fabricações e uso de *me mexdja*, como *me'õ-kredjê* e *me-padjê*, representados nos desenhos K, M e O, e *wore kà angà*, desenho O. Com relação aos *me-padjê*, sobleva a composição tracejado no desenho K com formas e cores que ilustram a bandeira do estado do Pará. Nesse caso, explica Tumre Kayapó (2022), não advém do *rwyk-djà* e pode ser fabricado e utilizado por qualquer membro da aldeia.

Com exceção do desenho N, a *amĩ'ók* é ilustrada em todas as representações imagéticas, com traços feitos a mão e com uso da varetinha da palmeira de inajá e nuançados com tintas de *mrôti* e *py*. Na delineação J, é elaborada *amĩ'ók* no *me-nokren*<sup>192</sup>, têmpora/queixo com apenas um traçado (*mrôti*/varetinha de inajá) e ápice da testa, zigomático (*py*/dedos das mãos); o K com sublime tracejos no tórax, membros superiores e inferiores, comumente realizados nos *me-kà* cerimoniais (*mrôti*/varetinha de inajá e *py*/dedos das mãos); o M com pintura do *me-nokren* em linhas têmpora/queixo, todavia, com dois traçados

<sup>187</sup> Cocar. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>188</sup> Colar de miçanga. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>189</sup> Braçadeira. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>190</sup> Pulseira de miçanga. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>191</sup> Carregador de criança. Dicionário Kayapó-Português (1991).

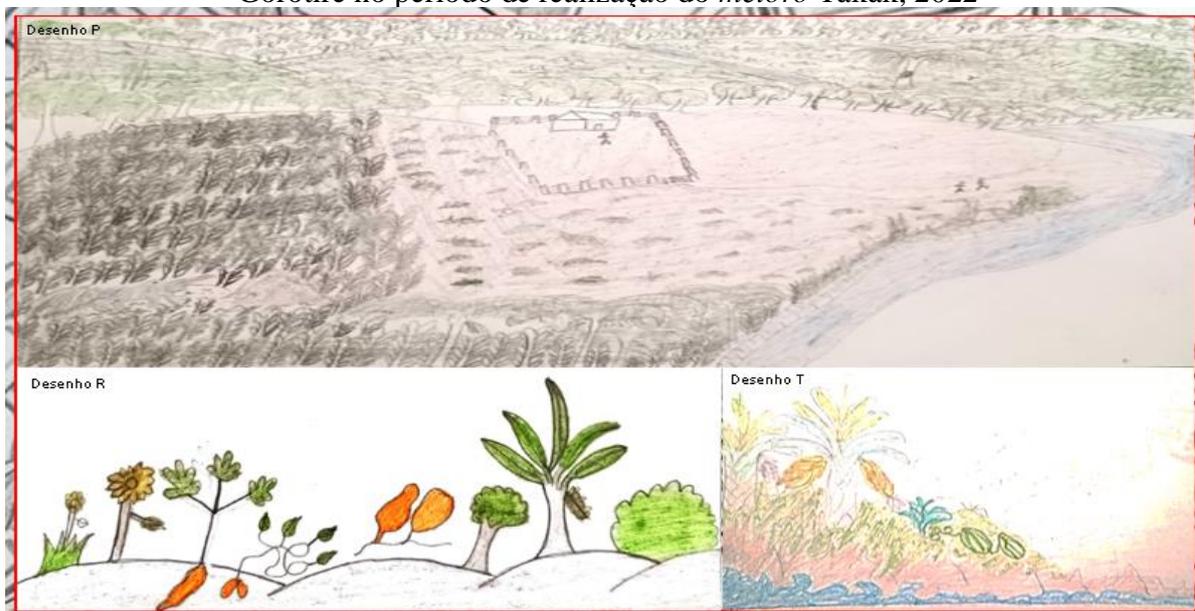
<sup>192</sup> Rosto. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

paralelos (*mrôti*/varetinha de inajá); e o O com *amĩ'ók* completa em formato de listras: no *me-nokren* linhas paralelas e horizontais tẽmpora/queixo (*mrôti*/varetinha de inajá e *py*/dedos das mãos) e no *me-kà* traços verticais com ápice do busto/tornozelo.

O fato de o desenho N não apresentar nenhuma *amĩ'ók*, somente o uso do *me-aká*, designa haver possibilidade de estar relacionado com o desenvolvimento do ciclo cerimonial, em que as feitura dos *me-kà* se constituem dia após dia, no longo *mẽtoro*, avolumando-se com os *me mexdja* ritualísticos que constitui a identidade do povo Mẽbẽngõkre, como menciona Cavarrubias (2022).

Tratando das atividades de plantio e colheita do *puru*, tem-se na Figura 69 os desenhos de Bepdjekre Kayapó (P)<sup>193</sup>, Bepdjari Kayapó (R e U)<sup>194</sup>, Bekwynhkakô Kayapó (T)<sup>195</sup>, Makrekje Kayapó (Y)<sup>196</sup> e Koneika Kayapó (Y)<sup>197</sup>, que comunicam a espacialidade e organização, fonte de água de irrigação, frutas e verduras cultivadas que servem de alimentos para oferecer aos *mẽmy* que cantam e dançam diariamente, e também a todos que participam da grande cerimônia, ato final do ritual de nomeação.

Figura 69 – Desenhos que representam atividade de plantio e colheita da *puru* na aldeia Gorotire no período de realização do *mẽtoro* Tàkàk, 2022



<sup>193</sup> *Abc-jarẽnhdjwỹnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhõk.

<sup>194</sup> *Abc-jarẽnhdjwỹnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhõk.

<sup>195</sup> *Abc-jarẽnhdjwỹnh* da 1ª sãrie do ensino mẽdio do Anexo Gorotire.

<sup>196</sup> *Abc-jarẽnhdjwỹnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhõk.

<sup>197</sup> *Abc-jarẽnhdjwỹnh* da 1ª sãrie do ensino mẽdio do Anexo Gorotire.



Nota: Desenho P - criado por Bepdjekre Kayapó. Desenho R e U - criado por Bepdjari Kayapó. Desenho T - criado por Bekwynhkakô Kayapó. Desenho Y - criado por MakrekjeKayapó. Desenho Ỳ - criado por Koneika Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mëbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

No desenho P consta a disposição da *puru*, bem como o lugar de plantio, que se encontra próximo à aldeia e, assim, exterioriza o deslocamento que há entre a *krike* e o *puru* para preparação da terra, cultivo e colheita de alimentos; a fonte hídrica para irrigação do plantio; e integração espacial com a vegetação que perfaz o território mëbêngôkre. Os alimentos postos e disponíveis para colheita na *puru* no período em que se realizou o *mëtoro*, são ilustrados nos desenhos R, T, U Y e Ỳ, que tipificam *kwỳr̀ydj̀aj*, *bari'ã m̀op*, *m̀op*<sup>198</sup>, *katet̀apkuru*, *tyryti*, *pidj̀okranponhti*<sup>199</sup>, *katẽti*<sup>200</sup> e *mr̀oti*.

Ainda que o *mr̀oti* tenha sido representado como alimento, desenho U, Kôrei Kayapó (2022) e Bepkrãre Kayapó (2022) explicam que a fruta não é vislumbrada como comestível pelos mëbêngôkre, todavia utilizada como elemento basilar para a produção da tinta preta/*mr̀oti* que perfaz seus corpos nas atividades cerimoniais e cotidianas na aldeia.

Além dos alimentos ilustrados nos desenhos R, T, U Y e Ỳ, Norá Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022) e Ỳkàtyx Kayapó (2022) ainda agregam *katẽ*<sup>201</sup>, *kadjwati*, *baygogo* e *matkrwỳ'ỳ*. E conquanto esteja extrínseco ao contexto de plantio da *puru*, Mry-re Kayapó (2022) cita o *kamère k̀at*<sup>202</sup>, fruta nativa da região amazônica, como alimento disponível na aldeia no período estacional de seca/verão.

<sup>198</sup> Inhame. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>199</sup> Manga. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>200</sup> Mamão. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>201</sup> Abóbora. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>202</sup> Açaí. Dicionário Kayapó-Português (1991).

Ao tratar das tarefas realizadas na *puru*, Akranhi Kayapó (2022) e Tetukre Kayapó (2022) explicam que são realizadas por *mēm̃y* e *mēm̃nre*, entretanto, com afazeres distintos: cabe ao *mēm̃y* a escolha do lugar de plantio, derrubada do mato, queima das árvores para nutrir o solo e a capina; e as *mēm̃nre* a plantação, irrigação e colheita dos alimentos. Quando *mēm̃y* e *mēm̃nre* são os donos do *mēm̃toro*, diz Kôrei Kayapó (2022), as atividades empreendidas na roça se integram ao ciclo cerimonial.

A inteligibilidade dessa integração deu-se ao perpetrar os preceitos do *me mari mex* *mēm̃bêngôkre*: vendo e observando a retirada de cachos de *kamère kàt* na aldeia, Figura 70. A colheita de alimentos, realizada por *mēm̃nre*, não procede de maneira individual, mas coletivamente, visto que o desígnio, além de obter o alimento, é expor a tarefa a visão de *mēm̃prire* e *mēm̃kurerere* para o *me mari mex* de subsistência *mēm̃bêngôkre*.

Figura 70 - Modo como as *mēm̃nre* realizam a retirada do *kamère kàt* na aldeia Gorotire, 2022



Nota: *Mēm̃nre* - mulher na língua *Mēm̃bêngôkre*.  
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

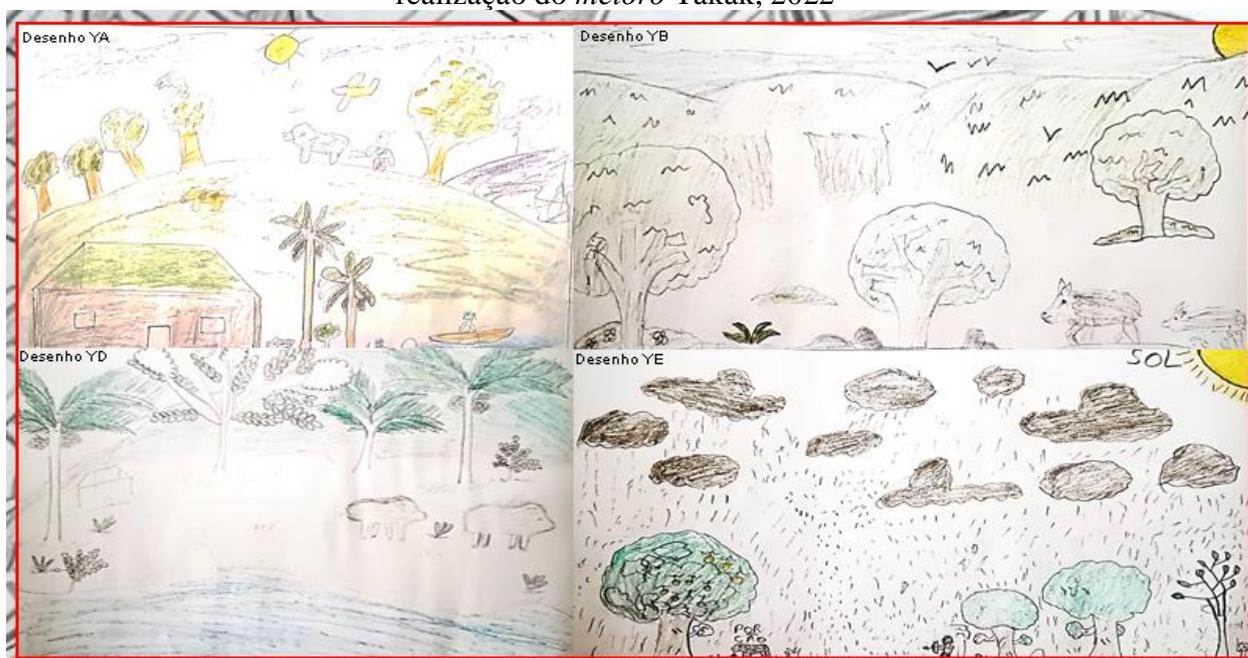
A retirada do cacho de *kamère kàt* foi procedida por uma *mēm̃nre*, *nã*, e suas duas *kra*, numa palmeira próxima a aldeia e, por isso, houve a possibilidade de utilizar uma pequena escada de madeira, situação atípica quando a colheita é realizada na mata. Com o uso da escada, a *nã* subiu até uma determinada altura, e em seguida colocou em seus pés uma liga preta, amarrada nas extremidades, possivelmente oriunda da câmara de ar do pneu de carro.

Com esse utensílio, apoiou seus pés no caule e, em movimentos articulados entre mãos e pés, subiu até chegar no ápice da palmeira, onde se localizava o *kamère kàt*. Previamente, posicionou suas *kra* perpendicularmente ao cacho do *kamère kàt*, e com o uso de um facão fez o corte. Suas *kra*, que estavam atentas às orientações, apararam os cachos de *kamère kàt* e prontamente os levaram para a sua *kikre*. Akranhi Kayapó (2022) e Bekó Kayapó (2022) ao

presenciarem também a retirada do *kamèrè kàt*, me disseram: está vendo, é assim que é o *me mari mex mēbêngôkre*!

Com relação as atividades de *bákamtē*, são apresentadas na Figura 71 os desenhos de Bepdjekre Kayapó (P)<sup>203</sup>, Bepdjari Kayapó (R e U)<sup>204</sup>, Bekwynhkakô Kayapó (T)<sup>205</sup> e Koneika Kayapó (ÿ)<sup>206</sup>, que tracejam, por meio das relações imagéticas, a pessoa, o artefato, o tempo e o lugar de *bákamtē*, como também o animal preferivelmente almejado pelos *mēbêngôkre*: o *angrô*.

Figura 71 - Desenhos que representam atividade de *bákamtē*, na aldeia Gorotire no período de realização do *mētoro Tàkàk*, 2022



Nota: Desenho YA - criado por Bepdjekre Kayapó. Desenho YB - criado por Bepdjari Kayapó. Desenho YD - criado por Bekwynhkakô Kayapó. Desenho YE - criado por MakrekjeKayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mēbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

O desenho YE evidencia a pessoa *mēbêngôkre* que realiza a atividade de *bákamtē*: o *mēm̃y*, tal como o artefato de prática: *djudjê*<sup>207</sup> e *kruw*<sup>208</sup>. Tetukre Kayapó (2022), Bepgônti Kayapó (2022) e Baka-ê Kayapó (2022) explicam o *mēm̃y* aprende a ser *mrybîndjwÿnh̃r*<sup>209</sup> desde *mēprire* com seu *bām* e *mēbêngête*, por meio da ação de ver, observar e praticar/imitar.

<sup>203</sup> *Abc-jarēnhdjwÿnh̃* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>204</sup> *Abc-jarēnhdjwÿnh̃* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>205</sup> *Abc-jarēnhdjwÿnh̃* da 1ª série do ensino médio do Anexo Gorotire.

<sup>206</sup> *Abc-jarēnhdjwÿnh̃* da 1ª série do ensino médio do Anexo Gorotire.

<sup>207</sup> Arco. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>208</sup> Flecha. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>209</sup> Caçador. Dicionário Kayapó-Português (1991).

Essa prática, esclarece Tututur Kayapó (2022), vem de muitos anos do povo mēbêngôkre e são repassadas por gerações, guiadas pelo seguimento geracional: *mēbêngête*, *bām e kra*,

O *djudjê* e *kruw* são artefatos que iniciam o *mēbôktire* na prática da *bákamtê*, uma vez que sua pertença requintará habilidades, como, por exemplo, postura, força e concentração, e, por conseguinte, ajudará na capacidade de acertar o animal (BEPKRĀRE KAYAPÓ, 2022). Entretanto, atualmente os *měmy* utilizam o *katōk*<sup>210</sup>, por julgar ser mais eficiente para *bákamtê* na *bá*<sup>211</sup> (MRY-RE KAYAPÓ, 2022).

O tempo de realizar a atividade de *bákamtê* é representado pelo sol nos desenhos YA, YB e YE, caracterizando o dia (manhã/tarde), em que há presença de chuva branda no final do dia, clima típico do verão amazônico. Todavia, diz Bepkrāre Kayapó (2022), a chuva não impede de *bákamtê* na *bá*, porque no verão ela passa rápido e o céu não fica escuro.

A *bá* é o lugar onde se realiza a *bákamtê*, e o *angrô* é a presa mais almejada pelos *měmy*. Isso decorre sob duas perspectivas, explica Tetukre Kayapó (2022): a primeira pela quantidade e sabor da carne, e a segunda pelo *angrô* ser apreciado pelos mēbêngôkre como animal bonito, cuja carne pode ser consumida por todos da aldeia: *měmy*, *mēnire* e *měprire* e, portanto, estimada para alimentação na grande cerimônia do *Tākāk*.

Porém, com o vislumbre da escassez de *angrô* na *bá*, que possivelmente sucede pelo crescente desmatamento que há na TI Kayapó e arredores, como evidenciam Soares (2022)<sup>212</sup> e Filho (2022)<sup>213</sup>, a fonte de proteína animal que integra os demais alimentos oferecidos aos *měmy*, que dançam e cantam em todos os dias no *mětoro*, e todos/as da aldeia que participam do ato final do *Tākāk*, advém principalmente da *krânti*, acrescida da aquisição de frangos de granja adquirido na cidade.

A atividade de *krânti* está representada na Figura 72 com os desenhos de Ngrenhproti Kayapó (W)<sup>214</sup>, Kôkôkaro Kayapó (X)<sup>215</sup>, Koptere Kayapó (‘)<sup>216</sup>, Makrekje Kayapó (Ã)<sup>217</sup> Bepgnkh Kayapó (À)<sup>218</sup>, Bekwyanhro Kayapó (Ê)<sup>219</sup> e Ropynh Kayapó (Ï)<sup>220</sup>, que ilustram a

<sup>210</sup> Espingarda. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

<sup>211</sup> Mata. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2023).

<sup>212</sup> Informação verbal concedida por Cleiton Rodrigues Soares, no dia 21 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>213</sup> Informação verbal concedida por Francisco Santos Cruz, no dia 23 de setembro de 2022 em entrevista.

<sup>214</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>215</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>216</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* da 1ª série do ensino médio do Anexo Gorotire.

<sup>217</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

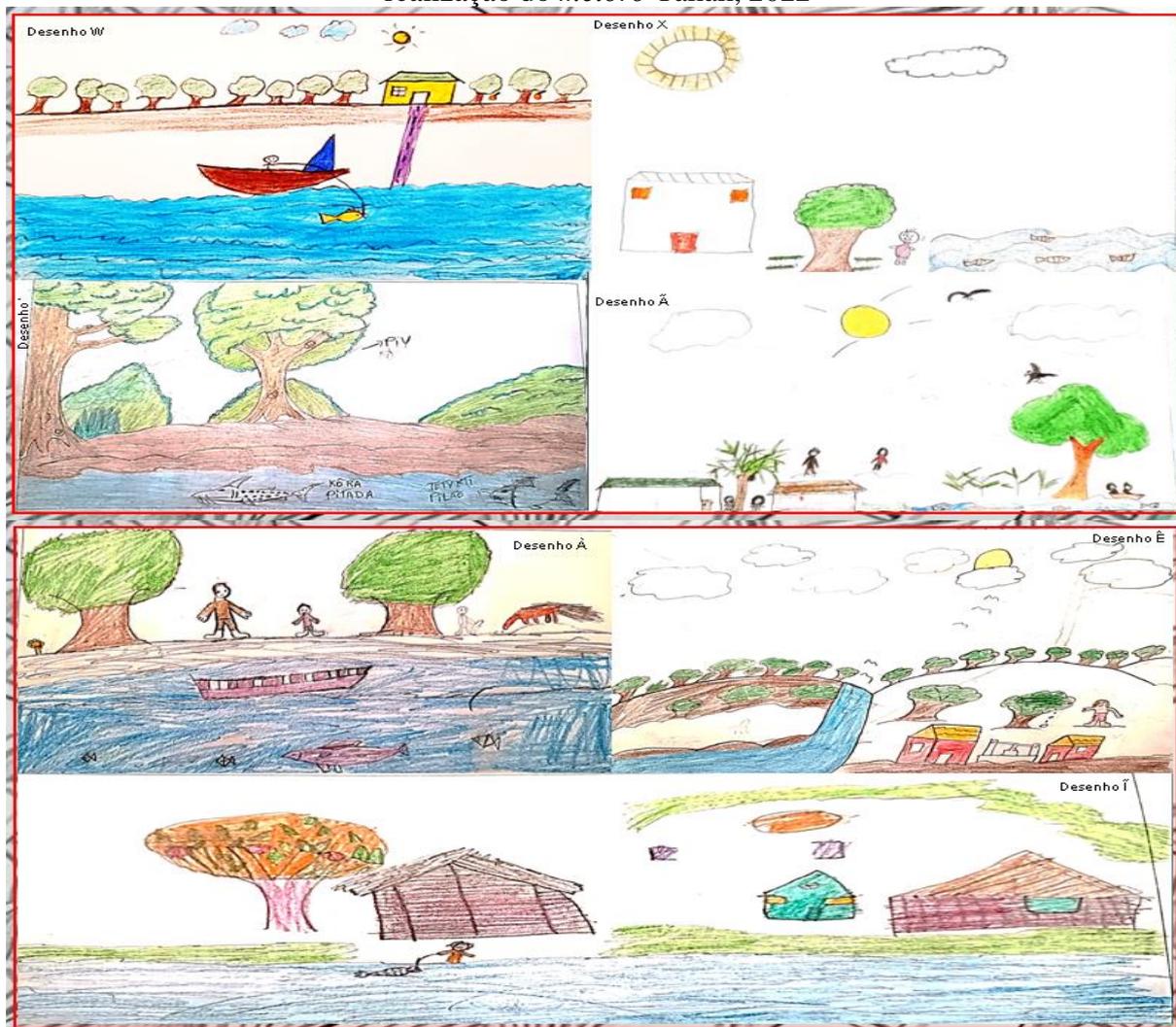
<sup>218</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>219</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>220</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

realização de seus afazeres, com tracejos que indicam o lugar, o tempo, os instrumentos, as técnicas, a abundância e a diversidade de *tep*<sup>221</sup> que habitam as águas do rio.

Figura 72 - Desenhos que representam atividade de *krãnti* na aldeia Gorotire no período de realização do *mêtoro* Tàkàk, 2022



Nota: Desenho W - criado por Ngenhproti Kayapó. Desenho X - criado por Kôkôkaro Kayapó. Desenho À - criado por Koptere Kayapó. Desenho Á - criado por MakrekjeKayapó. Desenho Ê - criado por Bekwyanhro Kayapó. Desenho Ë - criado por Bepgnkh Kayapó. Desenho Ì - criado por Ropynh Kayapó. As letras utilizadas para indicar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mëbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os afazeres da *krãnti* também são realizados por *mëmy*, como caracterizados nos desenhos W, X, À, Ê e Ì. O lugar tracejado é o Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, que se integra a vegetação da TI Kayapó e as *kikre* que perfazem a aldeia Gorotire. Akranhi Kayapó (2022) diz que no período de seca/verão há bastante disponibilidade de peixe em decorrência do declínio do volume de água que há sempre nessa época estacional.

<sup>221</sup> Peixe. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

Com o volume de água decrescido, diz Mry-re Kayapó (2022), fica mais fácil para *krãnti*, visto que os *tep* ficam aglomerados nos lugares mais fundos do rio. E, para além de realizar a *krãnti* com o uso da vara de bambu, linha de nylon e anzol, também utiliza-se a tarrafa<sup>222</sup> e malhadeira<sup>223</sup>. Quando utiliza a vara de bambu, pode-se realizar a *krãnti* à beira do rio e, igualmente ao longo de suas águas, que nesse caso precisa fazer uso de canoa<sup>224</sup> ou voadeira<sup>225</sup> (NORÁ KAYAPÓ, 2022).

Um aspecto inerente à atividade de *krãnti* na seca/verão, quando o rio está baixo, é a técnica com o uso do timbó<sup>226</sup>. Kôrei Kayapó (2022) diz que o *akrô*<sup>227</sup> do timbó, Figura 73, é encontrado na *bá* e utilizado somente quando os *mêmy* fazem a *krãnti* coletiva, como foi realizado na véspera da grande cerimônia de nomeação do *Tàkàk*.

Figura 73 – Cipó de Timbó utilizado na pesca *mêbêngôkre*, aldeia Momokre, 2022



Nota: Imagem 9 – a mata indicando o lugar onde se busca o cipó de timbó na aldeia Momokre. Imagem 10 – cipó de timbó. Imagem 11 – Kôrei Kayapó indicando o cipó de timbó na mata nas proximidades da aldeia Momokre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

<sup>222</sup> Rede utilizada para a pesca em rios, de formato circular, que geralmente possui raio de três a quatro metros, confeccionadas com linha de nylon e com a extremidade provida de tralha guarnecida com peso de chumbo (ICMBIO, 2023).

<sup>223</sup> Rede utilizada para pesca de fundo (rede de arrasto) ou superfície (rede de espera), diferenciando o tamanho da malha e espessura do fio (ICMBIO, 2023).

<sup>224</sup> Embarcação leve a remo ou a vela que se diferencia do bote por ter o casco afinado tanto na proa como na popa, podendo ser fabricada por madeira ou alumínio (DICIO, 2023).

<sup>225</sup> Embarcação movida a motor com estrutura e casco de metal, geralmente alumínio, a maioria composta com motor de popa. É largamente utilizada no transporte fluvial e em pescarias, sendo um meio de transporte bastante comum na Amazônia, no Cerrado brasileiro (DICIO, 2023).

<sup>226</sup> Palavra de origem Tupi, que designa o conjunto de plantas das famílias da leguminosas e sapindáceas tradicionalmente utilizada pelos povos indígenas para atordoar os peixes, facilitando sua pesca. O timbó é oriundo da região de transição amazônica com o cerrado, e possui composição química como o rotenonal e timboína que atacam apenas os animais de sangue frio, inibindo e paralisando sua respiração (TXICÃO; LEÃO, 2019).

<sup>227</sup> Cipó. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

A descrição detalhada da *krānti* com o uso do *akrô* do timbó é proferida por Mry-re Kayapó (2022):

Quando vamos para a *krānti*, acordamos cedo para ir à *bá* pegar o *akrô*, com o facão cortamos o *akrô* em pedaços de um braço aberto, aproximadamente de um a um metro e meio de comprimento; agrupamos o *akrô* cortado e amarramos com uma liga feita da borracha do pneu do carro; e quando chegamos no rio, entramos na água com um pedaço de pau pesado para bater com força no *akrô* e, de vez em quando, afundamos o cipó na água do rio. Depois de algum tempo, e sem parar de bater e mergulhar o *akrô*, mais ou menos o tempo de duas horas, os *tep* ficam tontos e começam a boiar, aí pegamos com *djudjê* e *kruw* ou facão, se o *tep* for grande, ou pegamos com as próprias mãos se o *tep* for pequeno.

A abundância e a diversidade de *tep* no Rio Fresco são retratadas nos desenhos X, ‘ e À. A ilustração ‘ cita o *Kôrã*<sup>228</sup> e o *Tetykti*<sup>229</sup>, todavia, Bepkräre Kayapó (2022), Bepngôti Kayapó (2022) e Akranhi Kayapó (2022) ainda especificam o *mjêxê*<sup>230</sup>, *tep pwatire*<sup>231</sup>, *tepihô*<sup>232</sup>, *krwýtire*<sup>233</sup>, *ibê*<sup>234</sup>, *djurorotire*<sup>235</sup>, *ngyky*<sup>236</sup>, *ôkrêntu*<sup>237</sup> e *kràikàômhàiti*<sup>238</sup>, e todos eles, enfatiza Tetukre Kayapó (2022), são importantes pois servem de alimento e, portanto, garante a sobrevivência dos *mêbêngôkre*.

A Figura 74 apresenta as ilustrações de Bekwynhoka Kayapó (AÃ)<sup>239</sup>, Ngrenhro Kayapó (EÊ)<sup>240</sup>, Panhkukenhti Kayapó(IÏ)<sup>241</sup>, Bepkwnhkakô Kayapó (ÔÔ)<sup>242</sup>, Ngrenhkukon Kayapó (UÛ)<sup>243</sup>, Nhàk-tyx Kayapó (OP)<sup>244</sup> e Bepakati Kayapó (RT e UY, que tratam, em suma, da variedade do grafismo *mêbêngôkre* e fonte de inspiração dos tracejos na fauna e na flora amazônica.

<sup>228</sup> Surubim. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>229</sup> Pacu Pilão. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>230</sup> Arraia. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>231</sup> Cachorra. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>232</sup> Tucunaré. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>233</sup> Traíra. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>234</sup> Mandi. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>235</sup> Pacu. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>236</sup> Branquinha. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>237</sup> Sardinha. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>238</sup> Cará. Tradução realizada por Tumre Kayapó (2023).

<sup>239</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>240</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

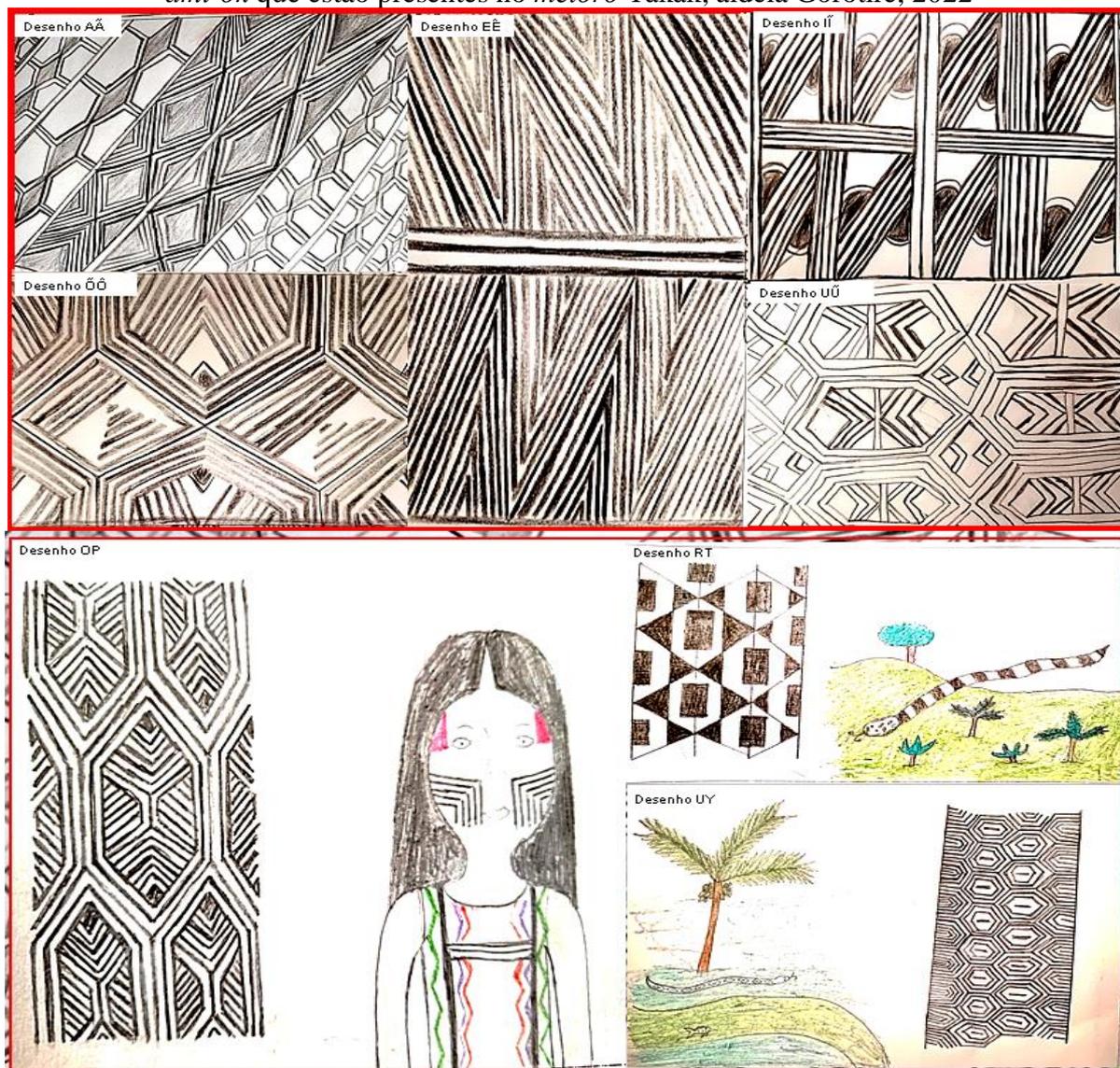
<sup>241</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>242</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>243</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>244</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* da 1ª série do ensino médio do Anexo Gorotire.

Figura 74- Desenhos que representam o grafismo mēbêngôkre e fonte de inspiração para as *amĩ'ók* que estão presentes no *mětoro* Tàkàk, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho AĂ - criado por Bekwynhoka Kayapó. Desenho EÊ - criado por Ngrenhro Kayapó. Desenho IÍ - criado por Panhkukenhti Kayapó. Desenho ÔÔ - criado por Bepkwnhkakô Kayapó. Desenho UÛ - criado por Ngrenhkukon Kayapó. Desenho OP - criado por Nhàk-tyx Kayapó. Desenho RT e UY - criado por Bepakati Kayapó. As letras utilizadas para indicar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mēbêngôkre.  
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Com traços simétricos e com padrões geométricos que reflete, principalmente a fauna e a flora da Amazônia e suas Amazônias, o grafismo Mēbêngôkre e, por conseguinte, a *amĩ'ók* se integram ao meio ambiente e reverberam sua identidade cultural, que ecoa em *ujarēnh*<sup>245</sup>, na *rwyk-djà* e nos *idji mēt*.

Em outras palavras, diz Covarrubias (2022), a *amĩ'ók*, tracejada com elementos naturais, como as frutas do *mrôti* e *py*, é concebida como característica e elemento inerente

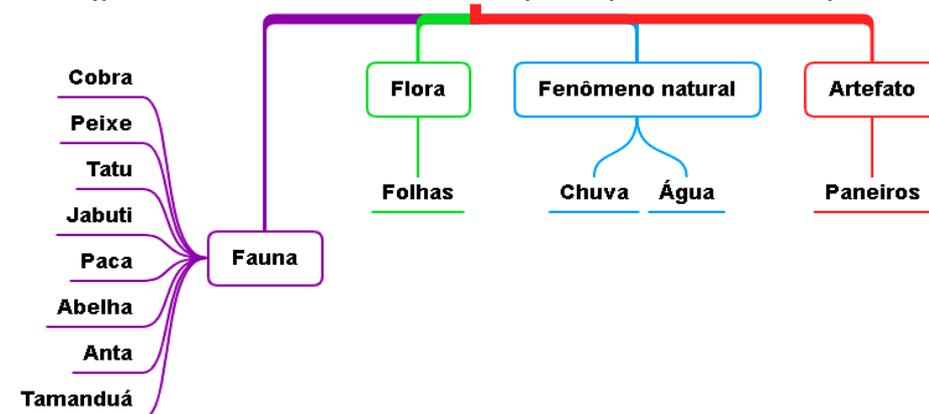
<sup>245</sup> História. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

dos *me-kà* mēbêngôkre. À vista disso, pode-se exemplificar a *amĩ'ók* como roupas, que evidencia a pessoalidade do indivíduo, e para os mēbêngôkre alude a fase da vida (*mēkaràre*, *mēprĩre*, *mēbôktire/mēkurereti*, *mēôkre/mēprintire*, *mēnôrônyre/mēkurerere*, *mēkrakrãmti* e *mēbêngête*) e momentos experienciados (nascimento, gestação, luto, quantidade de filhos, luta, cerimônias e outros) (COVARRUBIAS, 2022).

As variações e combinações do grafismo mēbêngôkre são tracejados com destreza nos desenhos AÃ, EÊ, IÏ, ÔÔ, UÛ, OP, RT e UY. A inclinação de inspiração na fauna e flora, são representados nas delineações OP e RT, que indicam o *kangà*<sup>246</sup>, o *tep* e o *'ô, piô*<sup>247</sup>. Bekó Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022) e Tumre Kayapó (2022) ainda agregam a casca do *kaprãn* e do *tôn*<sup>248</sup>, a *na*<sup>249</sup>, o *ngo*<sup>250</sup>, a *ngra*<sup>251</sup>, a *menh nhy*<sup>252</sup>, os paneiros<sup>253</sup> e os filhotes da *kukrytpa* e *pàt*.

Em suma, é admissível representar a inspiração e alicerce do grafismo e *amĩ'ók* dos mēbêngôkre, e em específico dos Gorotire, com base em quatro segmentos advindos da natureza, Figura 75, em que a fauna amazônica se sobrepõe aos olhares de quem a cria. Diante disso, é possível estabelecer associação dos desenhos, com o segmento de inspiração: AÃ (fauna, flora e artefato), EÊ (flora), IÏ (artefato), ÔÔ (fauna), UÛ (fauna), OP (fauna), RT (fauna) e UY (fauna).

Figura 75 - Seguimentos advindos da natureza que inspiram *mēnire* na pintura corporal



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

<sup>246</sup> Cobra. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>247</sup> Folha. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>248</sup> Tatu. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>249</sup> Chuva. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>250</sup> Água. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>251</sup> Paca. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>252</sup> Abelha. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>253</sup> Artefatos produzidos pelos mēbêngôkre advindos da folha de palmeira de inajá, coco babaçu ou buriti (TUMRE KAYAPÓ, 2023).

O desenho OP identifica a pessoa que concebe os traços e tracejos da *amĩ'ók* do *me-nokren*<sup>254</sup> e *me-kà* do povo do buraco d'água: a *mẽnire*. Kapranpõnh Kayapó (2022) e Akranhi Kayapó (2022) evidenciam as *mẽnire* como detentoras da arte da *amĩ'ók* mēbêngôkre, como também da preservação e da perpetuação desse conhecimento as demais gerações de *mẽnire*, que desde *mẽprire*, pelo ato do *me mari mex*, adquire a habilidade e destreza dos traçados e seus significados pessoais e sociais que somente seus membros sabem e compreendem.

Para exemplificar a simbologia das *amĩ'ók* no *me-nokren* e *me-kà* mēbêngôkre, Kôrei Kayapó (2022) cita, com admiração, a *kangà* e o *kaprãn*. A *kangà*, aglutinada a diversidade de espécie existente em seu território, é caracterizada, por meio do convívio e observação, como esperta, inteligente e resistente, adjetivos associados principalmente a maneira eficaz de atacar suas presas sem ser notada; já o *kaprãn* pela sua resistência, força e vitalidade, pois seu casco, além de ser bonito, é muito duro, fazendo com que ele seja resistente e forte aos ataques de outros animais, e isso o proporciona longevidade.

Sem adentrar na discussão, mas, neste momento, manifestar nossa percepção vivenciada na Gorotire, parece haver para os mēbêngôkre a analogia, que constitui os significados pessoais e sociais das *amĩ'ók*, como a ingestão de carnes advindas desses animais, relatadas por Kapranpõnh Kayapó (2022), de apoderar-se de suas características notáveis e apreciadas por eles ao ingerir suas carnes.

Representando múltiplos artefatos e *me-kunhěr* utilizados no *mětoro*, a Figura 76 exhibe os desenhos criados por Baka-ê Kayapó (Õ)<sup>255</sup>, Nhakdey Kayapó (Û)<sup>256</sup>, Bepkêrêrati Kayapó (Ỹ)<sup>257</sup>, Bekwynhkeiti Kayapó (NG)<sup>258</sup>, Bekwynhakaba Kayapó (DJ)<sup>259</sup>, Ngreinhoiti Kayapó (NGR)<sup>260</sup>, Bepkamrire Kayapó (KR)<sup>261</sup> e Irebari Kayapó (KJ)<sup>262</sup>.

<sup>254</sup> Rosto. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>255</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* da 3º série do ensino médio do Anexo Gorotire.

<sup>256</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>257</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>258</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 9º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>259</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 3º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>260</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 9º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>261</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>262</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

Figura 76 - Desenhos que representam artefatos e *me-kunhêr* utilizados no *mêtoro* Tàkàk, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho Ô - criado por Baka-ê Kayapó. Desenho Û - criado por Nhakdey. Desenho Ỹ - criado por Bepkêrati Kayapó. Desenho NG - criado por Bekwynhkeiti Kayapó. Desenho DJ - criado por Bekwynhakaba Kayapó. Desenho NGR - criado por Ngreinhoiti Kayapó. Desenho KR - criado por Bepkamrire Kayapó. Desenho KJ - criado por Irebari Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mêbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os artefatos que integram o ritual de nomeação do Tàkàk estão presentes, majoritariamente, nos desenhos Ô, Ỹ, Û e KR, que, em suma, ilustram o *kô*<sup>263</sup>, o *kôti*<sup>264</sup>, a

<sup>263</sup> Borduna. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>264</sup> Borduna grande. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

*kax*<sup>265</sup>, o *djudjê*, o *kruw* e o *kôp*<sup>266</sup>. Tututur Kayapó (2022) explica que esses artefatos que integram o artesanato *mëbêngôkre*, são fabricados exclusivamente por *mëmy*. Entretanto, atualmente o *kô* e o *kôti* são mais utilizados nos *mëtoro* e nas lutas, assim como o *djudjê*, o *kruw* e o *Kôp*, mas esses últimos também são usados nas atividades cotidianas, especialmente de *bákamtë* e *krãnti* (BEPKRÂRE KAYAPÓ, 2022).

Já a *kax*, também produzida por *mëmy* com palmeiras de inajá ou buriti, é frequentemente utilizado por *mëmy* e *mënire*, todavia, em atividades distintas por gênero. Bepkrâre Kayapó (2022) explica que os *mëmy* utilizam a *kax* para armazenar e transportar, em longas distâncias, os animais de *bákamtë*, além de *pí*<sup>267</sup> para construção de *kikre*; enquanto as *mënire* fazem uso para o transporte de lenhas apanhadas na *bá*<sup>268</sup> e alimentos advindos da *bá* e *puru*

Os *me-kunhër*, de uso cotidiano e especialmente em *mëtoro* cerimoniais, são *ilustrados* nos desenhos Û, NG, DJ, NGR, KJ, MR, que representam diferentes tipos de *me-aká*, *wore kà angà*, *me-padjê* e *me-aká* e *me'õ-kredjê*. Acrescido a esses, Norá Kayapó (2022) diz o *ikrekamangá*<sup>269</sup>, *me-arapê*<sup>270</sup>, *me-ngàp*<sup>271</sup> e *me-prêdja*<sup>272</sup>. Tetukre Kayapó (2022) explica que o *me-aká*, *me-aká*, *ngàp* e *me-prêdja* (unha de mamíferos) são confeccionados por *mëmy*, já as *wore kà angà*, *me-padjê* e *me'õ-kredjê*, *ikrekamangá*, *me-arapê* e *me-prêdja*, pelas *mënire*.

A Figura 77 exhibe as ilustrações de Nhakoganhti Kayapó (AB)<sup>273</sup>, Bekwynhkamrekti Kayapó (DE)<sup>274</sup>, Kôkôdenhti Kayapó (GI)<sup>275</sup>, NgrehbÛtn Kayapó (JK)<sup>276</sup>, Nhàkmex Kayapó (MN)<sup>277</sup>, Bekwynhkanhti Kayapó (KW)<sup>278</sup>, Bekwynhgy Kayapó (MR)<sup>279</sup> e Panhkapok Kayapó (NH)<sup>280</sup> que tracejam, em conjunto, a composição dos *me-kà* cerimoniais no *mëtoro* *Tàkàk*.

<sup>265</sup> Cesta. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>266</sup> Lança. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>267</sup> Madeira. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>268</sup> Mata. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>269</sup> Brinco. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>270</sup> Colar transversal de miçanga. Tradução realizada por Akranhi Kayapó (2023).

<sup>271</sup> Colar de conchas cortadas. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>272</sup> Cinto de miçanga ou de unha de mamíferos.

<sup>273</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>274</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>275</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>276</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

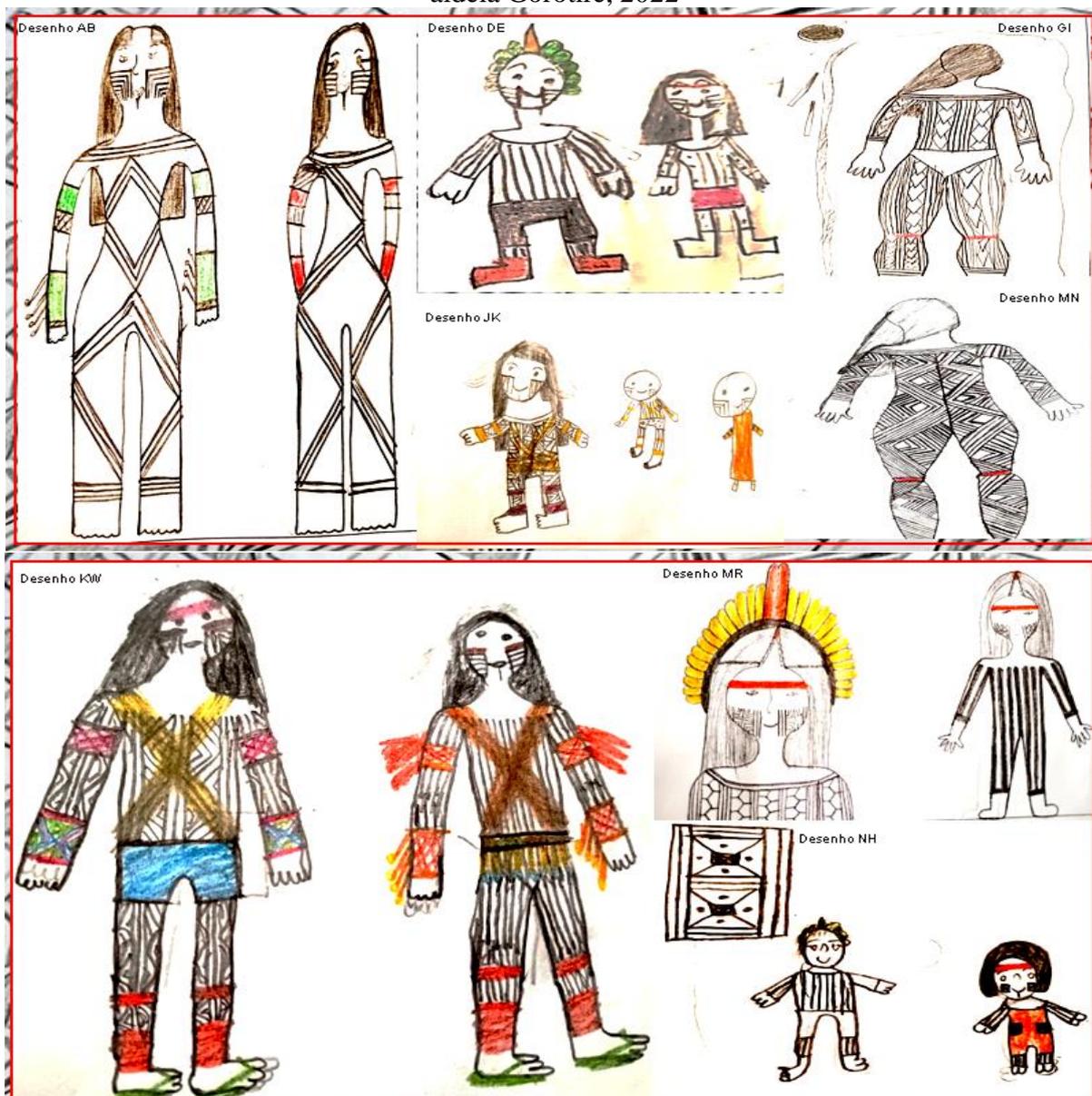
<sup>277</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>278</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>279</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>280</sup> *Abc-jarênhdjwÿnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

Figura 77 – Desenhos que representam a feitura dos *me-kà* cerimoniais no *mêtoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho KW - criado por Bekwynhkranti Kayapó. Desenho MR - criado por Bekwynhgy Kayapó. Desenho NH - criado por Panhkapok Kayapó. Desenho AB - criado por Nhakoganhti Kayapó. Desenho DE - criado por Bekwynhkamrekti Kayapó. Desenho GI - criado por Kôkôenhti Kayapó. Desenho JK - criado por Ngrehbîtn Kayapó. Desenho MN - criado por Nhàkmex Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mëbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A caracterização imagética das feitura dos *me-kà* cerimoniais presentes no *mêtoro* pode ser representada à luz de dois segmentos culturais dos *mëbêngôkre*, que se entrelaçam e expressam sua identidade cultural: a *amî'ôk*, advinda da tinta do *mrôti* e *py*, e os *me-kunhër*, produzidos por *mëmý* e *mënire*.

Como já mencionado, a *amî'ôk* está associada a fase de vida *mëbêngôkre* e, portanto, é tracejada nos *me-kà* cerimoniais por distinção de grupos etários (*mëkaràre*, *mëprîre*,

*mëbôktire/mëkurereti*, *mëôkre/mëprintire*, *mëñrônyre/mëkurerere*, *mëkrakrãmti* e *mëbêngête*), como também por gênero: *amĩ'ôk mëmy* e *amĩ'ôk mënire*. Isso indica que os traços que integram seus *me-kã* reverberam sua expressão cultural da temporalidade de existência humana que transcorre desde o nascimento até a morte, como também de classificação e comunicação do momento a que pertence e seus acontecimentos marcantes, aos demais membros da aldeia.

Para evidenciar a relação que há entre *amĩ'ôk* e fases de vida, Bekó Kayapó (2022) cita o *idji* de algumas: *meipôj*<sup>281</sup>, *mekjêkrori*<sup>282</sup>, *mekakôjakàra*<sup>283</sup>, *mekurerẽ ami'ôk*<sup>284</sup> e *menôrônyre*<sup>285</sup>. À vista disso, explica que na aldeia não é preciso falar que está gerando um filho, ou que o seu filho nasceu, ou que o filho que nasceu é seu primeiro filho, ou que você se encontra na fase de adolescência, isso já está comunicado entre nós com a linguagem da pintura no *me-kã* ou do *me-nokren*.

Sob o enfoque de gênero que integra a estrutura social dos *mëbêngôkre*, Ýkàtyx Kayapó (2022) diz que os traços, sobretudo no *me-nokren* de *mëmy* e *mënire*, são diferentes, como os comunicados nos desenhos AB e DE. Se ampliarmos nosso sentido de olhar e, por conseguinte, de perceber, vislumbraremos, nessas duas ilustrações, que embora haja tracejos quadrantes nos *me-nokren* de *mëmy* e *mënire*, somente no *me-nokren* de *mënire* há uma linha vertical no *me-ama*<sup>286</sup>.

Tumre Kayapó (2022) e Bekó Kayapó (2022), após perguntarem as suas *prôm*<sup>287</sup>, especificando esse saber as *mënire*, explicam que, habitualmente a *amĩ'ôk* do *me-nokren*, antecede a *amĩ'ôk* do *me-kà*, e isso decorre do estabelecimento de gênero que terá início no *me-nokren* e continuidade no *me-kà*. Como as formas do corpo de *mëmy* e *mënire* são visualmente distintas, é preciso que este discernimento esteja também revelado na feição e, em tal caso, são nos *me-nokren* de *mënire*, com um traço contínuo no *me-ama*, singularizando o *me-kà* com natureza reprodutiva.

Os desenhos DE e KW representam as cores e, logo, as tintas que perfaz, com diz Covarrubias (2022), a pele social dos *mëbêngôkre*: *mrôti* e *py*. A produção dessas tintas são afazeres exclusivo do universo das *mënire*; assim como as atividades que a envolvam. O

<sup>281</sup> Pintura da gestante. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>282</sup> Pintura da mulher parida. Troncarelli e Beltrame (2020).

<sup>283</sup> Pintura dos pais de recém nascidos. Troncarelli e Beltrame (2020).

<sup>284</sup> Pintura das meninas adolescentes. Troncarelli e Beltrame (2020).

<sup>285</sup> Pintura dos meninos adolescentes. Troncarelli e Beltrame (2020).

<sup>286</sup> Queixo. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>287</sup> Esposa. Dicionário Kayapó-Português (1991).

tracejo com a tinta do *mrôti* integra, predominantemente o *me-nokren* e o *me-kà* cerimonial, que são mais elaborados, explica Kôrei Kayapó (2022), enquanto a tinta do *py*, nos *me-nokren*, *me-tei*<sup>288</sup> e *me-par*<sup>289</sup>.

A composição dos *me-kà* cerimoniais ocorrem em lugares distintos, decomposto por gênero. Os *měmy* se reúnem na casa do guerreiro para fazer suas *amĩ'ôk*, cujo traços são considerados mais espontâneos; enquanto as *měnire* em seções coletivas em suas *kikre*, visto que os tracejos são mais elaborados e, conseqüentemente leva mais tempo (YKÂTYX KAYAPÓ, 2022; TUMRE KAYAPÓ, 2022).

Entrelaçado a isso, os desenhos GI e MN retratam, além das *amĩ'ôk*, a posição dos *me-kà* (estendido dorsalmente no chão), o produto (tinta de *mrôti* - GI), os instrumentos (talinha de palmeira de inajá- GI) e os objetos (vasilha de alumínio e colchão – GI) que integram a realização dos tracejos mais elaborados produzidos pelas *měnire*, que chamam a atenção pela beleza e riqueza de detalhes nas formas e linhas tracejadas.

Notavelmente, a composição dos *me-kà* decorre tempo, aproximadamente de quatro a seis horas ininterruptas. A *amĩ'ôk*, especialmente em *měprire* e *měnire měkrakrãmti* e *měbêngête* são feitas com seus *me-kà* deitados, geralmente em colchão, em que muitas delas até dormem porque leva muito tempo para fazer, diz Tututur Kayapó (2022).

As *amĩ'ôk* do cotidiano diferem das feitas no *mětoro*. A primeira, meramente com tinta do *mrôti*, é feita com os dedos das mãos, já que não há rigor de traços simétricos e padrões geométricos; já a segunda, com tintas de *mrôti* e *py*, é tracejada com o uso da talinha da palmeira de inajá, sobretudo em decorrência da realização de sequência gráfica e ordenação visual que se alinha à perspectiva mitológica de proteção espiritual e integração com a natureza (TUTUTURE KAYAPÓ, 2022).

. Antigamente, enuncia Kapranhpõnh Kayapó (2022), as *měnire* faziam as tintas de maneira diferente, era com *kawa*<sup>290</sup>, *ajngô*<sup>291</sup>, *ngôjparoro*<sup>292</sup> de coco, e as *měprire* ficavam no colo de quem as pintavam: *nã*, *měbêngête* ou *nãkamy*<sup>293</sup>. Hoje, praticamente não usam mais *kawa*, tampouco pintam usando a *ajngô* para fixar melhor a tinta do *mrôti* no *me-kà*, e os *ngôjparoro* são todas de alumínio. Isso denota que ao longo do tempo, e nesse caso de uma geração, é perceptível determinadas mudanças com relação ao modo de preparo das tintas e ao

<sup>288</sup> Canela da perna. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>289</sup> Pés. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>290</sup> Pilão. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>291</sup> Saliva. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>292</sup> Vasilha. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>293</sup> Tia. Dicionário Kayapó-Português (1991).

uso de objetos, que Tetukre Kayapó (2022) diz ocorrer em virtude do contato com o modo de vida dos *kubên*, todavia a *amĩ'ôk* ainda permanece conecta a nossa tradição.

Outro aspecto notável na feitura dos *me-kà* cerimoniais das *mẽnire*, desenho AB e MR, é a tradicional faixa de formato semi- triangular na parte superior da cabeça. Tumre Kayapó (2022) diz que as *mẽnire* também raspam seus *me-kin*<sup>294</sup>, e a faixa tradicional simboliza, dentre outros aspectos mitológicos de sua cultura, a beleza da pessoa *mębêngôkre*, ou seja, a personificação reluzida em *mẽnire* e *mẽnire*.

A representação harmônica dos *me-kunhêr* é vislumbrada nos desenhos AB, DE, JK, KW, MR e NH. Na explicação de Bepkräre Kayapó (2022) a confecção dos *me-kunhêr* permeia, predominantemente o universo das *mẽnire*, conquanto alguns são produzidos por *mẽnmy*. Ao especificar os *me-kunhêr* tracejados nas ilustrações, bem como o exercício de produção, tem-se, além das *amĩ'ôk* (*mẽnire* e *mẽnmy*), as *me-inoi kam-nga* (*mẽnire*), *mẽn-ain* (*mẽnmy*) *me-arapê*<sup>295</sup> (*mẽnire*), *me-padjê* (*mẽnire*), *me-prêdja*<sup>296</sup> (*mẽnire*) e *me-aká* (*mẽnmy*)

Os *me-kunhêr* são produzidos harmonicamente, apresentando, assim, proporções e simetrias com os membros do *me-kà* e seguimentos das *amĩ'ôk* cerimoniais. No entanto, ao vislumbrar minunciosamente o desenho KW, nota-se distinção das *me-inoi kam-nga* e das *me-padjê* de *mẽnmy* e *mẽnire*. As *me-inoi kam-nga* das *mẽnire* são relativamente mais cumpridas e apresentam *franjas* nas laterais, estando também presente nas *me-inoi kam-nga*. O *me-prêdja*, associado por Baka-ê Kayapó (2022) a um tipo de saia, e, porventura, compõe apenas o *me-kà* de *mẽnire*.

No desenho MR é ilustrado uma *mẽnire* usando o *me-aká* (com penugem predominantemente de cor amarela e uma central de cor vermelha). No entanto, pesquisadores/as que tratam do *me-kà* e ritual *mębêngôkre*, como Vidal (1992), Cohn (2005), Gordon (2006), Lea (1986; 2005; 2012) e Dermachi (2014) mencionam o *me-aká* como *me-kunhêr* pertencente ao universo dos *mẽnmy*. Todavia, explicam Mry-re Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022) e Bepkäre Kayapó (2022), agora as *mẽnire* também estão utilizando o *me-aká*, sobretudo as que integram e desempenham os afazeres de cacique na aldeia, porém, são os *mẽnmy* que sabem e continuam fazendo.

A Figura 78 exhibe os desenhos de Bekwyjboti Kayapó (XT)<sup>297</sup>, Ngõtire Kayapó (RP)<sup>298</sup>, Takakdjanh Kayapó (MN)<sup>299</sup>, Takakao Kayapó (KG)<sup>300</sup>, Akaikrã Kayapó (DB)<sup>301</sup>,

<sup>294</sup> Cabelo. Dicionário Kayapó-Português (1991).

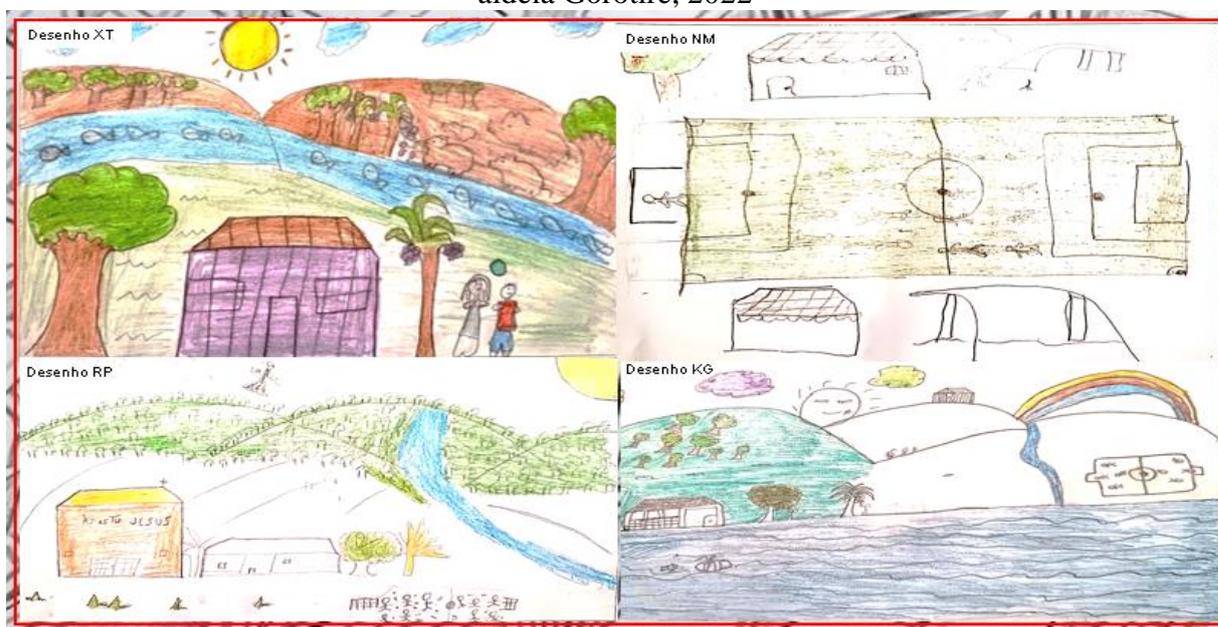
<sup>295</sup> Pulseira de miçanga. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>296</sup> Cintura de miçanga. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>297</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

Bepnhimoro Kayapó (WJ)<sup>302</sup>, Bepôrárokti Kayapó (BA)<sup>303</sup>, Bekwynhpoi Kayapó (IÃ)<sup>304</sup>, Takaknhok Kayapó (IG)<sup>305</sup> e Kakakaben Kayapó (MK)<sup>306</sup>, Bekwynhro Kayapó (AX)<sup>307</sup>, Bepoiakre Kayapó (BW)<sup>308</sup>, Takakrypti Kayapó (OW)<sup>309</sup>, Bep-kapinti Kayapó (DY)<sup>310</sup>, Beprunh Kayapó (GU)<sup>311</sup>, Bepjamynhti Kayapó (DT)<sup>312</sup>, Bepkádjy Kayapó (PJ)<sup>313</sup> e Takaknoroti Kayapó (AY)<sup>314</sup>, que tratam de *bidjaere* de *mêprire* no transcorrer do *mêtoro Tàkàk* que refletem aprendizagens do *me mari mex* e, portanto, constrói o gênero e a pessoa *mêbêngôkre*.

Figura 78 - Desenhos que representam as *bidjaere* de *mêprire* no transcorrer do *mêtoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



<sup>298</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>299</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>300</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>301</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 9º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>302</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>303</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>304</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>305</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>306</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>307</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>308</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 3º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>309</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 3º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>310</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>311</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 1º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>312</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>313</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>314</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 1º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.



Nota: Desenho XT - criado por Bekwyjboti Kayapó. Desenho RP - criado por Ngôtire Kayapó. Desenho MN - criado por Takakdjanh Kayapó. Desenho KG - criado por Takakao Kayapó. Desenho DB - criado por Akaikrã Kayapó. Desenho WJ - criado por Bepnhimoro Kayapó. Desenho BA - criado por Bepôrárokti Kayapó. Desenho IÁ- criado por Bekwynhpoi Kayapó. Desenho IG - criado por Takaknhok Kayapó. Desenho MK - criado por Kakakaben Kayapó. Desenho AX - criado por Bekwynhro Kayapó. Desenho BW - criado por Bepoiakre Kayapó. Desenho OW - criado por Takakrypti Kayapó. Desenho DY - criado por Bep-kapinti Kayapó. Desenho GU - criado por Beprunh Kayapó. Desenho DT - criado por Bepjamynhti Kayapó. Desenho PJ - criado por Bepkádjy Kayapó. Desenho AY - criado por Takaknoroti Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mëbêngôkre.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Para todos os lados que se caminha na aldeia, vê-se *mëprire* sorrindo, correndo e brincando. Bekó Kayapó (2022) menciona que é brincando que as *mëprire* aprendem as *me mari mex mëbêngôkre*, visto que as *bidjaere* imitam o seu modo de ser e de viver. Isso nos faz

perceber que, indubitavelmente, a ação de *mar*<sup>315</sup> e, por conseguinte, de se tornar uma pessoa *mëbêngôkre*, se entrelaça a *bidjaer*<sup>316</sup> e a *kudjwa*<sup>317</sup>.

Os desenhos XT, RP, MN, KG, DB, WJ, BA, ED, JG, MK, AX, BW, OW, DY, GU, DT, PJ e AY ilustram algumas *bidjaere*, como: bola, jogo de futebol, filhotes de animais, balanço de corda, derrubar caixa de *amjy*<sup>318</sup>, subir em árvores e pegar ovos de pássaros, *bákamtë* pequenos animais nas proximidades da aldeia, casinha, *amĩ'ók* em bonecas e em outras *mëprire*, banhar, nadar e pular no rio de corda e *djudjê* e *kruw*.

Acrescidas a essas, Mry-re Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022) e Bepngôti Kayapó (2022) ainda citam: bola na água, pega pega, baladeira, pular no buraco, casinha, correr, briga de galo, pular e dar cambalhota no rio, macaco no teto, pipa (feita com sacolas e haste de bãmbu) e *kāj-rax*<sup>319</sup> (cortar pequenos galhos de plantas), carregar *ngrire*<sup>320</sup> onde colocam *tyryti*, *bari'ã môm* e outros produtos da *puru* e carregam uma pequena *katetàpkuru* como se fosse um *mëkaràre* em *me-ain* de palha de buriti. Algumas delas podem ser vislumbradas na Figura 79.

Figura 79 – *Bidjaere* vislumbrada no transcorrer do *Mëtoro Tàkàk*, aldeia Gorotire, 2022



<sup>315</sup> Aprender. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>316</sup> Brincar. Tradução realizada por Ytátyx Kayapó (2023).

<sup>317</sup> Imitar. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>318</sup> Maribondo. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>319</sup> Facão. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>320</sup> Cestinho. Dicionário Kayapó-Português (1991).



Nota: Imagem 12 e 13 jogando bola. Imagem. Imagem 14 - macaco no teto. Imagem 15 e 18 - filhotes de animais. Imagem 16 - facção (cortar pequenos galhos de plantas). Imagem 17 – Boneca pintada com tinta de jenipapo. Imagem 19 e 21- arco e flecha. Imagem 20 e 22 – *Bidjaere* no rio: banhar, nadar, pular, pega pega, briga de galo, pular e dar cambalhota. Imagem 23 – casinha. Imagem 24 -baladeira.

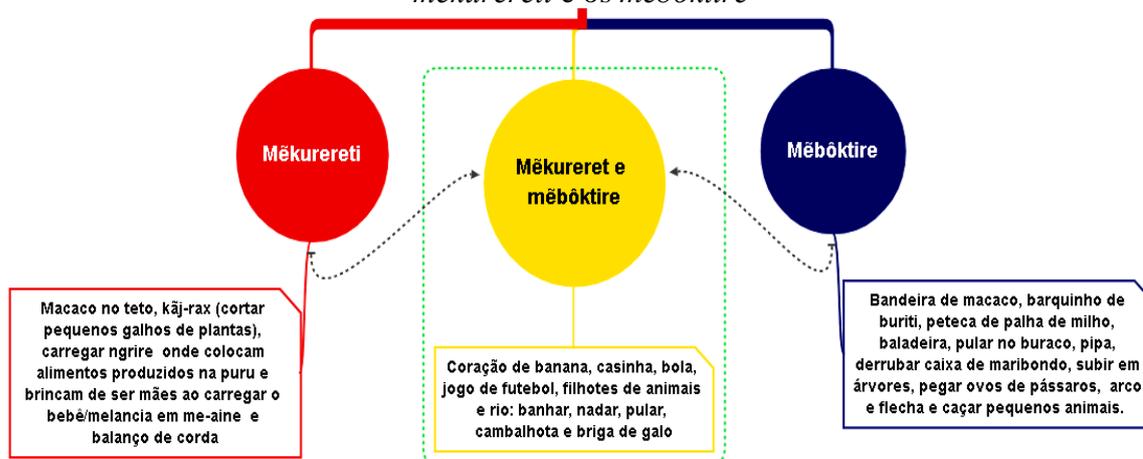
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Sob a perspectiva do *tum*, Bekó Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022) e Bepkrãre Kayapó (2022), alicerçados em suas reminiscências, mencionam as *bidjaere* tradicionais dos mēbêngôkre, tais como: bandeira de macaco, barquinho de palha de buriti, coração de banana e peteca de palha de milho.

Akranhi Kayapó (2022) explica que independente das *bidjaere* advirem do *tum* ou *ny*, usualmente elas estão correlacionadas com a vegetação, a terra e os animais presentes no território Kayapó e, portanto, refletem o modo de ser, viver e de se organizar socialmente. A estrutura e organização social dos mēbêngôkre irradia características inerentes as *bidjaere de mēprire*: as *mēkurereti* brincam de coisas que envolvam o universo das *mēnire* e os *mēbôktire* de coisas dos *mēmy* (BEKÓ KAYAPÓ, 2022; BEPKRÃRE KAYAPÓ, 2022; MRY-RE KAYAPÓ, 2022; TETUKRE KAYAPÓ, 2022; TUTUTURE KAYAPÓ, 2022; TUMRE KAYAPÓ, 2022).

Para o vislumbre da distinção que há de *bidjaere* de *mēkurereti* e *mēbôktire*, enveredamos o olhar para o cotidiano da aldeia, que clarificado em observações de *mēprire* brincando, representações imagéticas e menções de Bekó Kayapó (2022), Bepkrãre Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Tututure Kayapó (2022) e Tumre Kayapó (2022), permitiu-nos sistematizar na Figura 80 as *bidjaere* que circundam as *mēkurereti*, os *mēbôktire* e associadamente as *mēkurereti* e os *mēbôktire*.

Figura 80 – *Bidjaere* que circundam as *mêkurereti*, os *mêbôktire* e associadamente as *mêkurereti* e os *mêbôktire*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

As *bidjaere* macaco no teto (imagem 14), *kāj-rax* - cortar pequenos galhos de plantas (imagem 16), *amĩ'ôk* em bonecas e em outras *mêprire* (imagem 17 e desenho WJ), balanço de corda (desenhos MR e IÃ), carregar *ngrire* com alimentos produzidos na *puru* e *bidjaer* de ser *nã* ao carregar *mêkaràre/katetàpkuru* em *me-ain* improvisado, exemplificam seis momentos de diversão de *mêkurereti*.

Inegavelmente, as *bidjaere* de *mêkurereti* se entrelaçam ao sistema de inter-relação social dos *mêbêngôkre* que caracteriza o espaço e tarefas a serem desempenhadas por *mênire*, e que, num momento futuro, serão feitas pelas *mêkurereti*. O *mar* que decorre no *bidjaer* aproximam as *mêkurereti* a vida cotidiana feminina, como o uso da ferramenta elementar da *mênire*: o *kāj-rax*, bem como as tarefas que procedem de sua utilização: afazeres na *puru* e preparação de alimentos; artefatos e modo de armazenamento e deslocamento de alimentos colhidos na *puru*; a capacidade e destreza de fazer a *amĩ'ôk*, tal qual de produzir, a partir dos frutos disponíveis na *bá*, a tinta do *mrôti* e *py*; e igualmente ao cuidado com os *kra*.

Perfazendo os gracejos de *mêbôktire*, onze *bidjaere* são descritas: baladeira (imagem 24), derrubar caixa de maribondo (desenhos OW e BW), subir em árvores (desenhos MR e IÃ), pegar ovos de pássaros (desenhos IÃ e DY), *djudjê* e *kruw* (desenhos GU e imagens 19 e 21), *bákamtê* pequenos animais (desenhos RP, KG, PJ, AC, DY e IÃ), bandeira de macaco, barquinho de buriti, peteca de palha de milho, pular em buraco e soltar pipa.

Certamente, elas são as mais variadas e realizadas com mais liberdade de exploração no território Kayapó, e prevalentemente decorre na *bá* e nas proximidades da aldeia. Isso sucede em razão do *mar* que decorre no *bidjaer* vislumbrar contiguidade de tarefas futuramente exercidas por *mêbôktire*, tal qual *bákamtê*, *krãnti*, construção de casa,

luta/proteção do território e decisões importantes na aldeia, como também o sustento e manutenção de sua *ôbikwa*<sup>321</sup>, diz Tetukre Kayapó (2022).

Já as dez *bidjaere* que integram *mêkurereti* e *mêbôktire* são, seguramente, as mais citadas e representadas imageticamente: coração de banana, casinha (desenhos GU, AX, PY e XT e imagem 23), bola (desenhos AY e XT e imagens 12 e 13), jogo de futebol (desenhos PJ, DT, KG, RP e MN), filhotes de animais (desenhos IÃ e DB e imagens 15 e 18) e rio: banhar, nadar, pular, cambalhota e briga de galo (desenhos AX, IG, BA, KG, RP e XT e imagens 20 e 22).

A mais apreciada por *mêkurereti* e *mêbôktire* é o jogo de futebol (NORÁ KAYAPÓ, 2022; BEPKRÃRE KAYAPÓ, 2022; MRY-RE KAYAPÓ, 2022; TETUKRE KAYAPÓ, 2022; TUTUTURE KAYAPÓ, 2022; BAKA-Ê KAYAPÓ, 2022; BEPNGÔTI KAYAPÓ, 2022). De fato, todos/as da aldeia gostam, sendo perceptível o *didjaer* diariamente na Gorotire em diferentes horários: manhã, tarde e noite, e condições climáticas: sol e chuva.

Entretanto, ressalta Ýkàtyx Kayapó (2022), a que nos prepara para conhecer e viver como um *mêbêngôkre* é a *bidjaere* de casinha, visto que a ação de *kudjwa* retrata todas as atividades de dentro e de fora da casa, isto é, as *mêkurereti kudjwa* as coisas de *mênire* (as coisas de dentro da casa) e os *mêbôktire* das coisas dos *mêmy* (coisas fora da casa). Kôrei Kayapó (2022) diz que na *bidjaere* chamamos de minha *y-mrê-ngêť*<sup>322</sup>, minha *y-pãnh*<sup>323</sup>. Faz pergunta: quem é aquela que é irmã da minha cunhada? Como chama aquele que casou com minha *kanikwỳnh*<sup>324</sup>? O *mêbôktire kudjwa* a construção da *kikre*, a *krãnti* e a *bákamtê*, e as *mêkurereti*, de cuidar da *kikre*, da *puru* e dos *krã*.

De maneira concisa, Bekó Kayapó (2022) e Ýkàtyx Kayapó (2022) explicam a dinâmica do *mar* que decorre do *bidjaer*, à luz de exemplificações centrais e suas interações com os afazeres do cotidiano da aldeia, a qual em conjunto com os traços e tracejos dos desenhos, nos permitiu sistematizar, Figura 81, quatro segmentos com seguimentos de aprendizagem de *mêkurereti*, *mêbôktire* e associadamente de *mêkurereti* e *mêbôktire*.

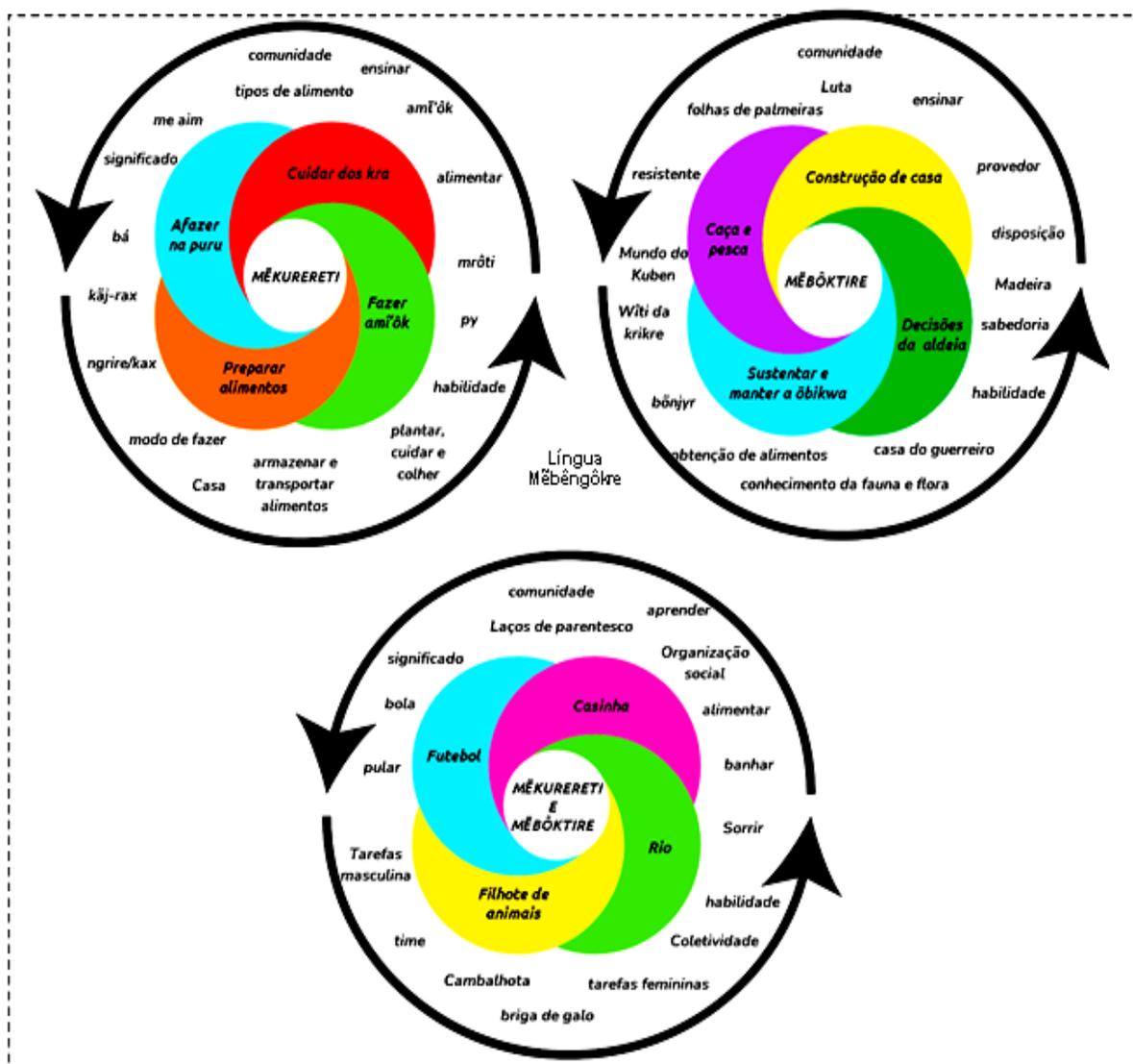
<sup>321</sup> Família. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>322</sup> Sogra. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>323</sup> Cunhada. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>324</sup> Irmã. Dicionário Kayapó-Português (1991).

Figura 81 – Segmentos cêntricos do *mar* que decorre do *bidjaer* das *mêkurereti*, dos *mêbôktire* e associadamente de *mêkurereti* e *mêbôktire*



Nota: *Me aim*- carregador de criança. *Bá*-mata. *kãj-rax* – facão. *Ngrire* – cestinha. *Kax* – cesta. *Py* – urucum. *Mrôti* – jenipapo. *Amĩ'ók* – pintura corporal.  
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A ilustração dos segmentos cêntricos, no permite aguçar os sentidos de ouvir e ver e, por conseguinte, perceber a magnitude do entretecer das *bidjaere* na construção do gênero e da pessoa *mêbêngôkre*, visto que, o *mar* que decorre do *bidjaer*, não ocorre de maneira segmentada, tampouco desvinculada com o território, mas interligada a visão de mundo que espelha o modo de ser, viver e se organizar socialmente.

É como diz Bekó Kayapó (2022): “para nós *mêbêngôkre* *mêm̃y* e *mêñire* são complementares, assim como suas tarefas cotidianas realizadas na aldeia. A nossa organização social nos permite saber quem faz o quê”. E as “*mêpr̃ire* e *mêôkre/mêpr̃intire* aprendem isso coletivamente sorrindo e se divertindo, e o mais importante, concebendo o espírito de vida coletiva”.

Posto isso, e abarcando as vivências, experiências e diálogos orais e imagéticos do *mětoro Tàkàk* (pessoas *měbêngôkre* participantes do *mětoro*: nominadas/os de *iddji mět*x e *měmy* que cantam e dançam; e atividades cotidianas realizadas no transcorrer do rito de nomeação: afazeres na *puru*, *bákamtě* e *krānti*, *amĩ'ók*, artefatos, *me-kunhěr*, feitura dos *me-kà* cerimoniais e *bidjaere*), foi possível conhecer e, portanto, sentir a magnitude cultural produzida, praticada, ensinada e apreendida pelo povo do buraco d'água. E assim, nos possibilitando o seguir o caminho para conhecer a educação escolar indígena que se faz presente na aldeia Gorotire, assunto que trataremos na próxima seção.

## 6 ENTRE LÁPIS, LEITURA E ESCRITA: *PI'ÔKJARËNHJDJÀ*<sup>325</sup> NA ALDEIA GOROTIRE

*Aqui na aldeia aprendemos na kikrengàb<sup>326</sup> e na pi'ôkjarënhdjà. Na pi'ôkjarënhdjà aprendemos outras coisas, como ler e escrever com o lápis para entender o mundo do kubën, e lutar pelo nosso direito de sobrevivência.*

*Tumre Kayapó (2022)*

Iniciamos esta seção com os atentos de Tumre Kayapó (2022), que nos direciona a conhecer a escola como mais um lugar de ensino e aprendizagem que se faz presente na aldeia. Para tanto, utilizamos o lápis, estilete de grafia envolvido na madeira, como instrumento universal de delineamento de linhas, desenhos e escrita, para representar a educação escolar na aldeia Gorotire.

Para esse andarilhar, alvorecemos o entendimento de que a oferta educacional para os povos indígenas no Brasil é apresentada em vários contextos e em diferentes períodos históricos, revelando-se, ao longo da historicidade da educação escolar indígena, à luz das perspectivas educacionais de assimilação (1500-1909), integração (1910-1987) e (re)afirmação identitária (1988-presente até os dias atuais).

Isso nos faz depreender que a oferta escolar em cada grupo/comunidade étnico/a se apresenta de maneira singular, sobretudo na ALB e suas Amazônias que revela várias faces e identidades indígenas. E para os mẽbêngôkre da aldeia Gorotire, povo amazônico, esse processo contínuo e dinâmico não é diferente.

A educação escolar na aldeia Gorotire foi principiada em 1973 e encontra-se presente até os dias atuais (FEITOSA, 2022). Ao longo desse período, transcorreu da perspectiva educacional de integração para (re)afirmação identitária. Nesse contexto, e mediante singularidade do processo de escolarização, apresentamos a oferta escolar perante a compreensão da prática escolar não institucionalizada<sup>327</sup> (1973-1985) e prática escolar

<sup>325</sup> Escola/Educação escolar. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>326</sup> Casa do guerreiro. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>327</sup> Oferta do ensino escolar disposto diferentemente dos níveis, etapas e modalidades estruturadas e ofertadas no âmbito da educação escolar nacional, bem como do processo de ensino contínuo, intencional, sistematizado e com finalidade.

institucionalizada<sup>328</sup> (1986-2023), coadunada ao conhecimento acadêmico já produzido na pesquisa de mestrado<sup>329</sup>, entrelaçando novas informações, dados e evidências construídas nesta pesquisa, com ênfase nos aspectos estruturais, pedagógicos, técnicos e administrativos, assim como relacionando com as políticas públicas da educação escolar indígena a partir da CF/1988.

### **6.1 Envolvendo o estilete de grafia na madeira: prática escolar não institucionalizada na aldeia Gorotire (1973-1985)**

Mediante reivindicação das lideranças mēbêngôkre, a Missão Cristã Evangélica do Brasil (MICEB)<sup>330</sup> principiou a prática escolar na aldeia Gorotire no ano de 1973 (FEITOSA, 2018). De acordo com relatório da FUNAI, a atuação da missão decorreu da ausência da instituição no âmbito educacional, como também pela oportunidade que a escolarização oferecia às ações religiosas (FUNDAÇÃO, 1982).

À vista disso, Feitosa (2018) ainda agrega que o limiar do processo de escolarização sucedeu em compensação a pregação evangélica que os missionários desenvolviam na aldeia. E, dentre outros fatores, a solicitação de ensinamentos escolares decorreu da efervescência de discussões no âmbito nacional, ocorridas na década de 1970, sobretudo dos “preceitos que tratavam da educação escolar no Estatuto do Índio/1973; avanço do projeto de colonização da Amazônia, com a construção da rodovia transamazônica; e ascensão da exploração ilegal do ouro e madeira no território Kayapó” (FEITOSA, 2018, p. 187).

A MICEB foi fundada em 1967, registrada no cartório de Belém, capital do estado do Pará, com a participação de 124 missionários. Porém, a atuação missionária entre os povos indígenas teve início em 1923 quando os primeiros missionários estrangeiros chegaram ao

---

<sup>328</sup> Oferta do ensino escolar disposto em consonância com os níveis, etapas e modalidades estruturadas e ofertadas no âmbito da educação escolar nacional, bem como ao processo de ensino contínuo, intencional, sistematizado e com finalidade.

<sup>329</sup> Da flecha à caneta: escolarização indígena Mēbêngôkre Gorotire. A pesquisa deslindou o processo de escolarização dos mēbêngôkre da aldeia Gorotire (1973 a 2017), identificando os agentes sociais que participaram e participam da escolarização, descrevendo fatores que contribuíram para a implantação e implementação da educação escolar na aldeia, e relacionando a historicidade escolar com as políticas públicas que tematizam a educação escolar indígena a partir dos instrumentos legais oriundos da Constituição Federal de 1988.

<sup>330</sup> Missão cujo objetivo é promover e incentivar o crescimento e fortalecimento da igreja evangélica através da conversão de pessoas, de discipulado individual, treinamento de líderes e estabelecimento de igrejas cristocêntricas, incentivando-as a participarem de missões mundiais (MISSÃO, 2023a).

Brasil, participando, primeiramente da *Heart of Amazonia Mission*<sup>331</sup> (HAM), e em consecutivo da *Worldwide Evangelization Crusade* (WEC)<sup>332</sup> que, posteriormente foi registrada de Cruzada da Evangelização Mundial (CEM) (MISSÃO, 2023).

O contato dos missionários com os mēbêngôkre da aldeia Gorotire, segundo Inglês de Sousa (2001), ocorreu em 1930, após sete anos de ação missionária no Brasil. O limiar do contato deu-se, além das práticas religiosas, do desenvolvimento de ações de assistência sanitária, como, por exemplo, prestação de serviços aos mēbêngôkre em processo de convalescença de doenças endêmicas na região, sobretudo malária, em regime de não internação (INGLEZ DE SOUZA, 2001).

Ao vislumbrar a temporalidade da atuação da missão na aldeia Gorotire, é possível mencionar que o início da prática escolar ocorreu após 43 anos de contato entre missionários e mēbêngôkre Gorotire, o que pressupõe que a prática escolar não concernia os intentos desenvolvidos pelos missionários e, portanto, da MICEB. Fato que eventualmente explica o limiar da escola em decorrência da solicitação de lideranças mēbêngôkre Gorotire como compensação a pregação evangélica desenvolvida na aldeia.

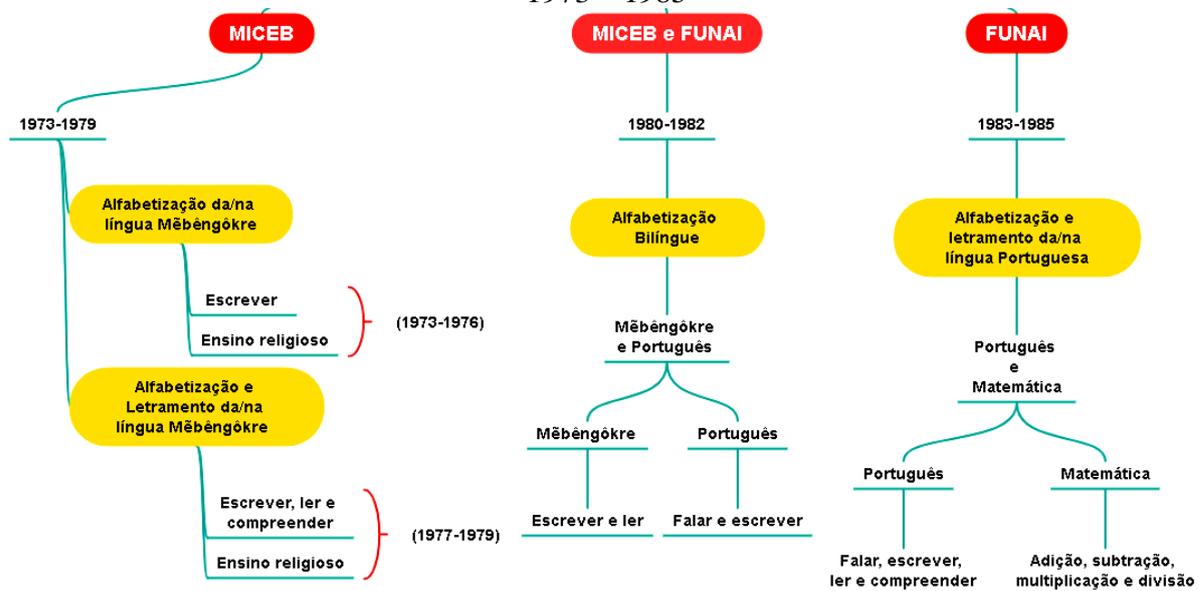
A prática escolar iniciada pela MICEB em 1973, constitui-se como não institucionalizada, visto que o ensino era procedido diferentemente dos níveis, etapas e modalidades estruturadas e ofertadas no âmbito da educação escolar nacional da época. A prática escolar não institucionalizada foi prosseguida até o ano de 1985, perpassando pelo gerenciamento da MICEB, MICEB e FUNAI, e FUNAI. Nesse lapso temporal, foi possível identificar, Figura 82, os agentes sociais e institucionais que participaram do processo de escolarização, como também a temporalidade de atuação e oferta escolar e suas finalidades.

---

<sup>331</sup> Missão Coração da Amazônia (Tradução realizada em Língua Portuguesa pela pesquisadora). O objetivo da Missão Coração da Amazônia permeava em alcançar os indígenas não evangelizados na região amazônica do Brasil (MISSÃO, 2023b).

<sup>332</sup> Cruzada Mundial de Evangelização (Tradução em Língua Portuguesa realizada pela pesquisadora). O WEC Internacional é uma agência missionária de tradição evangélica que se concentra no evangelismo, discipulado e implantação de igrejas, intermediada pela música e artes (WEC INTERNACIONAL, 2023).

Figura 82– Representação da prática escolar não institucionalizada, aldeia Gorotire, 1973 – 1985

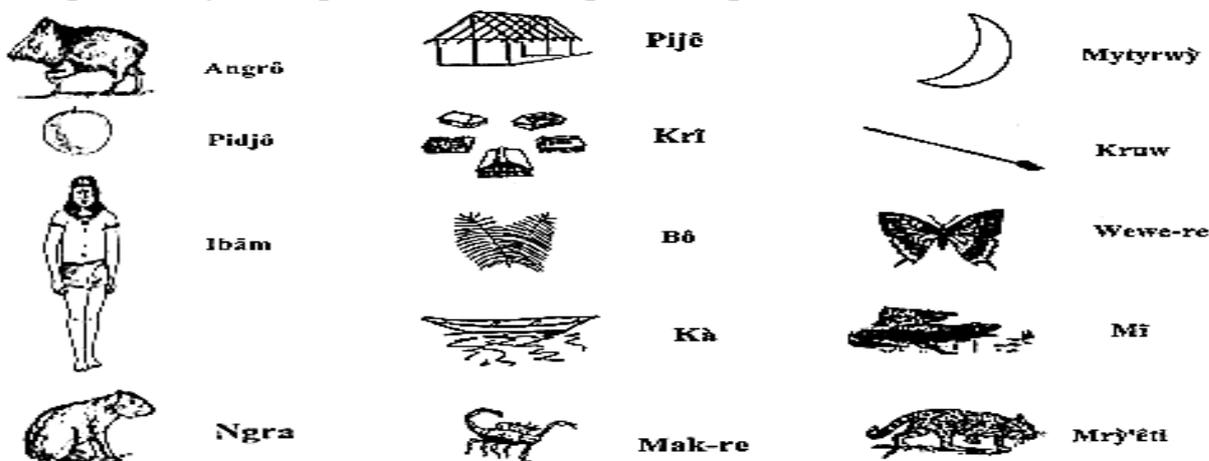


Nota: MICEB – Missão Evangélica do Brasil. FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base em Feitosa (2018).

Diferentemente dos intentos da perspectiva educacional de integração, a finalidade do ensino da MICEB, ocorrido entre os anos de 1973 a 1976, consistia na aprendizagem da escrita na língua Mëbêngôkre. Para a prática escolar, os missionários utilizavam exemplos do cotidiano da aldeia, tal como nome de animais, plantas, utensílios de caça, formato da aldeia e base de construção das casas, Figura 83. Além disso, também ensinavam a doutrina religiosa da ordem missionária.

Figura 83- Aprendizagem da escrita na língua Mëbêngôkre entre os anos de 1973 a 1976



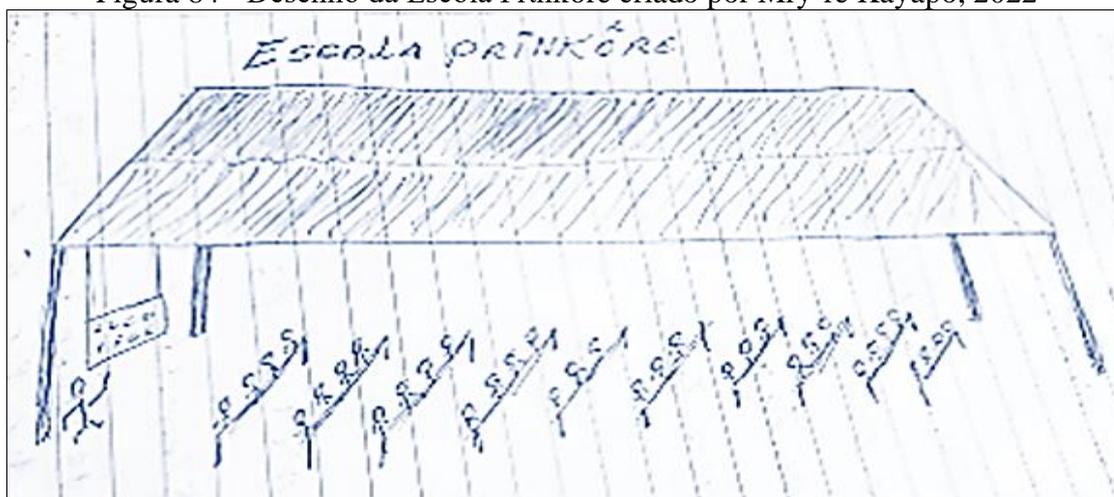
Nota: *Angrô* – porco do mato. *Pidjô* – fruta. *Ibâm* – meu pai. *Ngra* – paca. *Pijê* – caibro. *Krÿ* - aldeia. *Bô* – palha. *Kà* – canoa. *Mak-re* – escorpião. *Mytyrwÿ* - Lua. *Kruw* – flecha. *Wewe-re* – borboleta. *Mÿ* - jacaré. *Mrÿ'ëti* – gato maracajá (Tradução realizada por Bekó Kayapó e Bep Punu Kayapó, 2023).

Fonte: Cartilha *Me Banhô Pi'ók* 1, 2 e 3 (1998). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Akranire Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022), relatam que nessa época as aulas ocorriam em bancos de madeira, feitos pelos próprios pais dos estudantes, que ficavam embaixo do pé de manga<sup>333</sup>, ao lado da Igreja. Após as orações religiosas, iniciavam as aulas, que eram conduzidas com a utilização de um pequeno quadro e giz, em que os missionários lhes faziam perguntas e os incentivavam a escrever no quadro a palavra explanada.

Em 1977, os missionários da MICEB, juntamente com os mēbêngôkre da aldeia Gorotire, construíram a primeira estrutura física da escola chamando-a de Prĩnkôre<sup>334</sup> (FEITOSA, 2018). Mry-re Kayapó (2022), ao falar como era a escola, fez o desenho, Figura 84, explicando que foi construída com tábua e palha, que os bancos foram feitos de madeira que ficava perto da escola, e que os estudantes se posicionavam um na frente do outro para enxergar o quadro que ficava pendurado em uma parede.

Figura 84 - Desenho da Escola Prĩnkôre criado por Mry-re Kayapó, 2022



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Nesse mesmo ano, com vista no processo de alfabetização (leitura e escrita) na língua Mēbêngôkre, o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>335</sup>, em parceria com a FUNAI e a

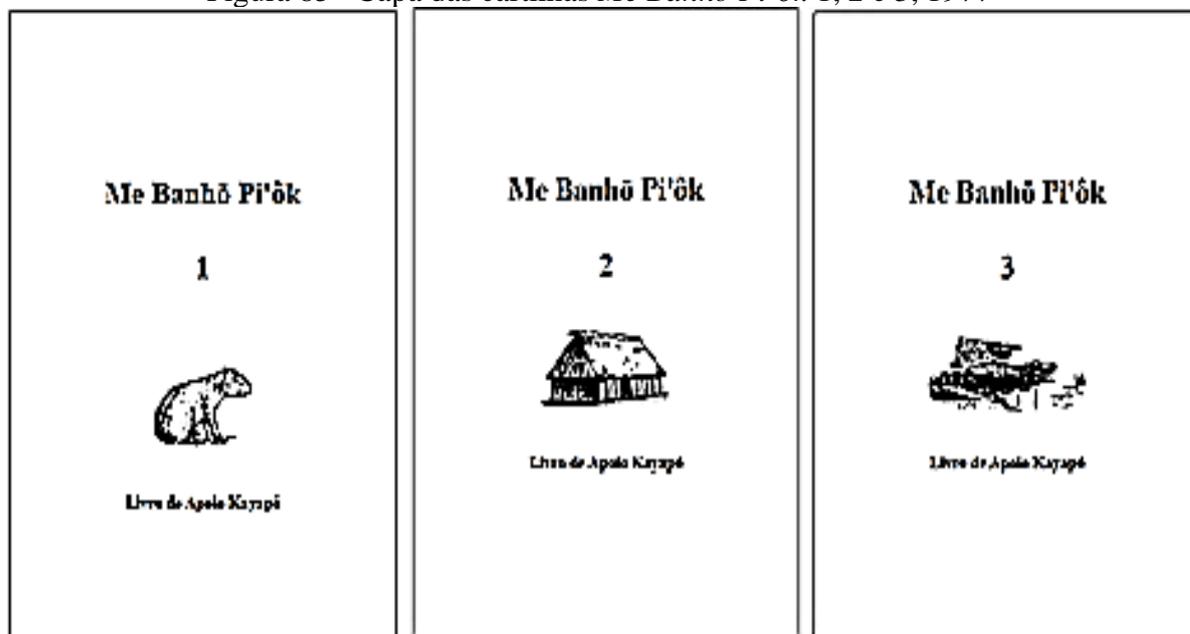
<sup>333</sup> Árvore frutífera, originária da Ásia, conhecida como Mangueira, Mango ou Manguita, de porte alto que varia entre 25 a 45 metros de altura. Possui inflorescência com flores masculinas e hermafroditas, variando de centenas a milhares de flores por ramificação. O fruto é a manga, que apresenta forma variada desde mais arredonda até mais alongada e oval, com casca que possui cores que variam entre verde, amarelo e vermelho quando madura. A polpa é de cor amarela, rica em fibras. A semente, presente no interior da fruta, tem tamanho variado que pode chegar a ocupar até 70% do seu volume (PORTO VIDA LIVRE, 2023).

<sup>334</sup> Lugar com vários pés de pequiheiro (Tradução na Língua Portuguesa realizada por Mry-re Kayapó (2017). Árvore nativa do Brasil de folhas trifolioladas e drupas de grandes flores esverdeadas ou brancas e drupas, com polpa comestível de coloração amarelada e amêndoa de espinho (HOUAISS, 2001, p. 2.182).

<sup>335</sup> Instituto de Linguística de Verão (Tradução em Língua Portuguesa realizada pela pesquisadora). A SIL Internacional é uma organização científica de inspiração cristã evangélica sem fins lucrativos cujo objetivo

MICEB, publicou a primeira Cartilha 1, 2 e 3, Figura 85, chamada de *Me Banhõ Pi'ók*<sup>336</sup> (Livro de Apoio Kayapó)<sup>337</sup> (FEITOSA, 2018).

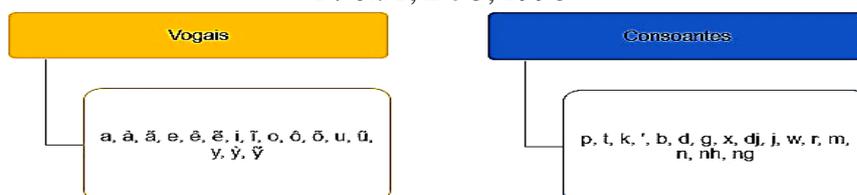
Figura 85– Capa das cartilhas *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3, 1977



Fonte: Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3 (1998).

As cartilhas apresentam nas páginas iniciais o alfabeto da língua Mëbêngôkre com 33 letras, sendo 17 vogais e 16 consoantes, Figura 86, histórias do cotidiano da vida do mëbêngôkre, com ênfase em ilustrações (preto e branco) e textualização principal na língua Mëbêngôkre com nota em rodapé na língua portuguesa, Figura 87.

Figura 86- Vogais e consoantes da língua Mëbêngôkre apresentada nas cartilhas *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3, 1998



Fonte: Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3 (1998, p. 6).

primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia (SUMMER, 2023).

<sup>336</sup> O nosso livro de estudo. Tradução realizada por Covarrubias (2022).

<sup>337</sup> A cartilha foi sistematizada no Seminário de Educação Indígena, promovido pela FUNAI, SIL, e MICEB no Posto Indígena Gorotire, em agosto de 1975. A primeira versão foi publicada pelo SIL em 1977, e a segunda versão em 1998 (CARTILHA ME BANHÕ PI'ÔK 1, 2 e 3, 1998, p. 2).

Figura 87 - Histórias do cotidiano da vida mēbêngôkre apresentados na Cartilha *Me Banhõ* Pi'ók 1, 2 e 3, 1998

i

ibãma ne bõx  
angrõ ne kríkrikít  
angrõ dja kríkrikít  
ibãma dja bõx

Angrõ ne kríkrikít. Ibãma ne kríkrikít ma. Ibãma ne kríkrikít ma ne kam me'ÿr tẽ. Me'ÿr tẽ ne kam bõx.

ibãma ne bõx ne dja  
ibãma ne bõx

ibãma ne bõx ne kam dja  
ibãma ne bõx

---

O porco do mato está rosnando. Mas por onde o touro vai? Ele não o touro vai e vai voltar ao porco. Mas por onde o touro não dá de girar lá atrás.

10

a



Pidjõ ne angrõ kuku.  
kuku  
ku  
u

u  
ku

ku  
dju  
ingrõ

ku  
ka  
ka  
kõ

ku ka ki kũ  
dju dju dju dju

---

O porco do mato come fruta.

17

ã

'ã-re  
'ã  
ã



'ã  
ã  
mã  
bãm

ã      ã      'ã      'ã  
mã    bãm    'ã-re    'ãpre  
tãm

Paul nhõ kík-re-mã par ku'ẽ nhym arÿm ydÿwÿ ar bõx. Bõx ne arÿm kík-re kadÿy pi kabi.

---

Espécie de gaiato  
Os animais estão fixos ao chão. Então, o gesso de Paulo chega. Paulo e o gesso escutam as outras peças de madeira.

36

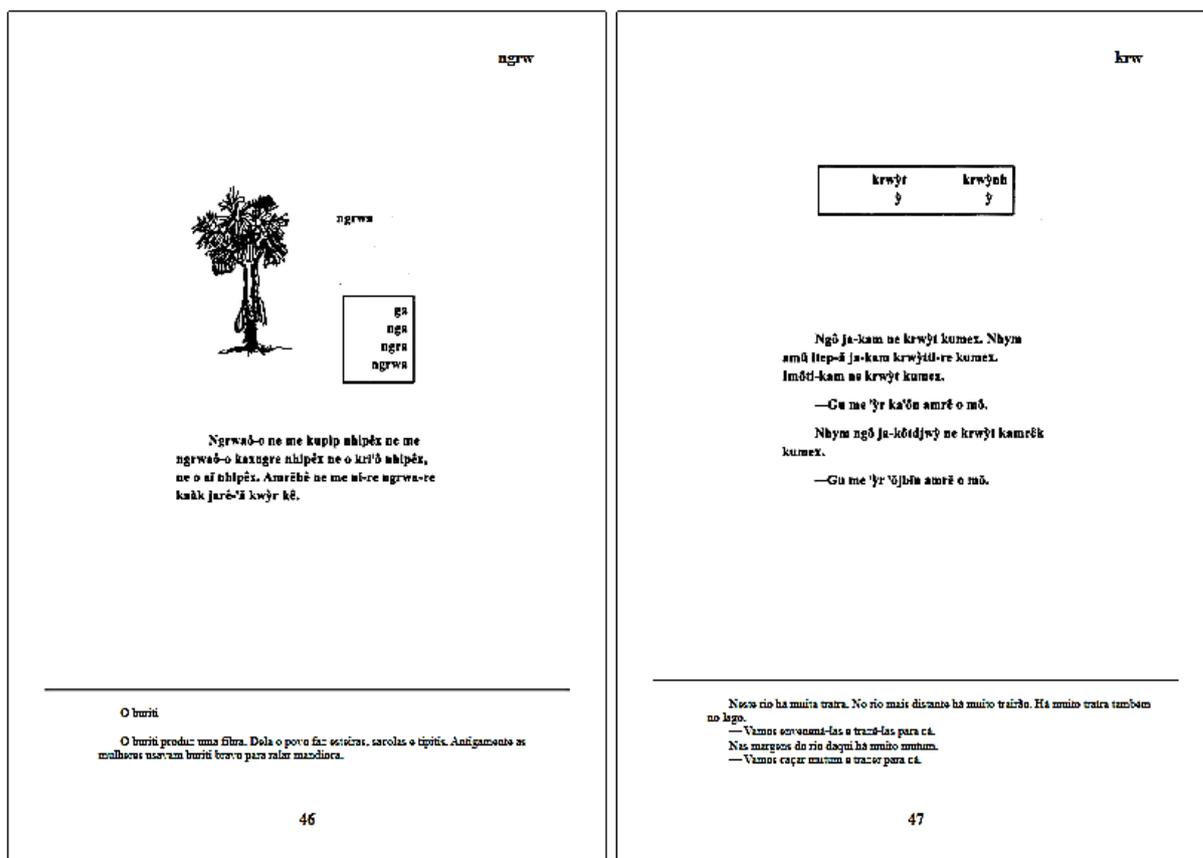
Nhym kam akati nhym ar arÿm kík-re-'ã pi 'ãpre pa. Nhym ajte akati nhym ar arÿm bõ kadÿy kakrõ'y-ÿr tẽ ne o bõx. O bõx nhym kumex-ne. Nãm ar kakrõ'y-o bõx ne kam dÿwÿ krẽn ate kík-re-'ã ãbir tẽ. Ne kam pi krax-'ã kakrõ'y 'ãpre-o tẽn o ipõk-ne. Ne kam pi-mã aktã bõ 'ãpre-o tẽ.

pi-mã aktã bõ 'ãpre  
pi-mã aktã  
kum aktã  
kum aktã bõ 'ãpre

---

Eles usam as peças de madeira umas às outras. Em um dia as peças de madeira são montadas. Elas começam de amarrar todas as peças. No dia seguinte vão ao mato buscar cipo. Quando elas chegam comam a rãbiçõ. Logo depois sobem na casa e amarram as cabeças dos cabros. Agora, amarram as patas aos cabros.

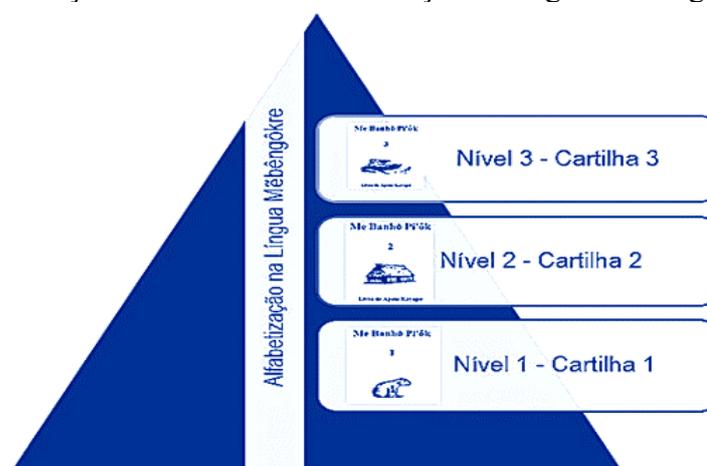
37



Fonte: Cartilha *Me Banhõ Pi'ók 1* (1998, p. 16-17). Cartilha *Me Banhõ Pi'ók 2* (1998, p. 36-37). Cartilha *Me Banhõ Pi'ók 2* (1998, p. 46-47).

Com a utilização das cartilhas *Me Banhõ Pi'ók 1*, *2* e *3*, a prática escolar de alfabetização na língua Mëbêngôkre (escrita e leitura), exercida pela MICEB, foi organizada em três níveis: 1, 2 e 3, ou seja, as instruções de cada cartilha correspondiam a um nível de aprendizagem escolar, Figura 88.

Figura 88– Organização dos níveis de alfabetização na língua Mëbêngôkre, 1977-1979



Fonte: Feitosa (2018). Adaptada pela pesquisadora (2023).

A cartilha 1, possui 36 páginas e 10 histórias do cotidiano da vida mēbêngôkre: *pidjô*, *ngra*, *angrô*, *ibām*, *kô*, *djẁ̀kupu*<sup>338</sup>, *Kôti*, *tut*<sup>339</sup>, *rôô*<sup>340</sup> e *puru*. A cartilha 2, possui 45 páginas e 16 histórias: *djudjê*, *nhôn*<sup>341</sup>, *karaxu*<sup>342</sup>, *kax*, *kikre*, *bô*<sup>343</sup>, *krĩ*<sup>344</sup>, *mak-re*<sup>345</sup>, *kà*<sup>346</sup>, *pijê*<sup>347</sup>, *àkkajkriti*<sup>348</sup>, *pidjôrã*<sup>349</sup>, *katê*, *‘ã’ã-re*<sup>350</sup>, *nê*<sup>351</sup> e *kjêkjêkti*<sup>352</sup>. E, a cartilha 3, 54 páginas e 17 histórias: *kubyt*, *rop krori*<sup>353</sup>, *angà*, *ngj*<sup>354</sup>, *katôk*, *apjêti*, *m̃ nhĩptĩ*<sup>355</sup>, *wewe*<sup>356</sup>, *kama*<sup>357</sup>, *mr̀̀y’êti*<sup>358</sup>, *kruw*, *mytyrẁ̀y*<sup>359</sup>, *mrũm*<sup>360</sup>, *bàygogo*, *ênhydjêk nhĩ*<sup>361</sup>, *dujduj*<sup>362</sup> e *ngrwa*<sup>363</sup>.

As histórias contidas nas cartilhas *Me Banhõ Pi’ók* 1, 2 e 3, foram selecionadas para alfabetização gradativa dos mēbêngôkre, mediante aprendizagem de fonemas contidos no alfabeto da língua materna, e com atenção a organização de vogais, consoantes e núcleo da sílaba, Figura 89.

<sup>338</sup> Beirarubu. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 1 (1998).

<sup>339</sup> Pomba. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 1 (1998).

<sup>340</sup> Cupim. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 1 (1998).

<sup>341</sup> Urubu. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>342</sup> Colher. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>343</sup> Palha. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>344</sup> Aldeia. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>345</sup> Escorpião. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>346</sup> Canoa. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>347</sup> Caibro. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>348</sup> Gavião real. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>349</sup> Flor. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>350</sup> Gaivota. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>351</sup> Ariranha. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>352</sup> Martim pescador. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 2 (1998).

<sup>353</sup> Onça pintada. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>354</sup> Gambá. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>355</sup> Jacaré gordo. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>356</sup> Borboleta. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>357</sup> Pilão. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>358</sup> Gato maracajá. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>359</sup> Lua. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>360</sup> Formiga. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>361</sup> Teia de aranha. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>362</sup> Gaivotinha. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

<sup>363</sup> Buriti. Cartilha *Me Banhõ Pi’ók* 3 (1998).

Figura 89- Sistematização da alfabetização na língua Mëbêngôkre tematizadas nas cartilhas *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3

<p>Me Banhõ Pi'ók</p> <p>1</p> 	<p>Na cartilha 1 são apresentados os fonemas: a, ô, ngr, dj, kr, i, k, u, p, t, k, as vogais sempre ocorrendo no núcleo e as consoantes no início da sílaba. Depois k e t são apresentados no final da sílaba. Na última lição o fonema r é apresentado, ocorrendo no início e no final da sílaba.</p>
<p>Me Banhõ Pi'ók</p> <p>2</p>  <p>Libro de Apoio Karaga</p>	<p>Na cartilha 2 são apresentados os seguintes fonemas ê, nh, x são apresentados; ê sendo vogal é apresentado no núcleo da sílaba enquanto nh e x sendo consoantes são apresentados no início da sílaba e também em posição final. Os fonemas e, b, ʔ, m, à, j são apresentados na mesma maneira, as vogais no núcleo, e as consoantes no início da sílaba e o j também em posição final. Os fonemas ʔ, ʔ̃ (que se pronuncia como o ʔ em fã), ẽ, ẽ̃ (mais recuado que o anterior), n, kj, são apresentados com as vogais no núcleo e as consoantes no início da sílaba.</p>
<p>Me Banhõ Pi'ók</p> <p>3</p>  <p>Libro de Apoio Karaga</p>	<p>Na cartilha 3 são apresentados os fonemas ɣ, o, ng, j, e õ. O fonema j é apresentado em posição final com pós-vocalização e em encontros consonantais. Depois a consoante w no início da sílaba, a vogal ỳ no núcleo e o w em posição final são apresentados. O w, quando precedido de u tem a pós-vocalização de a. Finalmente são apresentados rw, ũ, g, ỹ, d, ngrw, krw, mjy, nhwỳ, -kêt e kêt.</p>

Fonte: Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3 (1998, p. 6-7).

Com a organização da oferta escolar em níveis de alfabetização na língua Mëbêngôkre, e mediante entendimento da inevitabilidade da/na aprendizagem da/na língua portuguesa, sobretudo em decorrência do contato imposto aos mëbêngôkre da aldeia Gorotire com invasores *Kubên*, garimpeiros e madeireiros, a FUNAI, em 1980, instituiu a oferta escolar de alfabetização bilíngue (mëbêngôkre e português) (FEITOSA, 2018).

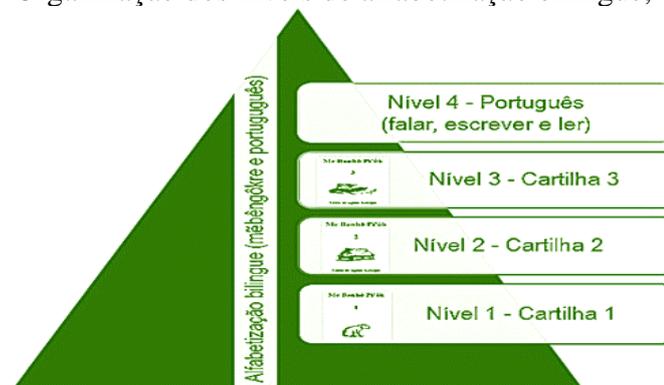
A justificativa da FUNAI para a oferta escolar de alfabetização bilíngue decorria da “proximidade dos polos de crescimento de São Félix do Xingu e Conceição do Araguaia”, ambos localizados na região sul do estado do Pará, “estabelecendo condições especiais de fricção interétnica”. Isso demandava a “rápida conscientização das populações indígenas, notadamente no que diz respeito ao domínio de determinadas técnicas do mundo branco” (FUNDAÇÃO, 1979, p. 2).

Para essa organização escolar, a FUNAI contratou professores/as *Kubên* para a alfabetização em português (falar), e incumbiu aos missionários da MICEB a alfabetização na língua materna do grupo (escrita e leitura) (FEITOSA, 2018). Em 1980 houve registro de participação de 80 estudantes mëbêngôkre (MISSÃO, 1980, p. 1).

A prática escolar de alfabetização bilíngue foi ofertada em “cinco salas” de alfabetização na língua Mëbêngôkre, distribuídas entre os níveis 1, 2 e 3, “seguindo os métodos linguísticos da SIL”, e “uma classe”, nível 4, em língua portuguesa “preparando-os

para os conhecimentos necessários em relação ao seu frequente contato com a civilização”, Figura 90 (MISSÃO, 1980, p. 1).

Figura 90- Organização dos níveis de alfabetização bilíngue, 1980-1982



Fonte: MISSÃO (1980). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Para o desenvolvimento das atividades escolares no contexto bilíngue, a MICEB dispôs de duas professoras para o ensino do nível de alfabetização na língua materna 1, 2 e 3, e a FUNAI contratou uma professora *kubênire*<sup>364</sup> para proceder alfabetização na língua portuguesa, nível 4 (MISSÃO, 1981; FUNDAÇÃO, 1982).

Em 1982, foi registrado o quantitativo de 159 estudantes *mëbêngôkre* matriculados na escola “entre os que estudam em português e os que estudam em Kaiapo”. Embora o número de estudantes *mëbêngôkre* na escola *Prĩnkôre* aumentasse gradativamente, tem-se a descrição da falta de apoio da chefia do Posto Gorotire/FUNAI: “poucos materiais didáticos, a estrutura física não dispunha de cozinha e refeitório para confecção da merenda escolar, uma das salas de aula servindo de depósito para materiais de construção e alojamento de trabalhadores” *kubên* (FUNAI, 1982, p. 1-2).

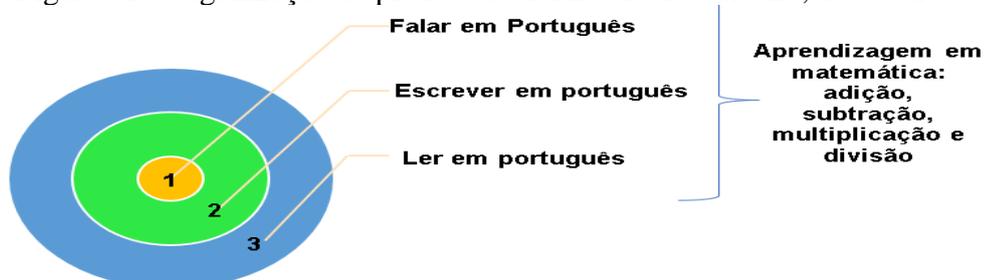
No ano seguinte, em 1983, os missionários da MICEB encerraram suas atividades religiosas e educacionais na aldeia, situação que declinou a oferta do ensino bilíngue. A FUNAI passou a gerir exclusivamente o ensino escolar na aldeia Gorotire, e mediante justificativa de não dispor de profissionais para proceder a alfabetização na língua *Mëbêngôkre*, decidiu ofertar as práticas escolares somente com a alfabetização da/na língua portuguesa (FEITOSA, 2018).

Nessa organização educacional, os ensinamentos se concentravam na alfabetização em português, que além da finalidade de falar, também era acrescido à aprendizagem da escrita e

<sup>364</sup> Como os *mëbêngôkre* se referem a mulher não indígena (YKÀTYX KAYAPÓ, 2023).

leitura da língua portuguesa. Outra mudança foi a inclusão da aprendizagem das operações matemáticas básicas: adição, subtração, multiplicação e divisão, Figura 91 (FEITOSA, 2018).

Figura 91– Organização da prática escolar na aldeia Gorotire, 1983 a 1985



Fonte: FUNAI (1982) e Feitosa (2018). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Ainda em 1983, houve a construção de outra estrutura física na escola que foi chamada de Kanhõk (FEITOSA, 2018). O nome da escola faz homenagem ao cacique da época, Kanhõk Kayapó, Figura 92. Akranhi Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022) e Tututire Kayapó (2022) referem que foi a comunidade da aldeia Gorotire que escolheu o seu nome para representar a escola, ainda em vida, por ser uma liderança muito atuante em defesa do seu povo e do seu território, além de orientar as pessoas da comunidade, comandar os guerreiros e organizar o trabalho comunitário na aldeia.

Figura 92-Cacique Kanhõk Kayapó ao centro, cacique Pombo Kayapó a esquerda e cacique Totoí Kayapó a direita, década de 1980

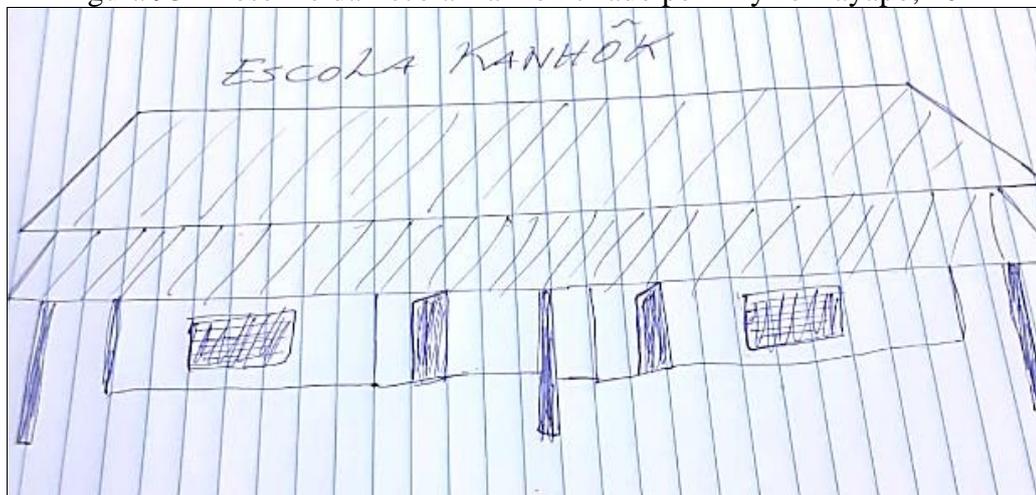


Fonte: Arquivo da EMEIFI Kanhõk (2022).

Mry-re Kayapó (2022), ao lembrar como era a escola, realizou o desenho, Figura 93, e explicou que as paredes foram construídas com tijolos, com caibro de madeira, cobertura

de telha e que haviam duas salas de aula com janelas. Ainda mencionou que a escola era muito bonita e que parecia com as que tinham na cidade.

Figura 93– Desenho da Escola Kanhõk criado por Mry-re Kayapó, 2022



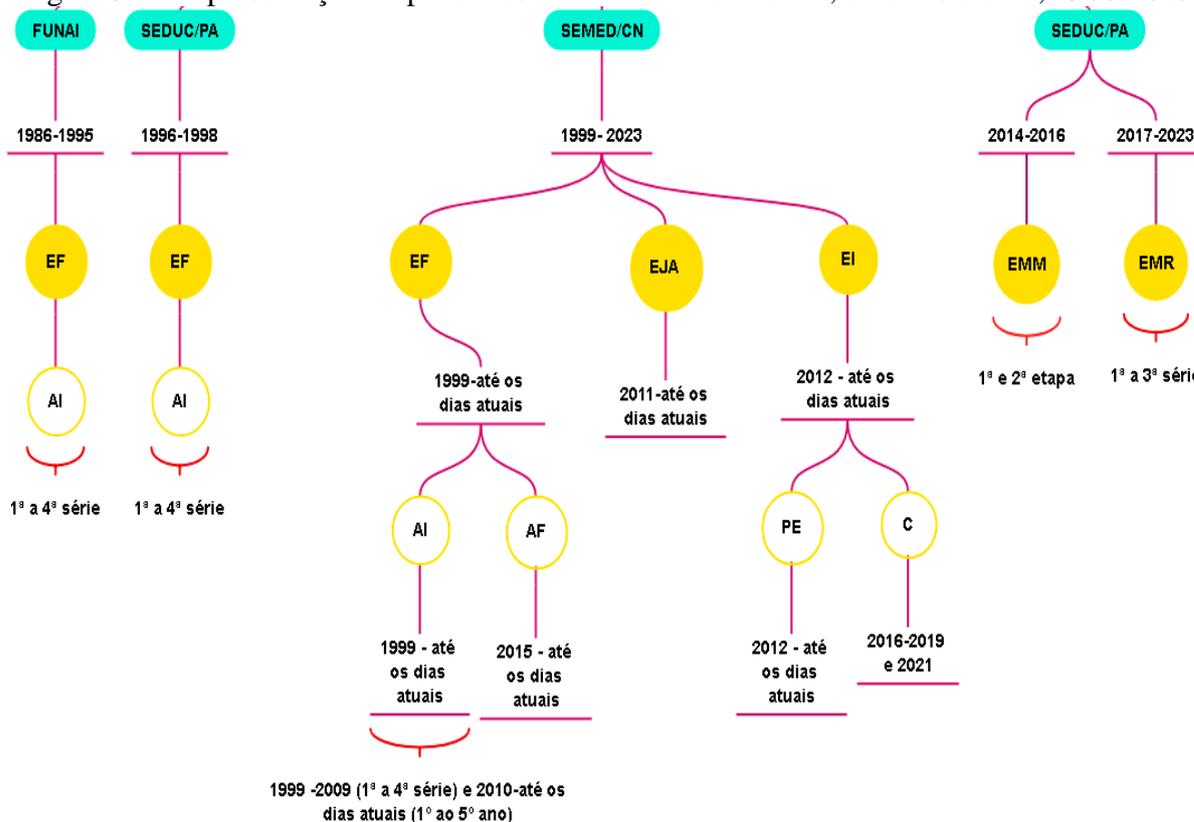
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Acerca do financiamento para a construção da escola, Mry-re Kayapó (2022), Bekó-Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022), explicam que a escola foi construída pelos caciques da época (Kanhõk Kayapó, Pombo Kayapó e Totoí Kayapó), com a utilização do próprio recurso da aldeia advindo da exploração do ouro e da madeira em seu território. E que a construção da nova escola foi necessária, uma vez que aumentou abundantemente o número de estudantes mēbêngõkre e, portanto, uma sala de aula não era suficiente para acomodar todos que queriam estudar.

## 6.2 Leitura das palavras escritas: prática escolar institucionalizada (1986- 2023)

A prática escolar institucionalizada na aldeia Gorotire iniciou no ano de 1986, fazendo-se presente nos dias atuais, com a oferta das etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A representação desse andarilhar está ilustrada na Figura 94, que apresenta os agentes institucionais que participaram e participam do processo de escolarização, bem como a temporalidade de atuação e oferta educacional (etapas e modalidades).

Figura 94 - Representação da prática escolar institucionalizada, aldeia Gorotire, 1986-2023



Nota: FUNAI – Fundação Nacional do Índio. SEDUC/PA – Secretaria de Estado de Educação do Pará. SEMED/CN - Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA. EF – Ensino Fundamental. AI - Anos Iniciais. AF – Anos Finais. EJA – Educação de Jovens e Adultos. PE – Pré-Escola. C – Creche. EMM – Ensino Médio Modular. EMR – Ensino Médio Regular.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base em Feitosa (2018), Relatório de Aproveitamento Final da EMEIFI Kanhõk (1999-2022) e Relatório de Matrícula (2023) da EMEIFI Kanhõk.

Ao considerar o lapso temporal de 36 anos de prática escolar institucionalizada, como também os agentes institucionais que participaram e participam do gerenciamento técnico, administrativo e pedagógico da escola, optamos por tratar primeiramente da prática escolar institucionalizada com a oferta da educação infantil e ensino fundamental (EJA e regular) (1986-2023), e em trato posterior, a prática escolar institucionalizada com a oferta do ensino médio (EJA e regular) (2014-2023).

### 6.2.1 Olhar e falar as palavras escritas: prática escolar institucionalizada com a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental (EJA e Regular)

Com o número crescente de estudantes, e objetivando certificar os mēbêngôkre da escola Kanhõk, como também proporcionar ambiente formativo para sua progressiva

integração à sociedade nacional<sup>365</sup>, a FUNAI, em 1986, iniciou a prática escolar institucionalizada com a oferta do ensino primário de 1ª a 4ª série (hoje anos iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental), ministrado em língua portuguesa (FEITOSA, 2018).

Alinhado a oferta da prática escolar disposto em consonância com os níveis, etapas e modalidades estruturadas e ofertadas no âmbito da educação escolar nacional, bem como ao processo de ensino contínuo, intencional, sistematizado e com finalidade pedagógica, a FUNAI realizou a contratação de professores/as *Kubên* para atuarem nas disciplinas vigentes da matriz curricular brasileira da época, Figura 95.

Figura 95– Organização curricular de 1ª a 4ª série, SEDUC/PA, década de 1980



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Após a promulgação da CF/1988, o primeiro reflexo para os povos indígenas no que tange a educação escolar foi a incorporação da escola ofertada em seus territórios ao sistema de educação nacional, por meio do Decreto n. 26/1991<sup>366</sup>. Nesse ato, o MEC foi designado para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, antes ouvida pela FUNAI, juntamente com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios (BRASIL, 1991).

No entanto, como bem mencionam Ferreira (2001), Inglez de Souza (2001), Luciano (2006), Grupioni (2008), Bonin (2012), Giraldin (2014), Bergamaschi e Sousa (2015) e Feitosa e Vizolli (2019), a distância que perfaz a legislação e sua prática no cotidiano da escola indígena é imensa, sobretudo na ALB, lugar que a escola Kanhõk está inserida.

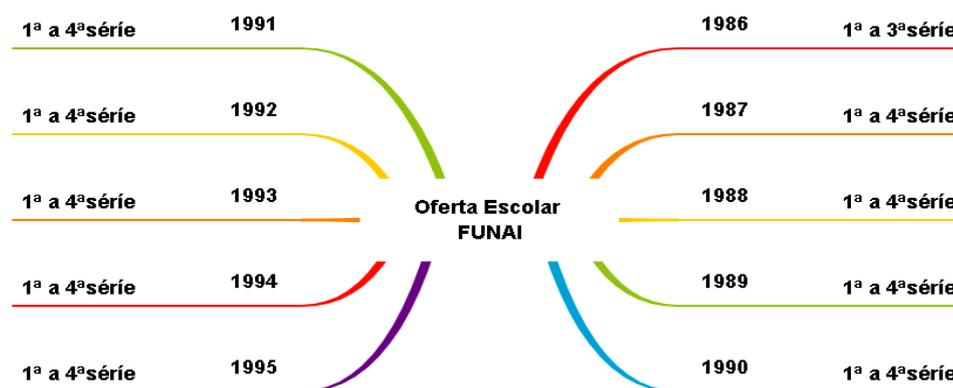
Mesmo havendo a designação do MEC para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios,

<sup>365</sup> Perspectiva de integração dos povos indígenas à sociedade nacional intermediada pela educação escolar vigente no Brasil entre os anos de 1910 a 1987.

<sup>366</sup> Dispõe sobre a educação escolar indígena no Brasil, com base no disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes (BRASIL, 1991).

neste caso, respectivamente, Secretaria de Estado de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Cumaru do Norte-PA, a FUNAI ainda continuou, por mais quatro anos, o gerenciamento da oferta educacional de 1ª a 4ª série para os mēbêngôkre da aldeia Gorotire, Figura 95 (FEITOSA, 2018).

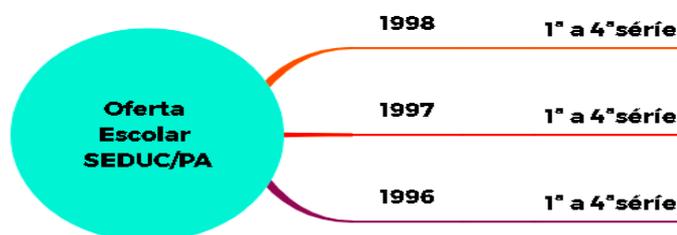
Figura 96 – Oferta escolar gerenciada pela FUNAI, Escola Kanhõk, aldeia Gorotire, 1986 a 1995



Fonte: Feitosa (2018). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Foi somente no ano de 1996 que a SEDUC/PA assumiu a gestão técnica, administrativa e pedagógica da escola Kanhõk (FEITOSA, 2018). A oferta educacional continuou sendo a mesma ofertada pela FUNAI, ensino primário de 1ª a 4ª série, Figura 97, ministrado em língua portuguesa por três professores/as *Kubên*: Arilson Sandro Moraes, Miguel Oliveira e Suelene Ribeiro.

Figura 97 - Oferta escolar gerenciada pela SEDUC/PA, Escola Kanhõk, aldeia Gorotire, 1996 a 1998



Fonte: Feitosa (2018). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Nesse mesmo ano, houve a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 9.394/1996<sup>367</sup>. Incorporada ao sistema de educação nacional, as diretrizes e bases, tratou, pela primeira vez, da educação escolar indígena. Ao

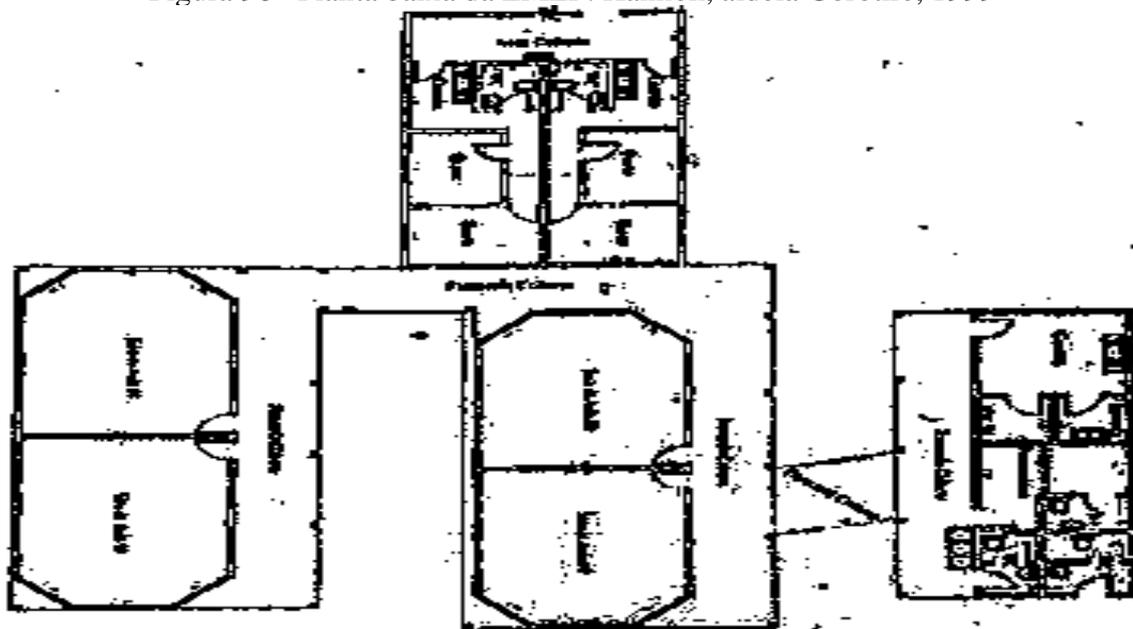
<sup>367</sup> Estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

tematizá-la, garantiu, nos artigos 32 §3º, 78 e 79, a oferta do ensino bilíngue, em harmonia com os processos próprios de aprendizagem do povo indígena; desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue; e apoio técnico e financeiro para o provimento das escolas em territórios indígenas (BRASIL, 1996).

À luz desses preceitos, e com entendimento de que o ente federativo mais próximo tem mais chance de ofertar a educação escolar em consonância com os anseios da comunidade indígena, em 1999 a escola Kanhõk passou a ser gerida técnica, administrativa e pedagogicamente pela Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, mantendo os professores *kubên* contratados pela SEDUC/PA até o ano de 2005 (FEITOSA, 2018).

Ao ser incorporada à rede municipal de ensino, por meio do Decreto Municipal n. 9/1999, a unidade de ensino na aldeia recebeu a nomenclatura de Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Kanhõk, designando-a na categoria zona rural, como também foi realizada a ampliação do espaço físico, com a construção de um bloco com mais duas salas de aula, Figura 98 (CUMARU, 1999).

Figura 98– Planta baixa da EMEF. Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999



Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEF Kanhõk (2015).

O enquadramento da EMEF Kanhõk como zona rural deu-se em virtude da ausência, em termos jurídicos no âmbito do MEC, da categoria escola indígena no ato de sua criação, 31 de março de 1999 (FEITOSA, 2018). Até 30 de novembro de 1999, período anterior às

Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas<sup>368</sup>, as unidades de ensino localizadas em territórios indígenas eram enquadradas na categoria escola rural (BRASIL, 1999b).

A oferta do ensino escolar continuou sendo de 1ª a 4ª série até o ano de 2010, Figura 99. Entre os anos de 1999 a 2010, foram ofertadas 93 turmas, com registro de matrícula de 2.665 estudantes mēbêngôkre, sendo *mēnire* as mais proeminentes; os indicadores de desistência, aprovação e reprovação representaram, respectivamente, 51,22%, 45,18% e 3,30%; organização curricular alicerçada na prática escolar não indígena; e prelúdio, em 2010, da atuação mēbêngôkre no ambiente escolar como professores da língua materna.

Figura 99- Oferta escolar na EMEF Kanhök, aldeia Gorotire, 1999 a 2010



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Relatório de Aproveitamento Final da EMEIFI Kanhök (1999-2010).

Tem-se, até o ano de 2010, a temporalidade de 24 anos de oferta meramente do ensino de 1ª a 4ª série na aldeia. Situação que compeliu muitos mēbêngôkre, que não tinham condições financeiras para prosseguir seus estudos na cidade, geralmente em Cumaru do Norte-PA e Redenção-PA, a ficarem cursando novamente as séries já estudadas por várias vezes (FEITOSA, 2018).

No período de 1999 a 2010 foram ofertadas 93 turmas, nos turnos matutino (44,10%) e vespertino (55,90%), Figura 100. O ano de 2002 teve maior oferta de turmas, 10,75%, seguido de 2001 (9,67%), 2007 (9,67%) e 2009 (9,67%). A 1ª série foi a mais ofertada, 33,33%, seguida da 2ª e 3ª série, com, igualmente, 27,73%, e 4ª série com 17,20%. Ao

<sup>368</sup> Documento sistematizado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, normatizado pela Resolução CEB n. 3/1999, que fixou as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências (BRASIL, 1999b).

observar os turnos de oferta por série, tem-se a 1ª série com proeminência no matutino (74,19%), 2ª série matutino (47,82%) e vespertino (52,17%), e 3ª e 4ª série predominantemente vespertino, respectivamente com 86,95% e 75,00%.

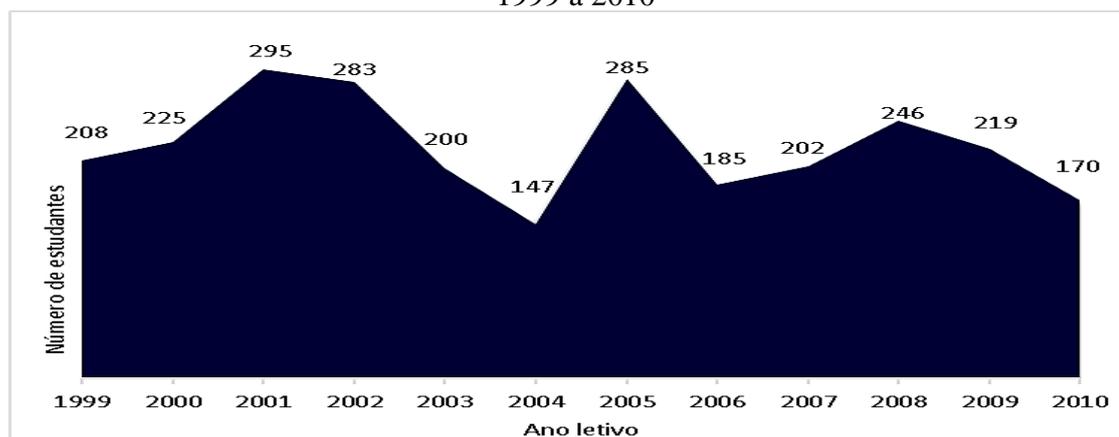
Figura 100 - Oferta de turmas por turno (matutino e vespertino), EMEF. Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2010

ANO	MATUTINO													VESPERTINO																												
	1°				2°				3°					4°		1°				2°				3°				4°														
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D		A	B	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	A	B	C	D		A	B	C	D								
1999	x	x	x																		x	x	x																		3	4
2000	x	x																																							2	6
2001	x	x																																							6	3
2002	x																																								4	6
2003	x																																								2	5
2004	x																																								2	4
2005	x	x																																							4	4
2006	x																																								3	6
2007	x	x	x																																						3	3
2008	x	x	x																																						3	5
2009	x	x																																							4	5
2010	x	x																																							4	3

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2010) e Diário Escolar (1999-2010) da EMEIFI Kanhõk.

Com relação aos números de estudantes no período de 1999 a 2010, Gráfico 4, tem-se o quantitativo de 2.665 mēbêngõkre que perpassaram o processo de escolarização de 1ª a 4ª série na aldeia. No decorrer desse período, evidencia-se o maior número de estudantes, nesta ordem: 2001, 2005 e 2002; sendo o oposto nos anos de 2004, 2010 e 2006.

Gráfico 4 – Quantitativo de estudantes matriculados, EMEF Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2010



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2010) e Diário Escolar (1999-2010) da EMEIFI Kanhõk.

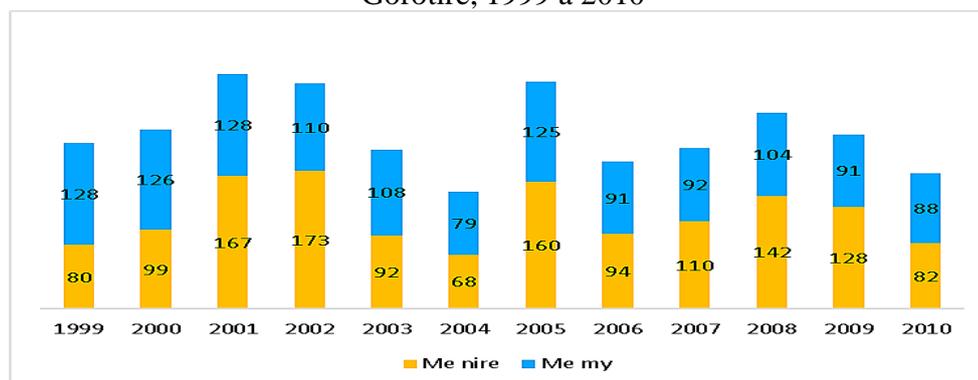
Quando o município de Cumaru do Norte-PA assumiu o gerenciamento da escola Kanhõk havia 208 estudantes mēbêngõkre matriculados, seguindo aumento progressivo até o

ano de 2001 de 41,82%, momento que iniciou o declínio de matrícula, sendo mais acentuado nos anos de 2002, 2003 e 2004, com redução de 49,83%.

No ano seguinte, em 2005, percebe-se aumento 93,87% do número de matrículas, seguido, de decréscimo de 35,08% no ano seguinte. Entre os anos de 2006, 2007 e 2008 houve sucinto acréscimo, respectivamente de 9,18% e 21,78% de matrícula. Em 2010, vislumbra-se outro declínio que persistiu até o ano de 2010 de 10,97% e 22,37%.

Ao relacionar o quantitativo de estudantes por sexo, *mẽnire* e *mẽnmy*, no período de 1999 a 2010, Gráfico 5, nota-se que 1.395 foram *mẽnire* e 1.270 foram *mẽnmy*, correspondendo, na devida ordem, 52,34% e 47,66%. Contudo, ao observar por ano, percebe-se que o maior número de estudantes *mẽnire* fez, respectivamente, os anos de 2002 (61,13%), 2009 (58,45%), 2008 (57,72%), 2001 (56,61%), 2005 (56,14%), 2007 (54,46%) e 2006 (50,81%); e *mẽnmy*, nos anos de 1999 (61,54%), 2000 (56,00%), 2003 (54,00%), 2004 (53,74%) e 2010 (51,76%).

Gráfico 5- Quantitativo de estudantes por sexo (*mẽnmy* e *mẽnire*), EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2010



Nota: *Mẽnire* – mulher/feminino na língua Mẽnbêngõkre. *Mẽnmy*-homem/masculino na língua Mẽnbêngõkre.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2010) e Diário Escolar (1999-2010) da EMEIFI Kanhõk.

Com base no quantitativo de estudantes mẽnbêngõkre matriculados no período de 1999 a 2010, Gráfico 6, constata-se que 51,22% tiveram registro de desistência<sup>369</sup>, 45,18% de aprovação<sup>370</sup> e 3,30% de reprovação<sup>371</sup>. Os maiores percentuais de desistência estão indicados

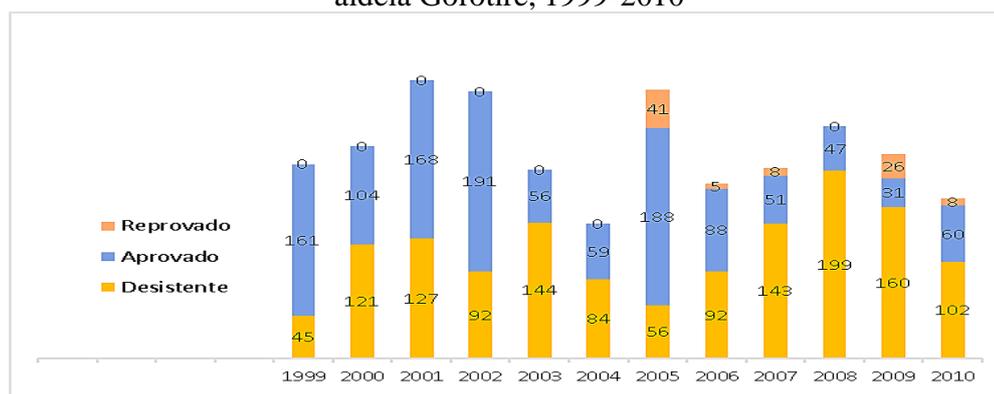
<sup>369</sup> Estudantes que deixaram de frequentar as atividades escolares durante o ano letivo (CUMARU, 2022).

<sup>370</sup> Estudantes que obtiveram resultado quantitativo no período de 1999 a 2006 igual ou maior que 5,0 pontos (média escolar de aprovação), e de 2007 a 2010 igual ou maior que 6,0 pontos (média escolar de aprovação) (CUMARU, 2022).

<sup>371</sup> Estudantes que obtiveram resultado quantitativo no período de 1999 a 2006 menor que 5,0 pontos (média escolar de aprovação), e de 2007 a 2010 menor que 6,0 pontos (média escolar de aprovação) (CUMARU, 2022).

nos anos de 2008 (80,89%), 2009 (73,06%), 2003 (72,00%), 2007 (70,79%), 2010 (60,00%), 2004 (57,14%) e 2000 (53,78%), conquanto é preciso evidenciar que os anos de 1999, 2001, 2002 e 2006 registraram percentual entre 20% a 49% de desistência, sendo o menor indicador registrado em 2005, com 19,65%.

Gráfico 6– Quantitativo de estudantes desistentes, aprovados e reprovados, EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999-2010

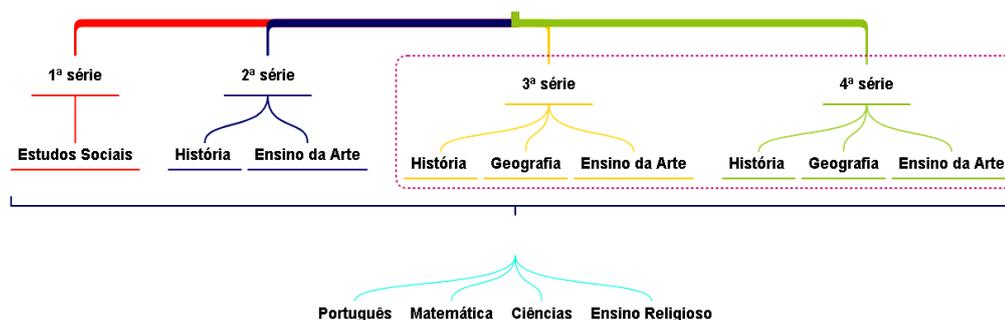


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2010) e Diário Escolar (1999-2010) da EMEIFI Kanhõk.

Com relação a aprovação, tem-se os maiores percentuais nos anos de 1999 (77,40%), 2002 (67,49%), 2005 (65,96%) e 2001 (56,95%). Os anos de 2000, 2003, 2004, 2006, 2007, 2008 e 2010 registraram percentuais que variaram entre 48% a 19%, sendo o ano de 2009, o de menor registro com 14,16%. Os indicadores de reprovação foram registrados somente nos anos de 2005 (14,39%), 2009 (11,87), 2010 (4,71%), 2007 (3,96%) e 2006 (2,70%).

Ao vislumbrar a organização curricular da escola no período de 1999 a 2010, Figura 101, nota-se que na 1ª série foram ofertadas cinco disciplinas, na 2ª série seis, e na 3ª e 4ª série sete. As disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Ensino Religioso foram ofertadas em todas as séries, tendo disciplinas específicas por série, a qual da 3ª e 4ª série são congêneres.

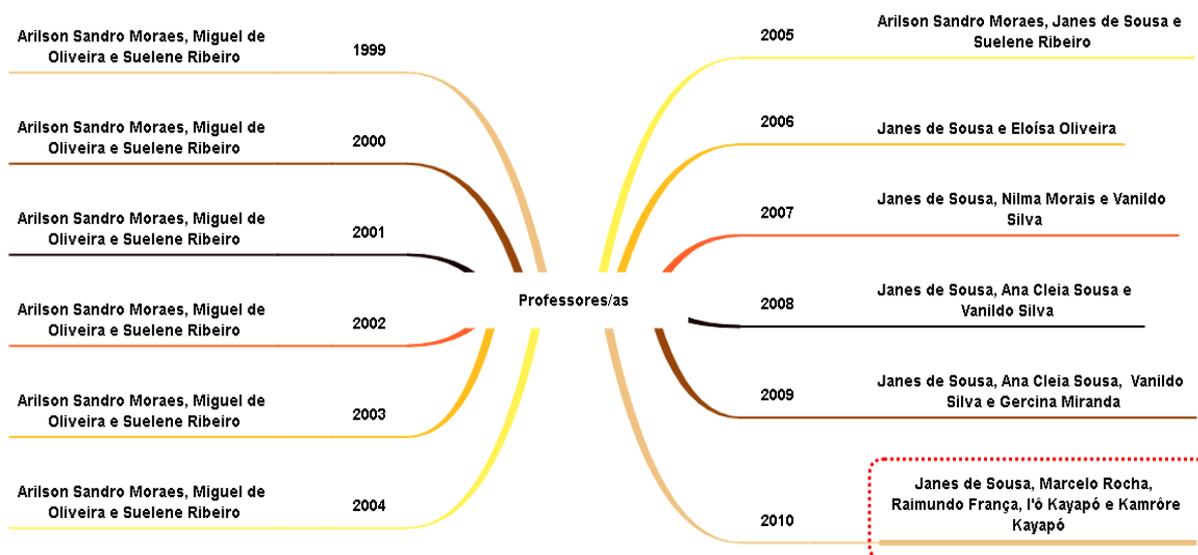
Figura 101– Organização curricular, EMEF Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999-2010



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2010) e Diário Escolar da EMEIFI Kanhõk (1999-2010).

Com relação a atuação profissional, Figura 102, verifica-se que os/as professores/as *Kubên* Arilson Sandro Moraes, Miguel de Oliveira, Suelene Ribeiro e Miguel de Oliveira, exerceram a atividade docente na escola por mais tempo (1999-2005). A partir do ano de 2006 sucederam frequentes mudanças de professores/as *kubên*, e no ano de 2010 houve a presença de professores *mêbêngôkre* no corpo docente da escola.

Figura 102– Professores/as *Kubên* e *mêbêngôkre* atuantes na EMEIFI Kanhõk, 1999-2010



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Professores/as (1999-2010) e Diário Escolar da EMEIFI Kanhõk (1999-2010).

Guiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), por meio do Parecer n. 14/1999<sup>372</sup>, bem como pelas Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, Resolução n. 03/1999<sup>373</sup>, e com vista no preâmbulo da organização escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, a SEMED/CN principiou a consecução de atuação de professores *mêbêngôkre* no ambiente escolar.

Nesse andarilhar, e mediante entendimento de que as especificidades culturais do grupo indígena só podem ser tratadas com primazia pelos membros a que pertencem, as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas evidenciaram *o professor indígena* como integrante essencial na escola em seus territórios, instituindo a realização da formação em magistério indígena (BRASIL, 1999a).

Com a incumbência de realizar a formação em magistério para indígenas na Amazônia paraense, a SEDUC/PA ofertou em 2002 a modalidade da EJA, etapa III e IV (anos finais do

<sup>372</sup> Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 14 de setembro de 1999.

<sup>373</sup> Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências em 10 de novembro de 1999.

ensino fundamental). A formação foi realizada em Belém, capital do estado do Pará, com a presença de vários grupos indígenas, entre eles os mēbêngôkre. Nessa formação, participaram 45 mēbêngôkre, tendo representação de dois mēbêngôkre por aldeia da TI Kayapó (FEITOSA, 2018).

Após conclusão, em 2010, Kamrôre Kayapó e I'ô Kayapó, representantes da aldeia Gorotire, Figura 103, foram contratados pela SEMED/CN para atuarem como professores da língua materna na EMEF Kanhôk, referido na Figura 103. Esse acontecimento é considerado um marco histórico, uma vez que após 37 anos de processo de escolarização na aldeia, tem-se, pela primeira vez, mēbêngôkre atuando profissionalmente no ambiente escolar.

Figura 103– Professor Kamrôre Kayapó, a esquerda, e Professor I'ô Kayapó, a direita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2017) e Lucivania Pereira Reis (2023).

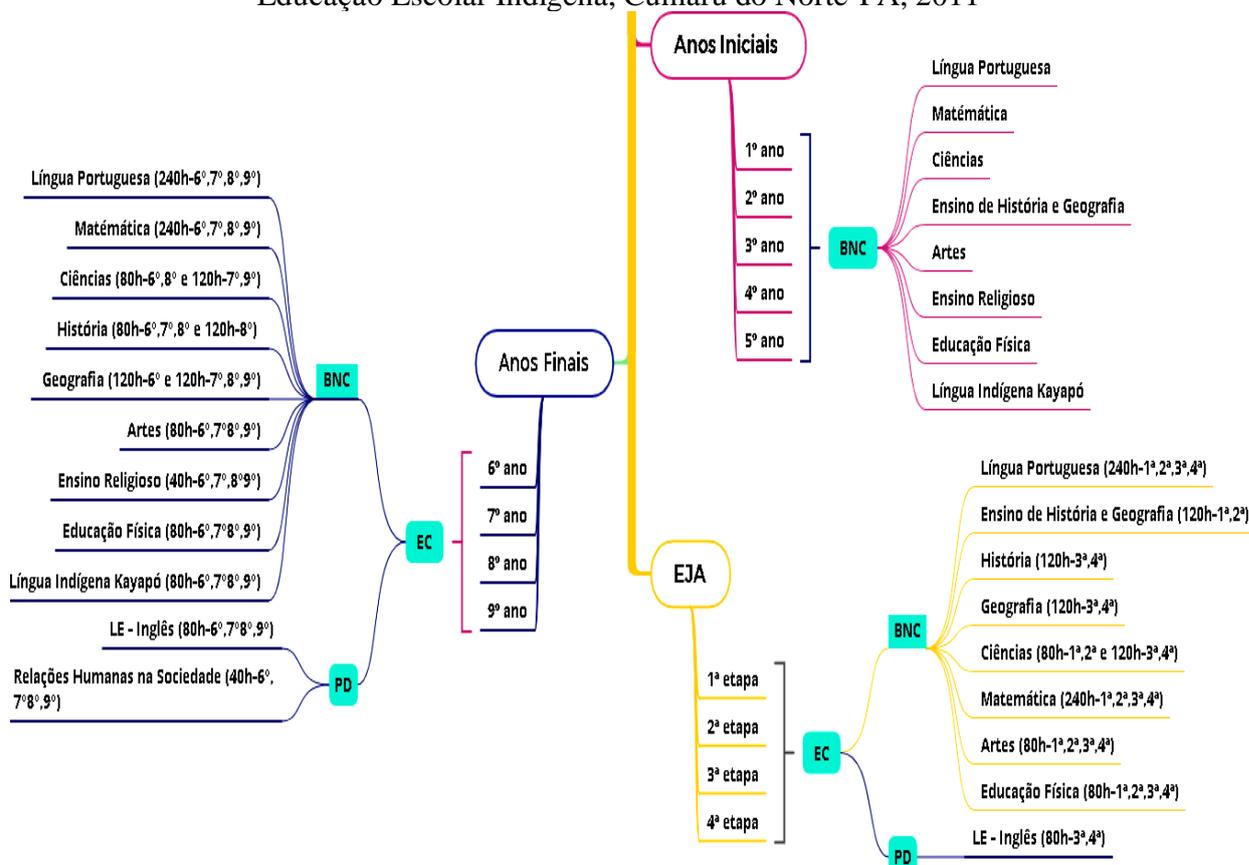
Importante mencionar que até 2010 a escola continuou com a oferta do ensino fundamental de 8 anos (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série), e mesmo havendo ampliação da oferta do ensino fundamental para nove anos em 2006 (1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano), por meio da Lei n. 11.274/2006<sup>374</sup>, a rede municipal de ensino continuou com a oferta do ensino fundamental de oito anos até 2010, prazo estabelecido em lei para implementação da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos (RELATÓRIO FINAL, EMEIFI KANHÕK, 1999-2010; BRASIL, 2006).

Em 2011, com a implementação da oferta do ensino fundamental de nove anos, a SEMED/CN, amparada na LDB/1996 e Resolução CEE/PA n. 392/2010<sup>375</sup>, como também em políticas públicas educacionais para escolas em territórios indígenas, realizou a reorganização curricular para a educação escolar indígena, Figura 104.

<sup>374</sup> Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

<sup>375</sup> Resolução do Conselho Estadual de Educação do Pará publicada em 30 de setembro de 2010, que aprovou o regimento escolar e estrutura curricular unificada para a rede municipal de ensino de Cumaru do Norte-PA

Figura 104 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos e da modalidade EJA para Educação Escolar Indígena, Cumaru do Norte-PA, 2011



Nota: EC-Estrutura Curricular. BNC – Base Nacional Comum. PD – Parte Diversificada. LE – Língua Estrangeira.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base na Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação Indígena e na Modalidade EJA do município de Cumaru do Norte-PA (2011).

Nesse momento de reestruturação curricular, e mediante demandas dos mēbêngôkre da aldeia Gorotire, a SEMED/CN ofertou a modalidade de ensino da EJA de 1ª a 4ª etapa<sup>376</sup> (anos iniciais e finais do ensino fundamental), conquanto alinhada a organização curricular unificada da rede municipal de educação.

Na estrutura curricular dos anos iniciais do ensino fundamental há a especificação de oito estudos obrigatórios advindos da Base Nacional Comum (BNC), com carga horária anual de 800 horas para cada ano. Mesmo não havendo ainda a oferta do ensino regular dos anos finais do ensino fundamental, a matriz curricular foi estruturada com 11 disciplinas, sendo nove provenientes da BNC e duas da Parte Diversificada (PD), com carga horária anual de 1.160 h para cada ano. Na modalidade EJA, havia nove estudos obrigatórios da BNC, sendo

<sup>376</sup> 1ª etapa – 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. 2ª etapa – 4º e 5º ano do ensino fundamental. 3ª etapa – 6º e 7º ano do ensino fundamental. 4ª etapa – 8º e 9º ano do ensino fundamental (EMEIFI KANHÖK, 2022).

seis para a 1ª e 2ª etapa, e oito para a 3ª e 4ª etapa, com carga horária anual, respectivamente de 840h e 1.080h.

Ao entrelaçar as estruturas curriculares da BNC, percebe-se equivalência e predominância, em carga horária, das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os estudos obrigatórios em Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Ensino Religioso estão presentes em todas as estruturas curriculares. Entretanto, o ensino da Língua Indígena Kayapó<sup>377</sup> foi contemplado somente no currículo dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com carga horária correspondente a 1/3 da disciplina Língua Portuguesa.

A oferta da disciplina Língua Indígena Kayapó na BNC é vislumbrada como marco histórico no processo de escolarização dos mēbêngôkre Gorotire, porém, deve-se ressaltar que este ato ocorreu após 30 anos da oferta do ensino bilíngue na aldeia (mēbêngôkre e português), por meio da prática escolar não institucionalizada (1980-1982), prestada por missionários da MICEB; 25 anos do limiar da prática escolar institucionalizada (1986); 23 anos da promulgação da CF/1988 e 15 anos da vigência da LDB (1996).

Com relação à parte diversificada, vislumbra-se a inserção para as turmas dos anos finais e das etapas da EJA. Para todas as turmas dos anos finais estava previsto a oferta de duas disciplinas: Língua Estrangeira-Inglês, com carga horária de 80 h, e Relações Humanas na Sociedade, com 40 h; e para as turmas da EJA, somente 3ª e 4ª etapa com a disciplina Língua Estrangeira – Inglês, com carga horária anual de 80 h.

Ao entrelaçar a estruturação curricular, BNC e PD, para turmas dos anos finais, vislumbra-se que o ensino, com vista na aprendizagem, sucederia em três línguas, sendo a Língua Portuguesa prioritária no processo escolar (falar, ouvir, ler, escrever e compreender), com prossecução da Língua Inglesa (falar, ouvir, escrever e ler) e Língua Kayapó/Mēbêngôkre (escrever e ler). Já para as turmas da EJA, somente a oferta da disciplina Língua Inglesa, reverberando o escuso de sua língua materna.

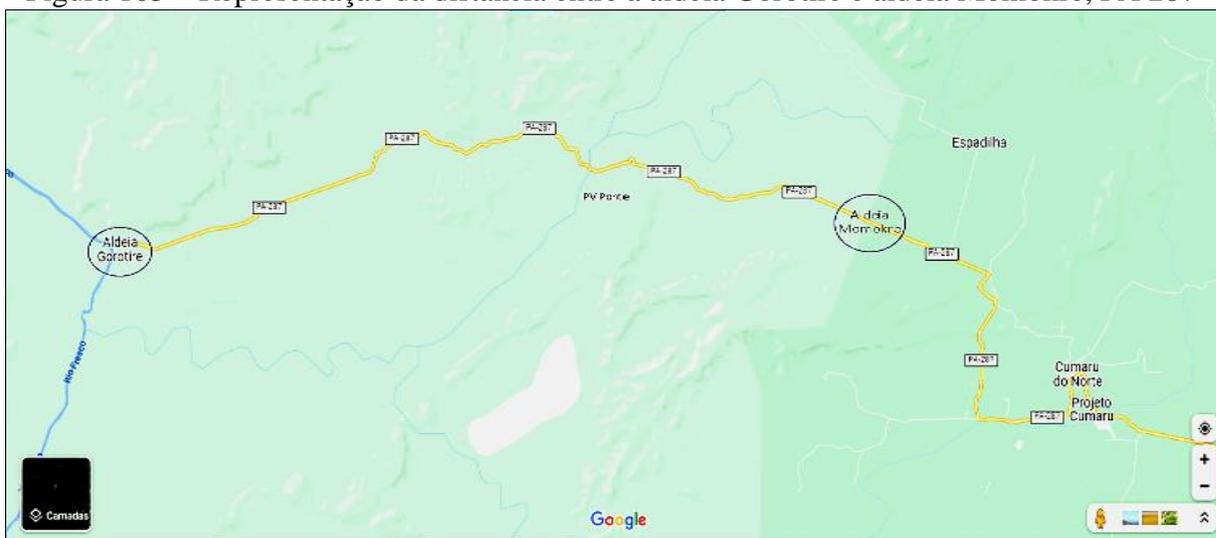
Outro aspecto notável com relação às turmas da EJA, foi o número de matrículas: 207 estudantes mēbêngôkre, sendo 72 *mēnire* e 135 *mēmy*. Com a oferta dessa modalidade, o número de estudantes matriculados aumentou exponencialmente, sendo 170 estudantes mēbêngôkre em 2010, e 410 em 2011, ou seja, as turmas da EJA representaram 50,48% das matrículas do ano letivo de 2011.

---

<sup>377</sup> Como a disciplina é mencionada na Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação Indígena e na Modalidade EJA do município de Cumarú do Norte-PA (2011).

Importante mencionar que a SEMED/CN, ainda em 2011, ao ser demandada por mēbēngôkre da aldeia Momokre com a oferta da EJA, e ao considerar a ausência de escola na aldeia, como também a distância para a aldeia Gorotire (36 quilômetros), criou Salas Anexas da EMEF Kanhök na aldeia Momokre, Figura 105. Atualmente é ofertado o ensino fundamental (anos iniciais e finais) com duas turmas multisseriadas.

Figura 105 – Representação da distância entre a aldeia Gorotire e aldeia Momokre, PA 287



Fonte: Google Earth (2022). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Com a criação das salas anexas na aldeia Momokre, o atendimento educacional foi, e ainda continua sendo operacionalizado, inclusive com a logística do transporte escolar aos estudantes, em dois núcleos, conforme representação na Figura 106. Nessa organização, a EMEIFI Kanhök atende, além dos estudantes da aldeia Gorotire, mēbēngôkre oriundos das aldeias Inore<sup>378</sup>, Kokoprati<sup>379</sup>, Tatajere<sup>380</sup>, Motukôre<sup>381</sup> e Kôkôdjabire<sup>382</sup>; e as Salas Anexas, incluindo a Momokre<sup>383</sup>, as aldeias Kamedredjã<sup>384</sup>, Ponte<sup>385</sup>, Bananal<sup>386</sup> e Jesus<sup>387</sup>.

<sup>378</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 2 quilômetros da aldeia Gorotire (NUNES, 2022).

<sup>379</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 1 quilômetro da aldeia Gorotire (NUNES, 2022).

<sup>380</sup> Aldeia mēbēngôkre que aproximadamente dista 1 quilômetro da aldeia Gorotire (NUNES, 2022).

<sup>381</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 1 quilômetro da aldeia Gorotire (NUNES, 2022).

<sup>382</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 500 metros da aldeia Gorotire (NUNES, 2022).

<sup>383</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 36 quilômetros da aldeia Gorotire (NUNES, 2022).

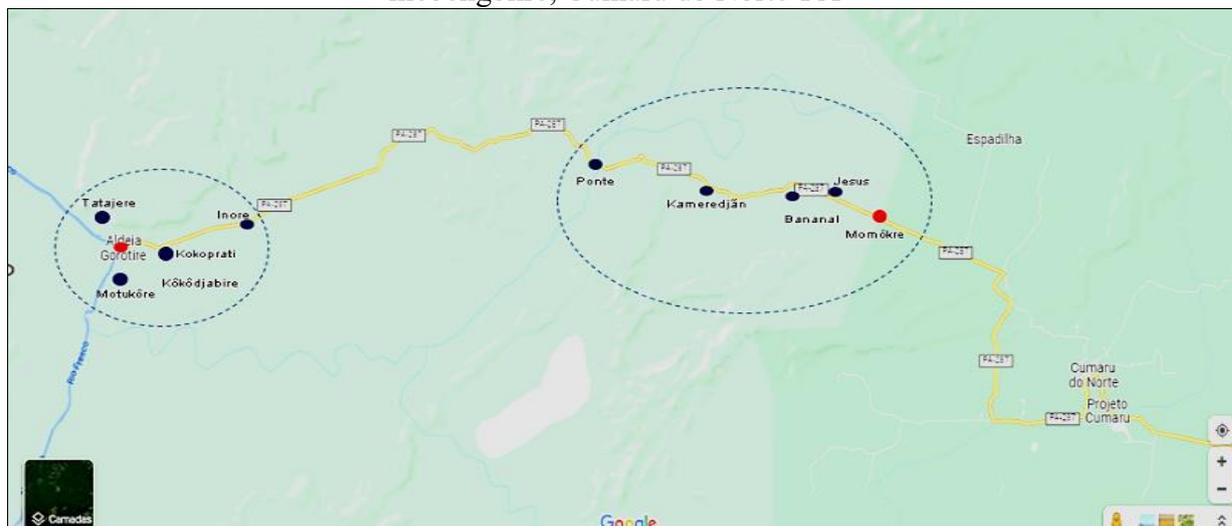
<sup>384</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 6 quilômetros da aldeia Momokre (NUNES, 2022).

<sup>385</sup> Aldeia mēbēngôkre que dista aproximadamente 10 quilômetros da aldeia Momokre (NUNES, 2022).

<sup>386</sup> Aldeia mēbēngôkre dista aproximadamente 3 quilômetros da aldeia Momokre (NUNES, 2022).

<sup>387</sup> Aldeia mēbēngôkre dista aproximadamente 1 quilômetro da aldeia Momokre (NUNES, 2022).

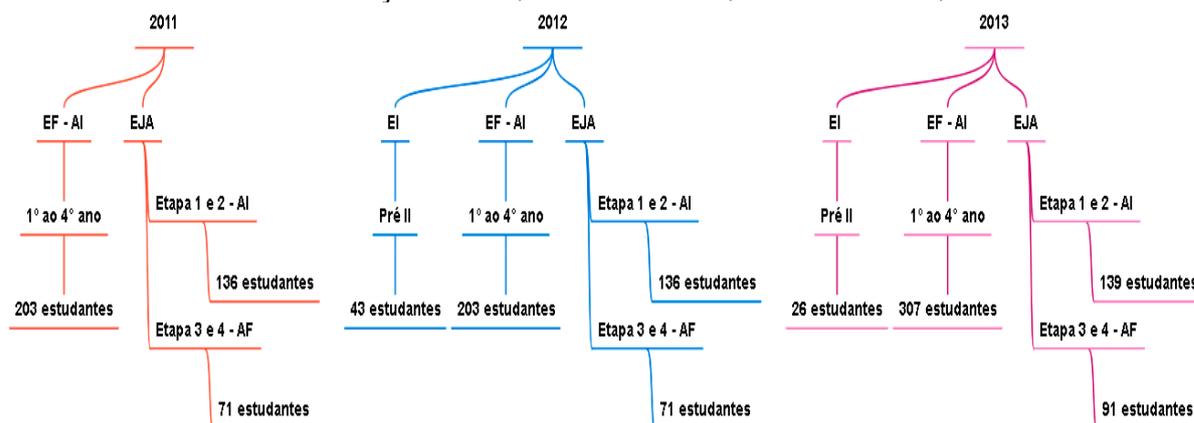
Figura 106– Representação dos núcleos de oferta escolar da EMEIFI Kanhõk nas aldeias mēbêngõkre, Cumaru do Norte-PA



Fonte: Google Earth (2022). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Com o aumento do número de estudantes mēbêngõkre, as lideranças da aldeia Gorotire solicitaram a SEMED/CN a oferta da Educação Infantil<sup>388</sup> (FEITOSA, 2018). Demanda atendida em 2012 com o ensino da Pré-Escola II e atendimento de 43 crianças mēbêngõkre de 5 a 6 anos, representando 8,43% do total de matrícula do ano letivo. Entre os anos de 2011 a 2013, a oferta escolar e o quantitativo de estudantes matriculados pode ser vislumbrada na Figura 107.

Figura 107- Oferta educacional e quantitativo de estudantes matriculados por etapa e modalidade da Educação Básica, EMEF Kanhõk, aldeia Gorotire, 2011 a 2013



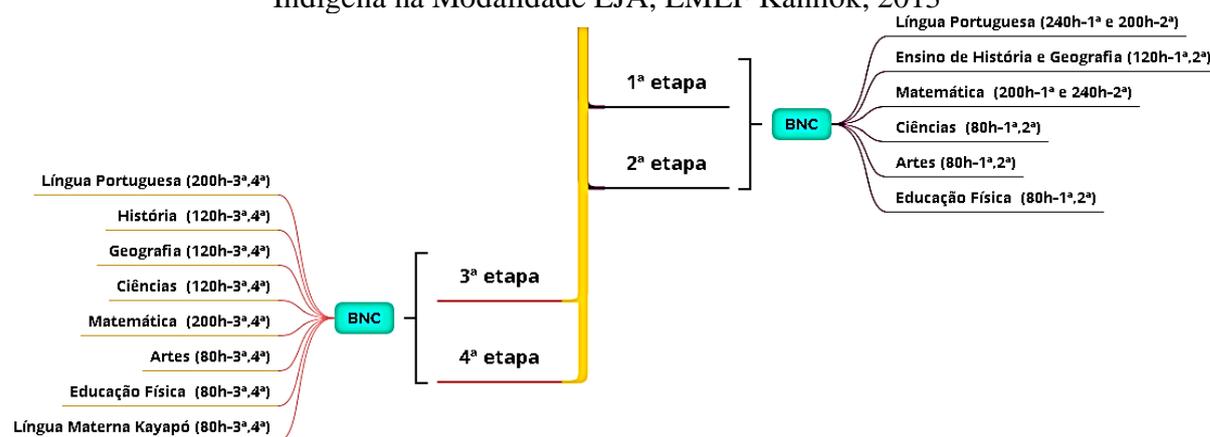
Nota: EI – Educação Infantil. EF – Ensino Fundamental. AI – Anos Iniciais. AF – Anos Finais. PE - Pré-Escola. EJA – Educação de Jovens e Adultos.

<sup>388</sup> Cabe ressaltar que a Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um direito, ela pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo (BRASIL, 2012, p. 384).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2010) e Diário Escolar (2011-2013) da EMEIFI Kanhõk.

Como a oferta do ensino fundamental na modalidade EJA ainda não estava coadunada com o ensino bilíngue, em 2013 a SEMED/CN implementou uma nova Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental Indígena na modalidade EJA, Figura 108.

Figura 108- Estrutura Curricular da Rede de Ensino Municipal para o Ensino Fundamental Indígena na Modalidade EJA, EMEF Kanhõk, 2013

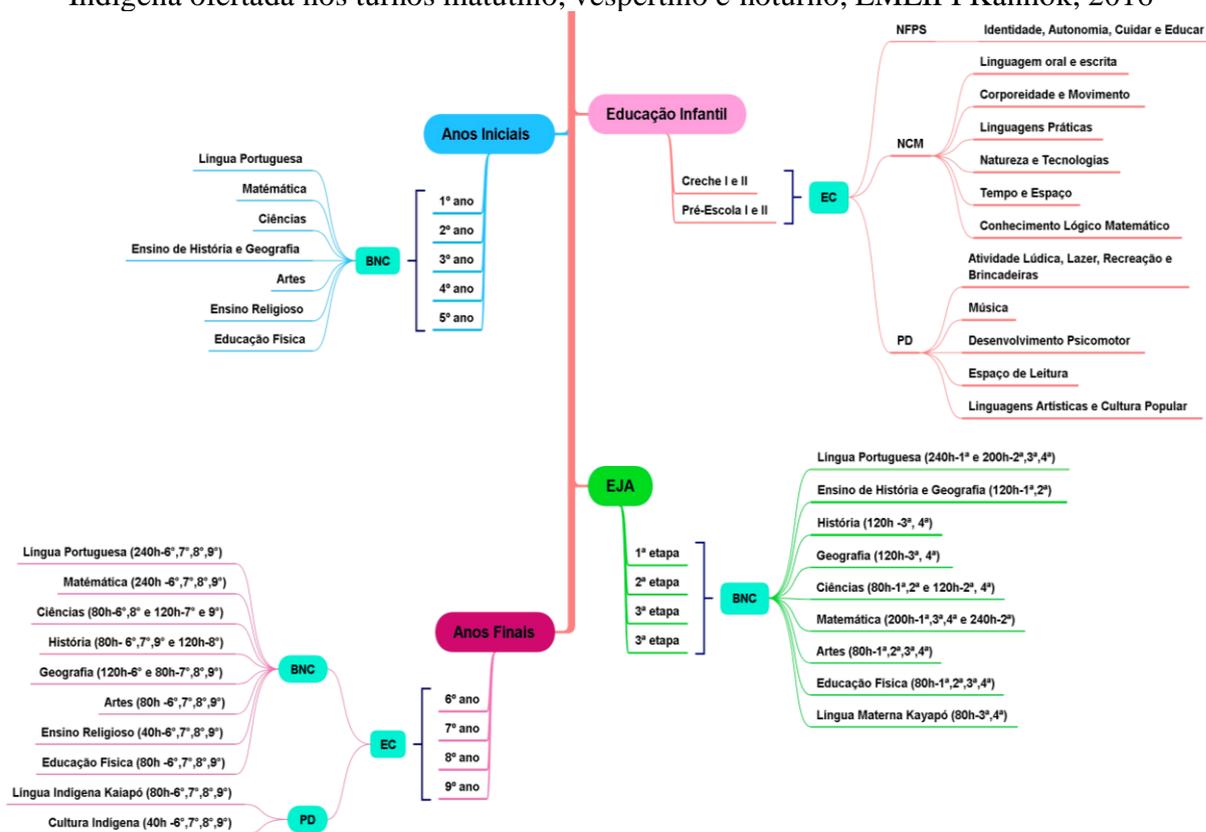


Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base na Estrutura Curricular da Rede de Ensino Municipal para o Ensino Fundamental Indígena na Modalidade EJA (2013).

Ao relacionar a nova estrutura curricular com a de 2011, nota-se, primeiramente, que foi inserido na nomenclatura do documento a palavra *indígena*, indicando a especificidade da escola Kanhõk no âmbito da rede municipal de ensino. Houve a retirada do estudo obrigatório da parte diversificada do currículo que contemplava a disciplina Língua Estrangeira – Inglês para a 3ª e 4ª etapa, ficando somente a BNC, a qual foi inserida a disciplina Língua Materna Kayapó, conquanto somente para a 3ª e 4ª etapa; redução da carga horária anual da 1ª e 2ª etapa (840h para 800h) e da 3ª e 4ª etapa (1.080h para 1.000h), atenuações refletidas nas disciplinas de Língua Portuguesa 2ª, 3ª e 4ª etapa (240h para 200h) e Matemática 1ª, 3ª e 4ª etapa (240h para 200h).

Em 2014, houve a oferta gradativa dos anos finais do ensino fundamental pela SEMED/CN: 2014 e 2015 - 5º Ano, 2016 – 5º e 6º ano, 2017 – 5º, 6º e 7º ano, 2018 - 5º, 6º; 7º, 8º e 9º ano. Com a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, a SEMED/CN iniciou o processo de reorganização da estrutura curricular do ensino fundamental de nove anos para a educação escolar indígena, e em 2016 implementou a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de nove anos para a Educação Indígena, Figura 109, ofertada nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Figura 109 - Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação Escolar Indígena ofertada nos turnos matutino, vespertino e noturno, EMEIFI Kanhõk, 2016



Nota: EC-Estrutura Curricular. NFPS – Núcleo de Formação Pessoal e Social. NCM – Núcleo do Conhecimento Humano. BNC – Base Nacional Comum. PD – Parte Diversificada.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base na Estrutura Curricular da Educação Infantil para a Educação Indígena, Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação Indígena e Estrutura Curricular da Rede de Ensino Municipal para o Ensino Fundamental Indígena na modalidade EJA (2016).

A nova estrutura curricular contemplou as etapas e modalidades da educação básica ofertada na escola: educação infantil (creche I e II e pré-escola I e II), ambas com carga horária anual de 1.000h; ensino fundamental com carga horária anual de 800h para turmas dos anos iniciais e 1.440h nos anos finais; e na modalidade EJA 800h anuais para a 1ª e 2ª etapa, e 1.000h anuais para 3ª e 4ª etapa.

Para as turmas da educação infantil, a sistematização curricular sucedeu mediante três núcleos curriculares: Formação Pessoal e Social, com um eixo curricular; Conhecimento Humano, com seis eixos curriculares, e Parte Diversificada, com cinco eixos curriculares. Conquanto haja na nomenclatura do documento *estrutura curricular para a educação indígena*, nota-se a ausência de eixos específicos da educação infantil em contexto escolar mēbêngôkre.

Com relação a estruturação curricular para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, verifica-se a oferta de estudos obrigatórios advindos exclusivamente da BNC,

composta por sete estudos obrigatórios para todas as turmas, com carga horária semanal de 20h, e sem especificação de disciplinas específicas para a educação escolar indígena. Para as turmas dos anos finais, a composição curricular decorreu da BNC, com oito disciplinas, e PD, com duas disciplinas. Os estudos obrigatórios da PD consistiram em Língua Indígena Kayapó e Cultura Indígena, com carga horária anual de 80h e 40h, respectivamente.

As etapas do ensino fundamental na modalidade EJA são organizadas somente pela BNC, com oferta de nove disciplinas. Para as turmas da 1ª e 2ª etapa, houve a especificação de seis estudos obrigatórios; e para turmas de 3ª e 4ª etapa, oito. Ainda que haja a contemplação da disciplina Língua Materna Kayapó na estrutura curricular, observa-se que a oferta compreende somente para turmas da 3ª e 4ª etapas.

Ao comparar a estrutura curricular implementada nos anos de 2011 e 2016, percebe-se, principalmente, a retirada da disciplina Língua Indígena Kayapó dos estudos obrigatórios da BNC, que contemplavam todas as turmas do ensino fundamental (anos iniciais e finais), bem como sua inserção na parte diversificada do currículo, porém, somente para as turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Outro aspecto observado consiste na retirada das disciplinas Língua Estrangeira – Inglês e Relações Humanas em Sociedade, e a inserção da disciplina Cultura Indígena na PD. As disciplinas Língua Indígena Kayapó e Cultura Indígena foram estruturadas com carga horária semanal de, respectivamente, 2h/a e 1h/a<sup>389</sup>. Isso possibilitou o ingresso de mais professores mēbêngôkre no ambiente escolar, uma vez que os estudos obrigatórios, a partir da oferta do ensino bilíngue institucionalizado, principiado em 2011, são ministrados por seus integrantes.

Com relação a carga horária anual da estrutura curricular, bem como dos estudos obrigatórios, nota-se uma discreta diminuição para turmas dos anos finais do ensino fundamental (1.160h para 1.140h), como também para turmas da EJA, 1ª e 2ª etapa (440h para 800h) e 3ª a 4ª etapa (1.080h para 1.000h). Para a estrutura curricular da educação infantil não foi possível realizar a comparação, uma vez que no ano de 2011 ainda não havia a oferta dessa etapa da educação básica na escola.

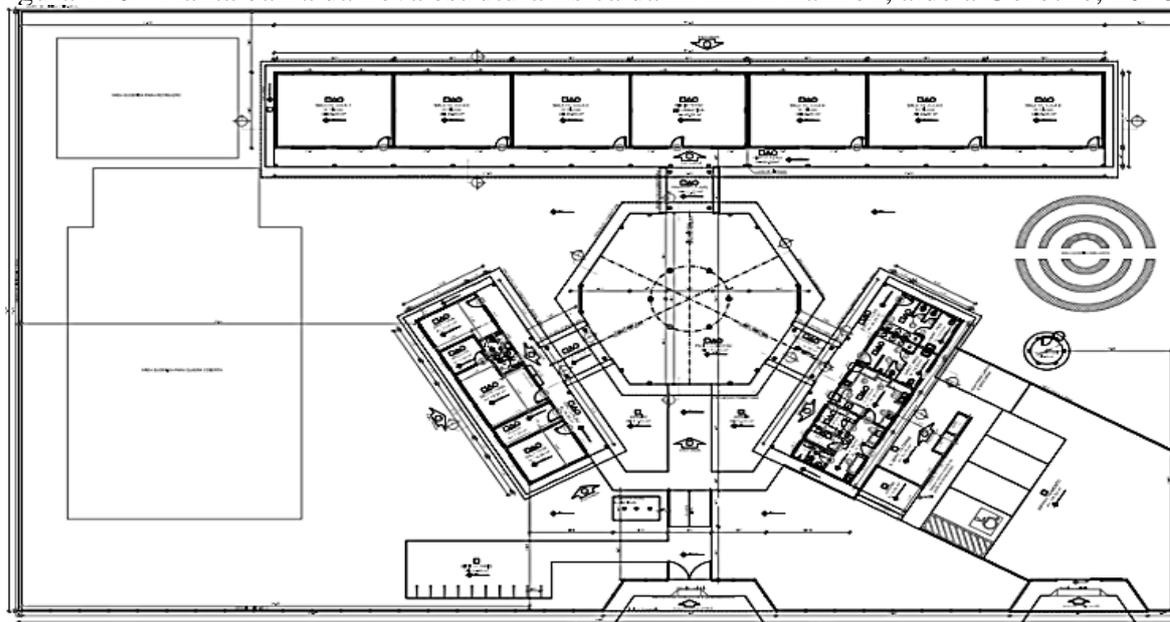
Ainda em 2016, a aldeia foi contemplada com uma nova estrutura física da escola, Figura 110, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com ampliação do espaço escolar, a SEMED/CN ofertou, mediante solicitação dos mēbêngôkre, a ampliação da Educação Infantil com a oferta da creche I e II. As turmas da creche I e II foram

---

<sup>389</sup> Hora/aula.

ofertadas continuamente até o ano de 2019; e no período de 2020 a 2023, interrompida nos anos de 2020 e 2022.

Figura 110– Planta baixa da nova estrutura física da EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 2016



Fonte: Arquivo da EMEIFI Kanhõk (2022).

A nova escola, possui sete salas de aula, uma sala de professores, uma sala de secretaria, uma sala de almoçarifado, uma sala de arquivo, dois banheiros masculinos, dois banheiros femininos, um pátio coberto, uma cozinha, uma despensa, uma área de serviço e três passarelas cobertas.

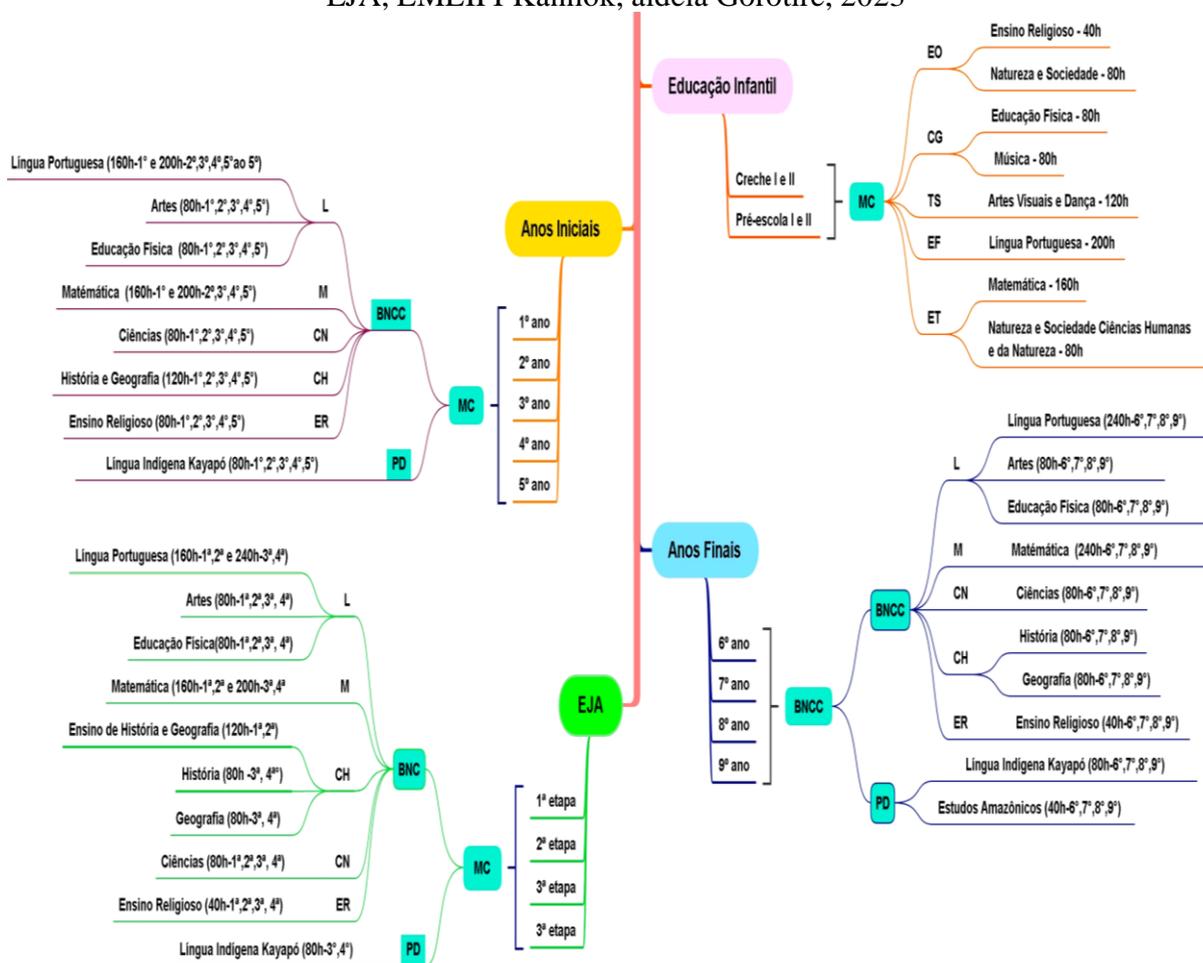
Em 2021, a SEMED/CN com a compreensão administrativa no âmbito municipal de que a escola da aldeia Gorotire deveria reverberar em sua nomenclatura a palavra *indígena*, contemplando o caráter diferenciado da unidade escolar em relação às demais escolas da rede municipal de ensino, bem como a contemplação das etapas da educação básica ofertadas, dispôs sobre a mudança da denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhõk para Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Kanhõk, por meio do Decreto n. 21/2021<sup>390</sup> (CUMARU DO NORTE, 2021).

Uma circunstância observada no Decreto n. 21/2021 em relação ao Decreto n. 3/1999, foi a menção da localização da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena (EMEIFI) Kanhõk situada na aldeia indígena Gorotire, todavia acrescida da indicação zona rural do município de Cumaru do Norte-PA (CUMARU DO NORTE, 2021).

<sup>390</sup> Decreto Municipal da Prefeitura de Cumaru do Norte-PA, publicado em 17 de fevereiro de 2021.

Alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2023, a SEMED/CN instituiu uma nova organização de ensino, Figura 111.

Figura 111 – Matriz Curricular Indígena da Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e EJA, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 2023



Nota: MS – Matriz Curricular. EO - O eu, o outro e nós. CG – Corpo, gestos e movimentos. TS – Traços, sons, cores e formas. EF – Escuta, fala, pensamento e imaginação. ET – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. L – Linguagens. M – Matemática. CN – Ciências da Natureza. CH – Ciências Humanas. ER – Ensino Religioso. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. PD – Parte Diversificada.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base na Matriz Curricular Indígena da Educação Infantil Regular, Matriz Curricular Indígena do Ensino Fundamental Regular e Matriz Curricular Indígena do Ensino Fundamental Modalidade EJA do município de Cumaru do Norte-PA (2023).

A Matriz Curricular Indígena da Educação Infantil Regular apresenta carga horária anual de 800h para turmas da Creche I e II e Pré-Escola I e II; a Matriz Curricular Indígena do Ensino Fundamental Regular, com carga horária de 800h para as turmas do 1º ao 5º ano e 1.080h para as turmas do 6º ao 9º ano; e a Matriz Curricular Indígena do Ensino Fundamental na modalidade EJA, com carga horária anual de 800h para a 1ª e 2ª etapa, e 1.000h para 3ª e 4ª etapa.

A educação infantil (creche I e II e pré-escola I e II) é composta por oito componentes curriculares, especificados pelos eixos estruturantes da BNCC, sistematizada em duas áreas de conhecimento: identidade e autonomia, e linguagem e conhecimento de mundo; e cinco campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os anos iniciais do ensino fundamental é constituído por oito componentes curriculares, propagado em cinco áreas do conhecimento da BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso; como também da PD, com a disciplina de Língua Materna Kayapó, com carga horária semanal de duas aulas para as turmas do 1º ao 5º ano. Os anos finais, seguem a mesma organização dos anos iniciais, porém, os componentes curriculares são constituídos por dez disciplinas. Na PD, há a oferta de duas disciplinas para as turmas do 6º ao 9º ano: Língua Indígena Kayapó, com carga horária de duas aulas semanais; e Estudos Amazônicos, com uma aula semanal.

Para a EJA, os componentes curriculares perfazem dez disciplinas, sendo oito para turmas da 1ª e 2ª etapa, e nove para as turmas da 3ª e 4ª etapa. A matriz curricular, também está organizada em cinco áreas do conhecimento da BNCC, e com PD que contempla a disciplina de Língua Indígena Kayapó, com carga horária semanal de duas aulas para as turmas da 1ª a 4ª etapa.

Analisando a organização curricular dos anos de 2016 e 2023, constata-se que houve modificação da nomenclatura do documento. Em 2016, era denominado de estrutura curricular para a educação indígena, e em 2023 de matriz curricular indígena. Outro aspecto importante a ser mencionado foi a retirada da disciplina Cultura Indígena do currículo, e sua substituição por Estudos Amazônicos.

Na educação infantil, vislumbra-se alteração na sistematização dos componentes curriculares, antes guiado por núcleos, e atualmente por campos de experiência, como também a retirada da parte diversificada do currículo, resultando na atenuação da quantidade de componentes curriculares de 12 em 2016, para oito em 2023, e carga horária anual de 1.000h para 800h.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como para os anos finais, houve alteração da nomenclatura de disciplinas/estudos obrigatórios para componentes curriculares. O seguimento para organização das disciplinas/componentes curriculares, antes guiado meramente pela BNC, passa a decorrer pela BNC e PD, incorporando novamente o componente curricular de Língua Indígena Kayapó (implementado em 2011 e retirado em

2016) com duas aulas semanais para as turmas do 1º ao 5º ano. Outra mudança foi a especificação da carga horária anual dos componentes curriculares, tanto as decorrentes da BNC, quanto da PD.

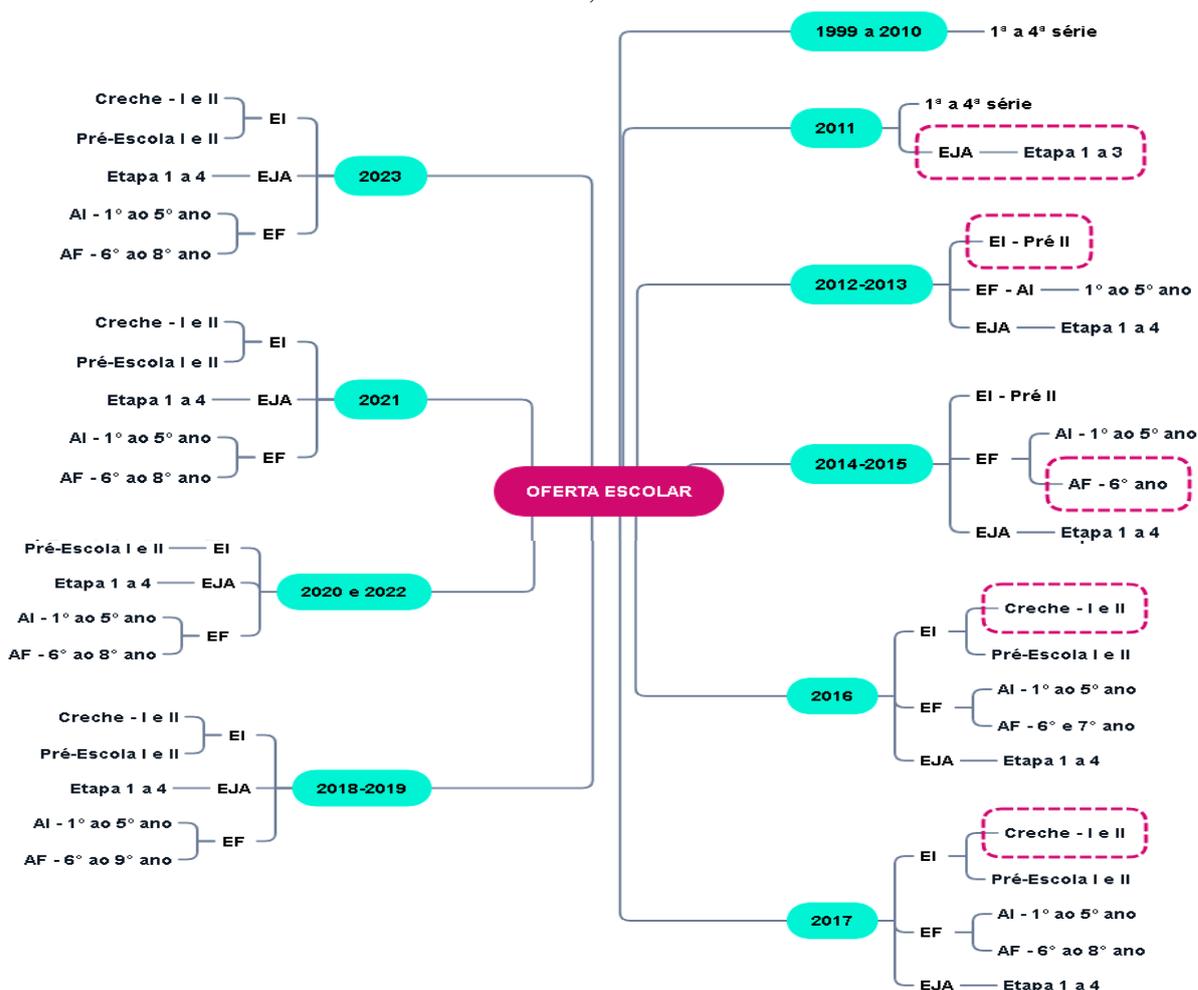
Para os anos finais do ensino fundamental, observa-se continuidade na quantidade de disciplinas/componentes curriculares, contudo, com alterações na PD, com a retirada da disciplina Cultura Indígena, em substituição a Estudos Amazônicos, e na carga horária anual das disciplinas/componentes curriculares da BNC: Ciências (80h-6º e 8º e 120h-7º e 9º para 80h-6º ao 9º), História (80h-6º,7º e 9º e 120h-8º para 80h-6º ao 9º) e Geografia (120h-6º e 80h-7º, 8º e 9º para 80h-6º ao 9º), resultando na diminuição da carga horária anual de 1.440h para 1.080h.

Na EJA também houve alteração da nomenclatura de disciplinas/estudos obrigatórios para componentes curriculares. Os componentes curriculares guiados anteriormente pela BNC passaram a ser sistematizados também pela PD. O componente curricular de Língua Materna Kayapó foi transposto da BNC para a PD, tendo ampliação de oferta para todas as etapas, com carga horária de duas horas/aula semanais. Houve a inserção de Ensino Religioso na matriz curricular, com carga horária de uma hora/aula semana, e diminuição da carga horária anual de componentes curriculares, com exceção ao Ensino de História e Geografia, Educação Física e Língua Materna Kayapó.

No consolidado de informações de 24 anos da EMEIFI Kanhõk, 1999 a 2023, gerenciada pela SEMED/CN, foi possível sistematizar a oferta das etapas e modalidade da Educação Básica – educação infantil e ensino fundamental/regular e EJA; quantitativo geral de matrícula; quantitativo de matrícula por etapa e modalidade de ensino; quantitativo de matrícula por sexo masculino e feminino; quantitativo de turmas disponibilizadas por etapas e modalidade de ensino; indicadores de desistência, transferência, aprovação e reprovação; atuação docente *kubẽn* e *mëbêngôkre*; e calendário escolar.

A oferta das etapas e modalidade da educação básica foram sendo disponibilizadas na escola de maneira gradativa, Figura 112, conquanto morosamente ao considerar as políticas públicas da educação escolar indígena vigentes a partir da CF/1988.

Figura 112 - Etapas e modalidades da Educação Básica ofertadas na EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999-2023



Nota: EI – Educação Infantil. EF – Ensino Fundamental. AI – Anos Iniciais. AF -Anos Finais. EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2022) e Relatório de Matrícula (2023) da EMEIFI Kanhök.

Em relação a oferta da educação infantil, vislumbra-se o prelúdio no ano de 2012, com a oferta da turma da pré-escola II, seguindo com a oferta até o ano de 2015, momento consecutivo, em 2016, em que foram ofertadas todas as turmas da creche (I e II) e pré-escola (I e II), tendo sequência até o ano de 2019, momento em que declinou a oferta, 2020, possivelmente em decorrência do limiar da pandemia de Covid-19, com somente turmas da pré-escola I e II. O restabelecimento das turmas da creche II ocorreu em 2021; e atualmente, em 2023, há a oferta de todas as turmas da educação infantil: creche (I e II) e pré-escola (I e II).

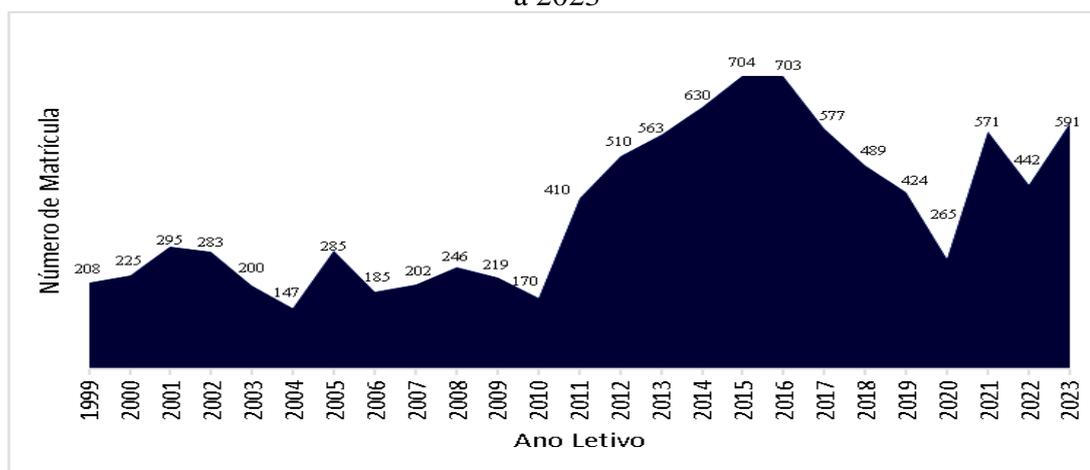
Entre os anos de 1999 a 2010, houve apenas a oferta de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Foi somente no ano de 2011 que iniciou a expansão desta etapa de ensino, com turmas dos anos finais do ensino fundamental na modalidade EJA, todavia, sem

segmento para turmas do 5º ano do ensino fundamental regular. Situação aclarada em 2014, com a oferta do seguimento escolar dos anos finais do ensino regular, sendo totalmente ofertada no ano de 2018.

A EJA se faz presente na escola desde o ano de 2011, provavelmente em decorrência de que durante o período da prática escolar institucionalizada de 24 anos (1986-2010), não ter havido seguimento do processo de escolarização na aldeia com turmas dos anos finais do ensino fundamental regular, fazendo com que muitos mēbêngôkre ficassem desassistido da prática escolar, o que pode ser evidenciado com o percentual de 50,49% de matrículas no primeiro ano de oferta da modalidade de ensino.

A totalidade de matrículas nas etapas e modalidade de ensino da educação básica ofertadas nos anos de 1999 a 2023, Gráfico 7, revela o interesse dos mēbêngôkre com a oferta escolar na aldeia. Os maiores números de matrículas estão indicados nos anos de 2015 (704), 2016 (703) e 2014 (630); e os menores, nos anos de 2004 (147) e 2010 (170).

Gráfico 7- Quantitativo de estudantes matriculados na EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2022) e Relatório de Matrícula (2023) da EMEIFI Kanhõk.

Entre os anos de 1999 a 2010, com a oferta somente de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, vê-se que o maior número de matrícula ocorreu no ano de 2001 (295), com quantitativos aproximados em 2005 (285) e 2002 (283), em contraposição os anos de 2004 (170), 2010 (170) e 2006 (185). Ao calcular a média de matrícula nesse período, tem-se o quantitativo de 222 estudantes por ano letivo.

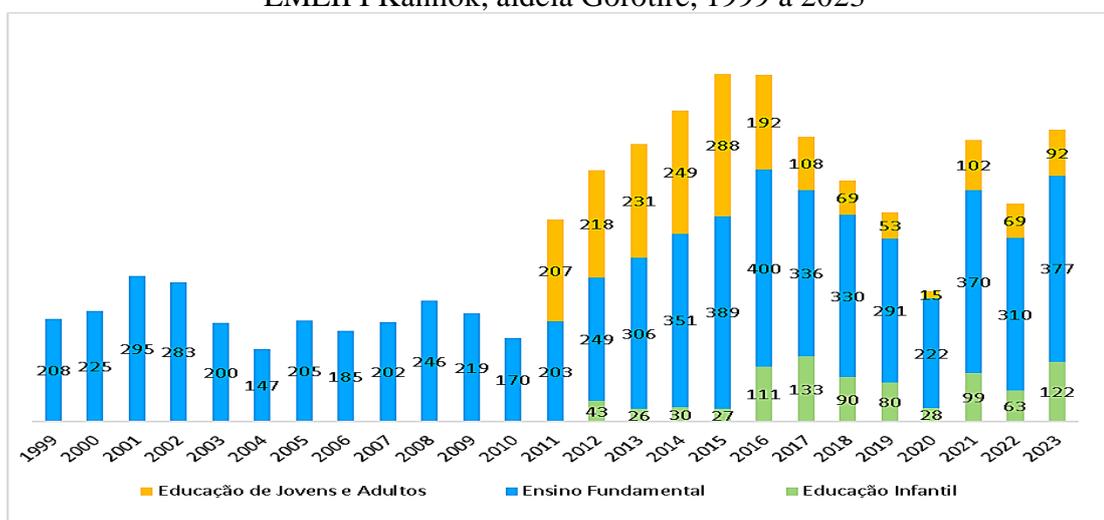
Com a expansão da oferta escolar, nota-se a expressividade de aumento de matrículas entre os anos de 2010 e 2011, com a oferta das etapas da EJA com representação de 50,49% de matrículas, sendo 33,17% para as etapas 1ª e 2ª e 17,32% 3ª e 4ª. Nos anos seguintes, 2012

a 2016, o quantitativo de matrículas continuou aumentando. Situação, possivelmente inclinada pelo limiar da oferta da educação infantil (pré-escola II), em 2012; e dos anos iniciais do ensino fundamental em 2014 (6º ano). Contudo, nos anos posteriores, 2016 a 2020, percebe-se diminuição gradativa do número de matrículas, porém, com quantitativos expressivos.

O ano de 2020, é o que representa o menor número de matrículas no período de 2011 a 2023, com decréscimo evidenciado em todas as etapas e modalidade ofertadas, principalmente para as turmas da educação infantil e EJA. Ao historicizar o lapso temporal, percebe-se inclinação de associação com o limiar da pandemia de Covid-19, momento em que houve vários registros de óbitos de mēbēngôkre, sobretudo na aldeia Gorotire, como também implementação de medidas sanitárias de isolamento e suspensão das aulas presenciais.

Entre os anos de 1999 a 2023, o ensino fundamental foi a etapa com mais estudantes matriculados, 6.719 (70,00%), Gráfico 8. Desse quantitativo, houve matrícula de 3.343 (35,32%) nos anos iniciais (1999 a 2013), com número mais elevado em 2001 (8,82%); e 3.376 (35,67%) nos anos iniciais e finais (2014-2023), com ápice em 2016 (11,84%).

Gráfico 8– Quantitativo de estudantes matriculados por etapa/modalidade de ensino na EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2023



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2022) e Relatório de Matrícula (2023) da EMEIFI Kanhõk.

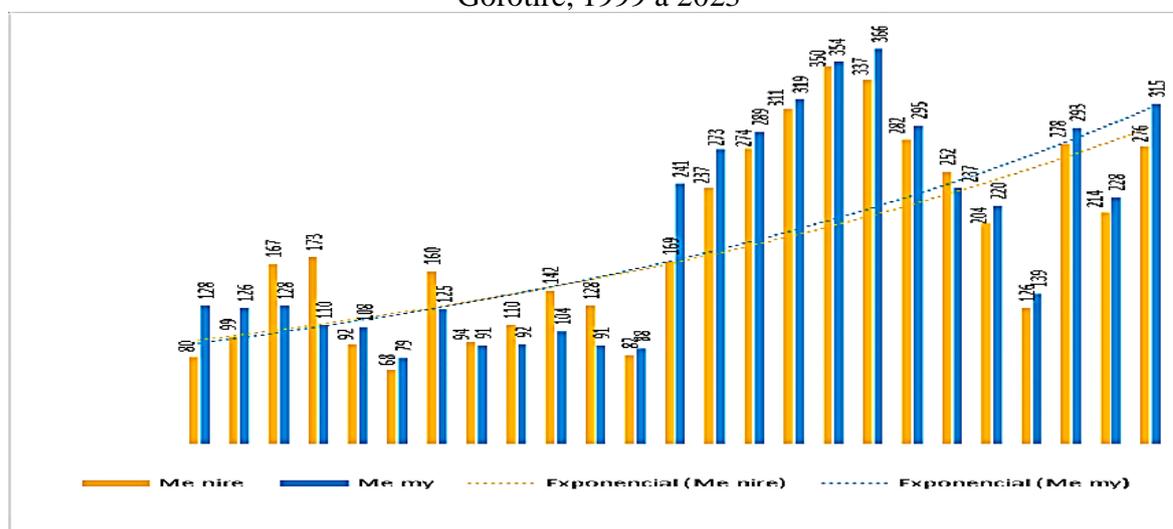
A educação infantil, desde o ano 2012, conteve 852 (9,00%) estudantes matriculados, com maior quantitativo no ano de 2017 (15,61%), seguido de 2023 (14,31%) e 2016 (12,91%). A EJA com 1.893 (20,00%) matrículas, entre os anos de 2011 a 2015, apresentou crescimento sucessivo, e em 2016 decréscimo até 2020, ano com menor registro de matrícula.

Atualmente, em 2023, o número de matrículas perfaz o total de 591 estudantes, sendo representado por 20,64% na educação infantil: 4,23% na creche I, 4,74% na creche II, 3,55%

na pré-escola I e 8,12% na pré-escola II; 63,79% no ensino fundamental: 33,33% nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e 30,46% nos anos finais (6º ao 9º ano); e 15,57% na EJA: 5,92% 1ª e 2ª etapa e 9,64% 3ª e 4ª etapa.

Do total de 9.544 estudantes matriculados na escola (1999-2023), vê-se que 4.705 foram/são *mẽnire* e 4.839 foram/são *mẽnmy*, representando em percentuais, respectivamente 49,30% e 50,70%, Gráfico 9. Todavia, ao vislumbrar o quantitativo por ano, nota-se que as *mẽnire* apresentam maior quantitativo em oito anos letivos, com relevância em 2002 (61,13%) e 2009 (58,45%); e os *mẽnmy*, em 17 anos letivos, com ênfase em 1999 (61,54%) e 2011 (58,78%).

Gráfico 9- Quantitativo de estudantes por sexo, *mẽnire* e *mẽnmy*, EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 1999 a 2023



Nota: *Mẽnire* – mulher/feminino na língua Mẽnbêngõkre. *Mẽnmy*-homem/masculino na língua Mẽnbêngõkre.  
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Aproveitamento Final (1999-2022) e Relatório de Matrícula (2023) da EMEIFI Kanhõk.

Ao analisar a linha de tendência exponencial<sup>391</sup>, percebe-se que ao longo do tempo (1999-2023) a predominância das *mẽnire* ocorreu no período de 1999 a 2005, dos *mẽnmy*, de 2011 a 2023, com maior expressividade entre os anos de 2016 a 2023; e equivalência de *mẽnire* e *mẽnmy* no decurso de 2002 a 2010. Conquanto haja oscilações entre os anos de 1999-2023 a curva exponencial indica que o número de matrículas de ambos os sexos aumentou nesse período.

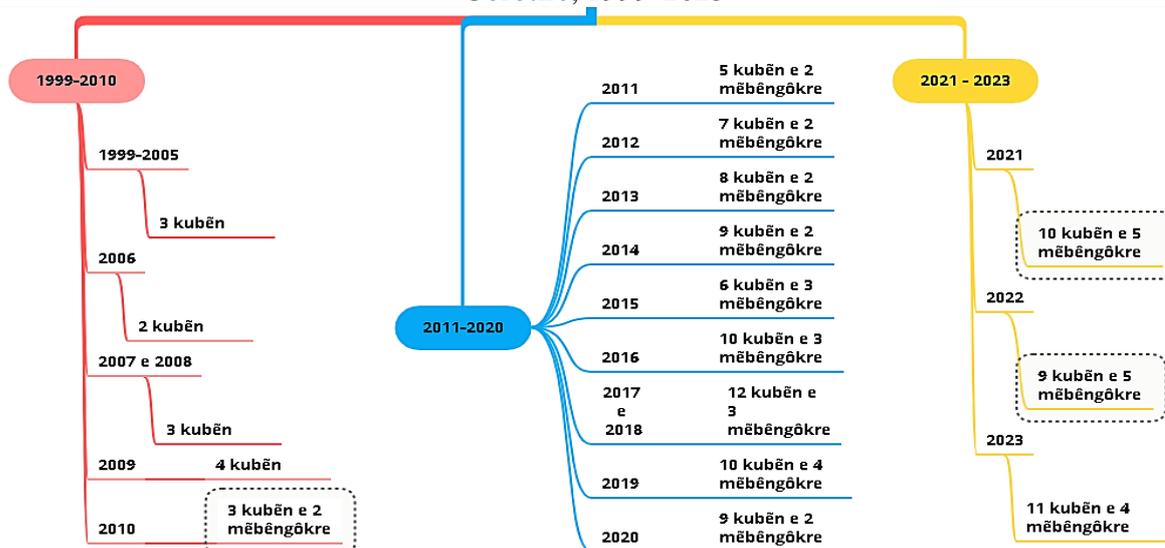
Somam-se 401 turmas ofertadas na escola Kanhõk (1999-2023), distribuídas em três turnos: matutino 147 (36,65%), vespertino 185 (46,14%) e noturno 69 (17,21%), Figura 113. Com relação às etapas/modalidade de ensino, tem-se 54 turmas (13,47%) para a educação

<sup>391</sup> Evidencia como um determinado indicador se comporta ao longo do tempo.



Verifica-se, Figura 114, que 191 professores/as atuaram na escola sob gerenciamento educacional da SME/CN, sendo: 154 profissionais *kubên* (78,17%) e 37 *mëbêngôkre* (21,83%). Conquanto as políticas públicas da educação escolar indígena já enfatizavam, desde 1999, a importância da atuação de professores indígenas em escolas em seus territórios, observa-se que no período de 1999 a 2009, tem-se apenas professores/as *kubên*, e somente no ano de 2010 houveram registros de professores *mëbêngôkre*, em ocasião da reoferta do ensino bilíngue sob a gestão municipal.

Figura 114– Quantitativo de professores/as *kubên* e *mëbêngôkre*, EMEIFI Kanhök, aldeia Gorotire, 1999-2023



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Quadro de Professores/as da EMEIFI Kanhök (1999-2023).

Os anos que houveram mais professores *mëbêngôkre* atuando na escola foram 2020 e 2021, possivelmente em decorrência da atuação do professor Bekó Kayapó nas disciplinas da BNC do currículo escolar: Matemática do 6º ao 9º ano e Matemática e Ciências na EJA de 1ª à 4ª etapa, e do professor Akranhi Kayapó em turma da pré-escola I da educação infantil.

É importante mencionar que todos os professores *mëbêngôkre* que atuaram/atua na escola nesse período são *mëmy*, e de acordo com Mry-re Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022) e Ýkàtyx Kayapó (2022) isso deriva da organização social da cultura *mëbêngôkre*. Porém, nos últimos cinco anos, percebe-se a atuação profissional de *mëmy* e *mënire* em outras atividades laborativas da escola: monitor/a<sup>392</sup> (*mënire* na educação

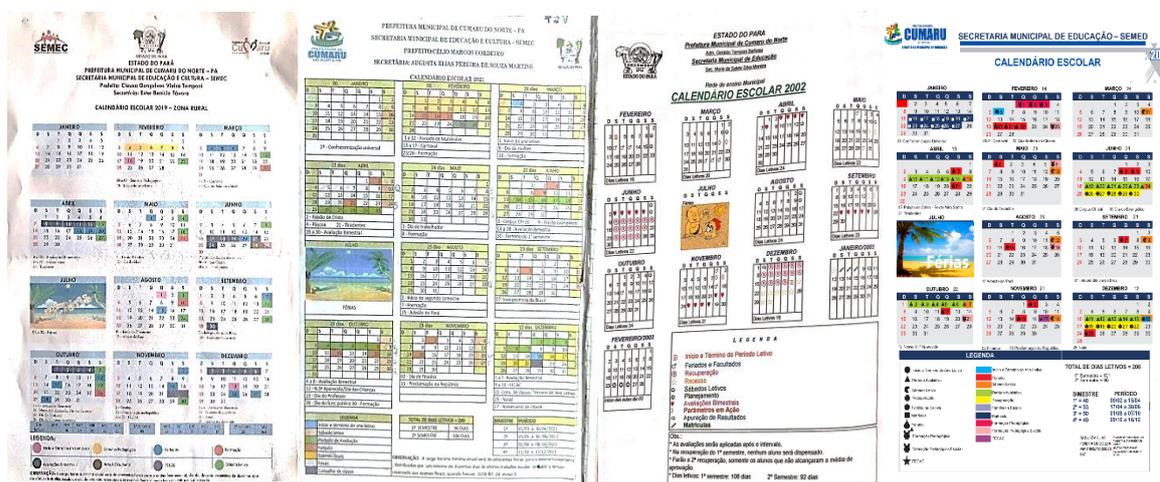
<sup>392</sup> Os/as monitores/as atuam em turmas da educação infantil (creche I e II e pré-escola I e II) e ensino fundamental (1º ao 5º ano). A atividade desenvolvida, compreende, principalmente em auxiliar os/as

infantil e *měmy* nos anos iniciais do ensino fundamental), porteiro (*měmy*), vigia (*měmy*), auxiliar de secretaria (*měmy*), merendeiras (*měnire*) e serviços gerais (*měnire*).

De 2010 a 2021, as contratações de servidores mēbēngôkre decorriam exclusivamente da indicação das lideranças mēbēngôkre da aldeia Gorotire. A partir de 2022, a contratação de professores, inclusive mēbēngôkre, dar-se-á mediante processo seletivo organizado pela SEMED/CN, já as demais funções (monitor/a, porteiro, vigia, auxiliar de secretaria, merendeiras e serviços gerais) ainda continuam sendo procedidas por indicação das lideranças mēbēngôkre.

Com relação ao calendário escolar, não foi possível obter do período de 1999 a 2018, somente dos anos letivos de 2019, 2021, 2022 e 2023, Figura 115.

Figura 115- Calendário Escolar, EMEIFI Kanhõk, aldeia Gorotire, 2019 a 2023



Fonte: Arquivo da EMEIFI Kanhõk (2019-2023).

No calendário de 2019 há especificação de *Zona Rural*, já os de 2021, 2022 e 2023 de *Rede de Ensino Municipal*. Isso pressupõe que a escola não teve/tem organização de calendário escolar específico na rede municipal de ensino, visto que em 2019 esteve coadunada as escolas da zona rural; e em 2021, 2022 e 2023, mesmo com os atentos da mudança do nome da escola notabilizando-a como indígena, foram adstritas às escolas gerenciadas pela SEMED/CN.

Ao tratar dessa questão, Gomes (2022), Kõrei (2022), Souza (2022), Soares (2022), Beko Kayapó (2022), Ykãtyx Kayapó (2022), Filho (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Oliveira

professores/as *kubẽn* e estudantes na tradução da Língua Portuguesa para a Língua Mēbēngôkre e da Língua Mēbēngôkre para Língua Portuguesa.

(2022), Akranhi Kayapó (2022), Nunes (2022), Mry-re Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Bepngôti (2022), Norá Kayapó (2022) e Reis (2022), explicam que mesmo não havendo calendário escolar específico com a contemplação das atividades culturais dos mēbêngôkre, no cotidiano escolar as aulas no espaço físico da escola sempre são suspensas, por solicitação das lideranças indígenas, para que os estudantes e funcionários mēbêngôkre possam participar efetivamente de suas atividades culturais (rituais, festas, subsistência, etc.), sendo essas incumbências contabilizadas como atividades não escolar de fomento à cultura mēbêngôkre.

Gomes (2022), Souza (2022), Soares (2022), Filho (2022), Oliveira (2022), Nunes (2022) e Reis (2022) ainda mencionam que é difícil especificar no calendário escolar as atividades culturais dos mēbêngôkre da aldeia Gorotire, uma vez que não possuem datas específicas para ocorrerem. À vista disso, Kôrei (2022), Beko Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Bepngôti Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022) corroboram com a menção, explicando que as festas dos mēbêngôkre são organizadas em seu tempo: inverno e verão, não havendo datas específicas para acontecer, visto que são as lideranças que detém o conhecimento para indicarem o momento/tempo de realização.

#### 6.2.2 Interpretar, ler e escrever as palavras escritas: prática escolar institucionalizada da oferta do Ensino Médio (EJA e Regular)

A oferta do ensino médio na aldeia Gorotire ocorreu após 41 anos do início do processo de escolarização, em 2014, mediante implementação do Projeto Saberes da EJA, gerenciado pela SEDUC/PA, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Diretoria Educacional para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) e Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) (FEITOSA; VIZOLLI, 2022).

O Projeto Saberes da EJA foi fundamentado e financiado pelo FNDE, por meio da Resolução CD/FNDE n. 48/2012<sup>393</sup>, que convencionou o estabelecimento de orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos Estados, Municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas da EJA, objetivando a ampliação de matrículas do ensino fundamental e médio na modalidade presencial, com vista

---

<sup>393</sup> Resolução CD/FNDE n. 48 de 02 de outubro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012.

na expansão da oferta escolar, especialmente aos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, às populações do campo, às comunidades quilombolas, aos povos indígenas e às pessoas em unidades prisionais, assim como no fortalecimento da “articulação e o compromisso dos entes federados com a efetivação do ingresso, a permanência e a continuidade de estudo de jovens e adultos nos sistemas de ensino” (BRASIL, 2012, p. 1-2).

A modalidade do sistema de educação básica no estado do Pará foi nomeada de Saberes da EJA, e em consonância com a resolução federal contemplou a ampliação de matrículas do ensino fundamental e médio, enfatizando a contribuição da expansão da oferta escolar a jovens e adultos das águas, das florestas, das aldeias e dos quilombos da Amazônia paraense (PARÁ, 2013).

Dispondo acerca da regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do estado do Pará, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), por meio da Resolução n. 001/2010<sup>394</sup>, amparou legalmente a oferta educacional do Saberes da EJA fundamentando-a no prescrito do 61º artigo e parágrafo 1º, respectivamente: “os cursos de ensino fundamental e médio, na modalidade Jovens e Adultos, poderão ser organizados e estruturados com exames no processo [...]”, assim como “será permitida a organização de experiências pedagógicas, com metodologias e duração diferenciadas [...]” (PARÁ, 2010, p. 18).

Ainda em 2012, a SEDUC/PA assinou o Termo de Adesão junto ao MEC “demandando o atendimento de 13.700 novos alunos jovens, adultos e idosos do campo, quilombola, indígena, egresso do Programa Brasil Alfabetizado e privado de liberdade”, em “46 municípios paraenses” (PARÁ, 2013, p. 9).

No segundo semestre de 2013, a CEJA, coordenação responsável pelo projeto no âmbito estadual, realizou o Processo Seletivo Simplificado (PSS) n. 001/2013 para contratação de professores, a fim de atuarem nas novas turmas da EJA na Amazônia paraense, em conformidade com a Lei Complementar n.07/91<sup>395</sup> e Resolução CD/FNDE n. 48/2012 (PARÁ, 2013).

Nas disposições preliminares do processo seletivo, foram explicitados o andarilhar educacional da oferta do Saberes da EJA por área de conhecimento: Ciências Humanas,

---

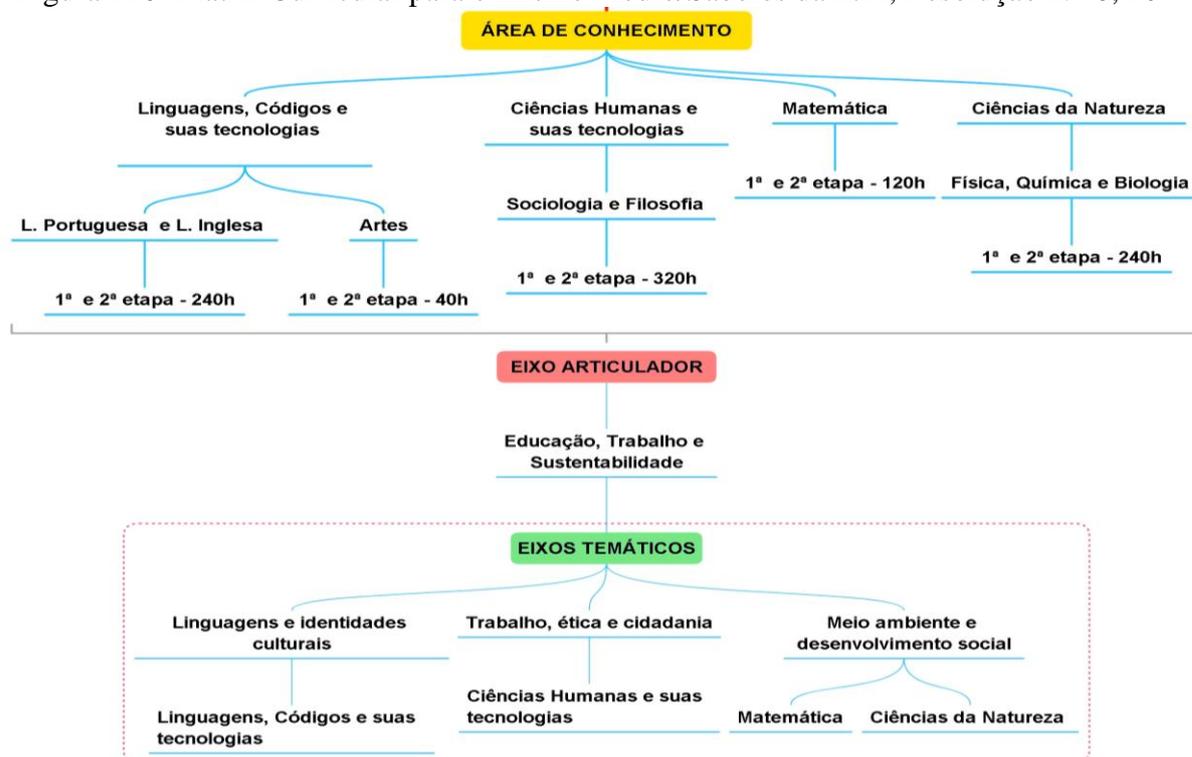
<sup>394</sup> Resolução 001 CEE/PA, de 05 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

<sup>395</sup> Lei Complementar n. 07, de 25 de setembro de 1991. Regula o art. 36 da Constituição do Estado do Pará, dispondo sobre contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público.

Ciências da Natureza, Códigos e Linguagens e Matemática, operacionalizada em quatro módulos com cinquenta dias letivos cada, de maneira intensiva, com aulas diárias<sup>396</sup> e organização por circuito<sup>397</sup>.

Sistematizando a oferta da modalidade de ensino na Amazônia paraense, a CEJA, juntamente com a DEDIC e SAEN, elaborou, em 2014, as diretrizes do Saberes da EJA, reverberando que a diversidade é “substantiva na constituição histórico-social cultural e étnico-racial paraense”, impondo ao atendimento educacional a superação de um “único modelo de escola, organização pedagógica e desenho curricular existente” (PARÁ, 2014, p. 3). Nesse escopo, organizou a matriz curricular do Saberes da EJA, Figura 116.

Figura 116- Matriz Curricular para o Ensino Médio/Saberes da EJA, Resolução n. 48, 2014



Nota: L – Língua. 1ª etapa (1ª e 2ª série do ensino médio) e 2ª etapa (3ª série do ensino médio).  
Fonte: Adaptada pela pesquisadora (2023), a partir do Projeto Saberes da EJA/SEDUC-PA (2014).

Com duração mínima de 16 meses, realizada em duas etapas (primeira etapa - 1ª e 2ª série e segunda etapa - 3ª série), ambas com equivalência de duração mínima de oito meses; constituída por 200 dias letivos, conforme legislação educacional brasileira; a matriz

<sup>396</sup> No decorrer do ano letivo, o/a professor/a se desloca por quatro localidades componentes do circuito, lotado entre as áreas de conhecimento até o cumprimento de 200 dias letivos (PARÁ, 2013).

<sup>397</sup> Organização da oferta escolar com quatro circuitos sistematizados por área de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Língua Inglesa; Artes; Ciências Humanas e suas Tecnologias: Sociologia e Filosofia; Matemática; e Ciências da Natureza: Física, Química e Biologia (PARÁ, 2014).

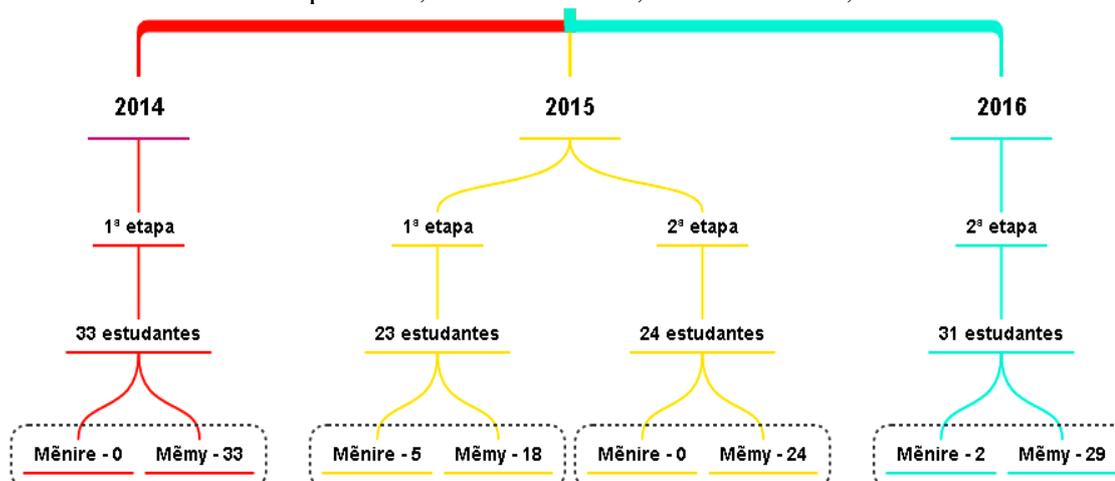
curricular foi sistematizada em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Língua Inglesa; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática; e Ciências da Natureza), um eixo articulador (Educação, Trabalho e Sustentabilidade), e três eixos temáticos (Linguagens e Identidades Culturais, Trabalho, Ética e Cidadania, e Meio Ambiente e Desenvolvimento Social) (PARÁ, 2014).

Conquanto haja a especificação do eixo temático: Linguagens e identidades culturais, que pode sugerir o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes (disciplinas vinculadas ao eixo) contextualizadas ao modo de vida indígena na Amazônia paraense, e em especial dos mēbêngôkre, percebe-se ausência da sistematização do currículo diferenciado, específico, bilíngue e intercultural, conforme preconiza a legislação educacional para os povos indígenas em seus territórios.

A EEEM João Pinto Pereira, escola sede da rede estadual de ensino do município de Cumaru do Norte-PA, ficou responsável em realizar as matrículas dos estudantes, lotar professores/as e expedir a documentação escolar (PARÁ, 2014). E, por meio de parceria com a SEMED/CN, as aulas ocorreram no período noturno na EMEIFI Kanhök (FEITOSA; VIZOLLI, 2022).

No período de oferta do Saberes da EJA, 2014-2016, foi possível sistematizar, por ano letivo, a oferta educacional: turmas/etapas, quantitativo geral de estudantes matriculados e por sexo (*mēnire e mēmy*), Figura 117, bem como quantitativo de estudantes desistentes, transferidos, aprovados e reprovados, Gráfico 11.

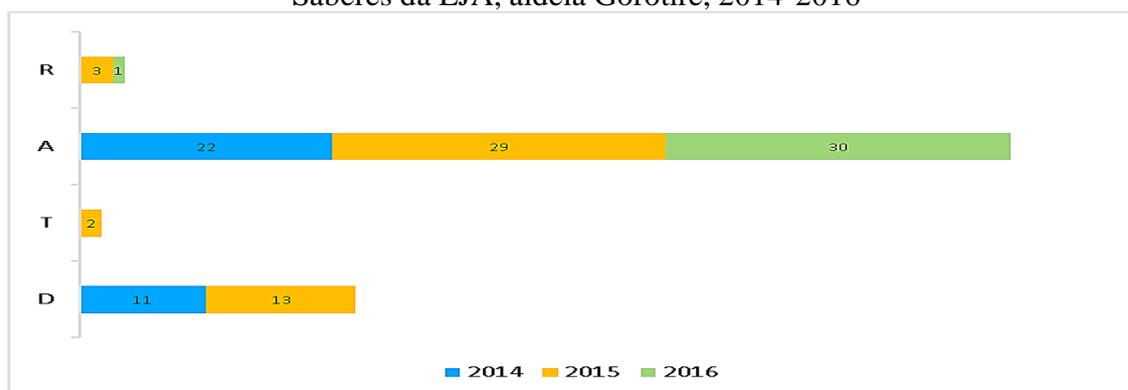
Figura 117- Oferta do ensino médio modular, turmas/etapas, quantitativo geral de estudantes matriculados e por sexo, Saberes da EJA, aldeia Gorotire, 2014-2016



Nota: *Mēnire* – mulher. *Mēmy* – homem.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Mapa de Resultado Final da EEEM João Pinto Pereira (2014-2016).

Gráfico 11- Quantitativo de estudantes desistentes, transferidos, aprovados e reprovados, Saberes da EJA, aldeia Gorotire, 2014-2016



Nota: R – reprovado/a. A – aprovado/a. T – transferido/a. D – desistente.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Mapa de Resultado Final da EEEM. João Pinto Pereira (2014-2016).

Nesse período, foram ofertadas quatro turmas: duas de 1ª etapa e duas de 2ª etapa, com atendimento de 111 estudantes, sendo sete *mẽnire* (6,30%) e 104 *měmy* (93,70%). O ano letivo de 2014 correspondeu 29,72% das matrículas (29,72% *měmy*), 2015 42,34% (4,51% *mẽnire* e 37,83% *měmy*) e 2016 27,92% (1,80% *mẽnire* e 26,11% *měmy*).

Ao analisar a relação nominal das turmas, nota-se que as de 2014 e 2015 relacionam somente estudantes *měbêngôkre*, porém, a de 2016, mencionam nove estudantes *měbêngôkre* e 22 *Kuben*, situação que difere da legislação nacional que trata da organização, estrutura e funcionamento da educação escolar indígena que reverbera atendimento exclusivo à comunidade indígena (BRASIL, 1999).

O ano letivo de 2015 registrou o maior percentual de desistência com 55,80%, seguido de 2014 com 33,33%. Com relação a emissão de documentação escolar para transferência de unidade escolar, percebe-se baixa demanda, com registro apenas em 2015, representando 8,70% do número de matrículas. Os indicadores de aprovação revelam maior percentual em 2016 com 96,77%, 2015 61,70% e 2014 66,67%; e reprovação somente nos anos de 2015 13,04% e 2016 3,23%<sup>398</sup>.

Na descrição de disciplinas ofertadas, tem-se nesta ordem, para todas as etapas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia. Conquanto Silva (2022) mencione que os/as professores/as atuantes no Saberes da EJA na aldeia neste período, 2014-2016, serem todos *Kubên*, não foi possível certificar as informações, visto que não se encontram disponíveis no site da SEDUC/PA.

<sup>398</sup> A reprovação ocorrida nesse ano letivo refere a estudantes *kubên*.

Em 2015, ainda no período de oferta do ensino médio na modalidade EJA, “foi procedida a solicitação de implantação de outra modalidade de ensino médio na aldeia Gorotire” (FEITOSA; VIZOLLI, 2019, p. 17). A solicitação foi demandada pelas lideranças mēbēngôkre da aldeia Gorotire em decorrência do dissabor operacional do Projeto Saberes da EJA, em ocasião da rotatividade de professores/as no sistema de módulos, bem como pela preocupação com a aprendizagem dos/as professores/as *kubēn* à sua cultura, com vista em reverberá-la no ambiente escolar (FEITOSA, 2018).

Nesse sentido, as lideranças mēbēngôkre se mobilizaram para articular com representantes políticos, direção escolar municipal da aldeia e escola estadual sede do município, a possibilidade de implementação do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) (FEITOSA; VIZOLLI; SANTOS, 2020).

O SOME é uma política pública educacional do estado do Pará direcionado à expansão das oportunidades educacionais do ensino fundamental e médio para a população do interior. Ao ressaltar as “peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias” da Amazônia paraense, visa “garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades” (PARÁ, 2014, p. 5).

A Lei Estadual n. 7.806/2014 regulamenta o funcionamento do SOME no âmbito da SEDUC/PA<sup>399</sup>. Na referida lei, o SOMEI é tratado no Capítulo II, nos artigos 11º ao 17º, que mencionam, respectivamente, que o ensino modular indígena “será desenvolvido em aldeias indígenas, garantindo a oferta de educação de forma intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária”, princípios contemporâneos da educação escolar indígena no Brasil (PARÁ, 2014, p. 5). Entretanto, ao vislumbrar a oferta de disciplinas<sup>400</sup>, como também a organização operacional<sup>401</sup> desta modalidade de ensino, não se vislumbra no

---

<sup>399</sup> Publicada em 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências.

<sup>400</sup> Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes, Inglês, Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Educação Física na 1ª, 2ª e 3ª série, assim como Aspectos da Vida Cidadã na 1ª série, Estudos Amazônicos na 2ª série e Língua Portuguesa II na 3ª série

<sup>401</sup> Explicitando o modo de desenvolvimento operacional do SOME, os artigos 6º, 7º e 8º tratam da operacionalidade da oferta do ensino escolar vinculado à escola estadual sede do município, com carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, com formação de circuito, em quatro módulos, com 50 dias letivos cada. O artigo 13º menciona que o ensino médio modular será “desenvolvido através de blocos de disciplinas ministradas ao longo do ano letivo, obedecendo a um esquema de revezamento composto por equipes de professores, sendo que, cada bloco de disciplinas corresponde a um módulo” (PARÁ, 2014, p. 5).

aspecto técnico, administrativo e pedagógico os princípios que orientam a educação escolar indígena.

A formalização da solicitação de implantação ocorreu em 2016, entretanto, ao compreenderem o modo operacional de ensino, as lideranças mēbêngôkre não ficaram exultantes, sobretudo pela similaridade técnica, administrativa e pedagógica do Saberes da EJA. À vista disso, decidiram findar a solicitação do SOMEI, reverberando, com veemência, o almejo da comunidade indígena com a oferta de outra modalidade de ensino médio mais adequado ao modo de vida mēbêngôkre, o ensino médio regular (FEITOSA, 2018).

Ainda em 2016, houve a conclusão da primeira turma do ensino médio, 30 estudantes, por meio do Saberes da EJA. Todavia, é imprescindível mencionar, que nesse ano houveram matrículas de estudantes mēbêngôkre (nove) e *kubên* (22). Dos nove estudantes mēbêngôkre, todos foram aprovados e, por conseguinte, concluíram o ensino médio (duas *mēnire* e sete *mēmy*).

Com a conclusão dessa turma, foi encerrada a oferta do ensino médio na aldeia Gorotire. Insatisfeitos com a ausência de progressão escolar em seu território, os mēbêngôkre não ficaram inerte ao olhar do Estado para reoferta dessa etapa da educação básica, protocolando em 2017, na SEDUC/PA, a solicitação de implantação do ensino médio regular na aldeia Gorotire (FEITOSA, 2018).

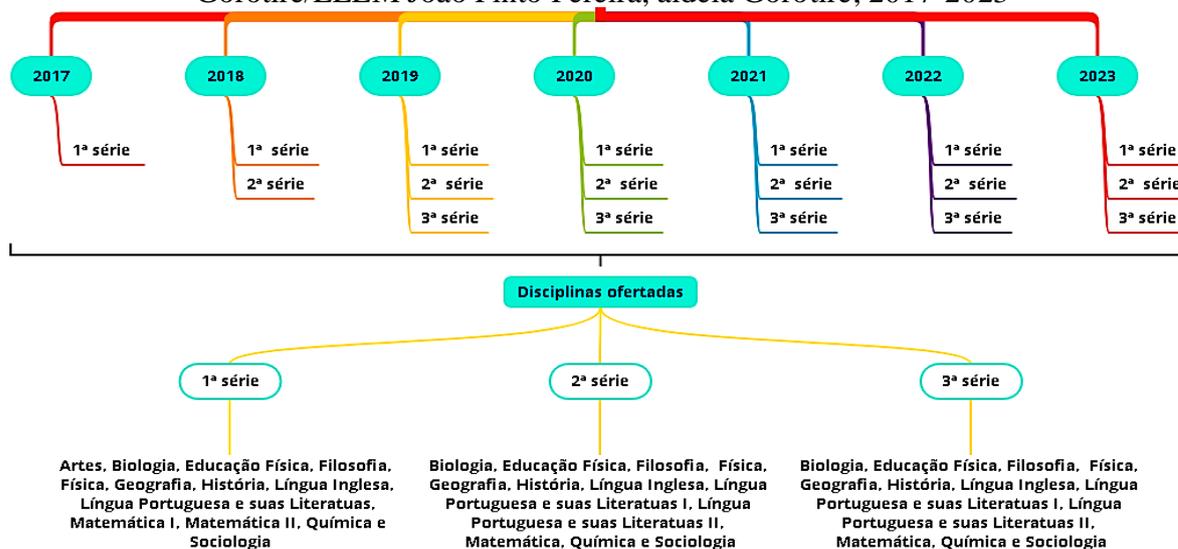
Em resposta a solicitação, ainda em 2017, a SEDUC/PA, por meio da SAEN, publicou a Portaria n. 31/2017 – SAEN<sup>402</sup>, criando o *Anexo Gorotire*. O Anexo Gorotire foi vinculado técnico, administrativo e pedagogicamente à escola sede do município de Cumaru do Norte-PA, EEEM João Pinto Pereira e, por meio de cooperação técnica estabelecida entre SEDUC/PA e SEMED/CN, com funcionamento no período noturno na EMEIFI Kanhök.

Com o ato de criação, a oferta do ensino médio regular foi vislumbrada na perspectiva gradativa (FEITOSA; VIZOLLI, 2019). No período de 2017 a 2023, foram ofertadas 18 turmas, sendo: sete da 1ª série (38,88%), seis da 2ª série (33,34%) e cinco da 3ª série (27,78%), Figura 118.

---

<sup>402</sup> Para o atendimento educacional, a SAEN indicou no 2º artigo da Portaria a realização, juntamente com a Coordenação de Descentralização (CODES), segmento administrativo da SEDUC/PA, “a lotação do quadro de servidores de acordo com a demanda do alunado registrada pela direção da unidade de ensino”, a qual foi procedida mediante indicação das lideranças mēbêngôkre da aldeia Gorotire (PARÁ, 2017, p. 1).

Figura 118– Oferta de turmas no ensino médio regular e disciplinas ofertadas por série, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, aldeia Gorotire, 2017-2023



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023), com base no Mapa de Resultado Final (2017-2022) e Relatório de Matrícula (2023) do Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira.

Quanto ao quantitativo de disciplinas ofertadas por série, tem-se 1ª-13, 2ª-12 e 3ª-12. Não se tem a especificação das disciplinas que integram a BNC e PD, tampouco a carga horária. Porém, ao analisar as disciplinas ofertadas por série, Quadro 8, estima-se que a PD é constituída por Artes e Matemática II na 1ª série, e Língua Portuguesa e suas Literaturas II para 2ª e 3ª série.

Quadro 8– Disciplinas ofertadas por série e atuação docente, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, aldeia Gorotire, 2017- 2023

Disciplina	Série			Docente	
	1ª	2ª	3ª	2017-2022	2023
Artes	x	-	-	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Biologia	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	Mëbêngòkre
Educação Física	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Filosofia	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Física	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Geografia	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	Mëbêngòkre
História	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Inglês	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
LPL	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
LPL II	-	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Matemática	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Matemática II	x	-	-	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
Química	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	Mëbêngòkre
Sociologia	x	x	x	<i>Kubẽn</i>	<i>Kubẽn</i>
*Língua Materna	x	x	x	Mëbêngòkre	Mëbêngòkre

Nota: LPL – Língua Portuguesa e suas Literaturas. \*Disciplina não referida na especificação de disciplinas ofertadas por série no Anexo Gorotire/ EEEM João Pinto Pereira (2017-2023).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base na Consulta por Escola/Site SEDUC/PA (2017-2023), Feitosa e Vizolli (2023) e Caderno de Campo (2017-2022).

A disciplina Língua Materna, embora não esteja inserida na matriz curricular das turmas de 1ª a 3ª série nos anos de 2017-2022, é contemplada na prática pedagógica escolar, sendo Tumre-Kayapó o professor da disciplina desde a criação do Anexo Gorotire. Tumre Kayapó (2022) explica que no horário de aula é destinado uma hora/aula semanal por turma, ou seja, a disciplina compreende a carga horária de 40 horas. O professor ainda explica que a disciplina de Língua Materna foi ofertada no ensino médio mediante reivindicação das lideranças mēbêngôkre da aldeia Gorotire.

O vislumbre da contemplação da disciplina Língua Materna na prática pedagógica da escola, inclina-se para o desenvolvimento de currículo oculto, porém, com planejamento, atuação docente e orçamento consentido pela SEDUC/PA, em ocasião da exigência de lideranças da aldeia. Para Silva (2016, p. 78) o currículo oculto pode ser entendido como conjunto de experiências educativas vivenciadas por estudantes, que não está explicitada no currículo oficial, entretanto, contribuem para “aprendizagens sociais relevantes” e, neste caso, com o modo de perceber, ser e viver o mundo mēbêngôkre.

Ao tratar da organização curricular em escolas localizadas em TI, é relevante referir que as normativas que orientam a educação escolar indígena garantem o ensino, geralmente especificadas na parte diversificada do currículo, com a “inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica [...]” (BRASIL, 2012).

Todavia, o Anexo Gorotire por ser vinculado a uma escola não indígena, EEEM João Pinto Pereira, segue a estruturação da matriz curricular regulamentada para escolas urbanas, por meio da Resolução CEE-PA n. 191/2011<sup>403</sup> (2017-2022) e Resolução CEE-PA n. 148/2021<sup>404</sup> (2023) e, por conseguinte, sucede, legalmente, na perspectiva da escola não indígena, ou seja, sem a garantia dos princípios que a orientam.

Com relação ao quadro de professores/as, percebe-se que houveram poucas mudanças. A maioria dos professores/as *Kubên* que atuam no Anexo Gorotire foram os atuantes na oferta do Saberes da EJA (2014-2016), outros advindos da EEEM João Pinto Pereira, e recentemente mēbêngôkre em disciplinas da BNC do currículo escolar. Silva (2022), relata que muitos professores/as do Saberes da EJA foram convidados/as pelas próprias lideranças mēbêngôkre da aldeia para atuarem no Anexo Gorotire. Isso devido a solicitação de

---

<sup>403</sup> Publicada em 18 de abril de 2011, aprova a Estrutura Curricular Unificada do Ensino Médio para Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará – SEDUC) (PARA, 2011)

<sup>404</sup> Publicada em 12 de agosto de 2021, aprova o Documento Curricular do estado do Pará – Etapa Ensino Médio (PARA, 2021).

implantação do ensino médio ter sido solicitado pelas lideranças, que com a ajuda de professores mēbêngôkre e *Kubên*, formalizaram o processo de solicitação à SEDUC/PA com a indicação dos/as professores/as que desejavam para atuação na escola.

Até o momento, explicam Filho (2022), Silva (2022) e Souza (2022), os/as professores/as que atuam desde o início da oferta do ensino médio no Anexo Gorotire continuam no exercício docente, mesmo com vínculo temporário de dois anos. Situação amparada por acordos aditivos do Termo de Ajuste de Conduta (TAC)<sup>405</sup> entre Ministério Público Federal (MPF) e SEDUC/PA para prorrogação de contratos de servidores/as temporários/as que atuam na educação escolar indígena no estado do Pará.

Porém, se as lideranças indígenas manifestarem insatisfação com a prática docente de professores/as, é manifestado à direção escolar, que procede com a formalização processual no âmbito da SEDUC/PA para o desligamento imediato do/a servidor/a, situação já ocorrida em 2021 no Anexo Gorotire (SILVA, 2022). Quando o/a professor/a é do quadro efetivo, é feito o mesmo procedimento, contudo, com o remanejamento do/a servidor/a (SOUZA, 2022).

Os/as professores/as que atuam no Anexo Gorotire, são lotados, além da carga horária das disciplinas de atuação, com mais 100h na lotação mensal para complementação da carga horária docente, denominada Laboratório de Vivência, para o desenvolvimento de projetos educacionais demandados pelos mēbêngôkre nos períodos matutino e vespertino. Para Filho (2022), Silva (2022) e Souza (2022) essa carga horária de trabalho educacional os aproxima da comunidade Gorotire, visto que, ao se aproximarem do cotidiano da aldeia, passam a conhecer demandas e expectativas do ensino escolar.

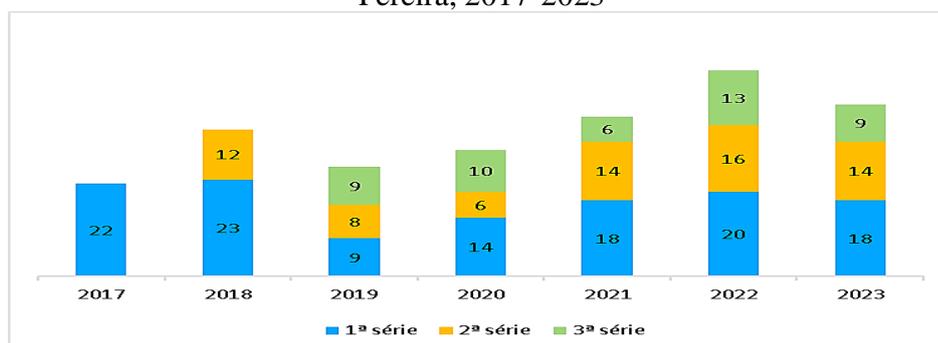
Outro aspecto observado, compreende no ano letivo de 2023 com a prática de professores mēbêngôkre nas disciplinas da BNC: Biologia, Geografia e Química. Os professores mēbêngôkre atuantes nessas disciplinas são Bekó Kayapó (Biologia e Química) e Ýkàtyk Kayapó (Geografia), ambos graduados em Licenciatura Intercultural pela Universidade do Estado do Pará, com habilitação, respectivamente, em Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

No período de 2017 a 2023, somam-se 241 matrículas de estudantes no ensino médio, Gráfico 12, sendo: 124 na 1ª série (51,45%), 70 na 2ª série (29,04%) e 47 na 3ª série (19,51%). O ano letivo com maior registro de matrícula foi 2022 com percentual de 20,33%, seguido de 2023 17,01%, 2021 15,77%, 2020 12,45%, 2019 10,79% (ambos os anos com oferta de três turmas), 2018 14,42% (duas turmas) e 2017 9,13% (uma turma).

---

<sup>405</sup> Processo n. 0018700-65.2005.5.08.0013-Ação Civil Pública/Ministério Público da União

Gráfico 12– Matrículas no ensino médio regular, por série, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, 2017-2023

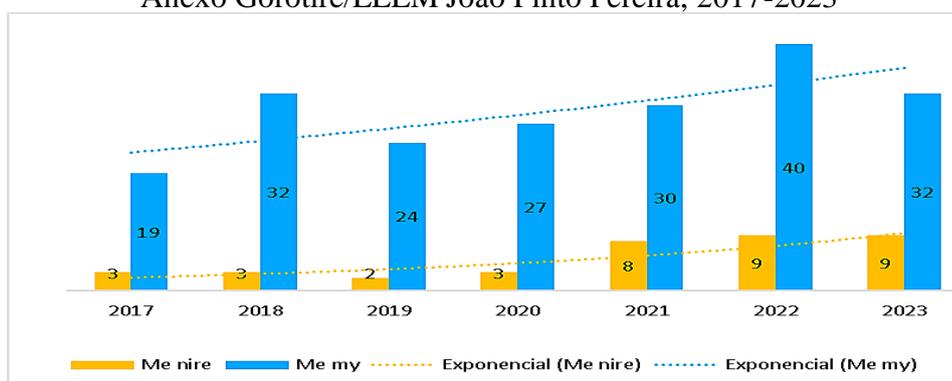


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base no Mapa de Resultado Final (2017-2022) e Relatório de Matrícula (2023) do Anexo Gorotire/EEEM. João Pinto Pereira.

Diferentemente das informações vislumbradas na oferta do Saberes da EJA em 2016, com a presença, na relação nominal, de estudantes *Kubên*, percebe-se, que todos os estudantes do ensino médio regular do Anexo Gorotire, 2017-2023, foram e são *mëbêngôkre*, reverberando harmonia com a legislação educacional, com atendimento exclusivo à comunidade indígena.

Ao estratificar o número de matrículas por sexo, *mënire e mëmy*, Gráfico 13, nota-se que predominantemente os/as estudantes foram/são *mëmy*, 204 (84,65%), sendo as *mënire* 37 (15,35%). Embora o número de estudantes *mënire* seja menor do que de *mëmy*, é relevante ressaltar que as *mënire* se fizeram presentes no processo de escolarização de ensino médio desde 2017.

Gráfico 13– Quantitativo de matrícula no ensino médio regular, por sexo (*mëmy* e *mënire*), Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, 2017-2023

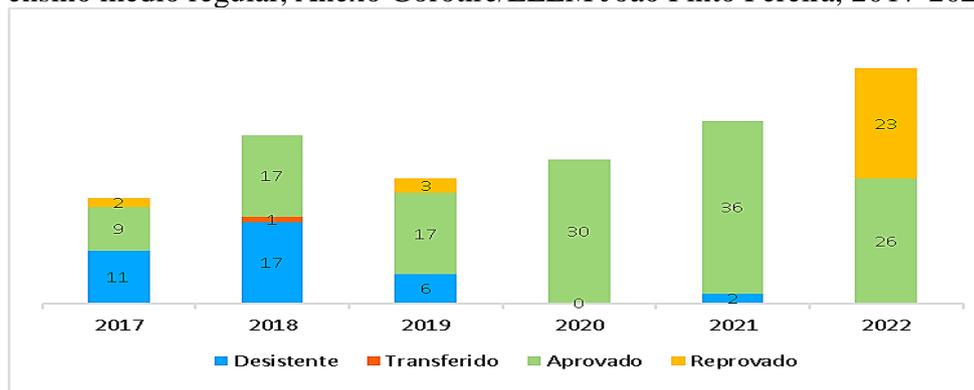


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base no Mapa de Resultado Final (2017-2022) e Relatório de Matrícula (2023) do Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira.

Os anos letivos com o maior número de estudantes *mëmy* foram 2022 (19,61%), 2018 (15,69%) e 2023 (15,69%); e de estudantes *mënire* 2022 (24,32%), 2023 (24,32%) e 2021

(21,62%). A representação gráfica da linha de tendência exponencial de *měmy* e de *měnire*, indicam que, embora apresentem oscilações, o número de matrículas de ambos os sexos aumentou ao longo do tempo. Entre 2017 a 2022, houveram o quantitativo de 36 desistências (18,00%), 1 transferência (0,50%), 135 aprovação (67,50%) e 28 reprovação (14,00%), Gráfico 14.

Gráfico 14 - Quantitativo de estudantes desistentes, transferidos, aprovados e reprovados no ensino médio regular, Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira, 2017-2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023), com base no Mapa de Resultado Final do Anexo Gorotire/EEEM João Pinto Pereira (2017-2022).

Ao analisar por ano letivo, nota-se que os maiores percentuais de desistência compreenderam os anos de 2017 (50,00%) e 2018 (48,57%); de transferência houve registro somente em 2018 (2,86%); aprovação os anos de 2020 (100,00%), 2021 (94,74%) e 2019 (65,38%); e reprovação 2022 (46,94%).

Com relação aos indicadores de desistência, aprovação e reprovação, percebe-se que foram mais acentuados nos dois primeiros anos de oferta do ensino médio regular, uma vez que em 2019 registrou diminuição de 23,08%, 2021 de 5,26%, 2020 e 2022 de 0%; teve ápice nos anos de ensino emergencial, 2020 e 2021, decorridos da pandemia de Covid-19<sup>406</sup>. Ao isolar os indicadores desses anos vislumbra-se que nos demais períodos os percentuais variaram entre 40,91% e 65,39%, com destaque no ano de 2022 com 46,94%, visto que ao examinar os anos de 2019, 2017 e 2018 tem-se, nesta ordem: 11,54%, 9,09% e 0%.

Como já mencionado, o Anexo Gorotire está vinculado à EEEM João Pinto Pereira e, portanto, adere às orientações técnicas, administrativas e pedagógicas da escola não indígena.

<sup>406</sup> Resolução n. 286 de 18 de junho de 2020. Dispõe acerca da avaliação dos alunos no ano letivo de 2020 por escolas integrantes ao Sistema Estadual de Ensino do Pará, autorizando as redes de ensino e as unidades escolares a aprovar internamente regras excepcionais e transitórias que possibilizem a flexibilização dos critérios e periodicidade das avaliações dos alunos (PARÁ, 2020). Resolução n. 131 de 24 de junho de 2021 (PARÁ, 2021).

O calendário escolar é sistematizado pela SEDUC/PA, e encaminhado às escolas da rede estadual de ensino, sendo seguida pela EEEM João Pinto Pereira e, conseqüentemente, pelo Anexo Gorotire, Figura 119.

Figura 119- Calendário Escolar, Anexo Gorotire/EEEM. João Pinto Pereira, aldeia Gorotire, 2020, 2022 e 2023



Com tamanha abrangência educacional<sup>407</sup>, verifica-se que os calendários da SEDUC/PA não se atentam às especificidades regionais e comunitárias dos povos das águas, florestas, ribeirinhos, quilombolas e aldeias do estado do Pará, visto que se estrutura como calendário escolar unificado da rede estadual de ensino.

Tumre Kayapó (2022), Filho (2022), Silva (2022) e Souza (2022) ao referirem a respeito do calendário letivo, relatam que o documento institucional é concebido com orientador e não restritivo a prática escolar, sobretudo porque não contemplam as singularidades do ensino médio na aldeia Gorotire: festas, rituais e atividades coletivas (que fazem parte da cultura mēbêngôkre, e de acordo com determinação das lideranças mēbêngôkre devem haver suspensão das aulas para que todos participem), e alinhamento a dinâmica escolar da EMEIFI Kanhõk (em virtude da pactuação entre SEDUC/PA e SEMED/CN para disposição do espaço físico de salas de aula, fornecimento de transporte escolar, alimentação e óleo diesel para funcionamento do motor que fornece energia a escola).

<sup>407</sup> Atende o total de 980 escolas, 11 anexos, 33 vinculadas, e o universo de 505.520 estudantes das águas, florestas, ribeirinhos, quilombolas e aldeias (SEDUC-PA, 2023).

Nesse arcabouço, e ao considerar o número de estudantes no ensino médio ofertado na aldeia Gorotire entre os anos de 2014 a 2023 (Saberes da EJA e Anexo Gorotire), percebe-se que já houveram 331 matrículas de estudantes mēbêngôkre, sendo: 44 *mēnire* (13,29%) e 287 *mēmy* (86,71%). Ao direcionar ao resultado final de 2014 a 2022, tem-se o número de 60 desistências (17,14%), 3 transferências (0,85%), 195 aprovações (58,91%) e 22 reprovações (6,64%). No tocante aos indicadores de aprovação em turmas concluintes da 3ª série dos anos letivos de 2016, 2019, 2020, 2021 e 2022, obtém-se o número de 40 mēbêngôkre que concluíram o processo de escolarização da educação básica na aldeia Gorotire

Posto isso, e considerando o andarilhar do processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, foi possível conhecer e, por conseguinte, perceber a singularidade da oferta escolar na aldeia Gorotire, que se perfaz à luz da prática escolar não institucionalizada (1971-1985) e institucionalizada (1986-2023). Indubitavelmente, esse entendimento nos faz seguir o caminho com olhar sensível as peculiaridades para, em consonância com a seção 5, compreender (des)conexões entre *me mari mex mēbêngôkre* e educação escolar, a qual trataremos na seção seguinte.

## 7 (DES)CONEXÕES ENTRE *ME MARI MEX MĚBĚNGÔKRE* E *PI'ÔKJARĚNHJÀ* NA ALDEIA GOROTIRE

*Primeiro aprendemos o me mari mex mĚbĚngôkre e depois as coisas da pi'ôkjarĚnhjà. No me mari mex mĚbĚngôkre aprendemos o que é nosso, e na pi'ôkjarĚnhjà as coisas do kubĚn, mas também têm as nossas coisas lá.*

*Mry-re Kayapó (2022)*

No percurso de compreender (des)conexões entre *me mari mex mĚbĚngôkre* e *pi'ôkjarĚnhjà* na aldeia Gorotire, nos atentamos, primeiramente, ao dizer de Mry-re Kayapó (2022), descrito na epígrafe desta seção, que revela a percepção de vivenciar na aldeia dois modos distintos de aprendizagem, como também o ordenamento do *mar* às pessoas advindas do buraco d'água e o circundar do *me mari mex mĚbĚngôkre* na *pi'ôkjarĚnhjà*.

Isso nos leva a refletir os textos das seções 5 e 6 e, por conseguinte, diligenciar o vislumbre dos modos de aprendizagem que se faz presente na aldeia, sua natureza de ordenação e, sobretudo o abranger do *me mari mex mĚbĚngôkre* na *pi'ôkjarĚnhjà*. Nesse sentido, compreendemos ser necessário também indagar, à luz da seção 4 e das políticas públicas da educação escolar indígena a partir da promulgação da CF/1988, conforme representação na Figura 120, como a escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural se apresenta em diversas comunidades indígenas e, principalmente nas que se localizam na ALB?

Figura 120 – Princípios da educação escolar indígena e o indagar de sua implementação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

O comunicar dessa indagação parece intermínua, visto que o caminhar desencadeia outras e outras inquirições. Contudo, no exercício de equalizá-las, percebemos que a práxis dos princípios que orientam a organização de escolas em territórios indígenas (diferenciada, específica, bilíngue e intercultural) decorre de maneira singular, já que se apresenta coadunada ao processo histórico de diversas situações de contato interétnico com os não indígenas e, portanto, de suas implicações no contexto cultural.

Esse vislumbre é cognoscível nas políticas públicas da educação escolar indígena, dado que privilegia e assegura legalmente, no processo de implantação ou implementação da escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural; a valorização da diferença e da diversidade cultural e, assim, do difundir dos anseios, expectativas e necessidades da comunidade que a recebe em seu território.

O explicitar da autonomia, com base em sua autodeterminação, de escolher que tipo de escola querem em suas aldeias, atuando ativamente no processo da construção e consolidação da escola; como também a percepção da magnitude da temática tratada nesta tese: educação escolar indígena/(des)conexões entre *me mari mex* mēbêngôkre e a *pi'ókjarēnhdjà* na Gorotire; nos faz vislumbrar diversas possibilidades de enveredar nos aspectos de instrução educacional fomentados na aldeia (técnicos, administrativos e pedagógicos)

Todavia, ao revisitar e desvelar a articulação que há entre os textos de cada seção, optamos por guiar essa discussão mediante categorias reveladas na seção 4: currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos e atuação de professores indígenas; agregando, como especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), as aspirações da comunidade indígena em relação à escola em suas terras, Figura 121.

Figura 121- Categorias e subcategorias que guiam a discussão de (des)conexões entre *me mari mex* mēbêngôkre e a *pi'ókjarēnhdjà* na aldeia Gorotire



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

### 7.1 Primeiro aprendemos a *me mari mex* mēbêngôkre e depois as coisas da *pi'ôkjarēnhdjà*: o que querem os Gorotire com a escola na aldeia?

A *pi'ôkjarēnhdjà* para os mēbêngôkre Gorotire é, sem dúvida, um lugar notável de aprendizagem que também se faz presente na aldeia, sendo almejado por muitos Gorotire. Mas, certamente difere do *me mari mex* mēbêngôkre vivenciado no cotidiano da aldeia, a qual é considerada mais ampla, e não somente pela sua representação espacial, Figura 122, mas de sentidos e significados para os Gorotire, uma vez que emana o lugar onde concebem o seu modo de perceber o mundo e, dessa maneira, de ser e viver como povo do buraco d'água.

Figura 122 – Representação espacial dos lugares de aprendizagem na aldeia Gorotire

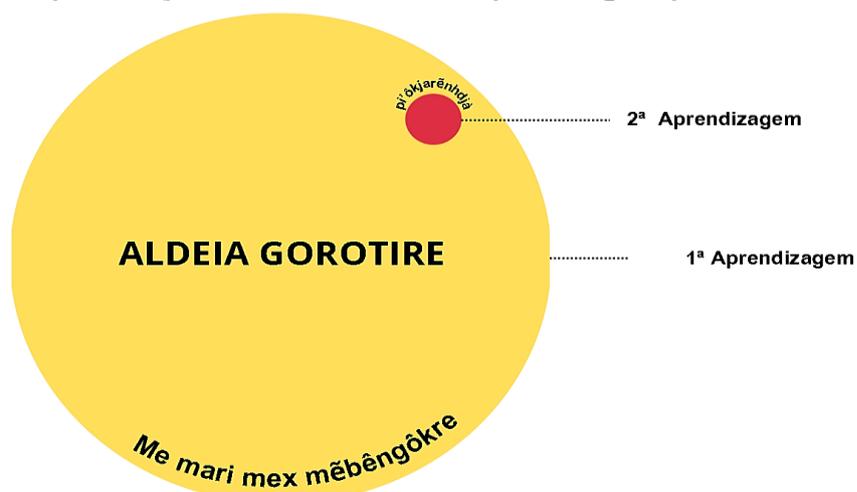


Nota: Círculo amarelo – aprendizagens do *me mari mex* mēbêngôkre. Círculo vermelho - aprendizagens da *pi'ôkjarēnhdjà*.

Fonte: Google Maps (2023). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Com a clareza da natureza de aprendizagens que circulam em seu território, como também o discernimento da relevância com o seu modo de ser e viver, os Gorotire expressam inteligibilidade do *mar* e seu ordenamento na aldeia, Figura 123, que se perfaz, respectivamente, pelo *me mari mex* mēbêngôkre (1ª aprendizagem) e *pi'ôkjarēnhdjà* (2ª aprendizagem).

Figura 123 – Representação do ordenamento das aprendizagens presentes na aldeia Gorotire



Nota: Círculo amarelo – aprendizagens do *me mari mex mēbēngōkre*. Círculo vermelho - aprendizagens da *pi'ókjarēnhdjà*.  
 Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

O ordenamento da natureza das aprendizagens é evidenciado em diferentes momentos e situações por Kôrei Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), Bepkräre Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022), Tututire Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022) e Tetukre Kayapó (2022), todavia, com um aspecto de interseção notória: a localização da *pi'ókjarēnhdjà* na aldeia e sua proximidade com a casa dos homens/guerreiros.

Naturalmente, para os *mēbēngōkre* que vivem na Gorotire, o lugar da estrutura física da *pi'ókjarēnhdjà*, Figura 124, expressa a materialidade da configuração espacial das aprendizagens, visto que, desde a década de 1980 quando as lideranças Gorotire tiveram participação mais efetiva nas decisões que concerniam o ambiente escolar; a *pi'ókjarēnhdjà* esteve (1983-2015) e está (a partir de 2016) situada na proximidade da PA- 287, estrada de acesso à aldeia e da aldeia a cidade, comumente aos municípios de Cumaru do Norte-PA e Redenção-PA<sup>408</sup>.

<sup>408</sup> No município de Redenção está localizado o Posto Administrativo da FUNAI/Regional de Tucumã-PA, Sede Administrativa do DSEI Kayapó/ Unidade Gestora Descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) e Unidade da Casa de Saúde Indígena (CASAI).

Figura 124 – Locais de construção da *pi'ôkjarênhdjà* nos anos de 1977, 1983 e 2014 e sua proximidade com a casa dos homens/guerreiros e grande pátio, aldeia Gorotire, 2023



Nota: Círculo rosa – localização da *pi'ôkjarênhdjà* Prinkôre em 1977. Círculo laranja – localização da escola Kanhôk em 1983. Círculo azul – localização da *pi'ôkjarênhdjà* Kanhôk em 2014. Círculo branco – casa dos homens/guerreiros e grande pátio da aldeia, local de realização das festas e rituais dos Gorotire.

Fonte: Google Maps (2023). Adaptada pela pesquisadora (2023).

Ao tratar da escolha dos locais de construção da *pi'ôkjarênhdjà* nos anos de 1983 e 2014, e diferentemente da edificada pela MICEB em 1977, Kapranpõnh Kayapó (2022) menciona que as lideranças Gorotire sempre tiveram a ponderação para que o lugar da *pi'ôkjarênhdjà* não adentrasse o âmago cultural da aldeia, que tem sua existência concreta no lugar da casa dos homens/guerreiros e do grande pátio da aldeia, onde, mutuamente, são realizados reuniões, festas e rituais.

O distanciamento físico da escola com a casa dos homens/guerreiros e do grande pátio da aldeia, agregam Bekó Kayapó (2022), Ykãtyx Kayapó (2022) e Tututire Kayapó (2022), reflete intencionalidade, ensinada no *tum*, de manter o cotidiano da aldeia mais próximo do modo de vida *mêbêngôkre*, dado que na escola há diariamente trânsito de ônibus escolar, carregamento de merenda, professores/as *kubên* chegando e saindo, como também visita dos/as profissionais *kubên* que integram a SEMED/CN e a SEDUC/PA.

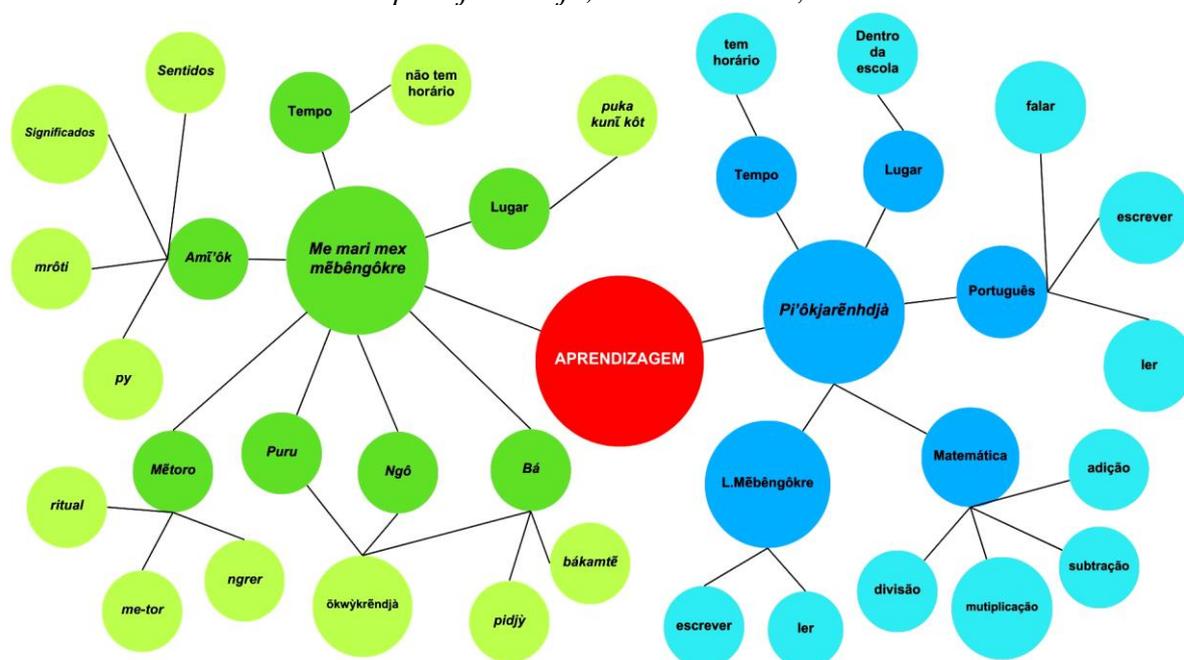
Além disso, Tetukre Kayapó (2022) diz, com base nas histórias que ouviu dos mais velhos, que os *mêbêngôkre* do *tum* diziam com veemência que o formato da *pi'ôkjarênhdjà*, com relação a sua construção com tijolos, cimento, piso, telha e tinta, descaracterizava a imagem da aldeia, visto que contrapunha com o erguimento das *kikre* *mêbêngôkre* feitas de palha, madeira e barro e, por isso, tinham que ficar afastada do grande pátio da aldeia.

Em outras palavras, diz Mry-re Kayapó (2022), a descaracterização da aldeia não permeava somente no tocante da edificação física, mas sobretudo do esvaziamento de sentidos e significados que a *kikre* reverbera no modo de ser e viver *mëbêngôkre*. Assim, a apreensão residia que o adentrar da *pi'ôkjarênhdjà* os incentivariam a desejar o modo de vida dos *kubên*.

De fato, menciona Tumre Kayapó (2022), isso ocorreu especialmente nas décadas de 1980 e 1990. Entretanto, à medida que os *mëbêngôkre* foram se interessando e compreendendo o que se ensinava e aprendia na *pi'ôkjarênhdjà*, reluzia a compreensão da distinção que há entre o *pi'ôkjarênhdjà* e *me mari mex mëbêngôkre*.

Na Figura 125 tem-se, por categoria e subcategorias, a representação do discernimento percebido das aprendizagens advindas da *pi'ôkjarênhdjà* e do *me mari mex mëbêngôkre* reverberadas por Bepkräre Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), Ýkátyx Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022) e Tututute Kayapó (2022).

Figura 125 – Representação de aprendizagens advindas do *me mari mex mëbêngôkre* e da *pi'ôkjarênhdjà*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: *Me mari mex mëbêngôkre* - aprendendo as coisas *mëbêngôkre*. *Pi'ôkjarênhdjà* - escola. *Amĩ'ók* - pintura. *Mrôti* - jenipapo. *Py* - urucum. *Mëtoro* - festa. *Puru* - roça. *Ókwýkrêndjà* - comida/alimento. *Ngô* - rio. *Pidjý* - remédio. *Bákamtê* - caça/caçar. *Puka kunĩ kôt* - território. *Me-tor* - dança/dançar. *Ngrer* - canta/cantar. Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

As aprendizagens que emanam do *me mari mex mëbêngôkre* são apreendidas em sete categorias: tempo, lugar, *amĩ'ók*, *mëtoro*, *puru*, *ngô* e *bá*; e doze subcategorias: *puka kunĩ*

*kôt*, não tem horário, sentidos, significados, *mrôti*, *py*, *ritual*, *me-tor*, *ngrer*, *puka kunĩ kôt*, *pidjy* e *ðkwỳkrëndjà*. Já as que envolve a *pi'òkjarênhdjà* em cinco categorias: tempo, lugar, português, matemática e língua materna; e dez subcategorias: tem horário, dentro da escola, falar, escrever, ler, adição, subtração, multiplicação, divisão e escrever.

As categorias de tempo e lugar são mencionadas nas duas representações de aprendizagens, todavia com percepções distintas. Bekó Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2002) e Bepkräre Kayapó (2022) dizem que a aprendizagem na aldeia decorre em todo o *puka kunĩ kôt*<sup>409</sup> e pode ser realizada a qualquer momento. Tumre Kayapó (2022) ainda agrega explicando que no *me mari mex mēbêngôkre* a aprendizagem é livre e conduzida, a qualquer momento, pela curiosidade, como também mediante a tríade *mar*, *bidjaer* e a *kudjwa*, comumente exercida quando *mēprire*.

Diferentemente, revela Baka-ê Kayapó (2022), as aprendizagens da *pi'òkjarênhdjà* ocorre com tempo e lugar definidos, pois temos que ir à escola que funciona nos horários de 7:00 às 11:30 (AIEF<sup>410</sup> e AFEF<sup>411</sup>), de 13:00 às 17:30 (EI<sup>412</sup> e AIEF) e das 19:00 às 22:30h (EJA<sup>413</sup> e EM<sup>414</sup>). À vista disso, Bepngôti Kayapó (2022) conta que tem que sair de sua *kikre* para ir à escola, entrar pelo portão, ir para sala de aula, ficar sentado, olhar para o quadro e para o professor, ler o livro e anotar os conteúdos e tarefas escritas no quadro.

Tais interpretações também são representadas nos traços e tracejos de Irebari Kayapó (AY)<sup>415</sup>, Nhakpaingri Kayapó (BY)<sup>416</sup>, Takakudjy Kayapó (DY)<sup>417</sup>, Ropynhi Kayapó (EY)<sup>418</sup>, Kôkôkwynhti Kayapó (GY)<sup>419</sup>, Nhakdey Kayapó (IY)<sup>420</sup> e Takakmorô Kayapó (JY)<sup>421</sup>, como também acrescida por Takakprati Kayapó (KY)<sup>422</sup>, Bepkàdjy Kayapó (MY)<sup>423</sup>, Merekare Kayapó (NY)<sup>424</sup>, Bekwynhkeiti Kayapó (OY)<sup>425</sup> e Bepgnkh Kayapó (PY)<sup>426</sup>, Figura 126.

<sup>409</sup> Território. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>410</sup> Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

<sup>411</sup> Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

<sup>412</sup> Educação Infantil (Creche I e II e Pré-Escola I e II).

<sup>413</sup> Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª etapa).

<sup>414</sup> Ensino Médio (1ª a 3ª série).

<sup>415</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>416</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>417</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>418</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 5º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>419</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>420</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>421</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>422</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 4º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>423</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>424</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* da 1ª série do ensino médio do Anexo Gorotire.

<sup>425</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 9º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>426</sup> *Abc-jarênhdjwýnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

Figura 126– Desenhos que representam o lugar (*pi'ókjarēnhdjà*) da segunda aprendizagem na aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho A Y- criado por Irebari Kayapó. Desenho B Y - criado por Nhakpaingri Kayapó. Desenho D Y - criado por Takakudjy Kayapó. Desenho E Y - criado por Ropynhi Kayapó. Desenho G Y - criado por Kôkôkwynhti Kayapó. Desenho I Y - criado por Nhakdey Kayapó. Desenho J Y - criado por Takakmorô Kayapó. Desenho K Y - criado por Takakprati Kayapó. Desenho M Y - criado por Bepkâdjy Kayapó. Desenho O Y - criado por Bekwynhkeiti Kayapó. Desenho P Y - criado por Bepgnkh Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mëbêngôkre, instituído em 2015.

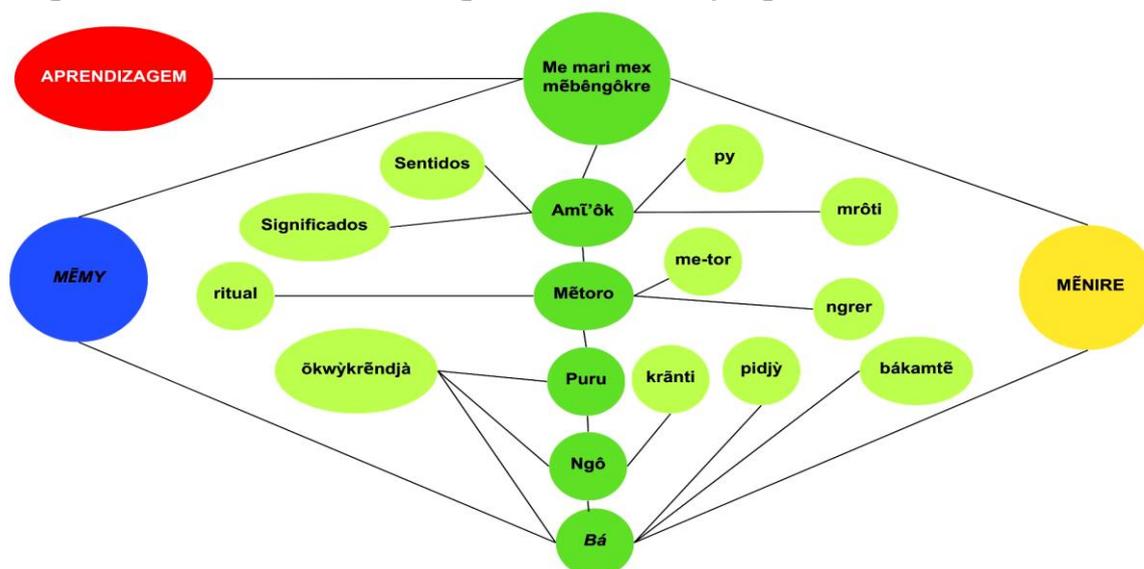
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os desenhos AY, DY, EY, GY e IY têm a comunicabilidade do deslocamento de sua *kikre* até a *pi'ôkjarêndjà* (ir à escola), como também o modo de entrada (pelo portão), visto que, como explica Nunes (2022), tem o portão e o muro desde o ano de 2018. Ao considerar a amplitude da abrangência de atendimento escolar, que além da Gorotire, atende mais dez pequenas aldeias mēbêngôkre, o desenho DY ilustra o ônibus escolar, que segundo Oliveira (2022) garante o acesso de muitos estudantes mēbêngôkre à escola.

A organização espacial da escola, e principalmente da sala de aula ordenada em fileiras, é aclarada nos desenhos BY e JY, que revelam comumente o modo de se dispor na classe (ficar sentado, olhar para o quadro e para o professor), como também os afazeres escolares (ler o livro e anotar os conteúdos e tarefas escritas no quadro).

Sob a perspectiva da fronteira física, delineado nos desenhos KY, MY, NY OY e PY, Tetukre Kayapó (2022) e Bepkräre Kayapó (2022) dizem que as aprendizagens que circulam na aldeia são visivelmente separadas pelo muro circundante da *pi'ôkjarêndjà* que a delimita dos demais espaços da aldeia. Baka-ê Kayapó (2022) ao corroborar com a menção, ainda agrega que “quando estamos do lado de dentro da *pi'ôkjarêndjà* é outra aprendizagem e outro comportamento, temos que ficar em silêncio, prestando atenção no professor e no quadro que ensina somente o que está no livro”, diferentemente quando se está do “lado de fora, temos liberdade de aprender o que precisamos para viver”.

A liberdade para aprender o que se precisa para viver, isto é, o *me mari mex* mēbêngôkre, também é retratado nas demais categorias e subcategorias: *amĩ'ók* (sentidos, significados, *mrôti* e *py*), *mětoro* (ritual, *me-tor*, *ngrer*), *puru* (*ôkwỳkrëndjà*), *ngô* (*ôkwỳkrëndjà*.) e *bá* (*puka kunĩ kôt*, *pidjy* e *ôkwỳkrëndjà*). Entretanto, ao conhecer a organização social do povo do buraco d'água, tratada na seção 5, fizemos o exercício de sistematizar o seu fazer por gênero: *měnire* e *měmy*, para vislumbrar suas interrelações, Figura 127.

Figura 127 – *Me mari mex* mēbêngôkre e o seu fazer por gênero, aldeia Gorotire, 2022

Nota: *Me mari mex* mēbêngôkre - aprendendo as coisas mēbêngôkre. *MĚmy* – homem. *MĚnire* – mulher. *Amĩ'ók* - pintura. *Mrôti* - jenipapo. *Py* - urucum. *MĚtoro* - festa. *Puru* - roça. *Ôkwýkrëndjà* - comida/alimento. *Ngó* - rio. *Pidjý* - remédio. *Bákamtĕ* - caça/caçar. *Me-tor* - dança/dançar. *Ngrer* - canta/cantar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A sistematização da divisão social do trabalho que abarca o construir do gênero e da pessoa mēbêngôkre, revela, com limpidez, a correlação que há entre atividades desempenhadas por *mĚmy* e *mĚnire* na aldeia Gorotire, como mencionou Ýkátýx Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), Bepkräre Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022), Tututure Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022), na seção 5, em que as atividades de *mĚmy* e *mĚnire* se completam, ou seja, um depende do outro formando um só.

A *amĩ'ók* é designada como atividade exclusiva do universo das *mĚnire*, sobretudo quando tratada à luz dos sentidos e significados (elemento inerente dos *me-kà*, personalidade do indivíduo, fase da vida e momentos experienciados) e saberes e fazeres da produção das tintas de *mrôti* e *py*. São as *mĚnire* que desenvolve habilidade e destreza para realizar os traços simétricos, com padrões geométricos, nos *me-kà* cotidiano e cerimonial dos mēbêngôkre. Os *mĚmy*, em algumas ocasiões cerimoniais, e diferentemente das tracejados por *mĚnire*, também as fazem em seus *me-kà*, porém, utilizando somente a tinta do *mrôti*.

A integralidade dessa atividade na aldeia Gorotire foi vislumbrada no momento de diligência do *mrôti*. As tintas são produzidas pelas *mĚnire*, entretanto, em situações em que há dificuldade de retirada do fruto, o seu apanhar é feito por *mĚmy*, que a realiza com a supervisão atenta de *mĚnire*, visto que, como diz Bekó Kayapó (2022), para a feitura das

tintas o *mrôti* não pode está maduro e nem de vez<sup>427</sup>, o que acontece de maneira análoga ao *py*.

No *mêtoro* tem-se o fazer das atividades que compreende o ciclo cerimonial, que envolve a *amĩ'ók* dos *me-kà* cerimoniais (*mẽnire*) e de todos *měbêngôkre* que participam da grande festa que anuncia o último dia do ritual (*mẽnire* e *měmy*); com também o *me-tor* (*měmy*; *mẽnire*; *měmy* e *mẽnire*; e *měmy*, *mẽnire* e *měprire*) e o *ngrer* (*měmy*; *mẽnire*; e *měmy* e *mẽnire*).

Ademais, têm-se as atividades do *puru*, *ngô* e *bá*, que além de incorporar os ciclos cerimoniais dos *měbêngôkre*, são realizadas diariamente na aldeia. No *puru* a divisão do trabalho entre *měmy* e *mẽnire*, e sua integralidade, é vislumbrada com perspicuidade, posto que conquanto sejam praticadas distintamente por gênero, se entrelaçam em espaço (território *měbêngôkre*), tempo (momento de fazer) e intento (produzir *ôkwỳkrěndjà*<sup>428</sup> para subsistência).

Para aclarar o entendimento da integralidade das tarefas no *puru* por *měmy* e *mẽnire*, reavemos o dizer de Bekó Kayapó (2022) acerca das etapas de trabalho que compreende esse fazer: escolher o lugar (*měmy*), roçar (*měmy*), preparar a terra (*měmy* e *mẽnire*), plantar (*měmy* e *mẽnire*), cuidar do plantio (*mẽnire*) e colher os *ôkwỳkrěndjà* (*měmy* e *mẽnire*). Vê-se que o realizar das tarefas são mencionadas por gênero, porém, comumente reverberada nas narrativas de Mry-re Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Bepkräre Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022) e Akranhi Kayapó (2022), na plenitude de que ambos a realiza para obtenção de *ôkwỳkrěndjà* para sua *ôbikwa*.

A interação das atividades do *ngô* e a *bá* também são percebidas pela consecução de *ôkwỳkrěndjà*, assim envolve *měmy* (realizar o *krānti* e o *bákamtě*) e *mẽnire* (preparar o *ôkwỳkrěndjà*). Além disso, atentam Akranhi Kayapó (2022) e Mry-re Kayapó (2022), igualmente têm-se os afazeres de conhecer a *bá* para fazer o *pidjy* (*mẽnire* e sobretudo o pajé *měmy*).

À vista disso, e em suma, reverberam Tumre Kayapó (2022), Ýkátyx Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022) e Akranhi Kayapó (2022), na aldeia, desde *měprire*, se explora e se sente no *me-kà* a *pyka*<sup>429</sup>, a *bá*, o *ngô*, a observar e a *kudjwa* os *mry*<sup>430</sup> que vivem no *puka kunĩ kôt*, como seu *bām* e *nā* falam e se relacionam com sua *ôbikwa* e seus *ombikwa*, os afazeres na

<sup>427</sup> Quando a fruta está *quase* madura, ou ainda meio verde, mas no ponto de amadurecer (BEKÓ KAYAPÓ, 2022).

<sup>428</sup> Alimento. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

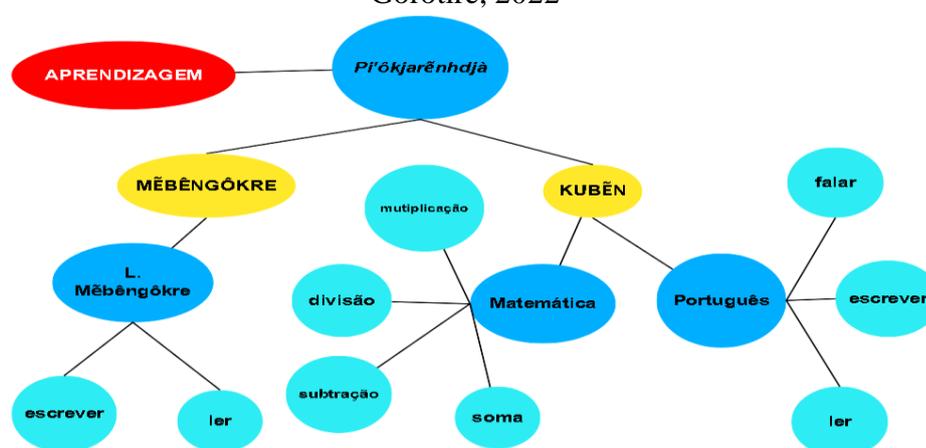
<sup>429</sup> Terra. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

<sup>430</sup> Bicho. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

*puru*, na *krānti*, na *bákamtē*, no *mētoro*... tudo o que se faz na aldeia todos os dias é *me mari mex mēbêngôkre*, o mais importante para os *mēbêngôkre*, depois é a *pi'ôkjarēnhdjà*.

Com a intelecção de ordenamento de aprendizagens, empreendemos o mesmo movimento de sistematizar as aprendizagens que emanam da *pi'ôkjarēnhdjà*, Figura 128, para vislumbrar, mediante categorias e subcategorias apresentadas, o incremento da segunda aprendizagem e, portanto, entrever o tipo de *pi'ôkjarēnhdjà* que os Gorotire almejam em sua aldeia.

Figura 128 - Aprendizagens que emanam da *pi'ôkjarēnhdjà* (*mēbêngôkre* e *kubên*), aldeia Gorotire, 2022



Nota: *Pi'ôkjarēnhdjà* – escola. *Kubên* – não indígena. L – Língua.  
Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2023).

A língua *Mēbêngôkre* é vivente e reverberada com veemência pelos Gorotire em seu *puka kunĩ kôt*. Em todos os lugares que se anda na aldeia, não se ouve nenhuma comunicação oral que não seja ecoada pela língua materna, salvo em situações de interação com *kubên* para tratar, sobretudo, de assuntos relacionados à *pi'ôkjarēnhdjà* e a *mekanê kikre*<sup>431</sup>. Todavia, menciona Kôrei Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022), poucos sabem escrever e ler na língua materna, e tem que aprender para assinar os documentos da cidade.

Essa asserção, provavelmente, tem limiar nos dizeres de Kapranpõnh Kayapó (2022) e Akranhi Kayapó (2022), respectivamente, “na nossa *kukràdjà*<sup>432</sup> tudo é feito pela oralidade, não utilizamos papel e nem caneta, somente a nossa voz”, ou seja, “tudo o que somos, fazemos e aprendemos é pela oralidade”. Isso nos permite entender porque a aprendizagem da

<sup>431</sup> Hospital/postinho de saúde. Dicionário Kayapó-Português (1991).

<sup>432</sup> Cultura. Dicionário Kayapó-Português (1991).

escrita e leitura da língua Mëbêngôkre está presente na *pi'ókjarênhdjà* e não no *me mari mex mēbêngôkre*.

Ao revisitar a seção 6, notamos que a escrita e leitura na língua Mëbêngôkre para os Gorotire foi principiada em 1973, com o limiar do processo de escolarização, conduzido por missionários *Kubên* da MICEB. Contudo, esclarecem Souza (2022), Soares (2022), Filho (2022), Oliveira (2022), Reis (2022), Silva (2022) e Nunes (2022), a robustez deu-se quando, amparados pela legislação educacional, os próprios mēbêngôkre assumiram a docência da disciplina escolar de Língua Materna, em 2010, e atualmente vem se consolidando com desvelo mediante atuação de *pi'ókno'ókdwỳnh*<sup>433</sup> *mēbêngôkre* graduados (ensino superior) e pós-graduados (mestrado).

A aprendizagem proveniente do mundo do *Kubên*, como refere Tetukre Kayapó (2022), Bepngôti Kayapó (2022) e Baka-ê Kayapó (2022), é referida mediante várias intencionalidades, entretanto, com um ponto de ligação: lhes proporcionar conhecimento do modo de vida da sociedade envolvente.

Na Figura 129, tem-se, em síntese, a sistematização dos intentos mencionados por Ýkàtyx Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022), Tututure Kayapó (2022), Bepkrãre Kayapó (2022), Norá Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022), Akranhi Kayapó (2022), com relação às aprendizagens da *pi'ókjarênhdjà*.

Figura 129 – Intentos das aprendizagens da *pi'ókjarênhdjà*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: *Puru* – roça. *Kubên* – não indígena. *Kikre* – casa. TDIC – Tecnologia digital de informação e comunicação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

<sup>433</sup> Professor. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

De modo geral, o contato com o mundo do *kubên*, à luz das aprendizagens de matemática (operações elementares de adição, subtração, multiplicação e divisão) e português (falar, escrever e ler) apresenta várias intencionalidades que se entrelaçam, exteriorizando em conjunto o ir, o estar e o fazer na cidade.

Para Mry-re Kayapó (2022), Tututire Kayapó (2022), Bepkrãre Kayapó (2022), Kapranpõnh Kayapó (2022), Tetukre Kayapó (2022) e Baka-ê Kayapó (2022) a cidade é percebida como outro mundo, onde tudo ocorre de maneira diferente do povo do buraco d'água. Todavia, é essa distinção que os faz ter clareza de que são povos distintos, envolvidos em uma sociedade *kubên*, o que torna inevitável e necessário entender os costumes materiais e imateriais dos *kubên*.

Essa inteção os conduz para a indubitabilidade do ensino e da aprendizagem que querem da escola em seu *puka kunĩ kôt*: conhecer, para se fazer presente, no mundo *kubên*. Assim, a instrução escolar é almejada para favorecer o trânsito da fronteira cultural entre aldeia e cidade e, portanto, de realizar tarefas cotidianas na sociedade *kubên*, como, por exemplo, as citadas por Bekó Kayapó (2022), Ýkàtyx Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022) e Tumre Kayapó (2022): saber andar na cidade (ler o nome da rua, o que está escrito nas placas e fachadas de instituições públicas e lojas comerciais, falar com o *kubên*, conhecer como fazem as coisas e utilizam as tecnologias), ler documentos, participar de reuniões e conhecer as leis (ler, ouvir e falar, e lutar pela sua proteção), fazer compras no supermercado e negociar nossas coisas (ler o nome dos produtos, saber o valor, pagar e receber troco), ir ao banco (saber o valor do *pi'ók kaprĩ* e fazer o saque) e participar de concurso público e processo seletivo do trabalho do *Kubên* (para atuação dos *mëbêngôkre* na aldeia).

O saber andar pela cidade, e seus múltiplos propósitos, reflete o cotidiano dos Gorotire no trânsito da fronteira cultural entre aldeia e cidade, como também de sua participação em processo de contratação do trabalho do mundo *kubên* desempenhados na aldeia, por meio de instituições governamentais que promovem serviços de assistência à saúde e oferta escolar (agente de saúde, agente de endemias, auxiliar de dentista, motorista, auxiliar de turma escolar e *pi'ókno'ókdwỳnh*).

A autonomia de conseguir se deslocar e realizar suas tarefas na cidade é um anseio indispensável para os Gorotire, e está associada, preponderantemente, na ação de falar, escrever e ler na língua da sociedade envolvente: o português; como também coadunada ao diálogo com o *kubên*, conhecimento de suas técnicas (construção e plantio) e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) (aplicativos e redes sociais: youtube, facebook e instagram).

A comunicação em português, quer seja pela compreensão oral ou escrita, tem inclinação para o diálogo com os *kubên*, mas também utilizada com outros povos indígenas, como menciona Kapranpõnh Kayapó (2022). Baka-ê Kayapó (2022) relata que quando não sabia se comunicar em português era muito difícil ir à cidade, visto que não entendiam o que os *kubên* falava, não encontrava as coisas que precisava, tampouco algum *kubên* que lhe pudesse ajudar com lisura, sobretudo com a utilização do *pi'ók kaprĩ*.

Além disso, Bepkräre Kayapó (2022) e Mry-re Kayapó (2022) ressaltam o interesse que os *mëbêngôkre* tem com as técnicas de construção (casas e galpões) e de plantio dos *kubên* (uso do trator para arar a terra<sup>434</sup>), assim como o uso de TDICs e seus aplicativos de fotografias e de gravação audiovisuais, que são, de acordo com Bekó Kayapó (2022), manipulados habitualmente pelos Gorotire para postagem de situações do cotidiano *mëbêngôkre* e principalmente suas reivindicações aos dirigentes da sociedade *kubên*.

Outro aspecto importante que permeia o campo da comunicação em português (falar, escrever e ler) reside na compreensão de documentos, geralmente institucionais, que tematizam os direitos constitucionais dos povos indígenas. Tututure Kayapó (2022), Bepkräre Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022) dizem que as legislações mais requeridas pelos Gorotire consistem nas pautas que tratam da assistência social, saúde e educação escolar em seu *puka kunĩ kôt*; o entendimento da formalização jurídica da sociedade envolvente os permite participar ativamente de reuniões institucionais e, por conseguinte, *aben kôt nokre*<sup>435</sup> os *kubên*, com o uso da caneta, para a aplicabilidade assegurada na CF/1988.

A atividade de fazer compras no supermercado (ler o nome dos produtos, saber o valor, pagar e receber o troco) e negociar seus produtos (*õkwýkrëndjà*: açaí, castanha do Pará, farinha; *adornos*: *me-aká*, *me-inoii kam-nga*, *me-arapê*; e artefatos: *djudjê*, *kruw*, *kôti*), são elencados pelos *mëbêngôkre* da aldeia Gorotire como as mais habituais desenvolvida na cidade.

Para tratar desses assuntos, Kôrei Kayapó (2022) discorre acerca da importância da *pi'ókjarënhdjà* para a aprendizagem da fala, escrita e leitura em português, e igualmente da matemática elementar, exemplificando para facilitar o entendimento: “se eu vou para a cidade e não conheço o *pi'ók kaprĩ*, o quanto vale, como eu vou fazer as compras? Como eu vou ler o que está escrito no produto? Como eu vou saber se tem troco?”. Tetukre Kayapó (2022) ainda

<sup>434</sup> Termo utilizado na agricultura para descrever o processo de preparação do solo para o plantio. Em síntese, consiste em revolver a camada superficial da terra, geralmente utilizando um arado, com o objetivo de quebrar os torrões, eliminar ervas daninhas e facilitar a absorção de água e nutrientes pelas plantas (DICIONÁRIO, 2023).

<sup>435</sup> Lutar contra. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

acrescenta: “como eu vou saber o valor do *pi'ók kaprĩ*, para vender nossas coisas? Se o *pi'ók kaprĩ* paga tudo ou se tenho que entregar troco? Se tenho que *akubyt kaba*<sup>436</sup>, *ajkjê*<sup>437</sup> ou *àptar*<sup>438</sup> o preço?”

A harmonia dessas menções, explicações e exemplificações, acrescidas de experiências, vivências e pesquisas no campo da educação escolar indígena na aldeia Gorotire, clarifica nosso entendimento, e nos possibilita pronunciar o que querem os *mëbêngôkre* com a *pi'ókjarênhdjà* em seu *puka kunĩ kôt: mar* os códigos sociais, que lhes interessa, da sociedade *kubên*, como prevista na legislação nacional da educação escolar indígena (BRASIL, 2012).

## **7.2 O *me mari mex mëbêngôkre* e a *pi'ókjarênhdjà*: (des)conexões do nosso e das coisas do *kubên***

O currículo, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e a atuação de professores indígenas são elementos estruturantes do Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como o reverberar das aspirações da comunidade indígena em relação à escola em suas terras. Em conjunto, esses componentes suplantam o ecoar de “autonomia” e “identidade escolar”, uma vez que para a escola indígena o documento pedagógico garante o “direito a uma educação escolar diferenciada” (BRASIL, 2012, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) trata o currículo como componente pedagógico dinâmico e orientador do processo educacional e das “concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola”. Assim, reverbera o seu propósito (objetivo), o modo de organização da escola (tempo e espaço), as relações sociais (na escola e da escola com a comunidade) e oferta de conhecimentos escolares (disciplinas), como também o desenvolver de práticas pedagógicas (ensino e aprendizagem), utilização de materiais didático-pedagógicos (bilíngue ou na língua materna) e atuação do professor indígena (substancial na escola diferenciada) (BRASIL, 2012, p. 5).

Para o limiar dessa discussão, é preciso primeiramente vislumbrar, por meio de representação imagética, Figura 130, os componentes pedagógicos do currículo e o seu fazer no processo de escolarização na aldeia Gorotire (1973-2023) tratados na seção 6,

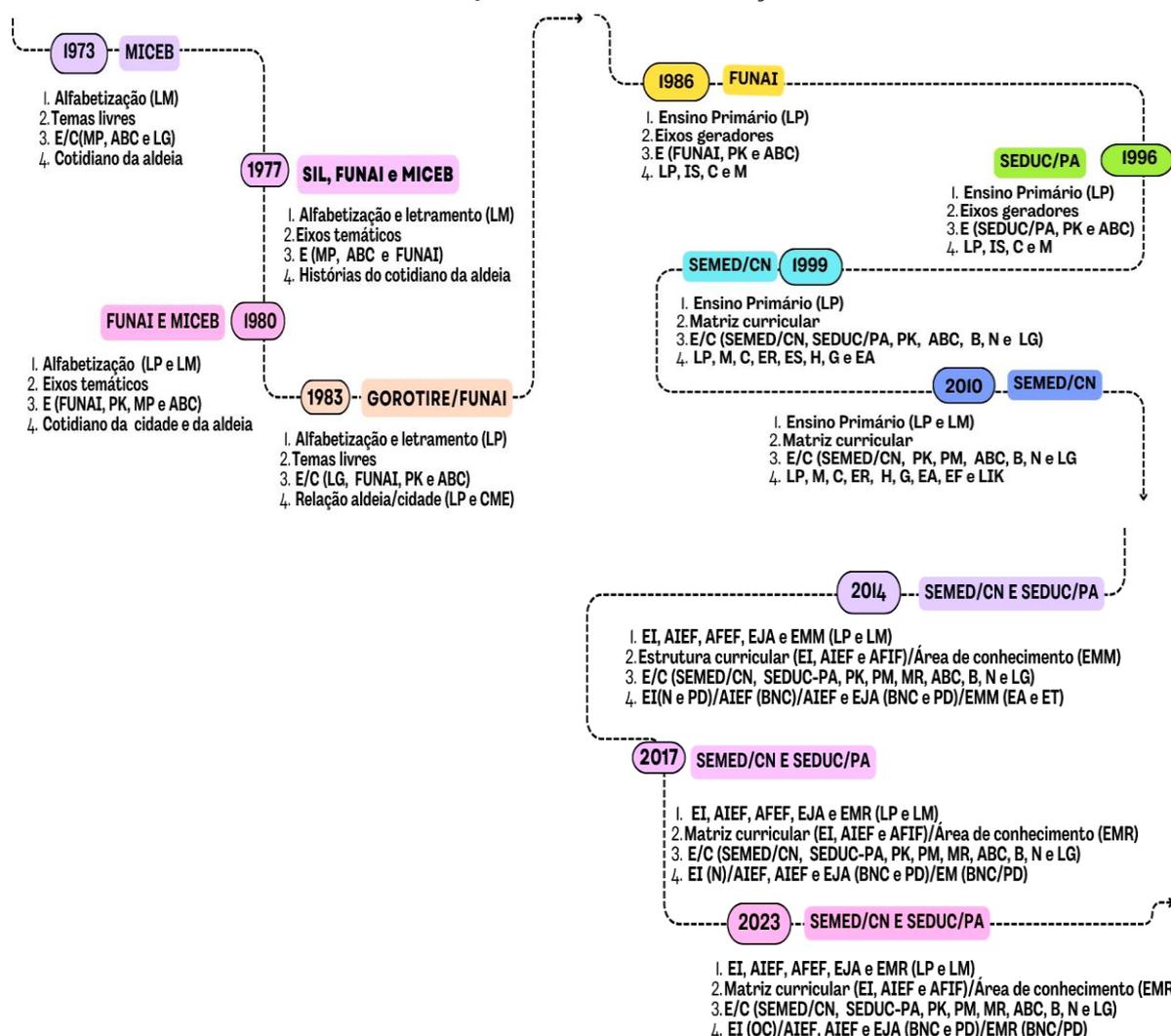
<sup>436</sup> Diminuir. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

<sup>437</sup> Dividir. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

<sup>438</sup> Aumentar. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

apresentando, durante esse período, a dinâmica da oferta escolar com relação ao papel sociocultural, modo de organização da prática escolar, relações sociais e conhecimentos escolares; entretecendo a atuação de *pi'ókno'ókdwýnh* mēbêngôkre no ambiente escolar.

Figura 130- Papel sociocultural, modo de organização, relações sociais e conhecimentos escolares fomentados no decorrer do processo de escolarização na aldeia Gorotire, 1973-2023



Nota: 1 – Papel sociocultural. 2 – Organização. 3 – Relações sociais. 4 – Conhecimentos escolares. MICEB – Missão Evangélica do Brasil. LM – Língua Mēbêngôkre. E - Escola. C – Comunidade. E/C – escola e comunidade. MP – Missionários professores. ABC - *abc-jarênhdjwýnh* (aluno/a). LG – Lideranças Gorotire. SIL - *Summer Institute of Linguistics*. FUNAI – Fundação Nacional do Índio. B- *bām* (pai). N – *nā* (mãe). MR – Monitor. LP – Língua Portuguesa. PK – Professor *kubên*. CME – Conhecimentos matemáticos elementares. IS – Integração Social. EP – Ensino Primário. C – Ciências. M – Matemática. SEDUC/PA – Secretaria de Estado de Educação do Pará. SEMED/CN – Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA. ER – Ensino Religioso. ES – Estudos Sociais. H -História. G – Geografia, EA – Estudo da Arte. LIK – Língua Indígena Kayapó. EI – Educação infantil. AIEF – Anos iniciais do ensino fundamental. AFEF – Anos finais do ensino fundamental. EJA – Educação de Jovens e Adultos. EMM – Ensino Médio Modular. PM – Professor mēbêngôkre. PD – Parte diversificada. BNC – Base nacional comum. EA – Eixo articulador. ET – Eixos temáticos. EMR – Ensino Médio Regular. N – Núcleo. OC – Objeto de conhecimento.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024).

A sistemática apresentada entrelaça a dinâmica da oferta escolar com acontecimentos educacionais que consideramos relevantes no processo de escolarização na aldeia Gorotire. Isso nos permite entrever as nuances da escola na perspectiva educacional de integração (1973-1986) e atualmente com a de (re)afirmação identitária (1996-2023). Ademais, pode-se também vislumbrar o processo de escolarização dos Gorotire com a dinâmica da oferta escolar não institucionalizada (1973-1985), institucionalizada pela FUNAI (1986-1995) e institucionalizada no âmbito da educação nacional pelo MEC (1996-2023)<sup>439</sup>.

Entre os anos de 1973 a 1976 tem-se o período de limiar da oferta escolar para os mēbêngôkre Gorotire. Pretensamente, a finalidade da instrução contrapunha as práticas educacionais de integração dos povos indígenas à comunhão nacional, visto que o seu ressoar visava à aprendizagem da escrita da língua Mēbêngôkre e não a da língua portuguesa (falar, compreender e escrever).

O papel da escola consistia em fazer os mēbêngôkre aprenderem as letras e símbolos escritos de sua língua. Entretanto, não subsidiada na fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística da língua portuguesa, mas o da nacionalidade dos missionários da MICEB que atuavam na Gorotire (americanos), como também de reverberar procedimentos religiosos seguidos pela missão (FEITOSA, 2018).

Como ambiente não institucionalizado, o modo de organização da escola não se alinhava ao fomentado no sistema nacional de ensino da época. Assim, os missionários atuavam nas atividades docentes a partir de temas livres e sem articulação com as fases de ensino e de aprendizagem. As relações sociais estabelecidas no período matutino à sombra do pé de manga seguiam a tríade que envolvia o entorno coletivo de instrução: missionários professores, lideranças Gorotire e *abc-jarêndjwỳnh*.

Tumre Kayapó (2022), Mry-re Kayapó (2022) e Tututire Kayapó (2022) mencionam que os missionários já moravam na Gorotire quando começaram a ministrar aula. Eles desempenhavam na aldeia atividades de assistência à saúde e pregação religiosa, como também faziam a tradução do texto bíblico que estava na língua Inglesa para a língua Mēbêngôkre, Figura 131.

---

<sup>439</sup> A temporalidade que perfaz a discussão central desta pesquisa permeia o período de institucionalização da educação escolar no âmbito do MEC, ou seja, entre os anos de 1996 a 2023. Todavia, ao perceber os contributos notáveis de constituição, continuação e remodelação da oferta escolar, optamos por enveredar, nesta seção, ao período anterior de atribuição do MEC (1973-1995).

Figura 131 – *Metĩndjwĩnh Kute Memã Kabẽn Ny Jarẽnh*

<p><b>Metĩndjwĩnh Kute Memã Kabẽn Ny Jarẽnh</b></p> <p><small>O Novo Testamento na lingua Kayapó do Brasil</small></p> 	<p><b>Pi'òk nhidji</b></p> <table border="0"> <tr> <td>Mebẽngòkre kabẽnkam</td> <td>Ijji krãne</td> <td>Portuguẽs kabẽnkam</td> <td>Óbẽ</td> </tr> <tr> <td>Matẽu</td> <td>(Mat)</td> <td>Matheus</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Makõ</td> <td>(Mak)</td> <td>Matcos</td> <td>106</td> </tr> <tr> <td>Rukã</td> <td>(Ruk)</td> <td>Lucas</td> <td>166</td> </tr> <tr> <td>Djãso rak</td> <td>(Dju r)</td> <td>João</td> <td>273</td> </tr> <tr> <td>Metĩndjwĩnh Karõ</td> <td>(Kar)</td> <td>Atos</td> <td>345</td> </tr> <tr> <td>Rõma</td> <td>(Rõ)</td> <td>Romãnos</td> <td>435</td> </tr> <tr> <td>Kõrtũ kumrẽx</td> <td>(Rõ k)</td> <td>1 Corĩntõs</td> <td>457</td> </tr> <tr> <td>Atĩri Kõritũ</td> <td>(A Kõ)</td> <td>2 Corĩntõs</td> <td>534</td> </tr> <tr> <td>Garaxa</td> <td>(Gar)</td> <td>Gãltas</td> <td>567</td> </tr> <tr> <td>Epexu</td> <td>(Ep)</td> <td>Efẽsios</td> <td>586</td> </tr> <tr> <td>Pũpũ</td> <td>(Pũ)</td> <td>Filipenses</td> <td>604</td> </tr> <tr> <td>Kerã</td> <td>(Ker)</td> <td>Galosenses</td> <td>615</td> </tr> <tr> <td>Texarõnika kumrẽx</td> <td>(Tex k)</td> <td>1 Tessalõnicenses</td> <td>627</td> </tr> <tr> <td>Atĩri Texarõnika</td> <td>(A Tex)</td> <td>2 Tessalõnicenses</td> <td>638</td> </tr> <tr> <td>Ximoxi kumrẽx</td> <td>(Xim k)</td> <td>1 Timõteo</td> <td>644</td> </tr> <tr> <td>Atĩri Ximoxi</td> <td>(A Xim)</td> <td>2 Timõteo</td> <td>658</td> </tr> <tr> <td>Xũtu</td> <td>(Xũ)</td> <td>Tĩto</td> <td>667</td> </tr> <tr> <td>Pĩrenã</td> <td>(Pĩr)</td> <td>Filemon</td> <td>673</td> </tr> <tr> <td>Mekbẽ Ijãser</td> <td>(Ijã)</td> <td>Hebreus</td> <td>676</td> </tr> <tr> <td>Xõpũ</td> <td>(Xõ)</td> <td>Tiãgo</td> <td>713</td> </tr> <tr> <td>Pedru kumrẽx</td> <td>(Ped k)</td> <td>1 Pedro</td> <td>725</td> </tr> <tr> <td>Djãso kumrẽx</td> <td>(Dju k)</td> <td>2 Pedro</td> <td>739</td> </tr> <tr> <td>Atĩri Djãso</td> <td>(A Dju)</td> <td>1 Joãõ</td> <td>748</td> </tr> <tr> <td>Djãso ãno ner</td> <td>(Dju ã)</td> <td>2 Joãõ</td> <td>762</td> </tr> <tr> <td>Djũda</td> <td>(Dju d)</td> <td>3 Joãõ</td> <td>764</td> </tr> <tr> <td>Mjĩjã apõx</td> <td>(Ap)</td> <td>Judas</td> <td>766</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>Apocalipse</td> <td>770</td> </tr> <tr> <td>Mãpas</td> <td></td> <td></td> <td>819</td> </tr> </table> <p><small>© Novo Testamento na Língua Kayapó do Brasil, 2a ed., © 2011, Lige Bíblia Internacional</small></p>	Mebẽngòkre kabẽnkam	Ijji krãne	Portuguẽs kabẽnkam	Óbẽ	Matẽu	(Mat)	Matheus	1	Makõ	(Mak)	Matcos	106	Rukã	(Ruk)	Lucas	166	Djãso rak	(Dju r)	João	273	Metĩndjwĩnh Karõ	(Kar)	Atos	345	Rõma	(Rõ)	Romãnos	435	Kõrtũ kumrẽx	(Rõ k)	1 Corĩntõs	457	Atĩri Kõritũ	(A Kõ)	2 Corĩntõs	534	Garaxa	(Gar)	Gãltas	567	Epexu	(Ep)	Efẽsios	586	Pũpũ	(Pũ)	Filipenses	604	Kerã	(Ker)	Galosenses	615	Texarõnika kumrẽx	(Tex k)	1 Tessalõnicenses	627	Atĩri Texarõnika	(A Tex)	2 Tessalõnicenses	638	Ximoxi kumrẽx	(Xim k)	1 Timõteo	644	Atĩri Ximoxi	(A Xim)	2 Timõteo	658	Xũtu	(Xũ)	Tĩto	667	Pĩrenã	(Pĩr)	Filemon	673	Mekbẽ Ijãser	(Ijã)	Hebreus	676	Xõpũ	(Xõ)	Tiãgo	713	Pedru kumrẽx	(Ped k)	1 Pedro	725	Djãso kumrẽx	(Dju k)	2 Pedro	739	Atĩri Djãso	(A Dju)	1 Joãõ	748	Djãso ãno ner	(Dju ã)	2 Joãõ	762	Djũda	(Dju d)	3 Joãõ	764	Mjĩjã apõx	(Ap)	Judas	766			Apocalipse	770	Mãpas			819	<p><b>Matẽu memã Jeju'ã ujarẽnh ne ja.</b></p> <p><small>Matẽu ne prĩne Jeju'ã ajãrẽ, noĩk dũ kraxãm ne 'ũ ujarẽnh tẽn abãr djãmã kumẽ. Matẽu bẽ ne Jeju kõt ba djõvõnõ. Nĩm heĩndjwĩny bũjõnõnã pi'òk kaprã ãtonõ djãmã nĩy nĩm kam Jeju kum kabẽn nĩm tu kam tĩm kam mã Jeju'ãtõ ajãmẽ. Kõt bũkamrẽnãh tẽn rãã nĩm Jeju wãbẽ. Nĩm kam prĩne gowã bãmã Jeju'ã pi'òk no'òk ne Kute Jeju pũkãrã ar bãm ãno omĩnã ne amãõõ kam mãr kõt ne gowã bãmã 'ũ pi'òk no'òk ne. Matẽu nhidji 'õdjwĩbẽ ne Rewi.</small></p> <p><small>Jeju nhĩngtũ ujarẽnh kãdj ne ja. Ruk 3.23</small></p> <p><b>1</b> <sup>1</sup>Ba, ãbẽ Matẽu ne ba pi'òkkam ar amã ikabẽn jarẽ. Dja ba ar amã Jeju Kĩtu'ũ ujarẽ. Metĩndjwĩnh ne 'ũ Bẽnjãdjwĩrbẽ kumkãtĩ mẽ. Kute 'ũ Bẽnjãdjwĩrbẽ kumkãtĩ mẽnhõdõ ne me Jeju'ãmã Kĩtu jarẽ. Dju ba Jeju Kĩtu nhĩngtũ kumrẽx'ũ ar amã ajãrẽ. Aben nhĩngtũ ar amã ãngtũ djãri arẽnõ tẽ. O tẽn ar'ym 'ũ ar amã pi'òk no'òk gar ar'ẽm ama. Jeju nhĩngtũbẽ ne Dawi. Ne ãngtũ 'õdjwĩbẽ Abraão.</p> <p><sup>2</sup> ãngtũ Abraão ne Ijãk dji.</p> <p><sup>3</sup> Ijãk dji nĩm ar'ym kato. Kato kam ar'ym abatãnh ne ar ba. Ar bãm kam ar'ym Djãko dji.</p> <p><sup>4</sup> Djãko dji nĩm ar'ym kato. Kato kam ar'ym abatãnh ne ar ba. Ar ba: nĩm kam ar'ym aben kũkãm Djũdamẽ kãm ar adjuw. Djũdamẽ kãm ar adjuw nĩm ar ar'ym apõx. Apõx ne kam ar'ym abatãnh ne ar ba.</p> <p><sup>5</sup> Nĩm kam Djũda ar'ym Tamaremã Peremẽ Djera ar adjuw. Peremẽ Djera ar adjuw nĩm ar ar'ym apõx. Apõx ne ar'ym abatãnh ne ar ba. Ar ba: nĩm kam Perẽ ar'ym Erõ dji.</p> <p><sup>6</sup> Erõ dji nĩm ar'ym kato. Kato kam ar'ym abatãnh ne ar ba. Ar bãm kam ar'ym Arãõ dji.</p> <p><sup>7</sup> Arãõ dji nĩm ar'ym kato. Kato kam ar'ym abatãnh ne ar ba.</p> <p><sup>8</sup> Ar bãm kam ar'ym Aminadãbã dji.</p> <p><sup>9</sup> Aminadãbã dji nĩm ar'ym kato. Kato kam ar'ym abatãnh ne ar ba. Ar bãm kam ar'ym Nĩxãr dji.</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p><small>© Novo Testamento na Língua Kayapó do Brasil, 2a ed., © 2011, Lige Bíblia Internacional</small></p>
Mebẽngòkre kabẽnkam	Ijji krãne	Portuguẽs kabẽnkam	Óbẽ																																																																																																																			
Matẽu	(Mat)	Matheus	1																																																																																																																			
Makõ	(Mak)	Matcos	106																																																																																																																			
Rukã	(Ruk)	Lucas	166																																																																																																																			
Djãso rak	(Dju r)	João	273																																																																																																																			
Metĩndjwĩnh Karõ	(Kar)	Atos	345																																																																																																																			
Rõma	(Rõ)	Romãnos	435																																																																																																																			
Kõrtũ kumrẽx	(Rõ k)	1 Corĩntõs	457																																																																																																																			
Atĩri Kõritũ	(A Kõ)	2 Corĩntõs	534																																																																																																																			
Garaxa	(Gar)	Gãltas	567																																																																																																																			
Epexu	(Ep)	Efẽsios	586																																																																																																																			
Pũpũ	(Pũ)	Filipenses	604																																																																																																																			
Kerã	(Ker)	Galosenses	615																																																																																																																			
Texarõnika kumrẽx	(Tex k)	1 Tessalõnicenses	627																																																																																																																			
Atĩri Texarõnika	(A Tex)	2 Tessalõnicenses	638																																																																																																																			
Ximoxi kumrẽx	(Xim k)	1 Timõteo	644																																																																																																																			
Atĩri Ximoxi	(A Xim)	2 Timõteo	658																																																																																																																			
Xũtu	(Xũ)	Tĩto	667																																																																																																																			
Pĩrenã	(Pĩr)	Filemon	673																																																																																																																			
Mekbẽ Ijãser	(Ijã)	Hebreus	676																																																																																																																			
Xõpũ	(Xõ)	Tiãgo	713																																																																																																																			
Pedru kumrẽx	(Ped k)	1 Pedro	725																																																																																																																			
Djãso kumrẽx	(Dju k)	2 Pedro	739																																																																																																																			
Atĩri Djãso	(A Dju)	1 Joãõ	748																																																																																																																			
Djãso ãno ner	(Dju ã)	2 Joãõ	762																																																																																																																			
Djũda	(Dju d)	3 Joãõ	764																																																																																																																			
Mjĩjã apõx	(Ap)	Judas	766																																																																																																																			
		Apocalipse	770																																																																																																																			
Mãpas			819																																																																																																																			

Fonte: ScriptureEarth (2024).

Dentre outros aspectos que podem ser depreendidos, nota-se que o alvorecer da instrução escolar da/na língua Mẽbẽngòkre apresentou intuito velado de disseminação da prática religiosa seguida pelos missionários, uma vez que se os mẽbẽngòkre aprendessem a escrita de sua língua, assim como a leitura, poderiam ler a bíblia e, portanto, se converterem à religião seguida pela MICEB. O que de fato ocorreu dado que, como refere Kapranpõnh Kayapó (2022), atualmente mais da metade das pessoas mẽbẽngòkre que vivem na Gorotire seguem à religião protestante.

Tumre Kayapó (2022) e Mry-re Kayapó (2022) relatam que os missionários sabiam falar muito bem a língua Mẽbẽngòkre e, além disso, também sabiam escrever sendo uma “novidade para a aldeia vê as nossas letras e símbolos escritos no *pi'òk*<sup>440</sup>”. Essa singularidade, motivou as lideranças Gorotire a solicitarem para os atuantes da MICEB que os ensinassem aquilo que haviam aprendido em seu *puka kunĩ kõt*. Assim, os conhecimentos escolares foram colocados em prática e substanciados em situações do cotidiano da aldeia e condução religiosa (oração antes e depois das aulas).

Nesse prosseguimento, e vislumbrando os intentos da MICEB, a FUNAI, que tinha a responsabilidade de ofertar a educação escolar em territórios indígenas e, portanto, na aldeia Gorotire, se integrou, entre os anos de 1977 a 1982, as atividades de instrução escolar desenvolvidas pela missão. No ano de 1977 a escola, com uma estrutura física própria para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem na aldeia, funcionando no período

<sup>440</sup> Papel. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2022).

matutino e vespertino (Escola Prinkôre), e com o dispor das Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* elaborado pelo SIL, remodelou o intento escolar articulando alfabetização e letramento da/na língua Mëbêngôkre, ou seja, ensinando-os as letras, símbolos escritos, interpretação, compreensão, organização de discursos e reflexões das relações entre mëbêngôkre e *kubên*, conquanto ainda com resquícios de orientação religiosa da missão.

À vista disso, o modo de organização também foi reestruturado passando a ser articulado em três níveis de ensino e de aprendizagem, que eram guiados pela sequência e eixos temáticos da cartilha da SIL: nível 1 (escrita), nível 2 (escrita e leitura) e nível 3 (escrita, leitura, interpretação, compreensão, organização de discursos e reflexões interétnicas). Para seguimento instrutivo, foi instituído o processo de avaliação da aprendizagem dos *abc-jarênhdjwÿnh* mëbêngôkre, conforme almejo dos conhecimentos escolares estabelecidos em cada nível. Contudo, nota-se que as relações sociais não floresceram, visto que continuou permeada pelo envoltório da escola (missionários professores, *abc-jarênhdjwÿnh* e FUNAI).

Após três anos, em 1980, a FUNAI começou a gerir, com veemência, o ambiente instrutivo. O papel da escola que antes era de fomento exclusivo de ensino e aprendizagem da/na língua Mëbêngôkre, com disposição religiosa, passou a estreimar com a inserção do ensino da/na língua portuguesa, com vista na aprendizagem da linguagem e grafia. Em decorrência a isso, os conhecimentos escolares foram reorganizados, se inclinando a partir de experiências e vivências na aldeia (ministrado por missionários professores); e da cidade (por professores *kubên* contratados pela FUNAI).

A justificativa ecoada na época pelo órgão institucional decorreu da necessidade de liames com a sociedade envolvente. Nessa perspectiva, e com o assentimento das lideranças Gorotire, o ensino da/na língua portuguesa foi ganhando espaço no ambiente escolar, como também aumentou o número de mëbêngôkre interessados no processo instrutivo (evidenciado na seção 6).

Em 1983, com a saída da MICEB da aldeia e com o intuito de participar ativamente dos encaminhamentos técnicos, administrativos e pedagógicos da escola na aldeia, as lideranças Gorotire construíram, com recurso próprio, uma nova estrutura física análoga com a da cidade (Escola Kanhök). Com isso, o ensino que antes tinha fomento bilíngue (mëbêngôkre e português) passou a ser instruído exclusivamente da/na língua portuguesa, com a inserção de conhecimentos escolares de matemática elementar para auxiliar os Gorotire no incremento da relação aldeia (mëbêngôkre) e cidade (*kubên*), conduzido estritamente por professores/as *kubên* no período matutino e vespertino. As relações sociais foram modificadas, visto que a conduta das lideranças Gorotire em se fazer presente na escola, ainda

não institucionalizada, estabeleceu vínculos entre escola/comunidade (FUNAI, professores *kubên* e *abc-jarêhndjw`nh* e lideranças Gorotire).

Sob o argumento da necessidade de emissão da documentação escolar dos *abc-jarêhndjw`nh*, em 1986 a FUNAI institucionalizou o ensino escolar na aldeia, organizando-o em seguimento ao ofertado em nível nacional: ensino primário de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série nos períodos matutino e vespertino. O papel da escola foi consolidado para proporcionar aos *mêbêngôkre* Gorotire informações e conhecimentos (técnicos, científicos e culturais) da sociedade envolvente, com conhecimentos escolares da Língua Portuguesa, Integração Social, Ciências e Matemática. As relações sociais envolveram com atuação somente dos envolvidos na escola (FUNAI, professores *kubên* e *abc-jarêhndjw`nh*).

Com a promulgação da CF/1988, que reverberou a garantia da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena foram sendo edificadas. A primeira ação foi a designação do MEC, em 1991, para coordenar as ações referentes a escola em territórios indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino (antes gerenciada pela FUNAI), com execução dos entes estaduais e municipais.

Todavia, como já evidenciado por vários pesquisadores/as que tematizam a educação escolar em territórios indígenas, a distância que perfaz a legislação e sua prática no cotidiano escolar, sobretudo em comunidades que compartilham da ALB, é longínquo. E para os Gorotire não decorreu de maneira dissemelhante, uma vez que mesmo após o afínco da CF/1988 e atuação do MEC, a FUNAI ainda continuou o gerenciamento da escola com a mesma finalidade (integração progressiva), modo de organização (ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), relações sociais (somente os envolvidos na escola) e conhecimentos escolares (Língua Portuguesa, Integração Social, Ciências e Matemática) até o ano de 1995, momento que a SEDUC/PA assumiu o gerenciamento da educação escolar dos povos indígenas da Amazônia paraense, no entanto, vê-se que houve apenas mudança de gestão já que a SEDUC/PA prosseguiu os mesmos intentos educacionais já consolidados pela FUNAI.

No mesmo ano que a SEDUC/PA assumiu a gestão da escola na Gorotire foi legitimada a LDB/1996. Por meio da nova legislação educacional, a oferta escolar em territórios indígenas passou a ser idealizada com a finalidade de oferecer escola bilíngue e intercultural com base em proporcionar educação escolar com vista na recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências; como também de garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e

científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

Entretanto, a ação que determinava a doutrina educacional habitou com tardar na aldeia Gorotire, visto que mesmo com o vigor da LDB/1996 a SEDUC/PA continuou com a prática educacional estruturada pela FUNAI até o ano de 1999. Temporalidade que anunciou a mudança da gestão técnica, administrativa e pedagógica da escola para a SEMED/CN. Ato que, presumivelmente pairou expectativas (mëbêngôkre e daqueles que participavam do processo educacional) acerca da implementação da educação escolar diferenciada na aldeia.

No entanto, o ecoar dos preceitos constitucionais ainda ficaram silentes para os Gorotire. A oferta escolar de 1ª a 4ª série (matutino e vespertino) continuou, até o ano de 2009, a ser reverberada unicamente na língua da sociedade envolvente, o português, que revelava o propósito da escola: propiciar informações e conhecimentos da sociedade envolvente. Ao correlacionar prossecução da finalidade da escola com os anseios de instrução dos Gorotire em seu *puka kunî kôt*, verifica-se mínguas dissemelhanças, visto que a escola prosseguia com o difundir de seus anseios, expectativas e necessidades.

Nesses dez anos (1999-2009), as modificações vislumbradas no currículo se referiam acerca do modo de organização da escola (matriz curricular), conhecimentos escolares (com a exclusão da disciplina Integração Social; prosseguimento de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; e inserção de Ensino Religioso, Estudos Sociais, História, Geografia e Ensino de Artes). As relações sociais tecidas no cotidiano escolar foram reavivadas ao entretecer escola/comunidade (prossecução da SEDUC/PA<sup>441</sup>, professores *kubên* e *abc-jarênhdjwÿnh*; e inserção da SEMED/CN, lideranças Gorotire e *bãm* e *nã* de *abc-jarênhdjwÿnh*).

Com o caminhar da implantação do ensino escolar de nove anos a nível nacional, a SEMED/CN implementou em 2010, após 22 anos da promulgação da lei magna e 14 anos da lei nacional de educação, o ensino bilíngue institucionalizado<sup>442</sup>, com a oferta da disciplina Língua Materna Kayapó e atuação profissional de seus próprios membros na *pi'ôkjarênhdjà*, isto é, de *pi'ôkno'ôkdwÿnh* mëbêngôkre.

A inserção da disciplina na matriz curricular, como também a apreciação de *pi'ôkno'ôkdwÿnh* mëbêngôkre, expressa Tumre Kayapó, apresentou mudanças significativas, uma vez que “a *pi'ôkjarênhdjà*, começou a ter mais a nossa cara, pois começamos a nos fazer

<sup>441</sup> A SEDUC/PA continuou a realizar o pagamento dos professores *kubên*, todavia não foi possível saber, com asserção, até quando foi procedido. Possivelmente, pelos relatos orais, entre os anos de 1999-2005.

<sup>442</sup> A MICEB, juntamente com a FUNAI também ofertaram no ensino escolar não institucionalizado bilíngue, todavia, ministrado somente por missionários *kubên*.

presente não somente como *abc-jarêhndjwỳnh*, mas como *pi'ókno'ókdwỳnh*, aquele que tem conhecimento e ensina”. Isso, para Bekó Kayapó (2022), reluziu a percepção do mẽbêngôkre de que “embora tenhamos culturas diferentes, isso não quer dizer que somos inferiores aos *kubẽn*”.

Isso retrata que, embora morosamente, as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena na perspectiva educacional de (re)afirmação identitária foram adentrando no espaço escolar da aldeia, se esculpindo às especificidades e aos anseios dos Gorotire, fazendo-os se sentirem, como diz Tumre Kayapó (2022), “embora diferentes culturalmente, iguais aos *kubẽn* em conhecimento e prestígio para ensinar na *pi'ókjarêhndjà*”.

Os reflexos do currículo, com relação ao propósito da escola, modo de organização, relações sociais e conhecimentos escolares, foram mais perceptíveis no ano seguinte, em 2011, ocasião da implementação da nova Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de nove anos para a Educação Indígena e na modalidade EJA no município de Cumaru do Norte-PA.

Dois aspectos notáveis são evidenciados: o fato de ser o primeiro documento institucional que reverbera em seu título a designação da escola diferenciada na aldeia Gorotire (educação indígena), ressoando, ainda que preliminarmente, os demais princípios da educação escolar em territórios indígenas: específica, bilíngue e intercultural; e a menção de *educação indígena* ao invés de *educação escolar indígena*, visto que a distinção entre os dois modos de educação foi explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 1999, e o mínguo entendimento desses processos educacionais pode estorvar o fomento da escola diferenciada na aldeia.

Posto isso, e em consonância com a solicitação das lideranças Gorotire, a rede municipal de ensino ampliou a oferta escolar na aldeia: anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (1ª a 4ª etapa).

A oferta para os anos iniciais (matutino e vespertino) seguiu o modo de organização por meio de dois segmentos na matriz curricular: Base Comum (BC) e Parte Diversificada (PD). Os conhecimentos escolares que constituíram a BC contemplavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Ensino de História e Geografia e Ensino de Artes (em prossecução a implementada em 1999) e Educação Física (inserida em consonância com a legislação nacional); e na PD a disciplina de Língua Materna Kayapó (inserida em consonância com a legislação nacional para educação escolar indígena).

A organização da EJA (noturno) também seguiu os mesmos segmentos da matriz curricular: BC e PD. No entanto, nos chama atenção o fato da PD não contemplar a disciplina

de Língua Materna Kayapó, como para as turmas dos anos iniciais, mas em paradoxo ofertou a disciplina de Língua Inglesa. Isto é, os *mëbêngôkre mëñrônyre, mëkurerere e mëkrakrãmti* ao adentrarem no espaço escolar tinha que se apropriarem da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e estilística da língua nacional (português) e mundial (inglês), exaurindo o principiar da escola diferenciada na aldeia. À vista disso, em 2013 a situação foi parcialmente assentada com a retificação e implementação da Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental Indígena na Modalidade EJA, que contemplava conhecimentos escolares da/na língua materna somente para a 3ª e 4ª etapa.

Em 2014, a SEDUC/PA ofertou o ensino médio modular na modalidade EJA, e a SEMED/CN iniciou de maneira gradativa a oferta dos anos finais do ensino fundamental (concluído em 2018). Em conjunto, a SEMED/CN e a SEDUC/PA ofertaram as etapas que constituem a educação básica nacional: educação infantil (pré II), ensino fundamental/anos iniciais e finais (1º ao 9º ano), EJA (1ª a 4ª etapa) e ensino médio modular /EJA (1ª a 3ª série).

A organização de oferta e de conhecimentos escolares foi procedida na rede municipal de ensino por meio de estrutura curricular, prevalecendo até o ano de 2023: educação infantil por dois núcleos (formação social e pessoal e conhecimento humano) e parte diversificada (atividades lúdicas, música, desenvolvimento motor, leitura e linguagem artística e cultural popular); anos iniciais do ensino fundamental somente com a Base Nacional Comum (BNC) (prossecação das disciplinas contempladas na estrutura curricular de 2011, e exclusão da disciplina Língua Indígena Kayapó); os anos finais do ensino fundamental estruturado com a BNC (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso e Educação Física) e a PD (Língua Indígena Kayapó e Cultura Indígena); e a EJA com prossecação somente da BNC (disciplinas da estrutura curricular de 2011/2013). Já a rede estadual, por área de conhecimento (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Química e Biologia).

Salienta-se que a escola diferenciada nessa estruturação de oferta e conhecimentos escolares apresentou-se tênue em seus princípios e finalidades, visto que o ensino bilíngue não abarcou a educação infantil e o ensino médio modular/EJA, como também retrocedeu a oferta somente para os anos iniciais do ensino fundamental de 3ª e 4ª etapa da EJA. Já no que concerne a oferta escolar, a educação infantil foi implementada em consonância com a legislação em vigor, isto é, mediante reivindicação das lideranças Gorotire, como também evidenciado na oferta dos anos finais do ensino fundamental (regular e EJA) e ensino médio (modular/EJA). Nessa última oferta, é importante mencionar a apropriação dos Gorotire com conhecimentos operacionais da sociedade *kubên* da Amazônia paraense, uma vez que se

articularam para reivindicar o ensino médio regular, considerado mais adequado à sua realidade sociocultural, empreendido gradativamente pela SEDUC/PA em 2017 (período noturno), por meio da criação de um anexo vinculado à escola sede estadual no município

O modo de organização do ensino médio regular foi procedido, entre os anos de 2017 a 2023, por área de conhecimento estruturadas pela BNC e PD. Os conhecimentos escolares da BNC compreendiam as disciplinas de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa I, Matemática I, Química e Sociologia; já a PD com Matemática II e Língua Portuguesa II.

No sistema educacional da rede estadual de ensino do Pará, a criação de escola anexo estabelece seguimento do modo de organização e conhecimentos escolares da escola a qual foi/está vinculado, como também no propósito e relações sociais. Todavia, alguns entraves técnicos, administrativos e pedagógicos estão sendo transmutados veladamente com o reverberar do PPP da escola sede, EEEM. João Pinto Pereira, que textualiza haver necessidade de adaptações pedagógicas necessárias para o Anexo Gorotire ao se localizar em território indígena

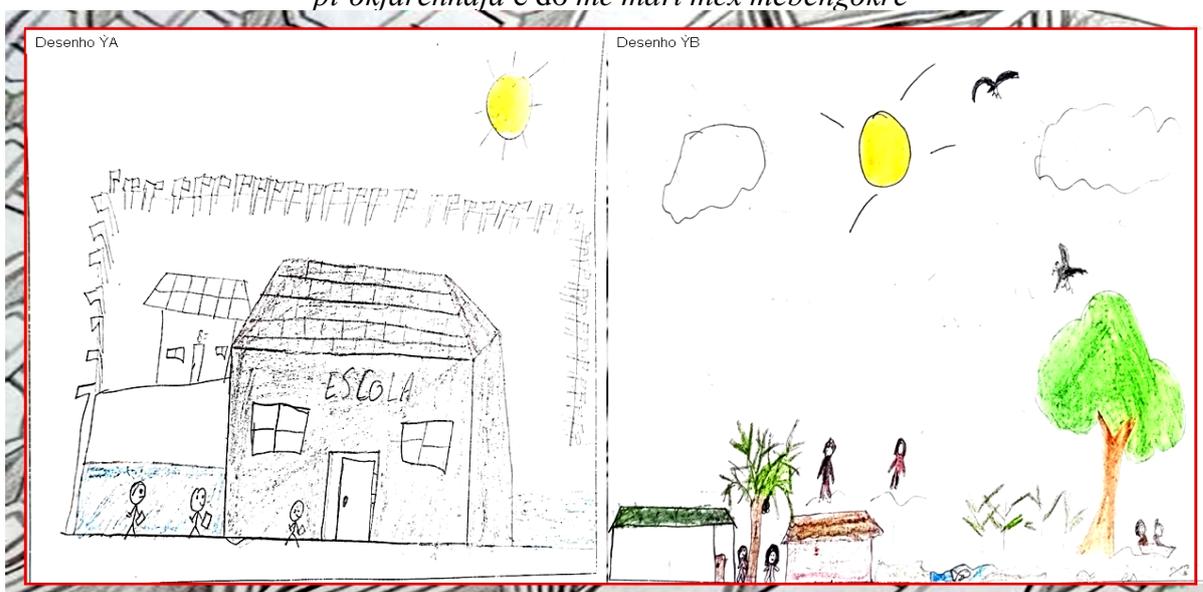
O desvelo de vislumbrar que entraves estão sendo transmutados veladamente nos faz verificar vários documentos escolares (ementa, conteúdo, plano de ensino, avaliações e horário de aula), como também de vivenciar a prática docente no ensino médio na aldeia. E é na prática docente correlacionada com o horário de aula que notamos haver a oferta da disciplina Língua Materna para as turmas da 1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup> série, ou seja, de haver currículo institucional oculto.

Tumre Kayapó (2022) explica que a oferta da disciplina com atuação de *pi'ôkno'ôkdwynh* mēbêngôkre, é fruto da reivindicação das lideranças Gorotire inclinada à SEDUC/PA. Porém, é solene mencionar que a oferta nesses moldes se constitui como política de governo, e não de Estado com o povo do buraco d'água; e diante disso, não se tem a garantia da obrigatoriedade do estado de ofertar no Anexo Gorotire a educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural

Posto isto, seguimos o caminho para perceber práticas pedagógicas de ensino, com vista na aprendizagem dos *abc-jarêhndjwynh* mēbêngôkre, vivenciadas na escola (etapas e modalidades de ensino) entre os anos de 2016 a 2022, com ênfase na relação espaço/tempo, relações sociais tecidas no cotidiano escolar, produção e uso de materiais didático-pedagógicos (bilíngue e/ou na língua Mēbêngôkre) e práticas docentes de *pi'ôkno'ôkdwynh* mēbêngôkre.

Como já mencionado, o espaço e o tempo de ensino e aprendizagem na aldeia advindos da *pi'ókjarênhdjà* e do *me mari mex mẽbêngôkre*, embora concebidos no mesmo lugar, apresenta-se de maneira distinta, visto que um se perfaz no interior do ambiente escolar (tempo determinado) e o outro em todo *puka kunĩ kôt* Gorotire/TI Kayapó (tempo indeterminado), como bem ilustrado por Beptenti Kayapó (ÝA)<sup>443</sup> e Baká Kayapó (ÝB)<sup>444</sup>, Figura 132.

Figura 132 – Desenhos que representam o espaço/tempo de aprendizagem advindos da *pi'ókjarênhdjà* e do *me mari mex mẽbêngôkre*



Nota: Desenho ÝA criado por Beptenti Kayapó. Desenho ÝB criado por Baká Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da língua Mẽbêngôkre, instituído em 2015.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Os desenhos ÝA e ÝB, retratam, respectivamente, o espaço físico, que atualmente é murado (delimitando o seu acesso aos mẽbêngôkre envolvidos na relação escola/comunidade escolar), *abc-jarênhdjwỳnh* e seus objetos de estudo (lápiz, caneta, caderno e livros), sala de aula dos *abc-jarênhdjwỳnh* (oitavo ano) e o tempo (diurno pelo traçado do sol); o *puka kunĩ kôt* da aldeia (fauna e flora), pessoas em diferentes faixa-etárias (*mẽkaràre*, *mẽprire*, *mẽbôktire*, *mẽkurereti*, *mẽôkre*, *mẽprintire*, *mẽnôrõnyre*, *mẽkurerere*, *mẽkrakrãmti* e *mẽbêngête*), desempenho de seus afazeres (de acordo com a organização social do povo do buraco d'água) e o tempo de sua realização (diurno pelo traçado do sol).

Os traços e tracejos também revelam a clareza das *mẽprire*, que ainda se encontram em processo de construção do ser mẽbêngôkre, com o entendimento das aprendizagens que

<sup>443</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>444</sup> *Abc-jarênhdjwỳnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

circulam na aldeia (1ª aprendizagem - *me mari mex* mēbêngôkre e 2ª aprendizagem - *pi'ôkjarēnhdjà*). Por isso, explica Akranhi Kayapó (2022), as *mēprire* não podem ficar o dia todo na *pi'ôkjarēnhdjà*, como na cidade, elas precisam ter tempo para *bidjaer* e *kudjwa na krĩ* e, assim, *mar* as nossas coisas, *ba kum akre e ba kum iarem*<sup>445</sup> “o mais importante para nós mēbêngôkre”.

Sob outra perspectiva, e dentre vários aspectos que podem ser depreendidos na distinção dos processos educacionais de espaço/tempo na *krĩ* (revelados nas narrativas orais, imagéticas e análise documental), realçamos a que consideramos manancial: a finalidade, uma vez que dela deriva todas as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Na contemporaneidade, notamos que a *pi'ôkjarēnhdjà* na aldeia consiste em proporcionar acesso às informações, conhecimentos (técnicos, científicos e culturais) da sociedade envolvente (prevalcida desde a década de 1980), como também de proceder a alfabetização e letramento da/na língua Mēbêngôkre (próspera e contínua a partir de 2010); já o *me mari mex* mēbêngôkre de construir a pessoa embrionária do povo do buraco d'água.

Isso nos direciona a pensar os impulsionadores dos processos educacionais da 1ª aprendizagem (*me mari mex* mēbêngôkre) e 2ª aprendizagem (*pi'ôkjarēnhdjà*). Na primeira, sem dúvida, é o *puka kunĩ kôt* (por isso a sua importância para os povos indígenas), acrescido das relações familiares, comunitárias e socioculturais, como a exemplo a realização do *mětoro Tàkàk*, que avultado de outras vivências e experiências, nos possibilitou conhecer o *me mari mex* mēbêngôkre na aldeia Gorotire; e na segunda professores/as *kubên* e mēbêngôkre.

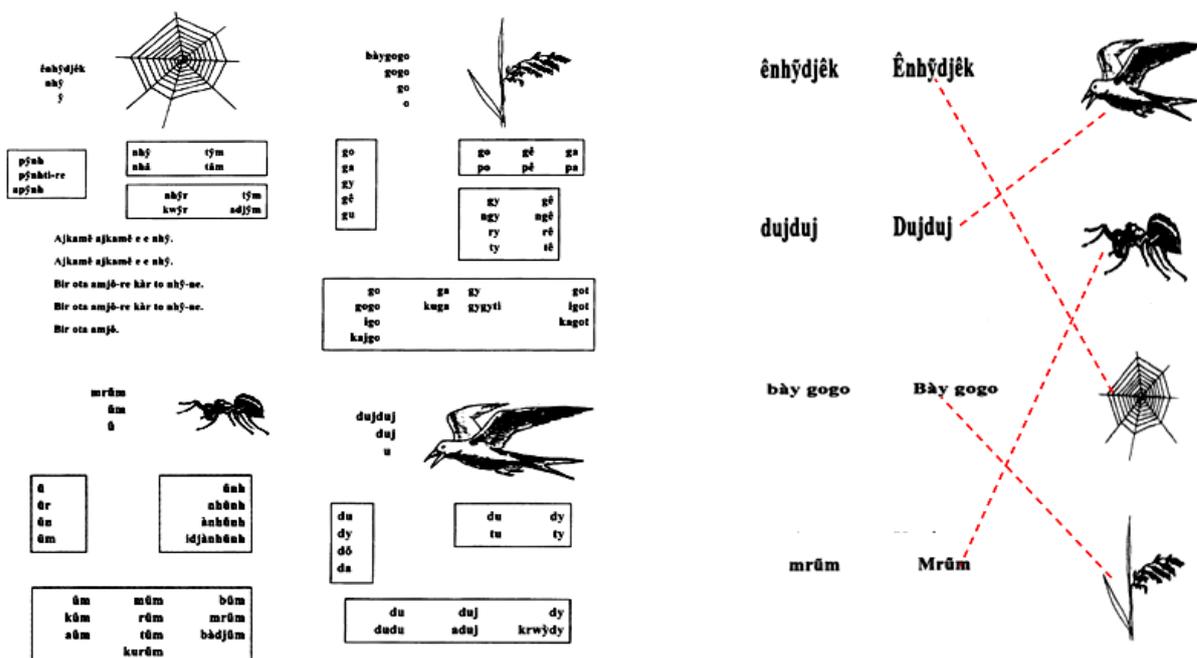
Ao coadunar esse vislumbre com os intentos desta tese, percebemos que a primazia de estabelecer conexões entre *me mari mex* mēbêngôkre e *pi'ôkjarēnhdjà* advém de seus membros, que a partir do ano de 2010, com a implementação da escola bilíngue, adentrou profissionalmente o ambiente escolar como *pi'ôkno'ôkdwynh*. À vista disso, enveredamos para a sala de aula para vivenciar suas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem à luz de conhecimentos escolares de alfabetização e letramento da/na língua Mēbêngôkre, como também na disciplina de Matemática, que desde do ano de 2021 é ministrado, para turmas dos anos finais do ensino fundamental, por *pi'ôkno'ôkdwynh mēbêngôkre*.

Resultante das políticas públicas da educação escolar indígena, em 2010 os mēbêngôkre iniciaram a atuação no processo de profissionalização docente na aldeia. Para as DCNEEI são eles os “interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral [...]

---

<sup>445</sup> Eu mostrei a ela/ela, eu contei a ele/ela. Tradução realizada por Mry-re Kayapó (2023).

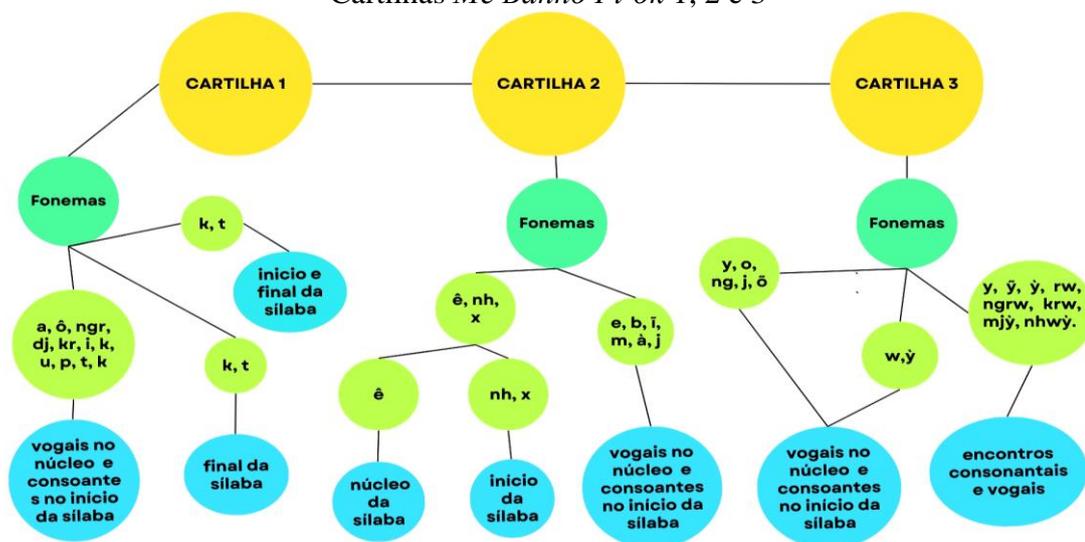




Fonte: Cartilhas *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3 (1988, p. 1-14). Adaptada pela pesquisadora (2024).

Ao folhear as cartilhas com olhar mais atento, percebe-se, em consonância com os conhecimentos escolares conjecturados (vogais, consoantes, encontros consonantais e dígrafos), que independentemente do nível e quantidade de páginas do material didático-pedagógico (1, 2, e 3) todas apresentam após agrupamento de histórias (entre 5 a 7) atividades/lição de fixação agrupando as temáticas centrais (relação de imagem as palavras escritas com letra inicial minúscula e maiúscula). Além disso, vê-se a organização do percurso de aprendizagem da/na língua Mëbêngôkre, Figura 133.

Figura 134 - Organização do percurso de aprendizagem da/na língua Mëbêngôkre contidos na Cartilhas *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024), com base nas Cartilhas *Me Banhõ Pi'ók* 1, 2 e 3 (1998).

A ordem numérica das cartilhas 1, 2 e 3 indica o percurso de aprendizagem da/na língua Mëbêngôkre, em que o conjunto das letras deste sistema de escrita é apresentado ‘com 16 consoantes (p, t, k, ', b, d, g, x, dj, j, w, r, m, n, nh, ng) e 17 vogais (a, à, ã, e, ê, ë, i, ã, o, ô, õ, u, ã, y, ÿ, ÿ), sendo que “cada um dos fonemas (letras) representa um som, com exceção da letra ã que representa dois, um mais central e outro mais recuado” (*ME BANHÕ PI'ÔK*, 1998, p. 6).

Ademais, diz Kôrei Kayapó (2022), a inserção da disciplina da Língua Mëbêngôkre foi e é, sem dúvida, um aspecto positivo para a aldeia Gorotire, visto que foi ela que possibilitou a “nossa entrada na *pi'ôkjarênhdjà*”. Contudo, foi “muito dificultoso para os *pi'ôkno'ôkdwynh*, pois só tínhamos, até esses dias, o *pi'ôk* da cartilha e os professores *kubên* muitos livros e atividades”. Isso revela aspectos de desconexões com as doutrinas que orientam a escola em territórios indígenas, uma vez que é preconizado a elaboração e publicação sistemática de materiais didáticos específicos e diferenciados, com apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino que gerenciam escolas em TI (BRASIL, 1996).

Diante da menção de Kôrei Kayapó (2022), adentramos o espaço escolar na aldeia para conhecer materiais didático-pedagógicos diferenciados e específicos disponíveis e utilizados no ensino e na aprendizagem de *abc-jarênhdjwynh* (textual, visual, auditivo e/ou audiovisual), como também práticas docentes fomentadas por *pi'ôkno'ôkdwynh* mëbêngôkre (vivenciadas na escola da aldeia no percurso da pesquisa de campo desta tese).

No período de 2010 a 2016 as cartilhas *Me Banhõ Pi'ôk* 1, 2 e 3 tiveram uso exclusivo na prática de ensino de *pi'ôkno'ôkdwynh* mëbêngôkre, visto que eram os únicos materiais pedagógicos disponíveis no ambiente escolar (textual e visual). Todavia, em 2016 houve a disponibilidade de mais um recurso didático-pedagógico (textual e visual): o livro *Mëbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ôk nê já* (Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkre).

O livro de alfabetização na língua Mëbêngôkre, o primeiro específico e diferenciado publicado e distribuído nas escolas da TI Kayapó após a promulgação da CF/1988, não foi sistematizado, publicado e financiado com apoio da União as redes de ensino que gerenciam as etapas de ensino da educação básica na escola da aldeia (municipal/SEMED/CN e estadual/SEDUC/PA), mas, contrariamente à legislação nacional de educação, pela Associação Floresta Protegida (AFP) Mëbêngôkre Kayapó<sup>446</sup>, com apoio técnico e financeiro

---

<sup>446</sup> Criada em 1998 e formalizada juridicamente em 2002, a AFP é uma organização indígena do povo Mëbêngôkre-Kayapó sem fins lucrativos que objetiva realizar ações para o fortalecimento da capacidade das comunidades Kayapó na proteção de seus territórios e recursos naturais; desenvolvimento de alternativas sustentáveis de geração de renda; e valorização do patrimônio cultural do povo do buraco d'água. Atualmente,

articulados pela Vale S.A (Plano Básico Ambiental Onça Puma - Componente Indígena Kayapó), Eletrobrás (Projeto Ações emergenciais para o fortalecimento da autonomia das comunidades Kayapó do Leste), Projeto Xingu (Unidade de Saúde e Ambiente / Escola Paulista de Medicina – UNIFESP) e *International Conservation Fund of Canada* (TRONCARELLI, 2015).

O livro é resultado do Curso de Formação Complementar de Professores Kayapó<sup>447</sup> realizado pela AFP em duas etapas formativas ocorridas nos anos de 2012 e 2014, com a presença e, por conseguinte, autoria de 57 *pi'òkno'òkdwynh mēbēngòkre*<sup>448</sup>. O objetivo do processo formativo foi de desenvolver materiais didático-pedagógicos na língua Mēbēngòkre (textual e visual) para o fomento da alfabetização de *mēprire* e *mēnōrōnyre/mēkurerere* em sua língua materna, por meio de temáticas presentes no cotidiano da vida na aldeia, Figura 135 (FLORESTA, 2024).

representa 3.000 mēbēngòkre de 31 aldeias que estão situadas nas TI da região sul da Amazônia paraense: Kayapó, Mekragnoti e Las Casas (ver Figura 14) (ASSOCIAÇÃO, 2023).

<sup>447</sup> O objetivo do curso foi de desenvolver formação complementar específica para os professores mēbēngòkre, contemplando estudos de sua língua, de sua história, de seus conhecimentos e práticas culturais, de maneira que esses professores e suas comunidades sejam protagonistas na elaboração de propostas específicas de ensino em suas escolas, incluindo a elaboração de materiais didáticos em sua língua materna e na língua portuguesa, como segunda língua (FLORESTA, 2023)

<sup>448</sup> Akranhi Kayapó, Ba'i Kayapó, Bāti Kayapó, Bày Kayapó, Bàydjēti Kayapó, Bekó Kayapó, Bàykajyr Kayapó, Bekrōti Kayapó, Bepdjà Kayapó, Bep-i Kayapó, Bepgogoti Kayapó (Tekrejarotire), Bepgogoti Kayapó (Krājkrō), Bepitá Kayapó, Bepkaēkti Kayapó, Bepkororoti Kayapó, Bepkraipó Kayapó, Bepkrō Kayapó, Bepkruwa Kayapó, Bepydji Kayapó, Bepry Kayapó, Bepta Kayapó, Bepite Kayapó, Bep-ton Kayapó Bêre Kayapó, Betire Kayapó, Bōti Kayapó, Djuwykēt Kayapó, Ijō Kayapó, Irerwýk Kayapó, Jêk Kayapó, Kākēt Kayapó, Kakwyj Kayapó, Kamrōre Kayapó, Kàyràti Kayapó, Kangāngra Kayapó Kōkōkriti Kayapó, Mātmare Kayapó, Mōipati Kayapó, Mōtere Kayapó, Ngōnhkāmry Kayapó, Ngōry Kayapó, Nhākōrō Kayapó, Ókēt Kayapó, Pát-ire Kayapó, Pātkare Kayapó, Pātkōre Kayapó, Piōti Kayapó, Tākākđjam Kayapó, Tākāknhōtīre Kayapó, Tākākti Kayapó, Tākākmare Kayapó, Tākāktō Kayapó, Tākāktýx Kayapó, Tapiēt Kayapó, Tedjōre Kayapó, Teky Kayapó, Yte Kayapó (ASSOCIAÇÃO, 2023).

Figura 135 – Capa e sumário do livro *Mëbêngôkre kabën mari kadjy 'ã pi'ók nê já*, 2015

		<b>Sumário</b>	
		Pr'ókjakredwýjy kót kangôj kadjy ..... 5	
		Owamirít / Apresentação ..... 7	
		Alfabeto da língua mëbêngôkre ..... 8	
		Bã 'ã ujarêj ..... 9	
		Pí'y teká 'ã ujarêj nê ja ..... 11	
		Píkamrékti 'ã ujarêj nê ja ..... 13	
		Angrô ..... 16	
		Angrô 'ã ujarêj nê ja ..... 18	
		Ngra ..... 20	
		Kaprán ..... 22	
		Bã kãm apjéti 'ã ujarêj ..... 25	
		Apjéti ..... 27	
		Pát ..... 29	
		Kukôj 'ã ujarêj ..... 32	
		Wakôre 'ã ujarêj nê ja ..... 35	
		Ak ..... 39	
		Bári ..... 40	
		Mát 'ã ujarêj ..... 41	
		Kangã 'ã ujarêj ..... 43	
		Ropkrori ..... 46	
Ngô ..... 48		Amjy 'ã ujarêj nê ja ..... 107	
Tep 'ã ujarêj nê ja ..... 53		Më ákú ..... 109	
Pykasingrã ..... 60		Mát jamy jakró ..... 110	
Më ìbêngôkre nhô pyka karô ..... 63		Më ákúkre ..... 113	
Mëbêngôkre nhô pyka karô ..... 64		Kájuy ..... 113	
Kubê kute më ba bêngôkre ýrý bôj o kutawa 'ã ujarêj nê ja ..... 66		Më Fíkatí ..... 114	
K'f ..... 68		Më te kãm kadjít yry ..... 115	
Kíkire ..... 75		Ngápre ..... 115	
Ngã ..... 79		Kupip ..... 118	
Ngóre pakraj ..... 80		Kánogót ..... 118	
Kruwa ..... 83		Aire ..... 117	
Djudjê ..... 87		Pát kôl ..... 117	
Kã ..... 89		Më kra karãre 'ã ujarêj nê ja ..... 119	
Apjý më'ók nhédjy 'ã ujarêj ..... 93		Tep djwa o më kublj ..... 123	
Kaprán 'ók nê ja ..... 96		Wajanga 'ã ujarêj ..... 124	
Míróti ..... 97		Akró më pítu më pí 'ã ujarêj ..... 127	
TAKÁk ..... 99			
Bô ..... 102			
Pát ..... 105			
		Abêndjê djári ..... 129	
		Na ..... 132	
		Puru ..... 134	
		Kwýnydjáj ..... 136	
		Kwýny ngrã kadjy 'ã ujarêj nê ja ..... 136	
		Bôy ..... 137	
		Barí 'ã mëp ..... 140	
		Týrytí ..... 141	
		Jãt ..... 142	
		Bãygogo ..... 143	
		Mátokwý'y ..... 144	
		Apjý kabê karô djári nê ja ..... 145	
		Katétápkuru 'ã ujarêj nê ja ..... 146	
		Akranhiti 'ã ujarêj nê ja ..... 147	
		Kadjwatí ..... 150	
		Ngókraj 'ã ujarêj ..... 151	

Fonte: *Mëbêngôkre kabën mari kadjy 'ã pi'ók nê já* (2015).

Em suma, o livro *Mëbêngôkre kabën mari kadjy 'ã pi'ók nê já*, constituído por 152 páginas, apresenta as histórias textualizadas na língua Mëbêngôkre<sup>449</sup> e, a vista disso, pode ser considerado material didático diferenciado e específico do povo do buraco d'água. A sua estrutura é composta por sumário, orientações do trabalho pedagógico de ensino para os *pi'ókno'ókdwýnh* mëbêngôkre, apresentação do livro, alfabeto da língua Mëbêngôkre, histórias do cotidiano na aldeia (texto e imagem) e atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

<sup>449</sup> Conquanto a língua mëbêngôkre esteja em processo constante de mudança, no livro há menção de consenso entre os 57 professores mëbêngôkre, com apoio de linguista, acerca da descrição textual na língua Mëbêngôkre.

A apresentação do livro e as orientações para o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem são discorridos com textos escritos, primeiramente na língua Mëbëngôkre e, em trato posterior, na língua portuguesa. Na apresentação, é descrito:

*Më inhô pi'ók nê ja. Pi'ók nê kute pi'ôkjarêdjwỳj mã mỳja kunĩ jakre kadjy. Kadjy nê ba mẽ ibê pi'ôkjakredwỳj 'ã nô'ók nê. Tũmráp mẽ kam INGRANYRE kute kôt pi'ók nhĩpêj mari nê, kôt arêj mari nê, kôt nô'ók mari kadjy nê pi'ók ja. Pi'ók ja nê amĩrĩt nê kute gwajba bêngôkre nhô pi'ôkjarêdjà djari kute amingràj kadjy. Kam nê ga mẽ abê pi'ôkjarêdjwỳj pi'ók ja kadjwỳj bê aje omũj nê are mari mej kadjy. Pi'ók ja dja abê pi'ôkjarêdjwỳj kôto kangô ga aje mẽkabên mẽ, mẽkukradjà mari kadjy nê aje owabiknoro kêt kadjy. Tãm nê já<sup>450</sup> (MËBËNGÔKRE KABËN MARI KADJY 'Ã PI'ÓK NÊ JÁ, 2015).*

É bem claro no texto que o livro é destinado aos *pi'ókno'ôkdwỳnh* mëbëngôkre que atuam nas *pi'ôkjarênhdjà* ensinando os seus membros a lerem e escreverem em sua língua materna. Todavia, o que nos remete ao ressoar da 1ª e 2ª aprendizagem que circulam em seu território, e que merece destaque, é a menção de que a educação escolar deve circunscrever a prática de ensinar os/as *abc-jarênhdjwỳnh* a lerem e escreverem na língua Mëbëngôkre, e não de construir uma pessoa provinda do buraco d'água, dado que esta construção advém do *me mari mex* e já está presente em seus *me-kà*.

Com relação às orientações de *pi'ôkjakredwỳj mỳj nê ga aje mỳja ô'ã adjujarê kadjy o?*<sup>451</sup> são reverberados que os:

*Pi'ôkjakredjwỳj kumrêj dja 'ã ajarê kãm arỳm nhỳm pi'ôkjarêdjwỳj dwỳ kute kôt mũj nê mari kadjy. Pi'ôkjakredjwỳj dja no'ók ja 'ã ajarê, nhỳm be pi'ôkjarêdjwỳj dja àpêj nhĩpêj nê kute pi'ók kãm 'ã akukjêrê ja nhĩpêj nê. Pi'ôkjakredjwỳj dja ga mẽ bê pi'ôkjarêdjwỳj mã akabên nê, gê mẽ kute kwatỳj mẽ ingêt mẽ nã mẽ bãm kujêrê kadjy, gê mẽ mã kukràdjà 'ã ujarêj kadjy. Pi'ôkjakredjwỳj dja ga mẽ mã mẽ bixa'êrê djwỳ jakre: krãtỳj tyk; akrã kãm ajemari; no'ók o bixa'êrê; kã kãm no'ók abên nã no'ók rên ipêj, kãm dja pi'ôkjarêdjwỳj mỳja ja o bixa'êrê kôt arỳm mỳja ma. Pi'ôkjakredjwỳj dja mỳja nhĩdji nhĩpêj: mry mẽ, tep mẽ, pĩ mẽ, kwêj mẽ, ngó mẽ amũ rã'ã<sup>452</sup> (MËBËNGÔKRE KABËN MARI KADJY 'Ã PI'ÓK NÊ JÁ, 2015).*

<sup>450</sup> Este é o nosso livro. Este livro foi elaborado para os professores Mëbëngôkre usarem nas escolas para ensinar aos alunos a nossa língua. As futuras gerações vão usar este livro para aprender a ler e escrever na língua Mëbëngôkre, porque dentro dele estão nossos conhecimentos. Este livro foi produzido para ser distribuído nas escolas Mëbëngôkre para os alunos aprenderem e nunca esquecerem a nossa língua e a nossa cultura Mëbëngôkre.

<sup>451</sup> Como o professor vai trabalhar com este livro? Tradução no *Mëbëngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já* (2015, p. 5).

<sup>452</sup> O professor deve conversar com os alunos sobre cada tema do livro, ao começar cada tema. O professor vai ler os textos para os alunos e os alunos vão fazer as atividades. O professor deve pedir para os alunos fazerem pesquisa sobre os temas do livro com seu pai, sua mãe, seu avô e avó para depois contar o que aprendeu com eles na sala de aula. O professor deve também fazer várias brincadeiras com os alunos como a morte do tracajá, o jogo de memória, o bingo de letras e de palavras, formar palavras com letras e sílabas e cesta de palavras. Os alunos também aprendem através das brincadeiras. O professor deve trabalhar na alfabetização com listas de palavras como nomes de animais, de peixes, de árvores, pássaros etc (*MËBËNGÔKRE KABËN MARI KADJY 'Ã PI'ÓK NÊ JÁ*, 2015).

A ação pedagógica de ensino com vista na aprendizagem fomentada por seus autores (*pi'ókno'ókdwỳnh mēbêngôkre*) no livro *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ók nē já* os guiam para realizar o processo de alfabetização em sua língua conduzida por diálogos e contextualização (no início de cada tema), leitura dos textos para os/as *abc-jarēnhdjwỳnh* (na língua Mēbêngôkre), realização de atividades propostas no livro (*abc-jarēnhdjwỳnh*), desempenho de pesquisas orais da temática do livro com o *bām*, a *nā* e os/as *mēbêngête*, socialização oral da pesquisa em sala de aula, brincadeiras (morte do tracajá, jogo de memória, bingo de letras e de palavras, formar palavras com letras e sílabas da cesta de palavras, lista de palavras com nomes de animais, peixes, árvores, pássaros e etc).

No total, o livro apresenta 68 histórias que retratam o cotidiano da aldeia. Para o vislumbre da temática central, agrupamos em cinco categorias: fauna, flora, cultural, alimento e elemento natural, estratificando em subcategorias, conforme Figura 136.

Figura 136 – Segmentos das histórias do livro *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ók nē já*,



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024), com base no *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ók nē já* (2015).

A quantidade maior de histórias perfaz os aspectos culturais dos mēbêngôkre que retratam, nesta ordem: artefato, enfeite, território e ritual, festa, organização e pintura; seguindo de alimento: fruta, legumes, roça, caça e pesca; fauna: animais; flora: mata; e

elemento natural: rio e chuva, Figura 137. Contudo, é importante enfatizar que todas elas se entrelaçam e manifestam o *me mari mex* mēbêngôkre.

Figura 137 – Histórias do livro *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ôk nē já* que retratam a fauna, flora, alimento, aspectos culturais e elementos naturais, 2015

**PÁT**  
Táákátó Kayapó mē Ngónhkamry Kayapó mē Báy Kayapó mē



Pát djákurudjá nē kubē rōrō nihyre. Nām pát rōrō kate kām nihyre kuru oba, nē mūrmi djwý kuru oba. Nã'á pát djákurudjá anē.  
Nē kām pát tujarō kām ajmā nē kra ruwa, mē'ō kute kra rwýk kót omōj kēt.  
Nām pát pykabé oto ikwā nē, kōjrim pī ádjwý nē pát oto ikwā, nām 'á pát nhō djā áne.

**BÀ 'Á UJARÉJ**  
Pát-ín mē, Mópai mē Bepitā mē Bepitā mē Kayapó mē



Mē ibêngôkre nē ba mē inhō bá, lām nē tum, bá kām nē ba mē axájuwa kām íjabatáj nē, nē íkam arým bá o amim prak. Nihým kām bá kubē mē kópákōrōdjā kām nē ba mē ibêngôkre imā bá jabé, kām nē ba mē amim inhō jamým ikuku.  
Bá kām nē ba mē mry pa, ngō kām tep owabi kuké, nē apýj bá kām pídjō djāri ba mē amim amým owaku. Be, bá kām mē íba kām mē íkukuradjá nē ja. Be, mē inhō bá 'á ujaréj nē ja.

**PURU**  
Mópa Kayapó mē Bepitā mē Kayapó mē Djyrit Kayapó



Puru nē mē kum angia kām arým kām djwýkre o ba, nihým mē kwýdjwý turí kām djwýkre o ba. Nām mē kām kwýdjwýdjā mē, tnyti krā mē, móp kra mē, katēápikuru y mē, katēre y mē, kwýdjwýdjā dja mē, kadjwatōn mē, báy mē, jái mē, katēbāri mē, býygo mē, mátkwýyiti mē.  
Be, mýja ja nē mē puru kām kre o ba, mē ba bêngôkre nhō djwý nē ja.

**TEP DJWA O MĒ KUBĒJ**  
Ngónhkamry Kayapó



Nām mē kute tep djwa o mē kubéj djwýj nē mē kadjy tep bē kwýjt djwa puru wa nē o mē kjē ikō kubé nē o mē te nhā kubé.  
Nihým be mē axwe kute mýja o bikéj kām, nē mē o mē pa kubé o mē kjē ikō kubé.  
Nihým be ate nē mē mrāj týj kadjy, tep bē bēm djwa o amí kjē ikō pájpáj nē.



Takajon Kayapó

**NA**  
Ngóry Kayapó mē Molerā Kayapó mē



Nām na ruwa nihým arým ngō táp nē, nihým kām arým bá kām mýja kuní kj kumrēj, pí mē, mry mē, tep mē kuní kj kumrēj. Nām'á na rōrōk kām mýja kuní kj nhō wa nē, nihým be dja na mē apéj tē, nihým mýja kuní ajte kaprīre, nām 'á na mē aringro kām mýja 'á nē. Tām nē ja.

Fonte: *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ôk nē já* (2015).

No final de cada história consta atividades para os *abc-jarênhdjwÿnh*, que são apresentadas de modo variada, e algumas alicerçadas em brincadeiras descritas nas orientações para condução do processo de alfabetização na língua mēbêngôkre: encontrar as palavras no cesto de palha, olhar a imagem e escrever o nome, formar palavras da imagem a partir de sílabas, ligar palavras as imagens, pergunta e resposta, caça palavras, palavra cruzada, formar palavras a partir de letras, e palavras que completam as frases. Algumas delas são ilustradas na Figura 138.

Figura 138 – Atividades de aprendizagem contidas no livro *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ôk nē já*, 2015

1. M'ja karô n'ôjy j'jy p'jy:

2. Pi n'ôjy n'ôjy:

3. Pi n'ôjy n'ôjy:

4. M'ja karô n'ôjy j'jy p'jy:

5. M'ja karô n'ôjy j'jy p'jy:

6. Tep n'ôjy n'ôjy:

7. M'ja karô n'ôjy j'jy p'jy:

Fonte: *Mēbêngôkre kabēn mari kadjy 'ã pi'ôk nē já* (2015).

Diferentemente do alfabeto apresentado nas cartilhas *Me Banhõ Pi'ôk* 1, 2 e 3 (16 consoantes: p, t, k, ', b, d, g, x, dj, j, w, r, m, n, nh, ng; e 17 vogais: a, à, ã, e, ê, ë, i, ï, o, ô, õ, u, ù, y, ÿ, ÿ); o alfabeto da língua Mēbêngôkre é difundido neste livro com 16 vogais (a – ã –

à – e – ê – ë – i – ï – o – ã – ô – u – ù – y – ÿ – ÿ), 2 semivogais (j – w), 11 consoantes (b – d – g – k – m – n – p – r – t – x – ’), 3 dígrafos (nh – ng – dj) e 6 encontros consonantais (ngr – kr – kj – kw – mr – pr). Isso evidencia as modificações que vêm ocorrendo na escrita da língua Mëbêngôkre, como também nos faz entender a menção reverberada no livro de que a “grafia da língua Mëbêngôkre utilizada [...] foi consensuada pelos professores mëbêngôkre após um processo de estudo e reflexão que contou com a contribuição de um assessor linguista” (TRONCARELLI, 2015).

Para os mëbêngôkre da aldeia Gorotire o livro se fez presente na escola em meados do ano de 2016, mas foi utilizado de fato, pelos *pi’òkno’òkdwỳnh* mëbêngôkre que ministram a disciplina de língua materna, somente no ano letivo de 2017 (REIS, 2022). Com a mudança na grafia decorrida da implementação deste material didático-pedagógico, as Cartilhas *Me Banhõ Pi’òk* 1, 2 e 3 foram postas de lado, e os *pi’òkno’òkdwỳnh* passaram a guiar sua prática docente pelo livro *Mëbêngôkre kabên mari kadjy ‘ã pi’òk nê já*.

Com a convicção dos conhecimentos almejados na 2ª aprendizagem, e em seguimento às atividades do Programa de Formação Complementar de Professores Mëbêngôkre (Kayapó), em 2020 a AFP publicou o segundo material didático-pedagógico (língua portuguesa), intitulado: *Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua*, Figura 139.

Figura 139 – Capa e sumário do livro *Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua*, 2020



PRIMEIROS TEXTOS		6		DIALOGOS		94		DESCRIÇÃO		112		NARRAÇÃO		134	
Alfabeto da língua portuguesa		7		O PROFESSOR CUMPRIMENTA OS ALUNOS		94		O PACU		112		A OIÇA		134	
PACA	8	TERRA	52	CONVITE PARA A FESTA KWÏRYKANGÔ		96		O TUCUNARÉ		114					
ANTA	10	TERRA	56	CONVITE PARA PESCARIA		98		O SURUBIM		116					
JABUTI	12	ALDEIA	58	PESCARIA ENTRE AMIGOS		99		A ALDEIA KAWATRE DO POVO MÊBÊNGÔKRE		118					
TATU	14	SAÚDE	60	CONVIDANDO UM AMIGO PARA PESCAR		100		O RIO NCOJAMRÔTI		120					
ARARA	16	PINTURA CORPORAL	62	DESPEDIDA		102		O RIO FAKRETI		122					
ARIRANHA	19	DANÇA E MÚSICA	64	PEDINDO INFORMAÇÃO		104		A CASTANHEIRA		124					
SAPO	22	BORDUNA	68	PEDINDO INFORMAÇÃO SOBRE BARCO		105		AS ROÇAS DO POVO MÊBÊNGÔKRE		126					
MATO	24	CASA	70	FAZENDO COMPRAS NA CIDADE		106		A ARARA		128					
CHUVA	26	CRIANÇA	72	COMPRANDO MIÇANCA NA CIDADE		108		O BEIJA-FLOR		132					
A ORIGEM DA CHUVA	29	RIO	74	CACIQUE RAONI CONTRA A PEC 215		110									
ROÇA	32	CAÇA	76												
BANANA	35	LÍNGUA	78												
MILHO	38	ARCO E FLECHA	80												
MANDIOCA	40	FESTA	82												
BERARUBU	44	ESCOLA	84												
CANOA	46	CIDADE	86												
SOL	48	FAZENDEIRO	88												
LUA	50	MADEIREIROS	90												
		GARIMPEIRO	92												

Fonte: Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua (2020).

Inicialmente, dois aspectos nos chamam atenção: a reverberação do ambiente escolar em seu território como *escolas mêbêngôkre*, e a concepção do português como segunda língua. A primeira, nos faz entender, à luz do processo de escolarização dos Gorotire e historicidade da educação escolar indígena no Brasil, o percurso de apropriação da escola, considerada, por muito tempo, como lugar estranho e imposto com vista aos interesses da sociedade não indígena; e que em contextos educacionais contemporâneos se afasta das sombras do Estado para irradiar os interesses e necessidades das comunidades mêbêngôkre. A segunda, pela percepção de estar no envolvimento jurídico, sociopolítico e economicamente de uma sociedade distinta/dominante; e que antes, como menciona Tumre Kayapó (2022), os povos indígenas precisavam ficar quietos e calados para existir, hoje precisam se articular e falar (português), para defender sua existência territorial e cultural garantido pela CF/1988.

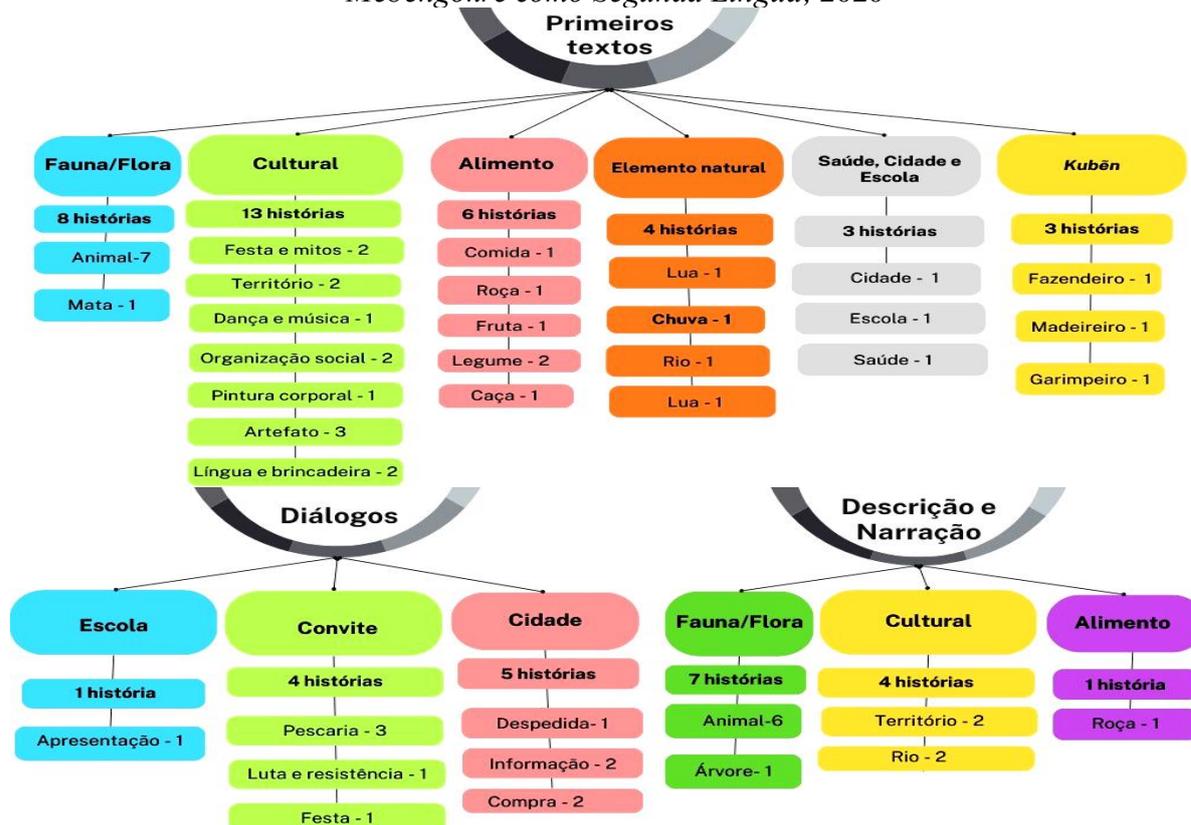
À vista disso, Bekó Kayapó (2022) e Ýkàtyx Kayapó (2022) explicam que as comunidades mêbêngôkre precisam aprender a falar, escrever e ler em português, uma vez que tudo o que se faz fora da aldeia é decidido na língua e nos códigos sociais dos *kubên*. E o livro *Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua* os propiciam, com base no que vivem, vêem e entendem, a alcançar esses objetivos que perfaz a 2ª aprendizagem em seus territórios.

Em consonância com esses intentos, o livro foi escrito na língua portuguesa. Todavia, com abordagem de temas contextualizados com a realidade, cotidiano e importância para os mêbêngôkre, sobretudo com relação ao convívio com os *kubên* da/na região sul da Amazônia paraense. A elaboração do livro e, portanto, os direitos autorais são conferidos a 25

professores mēbêngôkre<sup>453</sup>, que tiveram a colaboração de mais 52 professores mēbêngôkre<sup>454</sup> para a revisão textual.

Em sua completude, o livro possui 135 páginas, sistematizado em três segmentos: primeiros textos, diálogos e descrição e narração, conforme especificação na Figura 140.

Figura 140 – Segmentos e especificações do livro *Aprender Português nas Escolas Mēbêngôkre como Segunda Língua*, 2020



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024), com base no livro *Aprender Português nas Escolas Mēbêngôkre como Segunda Língua* (2020).

O segmento que trata dos primeiros textos, apresenta, primeiramente o alfabeto da língua portuguesa, vogais e consoantes (letras maiúsculas e minúsculas), seguindo de textos

<sup>453</sup> Bepete Kayapó, Tedjôre Kayapó, Mrore Kayapó, Bebîn Kayapó, Tàkàti Kayapó, Tàkàk'ê Kayapó, BÉpkrakêt Kayapó, Pânkhî Kayapó, Kàuràti Kayapó, Teky Kayapó, Tàkàkngri Kayapó, Bekà Kayapó, Bepkaêkti Kayapó, Tàkàknhôtire Kayapó, Bekó Kayapó, Pàtkôre Kayapó, Djwxyê Kayapó, Beppydji Kayapó, Bepgogoti Kayapó, Pykatire Kayapó e Motere Kayapó.

<sup>454</sup> Akranhi Kayapó, Awo Kayapó, Baykajyr Kayapó, Bepkatÿx Kayapó, Bepkrit Kayapó, Ngrôwary Kayapó, Tewakrà Kayapó, Pàtkare Kayapó, Tàkàktÿx Kayapó, Bepkrit Kayapó, Tônkêt Kayapó, Bati Kayapó, Moipati Kayapó, Ngronh-re Kayapó, Piôre Kayapó, Ôkêt Kayapó, Tututire Kayapó, Mopa Kayapó, Awo Kayapó, Bepprûnh Kayapó, Bepnhikati Kayapó, Bepkatÿx Kayapó, Tàkàkko Kayapó, Tàkàkkukre Kayapó, Bepkruwa Kayapó, Ytumtîre, Tomãnh Kayapó, Tom-êre Kayapó, Bêtire Kayapó, Bepôtî Kayapó, Bepnhô Kayapó, Bepmyri Kayapó, Bâti Kayapó, Bepdjare Kayapó, Poyre Kayapó, Kôkôkriti Kayapó, Angrôpÿtyi Kayapó, Kranhtum Kayapó, Bepunu Kayapó, Bepnhum Kayapó, Bepkrakti Kayapó, Bepkôti Kayapó, Ngreikadjàrà Kayapó, Pidjôkàre Kayapó, Menga Kayapó, Pi'ôti Kayapó, Nhàkôrô Kayapó, Piôre Kayapó, Berê Kayapó, Mâtmare Kayapó e Moikà Kayapó.

que retratam a fauna, flora, aspectos culturais, alimentos, elementos naturais, saúde, cidade e escola, e relações interétnicas com *kubên*, Figura 141. Os aspectos culturais, fauna e flora e alimentos são os mais retratados nos textos, respectivamente com 13, 8 e 6 histórias.

Figura 141 – Histórias do livro *Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua*, 2020

## ARARA



A arara vive no mato e gosta de voar. Ela tem um rabo comprido.

A arara faz ninho na árvore seca de buriti. Usamos suas penas para fazer cocar.

## MATO



No mato existem muitas riquezas importantes para o povo Mëbêngôkre: várias espécies de animais de caça, plantas medicinais, frutas para nossa alimentação e dos animais e materiais para construir casas. Temos água natural, aonde vivem vários tipos de peixes.

## FESTA



O povo Mëbêngôkre tem vários tipos de festas. Temos festas para dar nomes para as crianças e jovens; para as famílias escolherem noivos e noivas para os casamentos; a festa das mulheres, festa dos homens, das crianças e outras. Uma festa muito importante de batizado nós chamamos de Bëmp. Dentro desta festa tem dança de arara, ô'kre, mëkrádfjy, kréru, ngrwakati e awári.

## BANANA



Na roça temos vários tipos de bananas: banana-maçã, banana nanica, banana roxa, banana da terra, banana ouro e tantas outras.

## LUA



A lua é uma energia para fortalecer a natureza no mundo. Ajuda o crescimento das plantas, dos animais e dos seres humanos.

Antigamente o rapaz Lua vivia na Terra com seu irmão Sol, mas agora vivem no céu.

## SAÚDE



O que é saúde?

Saúde é quando as pessoas da nossa família estão saudas, quando não têm doenças. Aquela pessoa que tem saúde trabalha, dança, namora, canta e faz várias atividades na vida dela ajudando a sua família.

Por isso a saúde é muito importante na vida dos seres humanos. Se alguma pessoa fica doente, ela não pode trabalhar, não pode dançar, ela não tem energia para fazer nenhuma atividade.

A gente quer ter saúde para viver feliz com a nossa família e a nossa comunidade.

## ESCOLA



As crianças e os jovens Mëbêngôkre começam a aprender desde que nascem dentro de sua família e com a sua comunidade.

## CIDADE



A cidade é diferente da aldeia. Lá na cidade as pessoas pagam várias coisas: água, energia elétrica, alimentos, além do aluguel da casa.

Na nossa aldeia não pagamos nada e podemos viver com a força do nosso trabalho.

## FAZENDEIRO



No Brasil os fazendeiros começaram a desmatar as florestas, tomando as terras dos povos indígenas e pegando essas terras só para eles, não dividindo com ninguém.

Fonte: *Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua* (2020). Adaptado pela pesquisadora (2024).

Diversamente do livro *Mêbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já*, que apresenta orientações de estratégias de ensino e aprendizagem em seu preâmbulo, no livro *Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua* as sugestões de instrução são difundidas em 21 textos/atividades<sup>455</sup>, como, por exemplo, as retratadas na Figura 142.

Figura 142 – Sugestões de ensino que constam nos textos/atividades do livro *Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua*, 2020

Fonte: Livro *Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua* (2020).

A sugestão para o/a professor/a trabalhar o alfabeto consiste na realização do jogo de bingo com as letras do alfabeto da língua portuguesa, brincadeira da morte do tracajá e da cesta de letras; e incentivo da leitura dos nomes das letras e da formação de palavras. Já o texto que trata da aldeia a realização da leitura do texto juntamente com os/as *abc-jarênhdjwÿnh*, promoção de diálogos sobre a vida na aldeia e incentivo de produção de desenhos que retratam a aldeia, assim como a socialização das atividades com a turma.

Em síntese, no livro são sugeridas as seguintes estratégias de ensino: bingo de letras, morte do tracajá, cesta de letras, introduzir a temática por meio de diálogo, copiar as palavras no quadro, ler os textos, circular as palavras no quadro, realizar atividade do livro (individual, dupla e grupo), cesta de letras para formarem palavras, bingo de palavras, imitar, adivinhar e escrever os nomes dos bichos, pesquisa oral em casa, socialização oral da pesquisa em casa com a turma, desenhar e escrever, calendário não indígena, convidar ancião e anciã da aldeia,

<sup>455</sup> Alfabeto da língua portuguesa, paca, anta, jabuti, tatu, arara, ariranha, sapo, mato, chuva, a origem da chuva, roça, banana, milho, mandioca, berarubu, canoa, sol, lua, terra, aldeia, saúde, pintura corporal, dança e música, borduna.

ir à roça, escrever frases a partir de palavras geradoras e apresentar para a turma as atividades realizadas no livro.

As atividades de ensino propostas no livro são variadas e alinham-se as estratégias e metodologias também sugeridas pelo livro *Mêbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ók nê já*. Para o vislumbre, algumas delas são apresentadas na Figura 143: escrever o nome dos desenhos, formar palavras de acordo com números, ligar as palavras com desenhos, juntar as letras para formar palavras, desenhar animais, caça palavras, juntar sílabas e ligar palavras às imagens.

Figura 143 - Atividades de ensino propostas no livro *Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua*, 2020

**3 ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS:**



**4 FORME PALAVRAS JUNTANDO AS SÍLABAS DE ACORDO COM OS NÚMEROS:**

1	2	3	4	5	6
MA	PA	JA	MAH	CA	TO
7	8	9	10	11	
GA	MÃO	BÁ	TA	BA	

1-8 \_\_\_\_\_  
2-5 \_\_\_\_\_  
3-6-9 \_\_\_\_\_  
4-7 \_\_\_\_\_  
11-10-10 \_\_\_\_\_

**2 LIGUE AS PALAVRAS AOS DESENHOS**







JABUTI  
ANTA  
BANANA  
PACA  
MANGA

**3 JUNTE AS LETRAS PARA FORMAR PALAVRAS**

ACPA 

TANA 

JUBAIT 

ATBATA 

**LEIA OS NOMES E DESENHE OS PEIXES**

TUCUNARÉ	BICUDA	TRAIÃO
PINTADO	PACU	PIRANHA DE CABEÇA VERMELHA
PIRANHA DE CABEÇA PRETA	CARÁ	MATRINÇA

**6 LEIA E JUNTE AS SÍLABAS:**

CHU VA \_\_\_\_\_  
BI CHO \_\_\_\_\_  
CHI NE LO \_\_\_\_\_  
CA CHOR RO \_\_\_\_\_  
CA CHIM RO \_\_\_\_\_  
MA CHA DO \_\_\_\_\_  
BOR RA CHA \_\_\_\_\_  
CAR TU CHO \_\_\_\_\_

**6 PROCURE AS PALAVRAS**

FARINHA	MINHOCA	LÊNIA	ARIRANHA						
PIRANHA	CALINHA	SONHO	BANHO						
A	D	M	P	I	R	A	N	H	A
O	F	V	X	B	I	K	T	M	R
G	A	L	I	N	H	A	U	I	O
M	R	E	X	O	U	F	A	N	P
N	I	N	S	T	S	O	N	H	O
H	N	H	M	B	A	N	H	O	A
T	H	A	A	E	R	O	V	C	M
P	A	R	I	R	A	N	H	A	T

**7 LIGUE AS PALAVRAS AOS DESENHOS!**





QUATI  
MACACO  
ACAÍ  
PORG

Fonte: Livro *Aprender Português nas Escolas Mêbêngôkre como Segunda Língua* (2020).

Para gerar os demais segmentos do livro são utilizadas três modalidades textuais: diálogo, descrição e narrativa. Dos 22 textos que constituem os elementos textuais, 11 são diálogos (o professor cumprimenta os alunos, convite para a festa Kwýrykango, convite para pescaria, pescaria entre amigos, convidando um amigo para pescar despedida, pedindo informações, pedindo informações sobre o barco, fazendo compras na cidade, comprando miçanga na cidade e cacique Raoni contra a PEC 215), 10 descrições (o pacu, o tucunaré, o

surubim, a aldeia Kawatire do povo mēbêngôkre, o rio Pakreti, a castanheira, as roças do povo mēbêngôkre, a arara e o beija-flor) e 1 narração (a onça), Figura 144.

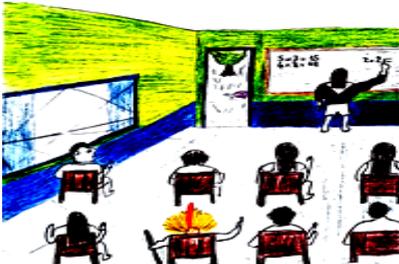
Figura 144 – Modalidades textuais (diálogo, descrição e narrativa) e atividades apresentadas no livro Aprender Português nas Escolas Mēbêngôkre como Segunda Língua, 2020

## DIALOGOS

**Diálogos** são as conversas que podem ser escritas. No diálogo aparece o que cada pessoa fala e o que a outra pessoa responde.

### O PROFESSOR CUMPRIMENTA OS ALUNOS

Pakatre Kayapó e Beqakáñti Kayapó



- Bom dia, alunos.
- Bom dia, professor.
- Hoje nós vamos estudar matemática.
- Está bem, professor, nós estamos preparados.
- Então vamos começar a aprender multiplicação.
- Puxa, que legal!

**SINAIS DE PONTUAÇÃO:**

**— Travessão**  
É um traço que vem antes da frase para identificar a fala de alguém. Quando escrevemos um diálogo a fala de cada pessoa começa com um travessão.

**! Ponto de exclamação**  
O ponto de exclamação é usado para mostrar surpresa, alegria, susto, admiração ou tristeza. Por exemplo:

- Puxa, que legal!
- Que festa linda!
- Que comida gostosa!
- Que susto!
- Que pena!

**1 LEIAM E DRAMATIZEM O DIÁLOGO EM VOZ ALTA COM SEUS COLEGAS.**

**2 COLOQUE A PONTUAÇÃO NO DIÁLOGO:**

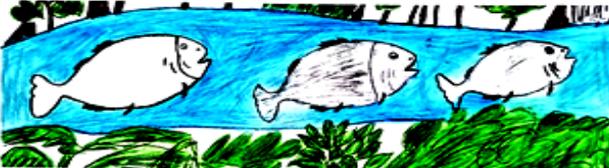
Bom dia, alunos  
Bom dia, professor  
Hoje nós vamos estudar matemática  
Está bem, professor, nós estamos preparados  
Então vamos começar a aprender multiplicação  
Puxa, que legal

## DESCRIÇÃO

A descrição é um tipo de texto onde se explica com detalhes as características de um lugar, de uma pessoa, de um animal, de uma planta ou de um objeto.

### O PACU

Pakatre Kayapó e Beqakáñti Kayapó



O pacu é um peixe que tem a forma arredondada, tem muitas escamas e olhos bem grandes. A pele dele pode ter várias cores: tem branco, tem vermelho com preto e preto com marrom.

O pacu come frutas de várias espécies como a guabiroba, o araquá, a goiabinha, o cajá e seringa. Ele também se alimenta de folhas, de flores e de pequenos insetos.

Os pacus vivem nos rios embaixo dos lugares onde existem fruteiras.

Nosso povo Mēbêngôkre se alimenta muito de pacu. Ele é um peixe saudável que pode ser consumido assado ou cozido, dos dois jeitos o pacu é uma delícia!

O pacu é um peixe difícil de pegar, porque ele é esperto e atento, ele se espanta e some com qualquer barulho. Ele não tem esporas, como têm alguns peixes.

Nossos avós explicam que não devemos comer pacu quando nossa esposa fica grávida, porque o espírito do pacu pode prejudicar a saúde do bebê.

## NARRAÇÃO

Narração é quando uma pessoa conta uma história. Ela pode contar oralmente ou através da escrita. A história pode ser de antigamente ou da atualidade.

### A ONÇA

Takañti Kayapó e Yta Kayapó



Antigamente a onça era a dona do fogo e os Mēbêngôkre não conheciam o fogo. Havia um casal de onças que já tinha conhecimento do fogo, mas eles viviam longe das aldeias Mēbêngôkre.

Um dia um homem levou o cunhado dele para tirar filhotes de arara em um ninho, em cima de uma árvore grande. Quando chegou ao local do ninho, ele fez uma escada para o cunhado subir na árvore. Depois de fazer a escada chamou o cunhado para subir.

O rapaz subiu até o ninho da arara e o cunhado perguntou:

- E aí? Você encontrou os filhotes de arara?

O cunhado respondeu:

- Não, cunhado. Aqui só tem ovos de arara.

Então o cunhado pediu para ele jogar os ovos para baixo que ia pegá-los. Porém, em vez de jogar os ovos, o rapaz jogou uma pedra. Quando o rapaz pegou a pedra, machucou as mãos. Então ele ficou com raiva do cunhado, tirou a escada e foi embora.

## ATIVIDADES

**1 RESPONDA AS PERGUNTAS SOBRE O TEXTO NO SEU CADERNO:**

a) De acordo com o texto, escreva como é o pacu.  
b) Quais são os alimentos do pacu?  
c) Quando as pessoas não podem comer pacu e por quê?

**O QUE É SUBSTANTIVO**  
Cada língua tem palavras que dão nomes às coisas que existem no mundo. Essas palavras são chamadas de substantivos.

**SUBSTANTIVOS COMUNS**  
São os nomes dos animais, das plantas e dos objetos. Por exemplo: peixe, pacu, cajá, folha, flores, rio, anta, caderno.

**SUBSTANTIVO PRÓPRIO**  
São os nomes das pessoas, os nomes que a gente dá para os bichos de estimação, os nomes de lugares (cidades, rios, aldeias, Terras Indígenas, países etc.). Exemplos: NOMES DE PESSOAS: Bekã, Motere, Camila, João, Maria Cristina, Bebin, Irebô, Nhãk'ê. NOME DE LUGARES: Rikaro, Terra Indígena Kayapó, rio Xingu, rio Tocantins, Tucumã, Belém, São Paulo, Brasil, Inglaterra.

**2 PROCURE 8 SUBSTANTIVOS COMUNS NO TEXTO "O PACU" E ESCREVA NO SEU CADERNO.**

**3 AGORA ESCREVA 8 SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS.**

O rapaz ficou pendurado na árvore e, de repente, passou perto dele uma onça macho carregando as caças que ele havia matado. Foi essa onça que ficou com pena do rapaz, o levou até sua casa e ensinou o rapaz a fazer arco, flecha e barbante também.

Quando o rapaz aprendeu a flechar, ele matou a esposa do onça macho, pois ela o atacava cada vez que ele ia comer um pedaço de carne assada do jirau, que ficava na casa do casal de onças.

Depois de matar a onça fêmea, o rapaz pegou o fogo das onças e levou para sua aldeia. Foi assim que o povo Mēbêngôkre conheceu e passou a usar o fogo para cozinhar e assar seus alimentos.

## ATIVIDADES

**1 RESPONDA AS PERGUNTAS NO CADERNO:**

a) O que o povo Mēbêngôkre aprendeu com as onças antigamente?  
b) Peça para sua mãe, seu pai e seus avós para contar a história do fogo para você.  
c) Converse com seus colegas, cada um contando o que aprendeu sobre a história. Depois cada pessoa pode desenhar uma parte da história e apresentar na aula.

**2 LEIA E COMPLETE O QUADRO:**

Feminino	Masculino
a moça	o moço
a avó	
a esposa	
a galinha	
a menina	
a mãe	

**3 PASSE AS FRASES PARA O SINGULAR, COMO NO EXEMPLO:**

As onças são perigosas. / A onça é perigosa.  
Os macacos estão gritando no mato.

Meus tios comeram tucunaré.

As crianças estão correndo no pátio da aldeia.

Os peixes vivem no rio.

No livro são apresentados exemplos de cada modalidade textual, com prossecução de explicações e atividades da gramática da língua portuguesa (sinais de pontuação: travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula, ponto final, dois pontos; substantivo: comuns e próprio/singular e lural, verbos, artigos: definidos e indefinidos, adjetivos e pronomes pessoais). Outrossim, é relevante mencionar que o intuito deste segmento é realizar a instrução escolar de interpretação no português, como também de servir como proposta para produção de outros textos em sala de aula.

No início de cada modalidade textual é apresentada a definição de diálogo, descrição e narração. O diálogo é significado como conversas que podem ser escritas, e na exemplificação: *o professor cumprimenta os alunos*, há conversa entre professor e estudantes. Além do texto escrito, há, em todas os diálogos apresentados, o entrelaço com a narrativa imagética, a qual os mēbêngôkre, independentemente da idade, realizam com maestria.

O texto/diálogo *O professor cumprimenta os alunos* reverbera os procedimentos pedagógicos para instruir o início da aula, que tem matemática/multiplicação como disciplina/conteúdo. A imagem que incorpora a narrativa textual comunica que o professor e os estudantes são mēbêngôkre; além disso, o recurso didático-pedagógico utilizado na aula (quadro e giz/pincel), o de raciocínio da multiplicação (tipo/estrutura), a disposição espacial da sala de aula (*abc-jarênhdjwỳnh* sentados em carteiras disposta em filas, porta/aberta, janela/aberta), como também o vislumbre do território mēbêngôkre (composição fauna/flora pela porta da sala de aula - morfologia dos tipos de espécies em seu habitat natural) e a vestimenta do *pi'ôkno'ôkdwỳnh* e dos *abc-jarênhdjwỳnh* (pintura corporal e adorno/enfeite).

A atividade proposta para a aprendizagem dos *abc-jarênhdjwỳnh* apresenta, primeiramente, alguns sinais de pontuação da língua portuguesa: travessão e ponto de exclamação, com definições e exemplos. Em posterior, duas questões: uma de ler e dramatizar o diálogo em voz alta com os colegas, e a outra de inserir a pontuação (travessão, ponto de exclamação e ponto final) no diálogo retratado no texto.

Antes de apresentar o texto descritivo *O pacu*, há a definição do gênero textual. Em conjunto, o texto retrata a forma do peixe (corpo arredondado e olhos grandes), tipos de alimentos, lugar de predileção no rio e as restrições culturais do mēbêngôkre com a sua ingestão. Acrescida a isso, a narrativa imagética retrata, mediante aspectos morfológicos, a variedade de espécies do peixe, como também o seu habitat natural.

A atividade proposta para o texto descritivo apresenta três questões interligadas a uma classe de palavras da língua portuguesa: o substantivo (comum e próprio). A primeira questão objetiva responder às perguntas acerca do texto, a segunda, identificar no texto e escrever no

caderno oito substantivos comuns, procedendo o mesmo intento na terceira, porém, com substantivos próprios.

Nos chama atenção a exemplificação dos substantivos comuns e próprios que entrelaçam, respectivamente, nomes de animais, partes das plantas e objetos (presente no território mēbêngôkre e no ambiente escolar), nomes de pessoas (mēbêngôkre e *kubên*), como também de lugares (aldeia e cidade).

A narração, retratada por histórias, antigas ou atuais, contadas por pessoas (oral ou escrita), é exemplificada no texto *A onça*, que apresenta a mitologia da onça como a dona do fogo, e como os mēbêngôkre obtiveram a sapiência do fogo. Ademais, são apresentadas três questões para a realização da atividade: a primeira de responder as perguntas no caderno, a segunda de completar o quadro mediante gêneros da língua portuguesa (feminino e masculino), e a terceira de transpor as frases do plural para o singular. Para essas atividades não constam explicações/exemplificações da gramática da língua portuguesa quanto ao gênero (feminino e masculino) e ao conjunto de palavras (singular e plural). Porém, ao folhear o livro nota-se que as explanações foram tratadas em textos anteriores.

Em conjunto, os textos escritos/imagéticos (primeiros textos, diálogos, descrições e narrativas) representam conhecimentos importantes para o povo do buraco d'água, como também situações de convívio com os *kubên* da/na região sul da Amazônia paraense. As similitudes que há entre os textos (diálogo, descrição e narrativa), mediante designo de palavras geradoras, aclara o entendimento do objetivo central do material didático-pedagógico: estabelecer contato inicial com a oralidade, escrita, leitura, compreensão e gramática da/na língua portuguesa.

Todavia, nos questionamos como é procedido a prática docente (mēbêngôkre/*kubên*) com o uso desses materiais didático-pedagógicos diferenciados e específicos na escola da aldeia Gorotire? Essa inquire nos conduz a reavivar vivências no ambiente escolar da aldeia Gorotire experienciadas entre os anos de 2016 a 2023 com *pi'ókno'ókdwýnh* mēbêngôkre.

Em meados do 2016 já havia sido publicado o livro *Mēbêngôkre kabēm mari kadjy 'āpi'ók nē já*, tal como distribuído na escola da aldeia Gorotire. Contudo, mesmo tendo a disponibilidade de outro material didático-pedagógico na língua materna, pairavam laços impartíveis com as cartilhas *Me Banhō Pi'ók* 1, 2 e 3; situação que fez com que os *pi'ókno'ókdwýnh* mēbêngôkre continuassem a utilizar em sua prática docente.

Bepmoti Kayapó, um dos *pi'ókno'ókdwýnh* da disciplina Língua Indígena Kayapó da época, esclareceu que o livro *Mēbêngôkre kabēm mari kadjy 'āpi'ók nē já* apresentou muitas mudanças, sobretudo no modo de escrever as palavras, uma vez que houve variações

linguísticas refletidas no alfabeto da língua Mëbêngôkre. E como ele, seu *bãm* e seu *mëbêngête* haviam sido alfabetizados por meio das cartilhas, decidiu manter o seu uso na prática docente, como ilustra a cópia da cartilha 2 utilizada por I'ô Kayapó, um dos primeiros *pi'ôkno'ôkdwynh* mëbêngôkre da *pi'ôkjarêndjà* na aldeia Gorotire, Figura 145.

Figura 145 – Cartilhas *Me Banhõ Pi'ôk* 1, 2 e 3 usadas na prática docente mëbêngôkre, 2016



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2016).

Para colocar em prática a nova grafia, Bepmoti Kayapó mencionou que ele os demais *pi'ôkno'ôkdwynh* mëbêngôkre tiveram que estudar muito para aprender e depois ensinar os *abc-jarêndjwynh*. Situação que ocasionou o uso do livro *Mëbêngôkre kabêm mari kadjy 'ãpi'ôk nê já* como material didático-pedagógico específico e diferenciado na língua Mëbêngôkre, ainda que de maneira acanhada, somente no ano letivo de 2017. Todavia, como menciona Nunes (2022), Oliveira (2022) e Reis (2022), com o passar dos anos o livro foi se integrando na prática docente mëbêngôkre.

Além do uso do livro, entre os anos de 2017 a 2021, foi possível vislumbrar outras estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, em que boa parte delas estão descritas no livro *Aprender Português nas Escolas Mëbêngôkre como Segunda Língua*, como, por exemplo brincadeiras (caça-palavras, formar palavras, imitar animais, casinha de papel e não respondeu saiu), jogos (cabo de guerra, bola de letras e palavras, casinha de papel, bingo de palavras, peixes de letras e números) músicas (religiosas e infantis reverberadas na língua Mëbêngôkre), danças (de músicas religiosas e infantis) e encenações de situações do cotidiano da aldeia (*bãm, nã, kikre, mëtoro e puru*).

Em 2022 experenciamos com veemência a prática docente mëbêngôkre em turmas que perfazem as etapas da educação básica ofertada na escola: educação infantil (*pi'ôkno'ôkdwynh* Akranhi Kayapó/Imagem 1, 2, 3 e 4), anos iniciais (*pi'ôkno'ôkdwynh* Kôrei

Kayapó/Imagem 5 e 6 e *pi'ókno'ókdwỳnh* Baka-ê Kayapó/Imagem 7 e 8) e anos finais (*pi'ókno'ókdwỳnh* Ýkàtyx Kayapó/9 e 10 e *pi'ókno'ókdwỳnh* Bekó Kayapó/Imagem 11 e 12) do ensino fundamental, e ensino médio (*pi'ókno'ókdwỳnh* Tumre Kayapó/Imagem 13 e 14), Figura 146.

Figura 146 - Prática docente mēbēngôkre na *pi'ókjarēnhdjà*, aldeia Gorotire, 2022





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Com o *pi'ōkno'ōkdw̃nh* Akranhi Kayapó, atuante na educação infantil/pré-escola I, vivenciamos sua prática docente por mais tempo, em ocasião de várias invocações de comparência para conhecer o modo como as *mẽprire* se relacionam e aprendem no ambiente escolar. Sem dúvida, foram momentos de muita aprendizagem, sobretudo em relação a dinâmica do ensinar e aprender em espaço e tempo distinto do *me mari mex* *mẽbêngôkre*.

Entretanto, mesmo em espaço e tempo dissemelhante da 1ª aprendizagem, percebe que as *mẽprire* perdem aspectos inerentes ao *me mari mex* *mẽbêngôkre*: curiosidade, alegria e

movimento. Possivelmente, pela atuação docente ser procedida por seu membro, visto que ao observar em turma em que a atuação docente é procedida por *kubẽn*, não se vislumbram tais características comportamentais.

Um aspecto notável da prática docente *měběngôkre* é de estar sempre em proximidade e visível aos *abc-jarěnhdjwỳnh*. Para isso, a organização espacial da sala de aula é, a todo momento, disposta de modo semicircular (imagem 1), o que nos faz associar ao plano espacial tradicional das aldeias *měběngôkre*, em que o *pi'ókno'ôkdwỳnh* se equivalente ao ensino emanado da casa dos homens/guerreiros. Percepção corroborada por Norá Kayapó (2022), Bepkräre Kayapó (2022) e Tututur Kayapó (2022) ao mencionar que a casa dos homens/guerreiros é o centro da 1ª aprendizagem, assim como o professor (*měběngôkre* e *kubẽn*) é da 2ª aprendizagem.

À vista disso, Akranhi Kayapó (2022) diz que estar no centro do semicírculo em sala de aula possibilita que todos se vejam e que os *abc-jarěnhdjwỳnh* possam vê-lo explicando o conteúdo da aula, como o alfabeto da língua portuguesa e números decimais (imagem 2), e também fazendo as atividades propostas (imagem 1), visto que a aprendizagem *me mari mex* *měběngôkre* também é procedida pelo *kudjwa*.

Duas particularidades observadas, e que seguem alinhadas ao *me mari mex* *měběngôkre*, nos chama atenção: presença de *nã* e *měběngête* na sala de aula (imagem 3), e brincadeiras ao ar livre (imagem 4).

Nunes (2022), Reis (2022) e Oliveira (2022) explicam que a presença de *nã* e de *měběngête* no ambiente escolar é comum na escola, dado que é assim que é na aldeia, e a escola acolhe esse vínculo cultural. Tetukre Kayapó (2022) ainda agrega falando que são as *měnire* que cuidam e acompanham as *měprire*, independentemente do lugar que elas estejam, *a nã* e a *měběngête* sempre estará por perto.

A predileção de realizar brincadeiras ao ar livre, principalmente jogando futebol (muito estimado pelos *měběngôkre*), explica Akranhi Kayapó (2022) “nos aproxima do nosso jeito de aprender no *puka kunĩ kôt*: livre e se movimentando”, menção também corroborada por Bekó Kayapó (2022), Kôrei Kayapó (2022), Baka-ê Kayapó (2022) e Norá Kayapó.

O processo de aprendizagem conduzidos pela prática docente de Kôrei Kayapó e Baka-ê Kayapó em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (imagem 5,6,7 e 8) não difere das realizadas por Akranhi Kayapó, ou seja, revela laços substanciais com a 1ª aprendizagem da/na aldeia.

Kôrei Kayapó ao tratar da temática: *importância da pi'ókjarěnhdjà para os* *měběngôkre*, reverbera, em sua língua materna, aspectos positivos da escola, como, por

exemplo, aprender a falar português para se comunicar com os *kubên* na cidade. À vista disso, utiliza o quadro e o pincel para desenhar situações habituais que ocorrem com os *mëbêngôkre* que vão para a cidade e não sabem falar em português (imagem 5), momento que me convida para dizer, em português, as palavras que representam cada desenho (imagem 6).

No seguimento de sempre copiar/desenhar o que está sendo registrado no quadro pelos *pi'ôkno'ôkdwỳnh*, os *abc-jarêhndjwỳnh*, tracejam, com virtuosismo, adornos e enfeites produzidos pelo povo do buraco d'água, tema da aula de Baka-ê Kayapó (imagem 8). Entretanto, o objetivo da aula, explica Baka-ê Kayapó (2022), não é para os ensinar a fazer tais instrumentos, já que isso é aprendido na *ôbikwa*; mas de contextualizar o ensino e a aprendizagem da escrita na língua *mëbêngôkre* de “coisas que são importantes para nós” (imagem 7).

Para as turmas dos anos finais do ensino fundamental a prática docente decorre com estratégias e metodologias diferenciadas com relação a organização espacial da sala de aula (fileiras) e utilização de recursos didático-pedagógicos (livros e apostilas). Todavia, o quadro e o pincel estão sempre presentes para, como diz Akranhi Kayapó (2022), representar o que se ensina e o que se aprende na escola.

Ykàtyx Kayapó, *pi'ôkno'ôkdwỳnh* das disciplinas Língua Indígena Kayapó e Cultura Indígena, ao tematizar a história *Pàt* e seus personagens no *mëtoro Kôkô*, descritos no livro *Mëbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ôk nê já*, explicou a história em *mëbêngôkre kabên*<sup>456</sup>, escreveu os nomes dos personagens no quadro: *Pàt Myre*, *Pàt Nire*, *Kukôjre*, *Pàt* e *Kubyt* (imagem 9), entregou os livros aos *abc-jarêhndjwỳnh*, solicitando-os que fizessem a leitura coletiva (em que ele também participava) e, posteriormente, a escrita dos nomes e desenhos dos personagens (imagem 10). Os desenhos criados por Iôdê Kayapó (A)<sup>457</sup>, Takakprati Kayapó (À)<sup>458</sup> e Beptenti Kayapó (Ã)<sup>459</sup> são apresentados na Figura 147.

<sup>456</sup> Língua materna. Tradução realizada por Ykàtyx Kayapó (2022).

<sup>457</sup> *Abc-jarêhndjwỳnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>458</sup> *Abc-jarêhndjwỳnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>459</sup> *Abc-jarêhndjwỳnh* do 8º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

Figura 147 – Desenhos de *abc-jarêhndjwÿnh* que tematizam a história do *Pàt e Mêtoro Kôkô*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho A - criado por Iôdê Kayapó. Desenho À - criado por Takakprati Kayapó. Desenho Ã - criado por Beptenti Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da Língua Mëbêngôkre, instituído em 2015.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Já na aula do *pi'ôkno'ôkdwÿnh*, que ministra a disciplina de Matemática para as turmas dos anos finais do ensino fundamental e EJA, revela a prática docente inerente aos conhecimentos de *'ã akre*<sup>460</sup> (ordem, adição, fração, tempo e unidade internacional de medida), à luz da perspectiva do *me mari mex* mëbêngôkre (imagem 11).

Bekó Kayapó (2022) diz que a iniciativa decorreu das dificuldades apresentadas pelos *abc-jarêhndjwÿnh* que não conseguiam compreender a lógica matemática dos *kubên*, e na ausência de materiais didático-pedagógicos diferenciados e específicos da disciplina na escola, decidiu elaborar estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem de *'ã akre* entrelaçadas aos conhecimentos do povo do buraco d'água.

Em sua avaliação, os *abc-jarêhndjwÿnh* “gostaram da novidade, começaram a entender o conteúdo e se saíram muito bem na avaliação” (BEKÒ KAYAPÒ, 2022). Menção corroborada por Bep-Kapintí Kayapó (ÿX)<sup>461</sup>, Bepkakô Kayapó (ÿR)<sup>462</sup>, Makerkje Kayapó (ÿN)<sup>463</sup>, Baká Kayapó (ÿT)<sup>464</sup>, Bepdjarê Kayapó (ÿP)<sup>465</sup>, Bekwynhprati Kayapó (ÿM)<sup>466</sup>, ao

<sup>460</sup> Matemática. Tradução realizada por Bekó Kayapó (2022).

<sup>461</sup> *Abc-jarêhndjwÿnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>462</sup> *Abc-jarêhndjwÿnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>463</sup> *Abc-jarêhndjwÿnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>464</sup> *Abc-jarêhndjwÿnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>465</sup> *Abc-jarêhndjwÿnh* do 6º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

<sup>466</sup> *Abc-jarêhndjwÿnh* do 7º ano do ensino fundamental da EMEIFI Kanhök.

tracejarem desenhos representando o que mais gostam de aprender na *pi'ókjarêhndjà*, Figura 148.

Figura 148 – Desenhos que comunicam a disciplina de predileção dos *abc-jarêhndjwýnh* na *pi'ókjarêhndjà*, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Desenho YX - criado por Bep-Kapintí Kayapó. Desenho YR - criado por Bepkakô Kayapó. Desenho YN - criado por Makerkje Kayapó. Desenho YT - criado por Baká Kayapó. Desenho YM - criado por Bekwynhprati Kayapó. As letras utilizadas para designar os desenhos perfazem o alfabeto da Língua Mëbêngôkre, instituído em 2015.

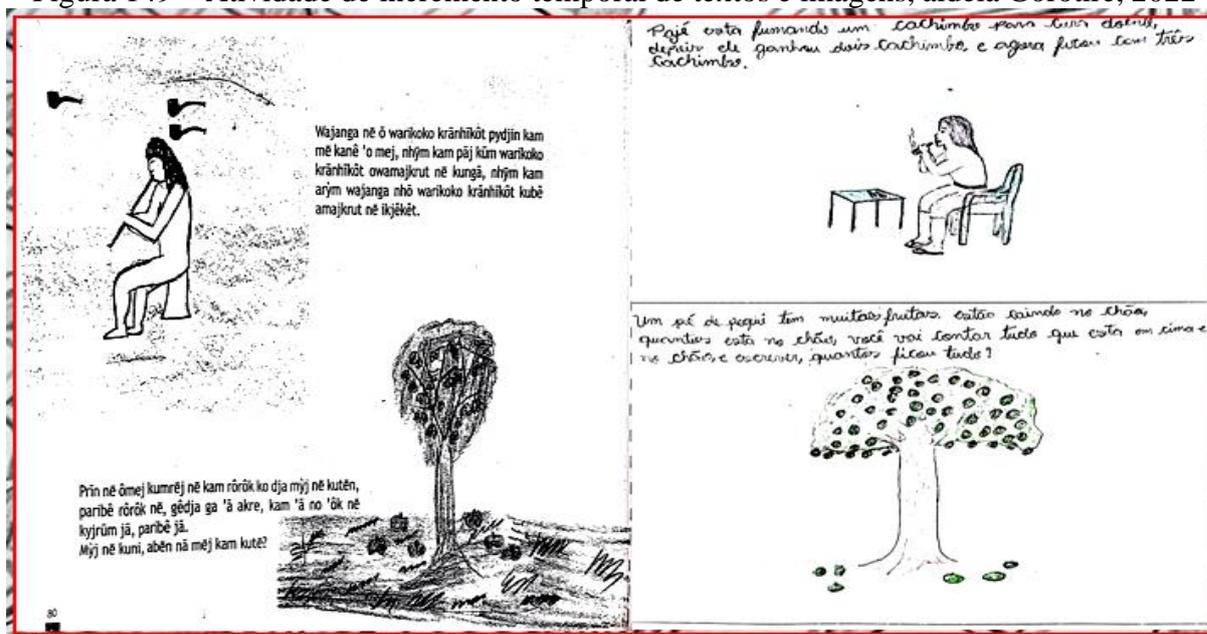
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Tumre Kayapó, *pi'ókno'ókdwýnh* da disciplina de Língua Materna nas turmas do ensino médio, suplanta o lugar convencional da 2ª aprendizagem (sala de aula) para realizar a prática docente no pátio da *pi'ókjarêhndjà* (imagem 13 e 14). A atividade realizada nos chama atenção: incremento temporal de textos e imagens de cartilha (sem identificação<sup>467</sup>) elaborada, segundo Tumre, na década de 1970/1980. Os procedimentos do fazer é ler o texto, identificar palavras que a escrita foi modificada pelo novo alfabeto da língua Mëbêngôkre, e posteriormente traduzir o texto para a língua portuguesa e ressignificar a representação imagética, como, por exemplo, a realizada por Koneika Kayapó<sup>468</sup>, Figura 149.

<sup>467</sup> Não foi possível identificar o título e origem da cartilha, visto que não consta na cópia do *pi'ókjarêhndjà* as primeiras páginas, tampouco designação nas páginas xerocopiadas. Todavia, Tumre Kayapó diz que a cartilha foi produzida no Rio de Janeiro, possivelmente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

<sup>468</sup> *Abc-jarêhndjwýnh* da 1ª s'rie do ensino médio do Anexo Gorotire.

Figura 149 – Atividade de incremento temporal de textos e imagens, aldeia Gorotire, 2022



Nota: Narrativa textual e imagética realizada por Koneika Kayapó.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Na investida de encontrar alinhamento das práticas docentes de *pi'ôkno'ôkdwynh* mēbêngôkre no PPP da EMEIFI Kanhôk dos anos letivos de 2017 a 2022 (que apresenta a ementa, conteúdo e atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem), visto que no Anexo Gorotire já havíamos evidenciado a ausência da disciplina Língua Materna na organização curricular (seção 6) e, portanto, também no PPP da EEEM. João Pinto Pereira. Entretanto, ao examinar os documentos minuciosamente, identificamos a ausência da descrição da disciplina Língua Indígena Kayapó (ementa e conteúdo) nos PPP da EMEIFI Kanhôk.

Segundo Nunes (2022) e Reis (2022) isso decorre mediante intento de deixar o currículo mais dinâmico e flexível, e à vista disso oportunizar aos *pi'ôkno'ôkdwynh* mēbêngôkre de escolher temas e desenvolver estratégias e metodologias de ensino em consonância com os interesses da aldeia. Todavia, consideramos que o silenciar da disciplina no PPP (2017-2022) implica em várias fragilidades, especialmente as relacionadas com as concepções que espelham o currículo diferenciado, práticas docentes de ensino com vista na aprendizagem, produção e uso de materiais didáticos específicos e diferenciados; formação e profissionalização de *pi'ôkno'ôkdwynh* mēbêngôkre, e avanços normativos no âmbito da rede municipal de ensino de robustecer, à luz dos anseios e necessidades dos mēbêngôkre da aldeia Gorotire, a educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

## 8 TEMOS QUE ANDAR JUNTOS...

Enveredamos por profusos caminhos para compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, objetivo geral desta pesquisa. Para tanto, decidimos não instituir uma nova vereda, mas seguir o caminho já trilhado com os Gorotire, entrelaçando o jenipapo, o lápis e o urucum, eixos substanciais desta tese, para perpassar por andarilhos na Amazônia e suas Amazônias, apresentando o povo Mēbêngôkre e a aldeia Gorotire; e preparar a tinta do jenipapo e do urucum para vislumbrar, respectivamente, o andarilhar teórico-metodológico da pesquisa e o estado do conhecimento de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena. Com as tintas preparadas, tracejamos o corpo com as tintas do *mrôti* e *py*, para vivenciar o *me mari mex* mēbêngôkre, trançando, em consecutivo, o lápis, a leitura e a escrita para adentrar à *pi'ôkjarēnhdjà*; principiando a compreensão de (des)conexões entre *me mari mex* mēbêngôkre e *pi'ôkjarēnhdjà*.

Para seguir o caminho, fizemos, primeiramente, o exercício de reavivar reminiscências, percebendo, com consciência, a aproximação com o objeto de estudo. Aparentemente, essa cinesia apresentou-se com certa trivialidade, contudo, o seu avivamento aclarou os arranjos da tese e, sobretudo a intelecção da relevância científica (para os que se dedicam ao lampejo da educação escolar indígena na Amazônia e suas Amazônias) e social (mēbêngôkre da aldeia Gorotire) da investigação científica.

Em seguimento, adentramos nas águas, florestas, faces e identidades na Amazônia e suas Amazônias para evidenciar a diversidade étnica, cultural, territorial e populacional indígena, revelando o nosso lugar de fala e o da investigação científica. Como também iniciamos o preparo da tinta do jenipapo para realizar traços e tracejos que guiaram a inspiração do percurso teórico-metodológico.

O estado do conhecimento de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar indígena nos permitiu, mediante o preparo da tinta do urucum, inferir que a escola em territórios indígenas tem realizado, em seus múltiplos contextos socioculturais, ensaios para a concretização de uma escola diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, conquanto ainda permeada em muitas contradições, conflitos, desencontros e necessidades. Todavia, constatamos haver exiguidade de pesquisas que tratam da temática no contexto amazônico. Desse modo, inferimos a necessidade de explorar melhor o assunto no campo acadêmico, sobretudo em Programas de Pós-Graduação em Educação da/na Amazônia.

Para tratar do *me mari mex* mēbēngôkre seguimos as orientações do ancião mēbēngôkre, que nos fez imergir nas tintas do *mrôti* e *py* para vivenciar o cotidiano da aldeia e, portanto, do construir a pessoa provinda do buraco d'água. O processo educativo, ou melhor dizendo, o *me mari mex* mēbēngôkre, possibilitam os Gorotire a manter o seu corpo social que ancora no liame temporal entre o *tum* e o *ny*, proporcionando as novas gerações proximidade e apropriação do conjunto de conhecimentos acumulados durante milênios por seus ancestrais (sociais, políticos, econômicos e culturais).

À vista disso, percebemos que o *me mari mex* mēbēngôkre é distinto, peculiar e complexo, e que se perfaz diariamente no território, sendo intermediado pela ação de ver, ouvir, falar, brincar/imitar e fazer. A motilidade de aproximação e apropriação do conhecimento cultural se manifesta em vários aspectos da vida mēbēngôkre, como por exemplo, nos elementos materiais e imateriais, histórias orais, mitos, casa dos homens/guerreiros, festas, rituais, pintura corporal, segmentação do trabalho, artefatos, enfeites, brinquedos/brincadeiras, produção de alimentos, organização social, política e econômica.

Estando no território Gorotire e vivenciando o *Mētoro Tàkàk*, fomos conduzidos a experimentar a ação de ver, ouvir, falar, brincar/imitar e fazer. Vimos a personificação do processo de nomeação, a transmissão e confirmação de nomes pessoais (masculino e feminino), a relação que há entre nominador/nominado e o limiar e transcurso do *mētoro*; ouvimos o ecoar de nomes (*metx*, *kakrit* e *bidjaere*), terminologias de parentesco, histórias de avocação de privilégios ancestrais, tipos de cerimônias de nomeação e classificadores de *idji metx*; falamos de nomes que iniciavam com os classificadores *Tàkàk* e *Nhàk*, as etapas do ciclo cerimonial e da dinâmica corporal dos participantes da cerimônia; brincamos, juntamente com as *mēprire*, de imitar as danças e os cânticos, de se posicionar no grande pátio da aldeia e de ser os envolvidos no ritual.

A vivência desse processo, que certamente não é análoga para os mēbēngôkre, nos possibilitou perceber que o ciclo cerimonial do *Tàkàk* não se perfaz pelo momento/tempo de agrupamento dos envolvidos e espectadores no final de cada dia de seu transcurso, mas em todas as atividades que são desenvolvidas diariamente: afazeres da roça, pesca e caça, pinturas corporais, feitura dos corpos cerimoniais, produção de artefatos e enfeites, brincadeiras/imitação, ou seja, tudo o que estava sendo realizado na aldeia. Isso determina o tempo de duração dos rituais mēbēngôkre que é mensurável diferentemente dos contextos sociais não indígenas e, por esta razão, inacessível na composição escolar não diferenciada e específica. Essas circunstâncias merecem ser investigadas para identificar razões e

implicações do silêncio normativo da escola (municipal e estadual) quanto aos aspectos culturais de espaço/tempo das atividades ritualísticas *mëbëngôkre*.

As brincadeiras realizadas por *mëprire* não são vislumbradas meramente como atividade de distração, mas inerente do processo de aprendizagem do/no *me mari mex mëbëngôkre*, uma vez que expressam ações (ver, ouvir, falar, brincar/imitar e fazer) imprescindíveis para o construir do ser *mëbëngôkre*. Ao brincar, as *mëprire* exploram o território, aguçam a imaginação, desenvolve a oralidade, socializam com seus membros, elaboram ideias e experimentam regras e papéis socioculturais. Diante da relevância do brincar/imitar, essa é uma discussão que carece ser aprofundada em futuras pesquisas, sobretudo com ênfase aos seguimentos cênicos do aprender de meninos e meninas; como também identificar, com profundez, brinquedos e brincadeiras advindas do contexto sociocultural *mëbëngôkre* (*tum e ny*).

Na inerência do processo de aprendizagem do/no *me mari mex mëbëngôkre* percebemos, mediante *Mëtoro Tàkàk*, que a família: mães, pais, irmãos, avós, avôs, tios e tias, assim como os demais membros que constituem a aldeia, assumem papéis basilares para a construção dos corpos sociais e beleza interior da pessoa *mëbëngôkre*. Para os Gorotire, a beleza interior não é concebida pela semântica da palavra em contexto não indígena, mas pelo processo de construção da pessoa do buraco d'água, que se perfaz desde *mëkaràre* até *mëbëngête*.

No que concerne às representações imagéticas tracejadas por *mëprire e mënôrônyre/mëkurere* com relação ao *Mëtoro Tàkàk*, depreendemos que elas/eles possuem destreza e habilidades para se comunicar por meio de desenhos, como também compreendem, por meio da percepção, interpretação e representação, o momento vivido na aldeia e as etapas que perfazem o ciclo cerimonial de nomeação. Logo, torna-se relevante pesquisar como o grafismo de *mëprire e mënôrônyre/mëkurere*, em processo de escolarização, podem contribuir para o fomento de estratégias e metodologias de aprendizagem diferenciadas e específicas no ensino escolar da aldeia.

O entretecer do lápis, leitura e escrita, nos permitiu adentrar na *pi'òkjarënhdjà* e, por conseguinte, compreender, ao envolver o estilete de grafia na madeira e realizar a leitura das palavras escritas, o processo de escolarização dos Gorotire mediante perspectiva e temporalidade da oferta escolar não institucionalizada (1973-1985) e institucionalizada (1986-até os dias atuais), como também suas nuances de gerenciamento e intentos da prática escolar.

A oferta da educação escolar não institucionalizada, que principiou o processo de escolarização na aldeia, foi gerida por três agentes sociais e um institucional, em momentos

distintos: Missão Cristã Evangélica do Brasil (1973-1976), que conduziu a prática escolar direcionada à alfabetização dos Gorotire da/na língua Mëbêngôkre; *Summer Institute of Linguistics*, Missão Cristã Evangélica do Brasil e Fundação Nacional do Índio (1977-1982), que além da alfabetização, inseriu o letramento da/na língua Mëbêngôkre; e Fundação Nacional do Índio e lideranças Gorotire (1983-1985), que findaram a alfabetização e letramento da/na língua Mëbêngôkre, e a substituíram para a língua portuguesa.

No advento da oferta educacional institucionalizada, gerida estritamente por instituições governamentais: Fundação Nacional do Índio (1986-1996), Secretaria de Estado de Educação do Pará (1996-1998 e 2014-até os dias atuais) e Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte (1999-até os dias atuais), com práticas escolares alinhadas a ofertada em nível nacional, principiando o ensino primário de 1ª a 4ª série (1986-2010), prosseguido com a nomenclatura anos iniciais do ensino fundamental (2012-até os dias atuais), educação infantil (2012-até os dias atuais), anos finais do ensino fundamental (2012-até os dias atuais) e ensino médio (2014- até os dias atuais).

À vista disso, evidenciamos que durante 24 anos (1986 a 2010) o processo de escolarização foi mediado exclusivamente na língua portuguesa e por professores *kubên*. E somente após duas décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988, e mais de uma década do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, foi incoado o ensino bilíngue, com prática docente entremeada por professor mëbêngôkre. Nesse cenário, consideramos relevante realizar pesquisas para deslindar que implicações pedagógicas de ensino e aprendizagem tiveram os Gorotire com a oferta tardia do ensino bilíngue na aldeia e, igualmente, identificar que tipo de bilinguismo (transição, manutenção/resistência e imersão) foi e está sendo fomentado no processo de escolarização na aldeia.

Diante da oferta escolar, é inteligível o envolvimento dos Gorotire com a escola na aldeia, especialmente a partir da década de 1980, momento em que participam mais ativamente do decurso instrutivo na aldeia; e década de 2010, quando adentraram o espaço escolar profissionalmente e, mediante prática docente, compôs o prelúdio de saberes, fazeres e interesses comunitários adjacentes ao *me mari mex* mëbêngôkre. No entanto, ainda é necessário investigar características, desdobramentos e desafios vivenciados pelos Gorotire, no transcorrer do processo de escolarização, para firmar sua participação em uma instituição que não advém do seio cultural mëbêngôkre; como também compreender concepções e sobrelevação da prática docente mëbêngôkre no ambiente escolar e a percepção dos Gorotire quanto a escolha do gênero masculino para proceder a prática docente na escola.

À luz de informações técnicas e administrativas da escola (1999-2023), percebemos que os Gorotire reluzem interesse no processo escolar na aldeia, sobretudo pela representatividade do quantitativo de 9.896 matrículas de estudantes (educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio). Porém, ao constatar o alto índice de desistência, consideramos relevante investigar fatores educacionais e socioculturais que fazem com que estudantes *mëbêngôkre* desistam de frequentar a escola; ademais, identificar razões técnicas, administrativas e pedagógicas que motivaram, durante 25 anos (1986-2011), a oferta escolar somente de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com essas intelecções, seguimos o caminho, trançando os sentidos (olhar, ouvir, sentir, saborear e cheirar) para, em conjunto, alvorecer a compreensão de (des)conexões entre *me mari mex mëbêngôkre* e *pi'ôkjarënhdjà* na aldeia. Diligência que, inicialmente, nos fez refletir acerca da existência de múltiplos processos de escolarização existentes em comunidades indígenas no país e, particularmente, na Amazônia e suas Amazonas; como também de associar essa profusão ao contexto de violência, luta e resistência inteligível na historicidade da educação escolar indígena de assimilação e integração à sociedade envolvente.

Isso nos fez perceber a singularidade que perfaz a implantação/implementação de escolas em territórios indígenas delineadas pelos princípios diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, uma vez que seu difundir precisa reverberar os anseios, as expectativas e as necessidades comunitárias que a acolhem em seus territórios. Entendimento que converteu o nosso pensar e, portanto, recompôs o caminho trilhado para, primeiramente, ouvir e conhecer o que querem os Gorotire com a escola em sua aldeia, uma vez que o reverberar se constitui como substancial para compreender, com limpidez, (des)conexões entre *me mari mex mëbêngôkre* e *pi'ôkjarënhdjà*.

O reverberar de *primeiro aprendemos o me mari mex mëbêngôkre* e *depois as coisas da pi'ôkjarënhdjà*, como também a representação dos traços e tracejos imagéticos, revelou a percepção dos *mëbêngôkre* com a existência de dois modos distintos de produção e socialização de conhecimentos que circulam na aldeia, assim como o seu ordenamento e intentos: 1ª aprendizagem/*me mari mex mëbêngôkre*, abrange a construção da pessoa *mëbêngôkre* (o que é nosso) e 2ª aprendizagem/*pi'ôkjarënhdjà*, apreende modos operantes dos *kubën*, com vista na defesa do seu território e de sua sobrevivência enquanto povo culturalmente diferenciado (o que é do *kubën*, mas que está sendo moldada para os interesses da aldeia).

Independente de outros aspectos, a clareza da natureza de aprendizagens e de seus objetivos propiciam a existência e a habitualidade de conexões e desconexões entre os distintos modos de conhecimento. Entretanto, a consubstancialidade é tangível quando aguçamos o vislumbre de elementos estruturantes da educação escolar: currículo, professores mēbēngōkre, práticas docentes mēbēngōkre e produção e uso de materiais didático-pedagógicos.

O currículo, por meio dos seus componentes pedagógicos (papel sociocultural, organização escolar, relações sociais tecidas na escola e conhecimentos escolares), desvelam, em conjunto, que conquanto as mudanças ocorridas no processo de escolarização na aldeia possam ser interpretadas, a partir da CF/1988, como destoantes, inferimos que, mediante anseios dos Gorotire, não distanciam da aprendizagem almejada.

Todavia, a (re)modelação de conhecimentos escolares na perspectiva bilíngue, reverberado nas estruturas curriculares da rede municipal de ensino, ecoa aspectos de desconexões entre a 1ª e 2ª aprendizagem, como também o silenciamento normativo da rede estadual de ensino ao direito constitucional do povo mēbēngōkre de receber, em seu território, a efetividade da educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural; e discrepância do tempo escolar (ensino e aprendizagem) refletido na carga horária das disciplinas de Língua Materna e Língua Portuguesa.

Porém, inferimos a necessidade de ampliar a discussão para apreender como os conhecimentos dos modos operantes dos *kubēn*, aprendidos na escola, estão sendo utilizados pelos Gorotire para a defesa de seu território e de sua sobrevivência enquanto povo culturalmente diferenciado; como também descortinar intentos institucionais velados com a oferta não normatizada da disciplina de Língua Materna para as turmas do ensino médio; problematizar inferências da inserção da linguagem escrita (letras e símbolos) no contexto sociocultural mēbēngōkre; e identificar implicações na aprendizagem de estudantes, com relação à leitura, escrita e compreensão da grafia mēbēngōkre em defluência da estruturação ínfima do tempo escolar.

Com relação à produção e uso de materiais didático-pedagógicos diferenciados (língua materna e/ou bilíngue), evidenciamos o dualismo de conexões e desconexões, respectivamente, pelo incremento não governamental e ausência do Estado no seu fazer. Percebemos a indiligência reverberada na organização da estrutura curricular, particularmente quanto ao tempo destinado ao ensino e à aprendizagem da grafia (letras e símbolos) mēbēngōkre, como também o silenciamento no Projeto Político Pedagógico da ementa curricular e composição de conhecimentos sistematizados. Esses apontamentos precisam ser

explorados no campo acadêmico e, igualmente, os reflexos no ensino e na aprendizagem decorridos da mudança do alfabeto da língua Mëbêngôkre, por meio do uso do livro *Mëbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi'ôk nê já*

A atuação profissional de professores mëbêngôkre no ambiente escolar é, inquestionavelmente, a personificação do elo entre *me mari mex* mëbêngôkre e *pi'ôkjarênhdjà*, sobretudo porque são eles que produzem, reproduzem, ressignificam e vivenciam a construção dos corpos socioculturais e, por conseguinte, a beleza interior do povo do buraco d'água. À vista disso, julgamos relevante conhecer as matrizes que orientam as estratégias e metodologias de formação continuada de professores (mëbêngôkre e *kubên*), fomentadas pela rede municipal e estadual de ensino, que inclinam o robustecer de diálogos entre a 1ª e 2ª aprendizagem que circulam na aldeia.

É relevante reiterar que a *pi'ôkjarênhdjà* é, sem dúvida, um lugar notável de aprendizagem que também se faz presente na aldeia, sendo almejado por muitos Gorotire. Mas, certamente difere do *me mari mex* mëbêngôkre, a qual é considerada mais ampla, e não somente pela sua representação espacial, mas de sentidos e significados, uma vez que emana o lugar onde concebem o seu modo de perceber o mundo, de ser e de viver como povo do buraco d'água.

Não obstante, mencionamos o caráter não conclusivo desta pesquisa, visto que as reflexões que realizamos para compreender (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire pode ser um ponto de partida para outras, com mais abrangência e profundidade, sobretudo ao considerar que os processos educacionais advindos da 1ª e 2ª aprendizagem são dinâmicos e contínuos, e como bem pronunciou Akranhi Kayapó, Ytakat Kayapó (2022), Bekó Kayapó (2022), Tumre Kayapó (2022) e Norá Kayapó (2022), professores mëbêngôkre, “temos que que andar juntos...”.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Joniel Vieira de. **A implementação do direito à educação escolar indígena no município de Santarém no período de 2006 a 2012.** 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5647>. Acesso em: 15 de nov. 2021.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ly5RGTH4Yj8zGKbfz6DQFtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- AMARAL, Fátima Trindade. **O protagonismo Kaingang no espaço da escola indígena.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, 2013. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/2312/F%C3%81TIMA%20TRINDADE%20DO%20AMARAL.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/5>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- ARAGÓN, Luis E. **Amazônia: conhecer para desenvolver e conservar, cinco temas para um debate.** São Paulo: Hucitec, 2013.
- ARAGÓN, Luis Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista Nera**, n. 42, p. 15-33, 2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/issue/view/28%20de%20mar.%202018>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6.023. **Elementos a serem incluídos em referências.** Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10.520. **Características exigíveis para apresentação de citações em documentos.** Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO FLORESTA PROTEGIDA. Quem somos? Site.2023. Disponível em: <https://florestaprotegida.org.br/sobre>. Acesso em: 30 dez. 2023.

AZANHA, Gilberto; VALADÃO, Virgínia Marcos. **Senhores destas Terras: os povos indígenas no Brasil da colônia aos dias atuais**. 7. ed. São Paulo: Atual, 1991.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BASTOS, Cleverson Leite. KELLER, Vicente. **Apendendo a aprender: introdução a metodologia científica**. Pertópolis: Vozes, 2004.

BASTOS, Maria Clotilde Pires. FERREIRA, Daniela Vitor. **Metodologia científica**. Londrina: Educacional S.A., 2016.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (Org). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. Tradução de Henrique Rego Monteiro. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Parecer CEB n.14 de 14 de setembro de 1999a. **Aprecia as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Resolução CEB n. 3 de 10 de novembro de 1999b. **Fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf). Acesso em: 17 de fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em 29 jun. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 5 de 22 de junho de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n. 48 de 02 de outubro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012. Disponível em: [https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/resoluca\\_48\\_02102012.pdf](https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/resoluca_48_02102012.pdf) Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Portaria n. 98 de 6 de dezembro de 2013. Regulamenta a ação saberes indígenas na escola e define suas diretrizes complementares. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10358.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10358.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL, Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 12 ago. 2021

BRUM, Ana Lúcia Castro. **Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a busca de um diálogo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193309>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CARDIM, Leandro Neves. **A ambiguidade da fenomenologia da percepção de Marice Merleau-Ponty**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, São Paulo, 2007. Disponível em: [ilosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2007\\_docs/doc\\_leandroCardim\\_07.pdf](http://ilosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2007_docs/doc_leandroCardim_07.pdf). Acesso em: 14 abr. 2022.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Idelmar/Downloads/9804-29234-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

COHN, Clarice. **Relações de diferença no Brasil Central: os mebengokré e seus outros**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, São Paulo, 2005 Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001500747>. Acesso em 228 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Site. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 20 fev. 2022.

COSTA, Sérgio Francisco. **Método científico: os caminhos da investigação**. São Paulo: Harbra, 2001.

COVARRUBIAS, Raymundo Camacho. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire**, Aldeia Gorotire, 12 out. 2022.

CUMARU DO NORTE (Município). Decreto Municipal n. 009 de 31 de março de 1999. Dispõe sobre a criação de escola municipal de ensino fundamental, na zona rural do município de Cumaru do Norte e dá outras providências.

CUMARU DO NORTE (Município). Decreto n. 21 de 17 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a mudança de denominação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhök para Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Indígena Kanhök.

CUNHA, Manuela Carneiro. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP, 1992. p. 133-154.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Mágda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CYMERYS, Margaret. FERREIRA, Evandro. Inajá Maximiliana maripa (Aubl.). In: SHANLEY, Patrícia. MEDINA, Gabriel. **Frutíferas e Plantas Úteis na Vida Amazônica**. Belém: CIFOR, Imazon, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMARCHI, André Luis Campanha. **Kukrádjã Nhipêjx|Fazendo Cultura: beleza, ritual e políticas da visualidade entre os Mēbêngôkre - Kayapó**. 2014. 370 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://issuu.com/andredemarchi/docs/kukradja\\_nhipejx-fazendo\\_cultura](https://issuu.com/andredemarchi/docs/kukradja_nhipejx-fazendo_cultura). Acesso em: 2 jan. 2022.

DIÁRIO DO NORDESTE. Jenipapo: o que é, par que serve e como fazer o suco. Site. 2022. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ser-saude/jenipapo-o-que-e-para-que-serve-e-como-fazer-o-suco-1.3151047>. Acesso em: 2 jun. 2022.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Voadeira. Disponível: <https://www.dicio.com.br/voadeira/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Canoa. Disponível: <https://www.dicio.com.br/canoa/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

DICIONÁRIO KAYAPÓ-PORTUGUÊS PORTUGUÊS-KAYAPÓ, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/657709665/Dicionario-Kayapo-Portugues-kayapo>. Acesso em: 12 nov. 2023.

EQUIPE DE CONSERVAÇÃO DA AMAZÔNIA (ECAM). Blog. Mapeamento cultural e gestão territorial de terras indígenas: o uso de etnomapas. 2022. Disponível em: <http://ecam.org.br/blog/mapeamento-cultural-e-gestao-territorial-de-terras-indigenas-o-uso-dos-etnomapas-2/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro. ARRUDA FILHO, Emílio J. M. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. O Duetto: educação indígena e educação escolar indígena. In: Encontro Internacional sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 2. e Encontro inter-regional Norte, Nordeste e Centro Oeste sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior, 7. **Anais...** Palmas: UFT, 2017. p. 315-331.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire**. 2018. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. BIAVATTI, Cidclei Alcione. O dueto: educação indígena e educação escolar indígena. In: SILVA, Ellery Henrique Barros da. ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa (orgs.). **Diálogos interdisciplinares em educação, saúde e direitos humanos**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020. p. 73-84.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. A oferta do ensino médio na aldeia Gorotire. In: **Anais da RedeCT: III Congresso Científico Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais - RedeCT**. Anais... Barra do Bugres (MT) UNEMAT, 2022. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/3\\_CCI\\_RedeCT\\_2022/534701-A-OFERTA-DO-ENSINO-MEDIO-NA-ALDEIA-GOROTITE](https://www.even3.com.br/anais/3_CCI_RedeCT_2022/534701-A-OFERTA-DO-ENSINO-MEDIO-NA-ALDEIA-GOROTITE). Acesso em: 07 set. 2023.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da história oral**. 8ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FILHO, Francisco Santos Cruz. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire**, 23 set. 2022.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Kácia Neto de Oliveira. **Educação, identidade e escola entre os Kambeba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6807>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: ZAMBELLO, Aline Vanessa; SOARES, Alessandra Guimarães; TAUIL, Carlos Eduardo; DONZELLI, Cleivaldo Aparecido; FONTANA, Felipe; CHOTOLLI, Wesley Piante (org.). **Metodologia da pesquisa e o trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-79.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO (FUNAI). Território e população Kayapó do sul do estado do Pará, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO (FUNAI). Relatório sucinto sobre o estado geral da comunidade e do Posto Indígena Gorotire. 1982. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GOD00013.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FRANCO, Camilo Flamarion de Oliveira *et al.* **Etnobotânica e Taxonomia do Urucuzeiro**. 2008. Artigo em Hypertexto. Disponível em: [http://www.infobibos.com/Artigos/2008\\_1/UrucumTaxon/index.htm](http://www.infobibos.com/Artigos/2008_1/UrucumTaxon/index.htm). Acesso em: 3 jun. 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO. Terras indígenas. Site 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas>. Acesso em: 28 mar. 2022

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDÍO (FUNAI). Povos indígenas isolados e de recém contato. Site, 2023. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FUNDO BRASILEIRO PARA A BIODIVERSIDADE. Site. Grafismos e pinturas corporais marcam a identidade do povo Kayapó. 2021. Disponível em: <https://www.funbio.org.br/grafismos-e-pinturas-corporais-marcam-a-identidade-do-povo-kayapo/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Argos, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GIANNINI, Isabelle Vidal. **A ave resgatada: a impossibilidade da leveza do ser**. 1994. 184 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo: São Paulo, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odair. **A educação escolar para os indígenas e o indígena na educação escolar no Brasil: uma reflexão local sobre as políticas de educação a partir de experiências de fazer antropológico**, 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/Resources/anais/1/1401974290ARQUIVO\\_TextocompletoOdairGiraldin\\_AeducacaoescolarparaosindigenaseoindigenanaeducacaoescolarnoBrasil.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/Resources/anais/1/1401974290ARQUIVO_TextocompletoOdairGiraldin_AeducacaoescolarparaosindigenaseoindigenanaeducacaoescolarnoBrasil.pdf). Acesso em 2 jun. 2020.

GOMES, Mercio Pereira. **Os índios e o Brasil: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOMES, Nilson de Oliveira. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire**, 19 set. 2022.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

GORDON, César. **Economia Selvagem: mercadoria e ritual entre os índios Xikrin - Mēbêngôkre**. São Paulo: Unesp; ISA; 2006.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores**. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <[bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_2e03ef59ce0e244f18c0074685c80a98](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_2e03ef59ce0e244f18c0074685c80a98)>. Acesso em: 26 fev. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Revista em Aberto**, Brasília, v.20, n.76, p.197-238, fev. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 18 set. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>>. Acesso em: 23 fev.2020.

HECK, Egon. LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. Amazônia Indígena: conquistas e desafios. **Estudos Avançados**. 2005, v.19, n. 53, p.237-255. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24091.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) INDÍGENA. Downloads. Site, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/downloads.html> Acesso em: 12 jan. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Amazônia Legal. Site, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 jan. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Quem são? Site, 2023. Disponível em: [https://pid.socioambiental.org/pt/Quem\\_s%C3%A3o](https://pid.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o). Acesso em: 8 jan. 2023.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. Tarrafa. Disponível em: [https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/artes\\_de\\_pesca/artesanal/arte\\_caida/tarrafa.pdf](https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/artes_de_pesca/artesanal/arte_caida/tarrafa.pdf). Acesso em: 27 dez. 2023.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. Tarrafa. Disponível em: [https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/artes\\_de\\_pesca/artesanal/emalhe/rede\\_espera\\_fina.pdf](https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/artes_de_pesca/artesanal/emalhe/rede_espera_fina.pdf). Acesso em: 27 dez. 2023.

IVES, Neusani Oliveira. **Educação infantil Tentehar**: encontro e (des)encontros no limiar de um diálogo intercultural. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9329>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JOLY, Martime. Tradução Marina Appenzeller. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

KAYAPÓ, Kôkôrêti. Escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire. [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Da flecha à caneta**: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire, Aldeia Gorotire-PA, 10 ago. 2017.

KAYAPÓ, Mry-re. Escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire. [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Da flecha à caneta**: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire, Aldeia Gorotire-PA, 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Tumre. Escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire. [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Da flecha à caneta**: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire, Aldeia Gorotire-PA, 18 ago. 2017.

KAYAPÓ, Akranhi. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mebengokre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 27 set. 2022.

KAYAPÓ, Baka-ê. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 24 set. 2022.

KAYAPÓ, Bekó. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 21 set. 2022.

KAYAPÓ, Bepkräre. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 27 set. 2022.

KAYAPÓ, Bepngôti. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 4 out. 2022.

KAYAPÓ, Kapranpõnh. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 1 out. 2022.

KAYAPÓ, Kôrei. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 20 set. 2022.

KAYAPÓ, Mry-re. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 2 out. 2022.

KAYAPÓ, Norá. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 4 out. 2022.

KAYAPÓ, Tetukre. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 4 out. 2022.

KAYAPÓ, Tututure. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 4 out. 2022.

KAYAPÓ, Ykàtyx. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 22 set. 2022.

LANDO, Felipe. Operadores booleanos na busca de artigos. 2000. Site. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/operadores-booleanos>. Acesso em: 23 jan. 2022.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEA, Vanessa. Brazil's Kayapó Indians: beset by a golden curse. *National Geographic*, v. 165, n. 5, maio 1984. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/6/folders/1ifbkXYU14FapnF4W6ISH16VhpdwmCtrj>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LEA, Vanessa. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2012.

LELIS, Creusa Ribeiro da Silva. **Katu: “uma escola com a nossa cara” e seus efeitos políticos na (re)organização de uma escola indígena**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20016?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20016?locale=pt_BR). Acesso em: 22 jan. 2022

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7489>. Acesso em: 22 jan. 2022.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ESPOSITO, Vitoria Helena Cunha (Org). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 156 f. Dissertação - Mestrado em Educação - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006. Disponível em: [http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes\\_teses/dissert\\_](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/dissert_). Acesso em: 24 set. 2020.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico da pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **Rumos do movimento indígena no Brasil contemporâneo: experiências exemplares no Vale do Javari**. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280083>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MEIHY, José Carlos Seby Bom. HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MELLO, Alex Fiúza de. Apresentação. In: ARAGÓN, Luis Eduardo (Org.). **Amazônia: conhecer para desenvolver e conservar, cinco temas para um debate.** São Paulo: Hucitec, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais.** 2º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). Política de atenção básica. Site. Disponível em: <http://maismedicos.gov.br/porta-de-entrada-dosus#:~:text=Vacina%C3%A7%C3%A3o%2C%20pr%C3%A9natal%2C%20diagn%C3%B3sticos,entre%20tantos%20outros%20s%C3%A3o%20procedimentos>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MISSÃO CRISTÃ EVANGÉLICA DO BRASIL. História da MICEB. Blog. 2023. Disponível em: <http://miceb-brasil.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jun. 2023a.

MISSÃO CRISTÃ EVANGÉLICA DO BRASIL. Relatório sobre o ensino de português. 1980. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GOD00029.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MISSÃO CRISTÃ EVANGÉLICA DO BRASIL. Relatório geral. 1981. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GOD00029.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MISSÃO CORAÇÃO DA AMAZÔNIA. O início de como algumas missões chegaram à região amazônica do Brasil. Site. 2023. Disponível em: <https://antropos.org.uk/indigenous-peoples-brazil/heart-amazonia-beyond/>. Acesso em: 18 jul. 2023b.

MONGELO, Joana Vangelista. **Okotêvê ja vy'a educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades.** 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122648>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MORÉS, Andreia. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. In: STECANELA, Nilda (Org). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 85-97.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MOROSINI, Marília. SANTOS, Priscila Kohls. BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MUNDOCO, Rosiléia de Oliveira. MATTOS, José Roberto Linhares de. NASCIMENTO, Eulina Coutinho do Nascimento. Simbologia das figuras geométricas na pintura corporal Mëbêngôkre. **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**. v. 31, n. 1, p. 149-157, 2018. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/13561/>. Acesso em 9 jun. 2022.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do trabalho científico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NUNES, Paulo Sergio da Silva. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 26 set. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, Jardel Rodrigue. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 19 set. 2022.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural**: implicações, desafios e perspectiva. 2012. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/322>. Acesso em: 18 jan. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. 2º ed. Brasília: UNESP, 2000.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Pesquisa qualitativa em educação. In: STECANELA, Nilda (Org). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 99-111.

PARÁ (Estado). Resolução 001 CEE/PA, de 05 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: [ormativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pa-001-2010-cee-pa\\_5bfc2f96d5292#:~: text= Link%20copiado!&text=Dispõe%20sobre%20a%20regulamentação%20e,Estadual%20de%20Ensino%20do%20Pará](http://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-pa-001-2010-cee-pa_5bfc2f96d5292#:~:text=Link%20copiado!&text=Dispõe%20sobre%20a%20regulamentação%20e,Estadual%20de%20Ensino%20do%20Pará). Acesso em: 20 abr. 2023.

PARÁ (Estado). Resolução n. 191 de 18 de abril de 2011. Aprova a Estrutura Curricular Unificada do Ensino Médio para Rede Estadual de Ensino do Pará.

PARÁ (Estado). Processo Seletivo Simplificado n. 001/2013. Torna pública a realização do Processo Seletivo Simplificado, que tem como objeto a seleção de profissionais para contratação por tempo determinado, (obedecendo a política de contratação adotada pelo Estado do Pará, a qual é regulamentada pela Lei Complementar nº 07/91), com vistas ao desempenho de atividades de Professor de Ensino Fundamental e Médio na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: [https://intranet.seduc.pa.gov.br/intranet/sistemas/editais/editais/PROCESSO\\_SELETIVO\\_001\\_2013\\_Processo\\_Seletivo\\_001-2013.pdf](https://intranet.seduc.pa.gov.br/intranet/sistemas/editais/editais/PROCESSO_SELETIVO_001_2013_Processo_Seletivo_001-2013.pdf) Acesso em: 10 abr. 2023.

PARÁ (Estado). Lei n. 7.806 de 29 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e dá outras providências. Disponível em: <http://biblioteca.mppa.mp.br/ph182/capas/Lei7.806.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

PARÁ (Estado). Resolução CEE/PA n. 286 de 18 de junho de 2020. Dispõe acerca da avaliação dos alunos no ano letivo de 2020 por escolas integrantes ao Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/?q=system/files/RES\\_286.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/?q=system/files/RES_286.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

PARÁ (Estado). Resolução CEE/PA n. 131 de 24 de junho de 2021. Promulga normas especiais para os anos letivos 2021 e 2022 no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=system/files/Resoluc%CC%A7a%CC%83o%20131.2021%20indicac%CC%A7a%CC%83o%2002.2021.%20normas%20especiais%20anos%20letivos%20covid.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PARÁ (Estado). Resolução CEE/PA n. 148 de 12 de agosto de 2021. Aprova o Documento Curricular do estado do Pará – Etapa Ensino Médio. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/RESOLUCAO%20148-2021%20CEE-55a1f.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PASSOS, João Lucas Moraes. **O movimento mēbêngôkre: andando, nomeando e assentando sobre a terra**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Brasília, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_9ec4193571bdbacb16d271b2d880e878](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_9ec4193571bdbacb16d271b2d880e878). Acesso em: 28 nov. 2023.

PEREIRA, Verônica Mendes. **A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9JGGYP>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PÉREZ, Sol Elizabeth González. ROBERT, Pascale de. FERREIRA, Marília Coelho. Seed use and socioeconomic significance in Kayapó Handicrafts: a case study from Pará State, Brazil. *Economic Botany*, 2013, p. 1-16. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Study-area-Terra-Indigena-Kayapo-and-Terra-Indigena-Las-Casas-located-in-Para-State\\_fig1\\_257776829](https://www.researchgate.net/figure/Study-area-Terra-Indigena-Kayapo-and-Terra-Indigena-Las-Casas-located-in-Para-State_fig1_257776829). Acesso em: 8 jun. 2022.

PORTO VIDA LIVRE. Mangifera indica: características, origem, família e muito mais! Site, 2023. Disponível em: <https://portalvidalivre.com/articles/132>. Acesso em: 27 jun. 2023.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo próprio de ensino e aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Polo da Reserva Indígena Te'ýikue**: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/21873-lidio-cavanha.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

REIS, Lucivania Pereira. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbêngokre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 4 out. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROACH, Eduardo Francisco Freyre. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10. n. 1, p. 198-226. dez. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319372845\\_Abordagem\\_fenomenologico-hermeneutica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_um\\_estudo\\_de\\_vigilancia\\_epistemologica](https://www.researchgate.net/publication/319372845_Abordagem_fenomenologico-hermeneutica_e_pesquisa_em_educacao_um_estudo_de_vigilancia_epistemologica). Acesso em: 12 abr. 2022.

RODRIGUES, Aryon, Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto. ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na Aldeia Juçaral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/08/maria\\_jose\\_ribeiro\\_de\\_sa.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/08/maria_jose_ribeiro_de_sa.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

SAIDLER, Marcos Felipe Sudré. Narrativas de uma sociedade indígena na fronteira econômica: o caso Mëbêngôkre Kayapó do sudeste paraense. **XVII ENANPUR. Seção Temática 5: espaço identidade e práticas sócio-culturais**. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/USU%20C3%81RIO/OneDrive/%20C3%81rea%20de%20Trabalho/Texto%20Me bengokre%20-%20DOUTORADO.pdf>. Acesso em 8 jun. 2022.

SAMPAIO, Ana Paula Lívero; TARDIVO, Veruska Pobikrowska. Kayapó Kukrãdjà: manifestações culturais dos povos indígenas. **Revista ANAP**, v. 3, n.3, p. 11-26, jun., 2010. Disponível em: [http://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum\\_ambiental/article/view/39](http://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/article/view/39). Acesso em 27 mar.2017.

SCRIPTURE EARTH RECURSOS DA ESCRITURA EM MILHARES DE IDIOMAS. Metindjwýnh Kute Memã Kabên Ny Jarênh: o novo testamento na língua Kayapó do Brasil. Disponível em: [https://www.scriptureearth.org/00p-Escrituras\\_Indice.php?idx=283&language=Kayap%20B3&iso\\_code=txu](https://www.scriptureearth.org/00p-Escrituras_Indice.php?idx=283&language=Kayap%20B3&iso_code=txu). Acesso em: 3 jan. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE TURISMO. Amazônia Maranhense. Site, 2021. Disponível em: <https://www.turismo.ma.gov.br/amazonia-maranhense/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. Escola-Calendarário Escolar. Site, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/6749-calendario-letivo#>. Acesso em: 08 set. 2023.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Lopes da Silva; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Larice Borges Maranhão da. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire**, 10 out. 2022.

SILVA. Raaby Sousa da. **O sagrado nas pinturas corporais indígenas Potiguara da Paraíba: um diálogo entre a educação do campo e a etnomatemática através dos saberes ancestrais**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17564/1/RSS28052020.PDF>. Acesso em: 2 jan. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Cleiton Rodrigue. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire**, 21 set. 2022.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE LINGUISTICA. Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* 1. Cuiabá-MT. Primeira edição experimental 1977. Edição revista em 1998.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE LINGUISTICA. Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* 2. Cuiabá-MT. Primeira edição experimental 1977. Edição revista em 1998.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE LINGUISTICA. Cartilha *Me Banhõ Pi'ók* 3. Cuiabá-MT. Primeira edição experimental 1977. Edição revista em 1998.

SOUZA, Ildece dos Santos. Roteiro de entrevista semiestruturada, [Entrevista cedida a] Leni Barbosa Feitosa. **Jenipapo, lápis e urucum**: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, Aldeia Gorotire, 20 set. 2022.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorados, 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/Tese%20Final%20-%20Ilma%20Regina.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

STECANELA, Nilda. A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: STECANELA, Nilda (Org). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: EducS, 2013. p. 99-111.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. Conheça nosso trabalho. Site. 2023. Disponível em: <https://www.sil.org/about/discover>. Acesso em 18 jul. 2023.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. A identidade do campo educacional. In: BRANDÃO, Zaia (Org). **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. São Paulo: Loyola, 2002.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. São Paulo, Paz e terra, 1992.

TRADIÇÃO E FUTURO DA AMAZÔNIA. Grafismo e pinturas corporais marcam a identidade do povo Kayapó. Site. 2022. Disponível em: <https://www.funbio.org.br/grafismos-e-pinturas-corporais-marcam-a-identidade-do-povo-kayapo/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSAWEWA, Martinho Tsire Edi. Educação indígena procurando dialogar com a educação escolar indígena Rob'uiwedze e niha te rob'uiwẽ. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cáceres, 2016. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas\\_2016/Martinho\\_Tsire\\_Edi\\_Tsawewa.pdf](http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Martinho_Tsire_Edi_Tsawewa.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

TURNER, Terence. Os Mëbêngôkre Kayapó: história e mudança social de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: FAPESP/SMC/Companhia das Letras. 1992. p.311-338.

TURNER, Terence. De cosmologia a história: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó. In: VIVEIROS, Eduardo de Castro; CUNHA, Mariana Carneiro da (Org.). Amazônia: etnologia e história indígena. São Paulo: FAPESP, 1993.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral. Mëbêngôkre kabên mari kadjy 'ã pi ôk nê - Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkrê. Tucumã-PA: Associação Floresta Protegida. 2015.

TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral. BELTRAME, Camila. Aprender português nas escolas mëbêngôkre com segunda língua. Tucumã-PA: Associação Floresta Protegida, 2020.

TXICÃO, Kavisgo. LEÃO, Marcelo Franco. A pesca dos ikpeng com cipó timbó-açu: elementos da cultura e da natureza que podem ser utilizados no ensino de ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 14, n. 1, 2019. Disponível em: [https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo\\_ID591/v14\\_n1\\_a2019.pdf](https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID591/v14_n1_a2019.pdf). Acesso em: 27 dez. 2023.

URUCUM UMA SEMENTE COM A NOSSA HISTÓRIA. A história do Urucum. Site, 2022. Disponível em: <https://www.ourucum.com.br/historia>. Acesso em: 2 jun. 2022.

LEA, Vanessa R. Nomes e *nekrets* Kayapó: uma concepção de riqueza. 1986. (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: <https://dokumen.tips/document/doctoral-thesis-nomes-e-nekrets-kayapo-uma-concepcao-de-riqueza-1986-museu.html?page=2>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LEA, Vanessa R. The great name confirmation ceremonies of the Mebéngokre of Central Brazil and the fabrication of beautiful people. **Estudios Latinoamericanas**. v.25, n. 4, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/USU%81RIO/Downloads/The\\_great\\_name\\_confirmation\\_ceremonies\\_o.pdf](file:///C:/Users/USU%81RIO/Downloads/The_great_name_confirmation_ceremonies_o.pdf). Acesso em: 10 nov. 2023.

LEA, Vanessa R. **Riquezas intangíveis de pessoas partíveis**: os mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central. São Paulo: Fapesp, 2012.

VERSWIJVER, G. **Enquête ethnographique chez les Kayapo-Mekragnoti**: contribution a l'étude de la dynamique des groupes locaux (scissions et regroupements). 1978. 138 f. (Doutorado em Antropologia) - École des Hautes Études, 1978.

VIEIRA, Ismenia de Fátima. **Educação escolar indígena**: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. 2006. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89100/228518.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2022.

VIDAL, Luz. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: Vidal, Lux, **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética, EDUSP/FAPESP/Studio Nobel, São Paulo, 1992.p. 143-189.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VILLEGAS, Bayardo V. Rápida y pertinente búsqueda por internet mediante operadores booleanos. **Revista de la Facultad de Ciencias**. v. 8, edição especial, p. 51-54, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/499/49900808.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

WANPURA. Andre de Paula. **Escola Apyãwa**: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/2663>. Acesso em: 2 mar. 2022.

WESSEL, Samanta Cristina. STECANELLA, Nilda. A abordagem etnográfica na pesquisa em educação. In: STECANELLA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador, Caxias do Sul: Educs, 2013, p. 189-198.

WORLDWIDE EVANGELIZATION CRUSADE. WEC Internacional. Site. Uma breve história do WEC Internacional. 2023. Disponível em: <https://wec-usa.org/about/>. Acesso em 18 jul. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## GLOSSÁRIO

*‘Ā’ā-re*: gaivota

*‘Ā akre*: matemática

*Abc-jarênhdjwỳnh*: aluno/aluna

*Aben kôt nokre*: lutar contra

*Ajkjê*: dividir

*Ajngô*: saliva

*Ākkajkritti*: gavião real

*Akrô*: cipó

*Akubyt kaba*: diminuir

*Amjy*: maribondo

*Amĩ’ôk*: pintura

*Angá*: pulseira

*Angrô*: porcão do mato

*Apjêti*: tatu

*Āptar*: aumentar

*Bá*: mata/mato

*Bákamtê*: caça/caçar

*Ba kum akre e ba kum iarem*: eu mostre a ele/ela, eu contei a ele/ela

*Bām*: pai

*Bari’ã môm*: batata

*Bàygogo*: arroz

*Bidjaer*: brincar

*Bidjaere*: brincadeira

*Bô*: palha

*Djudjê*: arco

*Djurorotire*: pacu

*Djwỳkupu*: berarubu

*Dujduj*: gaiotinha

*Ênhỹdjêk nhỹ*: teia de aranha

*Ibām*: meu pai

*Ibê*: mandi

*Idji*: nome  
*Idji bitxjaere*: nome de brincadeira  
*Idji kakrit*: nome comum  
*Idji kraj*: primeiro nome  
*Idji metx*: nome bonito  
*Ikrekamangá*: brinco  
*Kà*: canoa  
*Kadjwati*: cana de açúcar  
*Kāj-rax*: facão  
*Kakri*: comum  
*Kama*: pilão  
*Kamère kàt*: açai  
*Kamy*: irmão  
*Kangà*: cobra  
*Kanikwo*: irmã  
*Kanikwỳnh*: irmã  
*Kaprān*: jabuti  
*Karaxu*: colher  
*Katě*: abóbora  
*Katetàpkuru*: melancia  
*Katětàpkuru*: melancia  
*Katěti*: mamão  
*Katōk*: espingarda  
*Kawa*: pilão  
*Kax*: cesta  
*Kikre*: casa  
*Kjêkjêkti*: martim pescador  
*Kôp*: lança  
*Kôti*: borduna grande  
*Kra*: filho/filha  
*Kràikàômhàiti*: cará  
*Krānti*: pesca/pescar/pescaria  
*Kruw*: flecha  
*Krwỳtire*: traíra

- Krĩ*: aldeia  
*Kubẽn*: não indígena  
*Kudjwa*: imitar  
*Kukôjre*: macaco  
*Kukrytpa*: anta  
*Kuỳrỳdjà*: mandioca  
*Kwatỳj*: irmã do pai, mãe do pai e mãe da mãe  
*Mak-re*: escorpião  
*Mar*: aprender  
*Matkrwỳ'ỳ*: feijão  
*Me mari mex*: aprendendo as coisas  
*Me mexdja*: adorno/s  
*Me-ain*: carregador de criança  
*Me-aká*: cocar  
*Me-ama*: queixo  
*Me-arapê*: adorno transversal de miçanga  
*Me Banhõ Pi'ók*: o nosso livro de estudo  
*Měbêngête*: avô velho/avó velha  
*Měbêngôkre kabẽn mari kadjy 'ã pi'ók nẽ já*: livro de alfabetização na língua mẽbêngôkre  
*Měbêngôkre kabẽn*: língua materna  
*Měbôktire*: menino  
*Me-inoii kam-nga*: pulseira de miçanga  
*Meipôj*: pintura da gestante.  
*Me-kà*: corpo  
*Mekakôjakàra*: pintura dos pais de recém nascidos  
*Mekanê* kikre: hospital  
*Měkaràre*: bebê  
*Mekjêkrori*: pintura da mulher parida  
*Měkrakrãmti*: pai/mãe de muitos filhos  
*Me-kunhêr*: enfeite  
*Mekurerẽ ami'ók*: pintura das meninas adolescentes  
*Měkurerere*: adolescente/feminino  
*Měkurereti*: menina  
*Měmy*: homem

*Me-ngàp*: colar de conchas cortadas  
*Menh nhy*: abelha  
*Mẽnire*: mulher  
*Me-nokren*: rosto  
*Mẽnõrõnyre*: adolescente/masculino  
*Menõrõnyre*: pintura dos meninos adolescentes.  
*Mêôkre*: menino mais velho  
*Me-padjê*: braçadeira  
*Me-par*: pés  
*Me-prêdja*: cintura de miçanga ou de unha de mamíferos  
*Mêprintire*: menina mais velha  
*Mêprire*: criança  
*Me-tei*: canela da perna  
*Me-tor*: dança  
*Mêtoro*: festa  
*Mêtoro nhõ kukràdja 'ã ujarêj*: festa conta a cultura e tradição  
*Metx*: bonito  
*Mjêxêt*: arraia  
*Mõp*: inhame  
*Mrôti*: jenipapo  
*Mrũm*: formiga  
*Mry*: bicho  
*Mry'êti*: gato maracajá  
*Mrybĩndjwỳnhr*: caçador  
*Mytyrwỳ*: lua  
*Mĩ nhĩptĩ*: jacaré gordo  
*Nã*: mãe  
*Na*: chuva  
*Nãkamy*: tia  
*Nê*: ariranha  
*Nekretx*: tudo aquilo que as pessoas amontoam  
*Ngô*: rio  
*Ngôjparoro*: vasilha  
*Ngrer*: canta/cantar

*Ngrire*: cestinho

*Ngrwa*: buriti

*Ngyky*: branquinha

*Ngĩj*: gambá

*Nhênget*: irmão da mãe, pai do pai, pai da mãe, filho do irmão da mãe.

*Nhôn*h : urubu

*Ny*: presente/agora

'ó, piô: folha

*Õkwỳkrëndjà*: comida/alimento

*Õbikwa*: família

*Õkrëntu*: sardinha

*Ombikwa*: parente

*Pât*: tamanduá

*Pi'ók*: papel

*Pi'ók kaprĩ*: dinheiro

*Pi'ókjarēnhdjà*: escola

*Pi'ókno'ókdwỳnh*: professor

*Pi'ókjakredwỳj mỳj nẽ ga aje mỳja ò'ã adjujarẽ kadjy o*: como o professor vai trabalhar com este livro

*Pidjô*: fruta

*Pidjôkranponhti*: manga

*Pidjôrã*: flor

*Pidjỳ*: remédio

*Pijê*: caibro

*Prôm*: esposa

*Puka*: terra

*Puka kunĩ kôt*: território

*Puru*: roça

*Py*: urucum

*Pĩ*: madeira

*Rop krori*: onça pintada

*Rôrô*: cupim

*Rwyk-djà*: lugar de nascimento

*Tabdjwỳ*: filhos do irmão, netos, filhos do irmão do pai

*Tep*: peixe

*Tep pwatire*: cachorra

*Tepikôt*: tucunaré

*Tôn*: tatu

*Tum*: passado/antigamente

*Tut*: pomba

*Tyryti*: banana

*Wewe*: borboleta

*Wore kà*: pulseira

*Wore kà angà*: pulseira de miçanga

*Y-mrê-ngêt*: sogra

*Y-pãnh*: cunhada





## APÊNDICE C – ROTEIRO DA OFICINA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DE DESENHO

**ROTEIRO DA OFICINA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DE DESENHO****1. Identificação da Pesquisa:**

1.1. Título da pesquisa: Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire

1.2. Linha de pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação

1.3. Pesquisadora: Leni Barbosa Feitosa

1.4. Orientador da Pesquisa: Dr Idemar Vizolli

1.5. Instituição Proponente: Universidade Federal do Tocantins

Materiais utilizados: 200 folhas de papel de folha A4, 10 caixas de lápis de cor, 30 lápis, 20 borrachas e 10 apontadores

Orientação: Crie dois desenhos, na mesma folha, que represente a educação mēbêngôkre (brincadeiras, festas, danças, rituais, afazeres do dia a dia, relação familiar e comunitária, alimentação, animais, árvores, plantas, histórias, músicas, organização social e espacial, pintura corporal, colares, pulseiras, caça, pesca e outros) e da educação escolar (ensino, aprendizagem, sala de aula, escola, disciplinas, professores/as, monitores/as, funcionários/as, calendário escolar, prédio da escola, alimentação, brincadeiras, danças, festas, comemorações e outros).

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM

Neste ato, eu \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade RG n. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob n. \_\_\_\_\_, residente \_\_\_\_\_, n. \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_ e-mail \_\_\_\_\_.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotografia, vídeo e documento, para ser utilizada na pesquisa de tese/doutorado intitulada **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire** da pesquisadora Leni Barbosa Feitosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas -TO, telefone (94) 99135-4048 ou (63) 98111-3111, e-mail: lenifeitosa@utf.edu.br. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: tese, publicação em jornal, artigo e revista científica; apresentação em eventos científicos; banco de imagens resultante da pesquisa; internet e outras mídias futuras, fazendo-se constar os devidos créditos ao fotógrafo e/ou cinegrafista. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

A pesquisadora agradece o/a participante:

<b>Eixo 1: Educação mēbêngôkre</b>	
1	Como se apreende a cultura Mēbêngôkre na aldeia?
2	O que é mais importante na educação Mēbêngôkre?
3	Quais rituais são mais importantes para os Mēbêngôkre? Por quê?
4	Como as crianças aprendem a falar a língua Mēbêngôkre?
5	Quais brincadeiras as crianças mais gostam? Como elas são?
<b>Eixo 2- A escola na aldeia</b>	
6	A escola é importante para a aldeia? Por quê?
7	O que a comunidade espera da escola?
8	A escola fortalece a cultura Mēbêngôkre?
9	Para que servem as aprendizagens da escola?
10	O que deveria ter na escola que ainda não tem?
<b>Eixo 3 – (Des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar</b>	
11	Há diferença entre o modo de aprender na escola e na comunidade? Como?
12	A cultura Mēbêngôkre está presente na escola? Se sim, como? Se não, por quê?
13	Que característica da cultura Mēbêngôkre não pode faltar na escola?
14	O cacique, o pajé e anciões participam das atividades da escola? Se sim, como? Se não, por quê?
15	O que você aprende na disciplina de Língua Materna ministrada na escola?

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE MÊBÊNGÔKRE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE MÊBÊNGÔKRE

Você está sendo convidado/a, como voluntário/a, para participar da pesquisa **(Des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire**, que objetiva compreender (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Acreditamos que ela seja importante, tanto no aspecto científico, na contribuição de estudos que tematizam a educação escolar indígena na Amazônia, quanto no aspecto social, ao fortalecer a escola no território indígena a partir da compreensão de (des)conexões da educação Mēbēngôkre no ambiente escolar.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

Este estudo pretende compreender (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Para tanto, será realizada entrevista, a qual será gravada por meio eletrônico (gravador e/ou celular). A entrevista terá duração de tempo de 30 minutos a 1 (uma) hora, e ocorrerá de forma individual sendo o local e horário decidido por você. Após a entrevista, a pesquisadora irá transcrever, da forma oral para a escrita, e encaminhar a você para a análise, e caso você ache necessário poderá acrescentar, excluir, corrigir ou complementar sua resposta. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados da pesquisa com a comunidade indígena da aldeia Gorotire por meio de uma palestra, momento em que também será entregue uma cópia impressa à escola Kanhök, e cópia digital aos participantes e instituições: Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, Anexo Gorotire e Conselho Indigenista Missionário/Redenção-PA.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

A participação nesta pesquisa poderá acarretar possíveis desconfortos relacionados à sua cultura, como o resultado da pesquisa não corresponder ao modo de ver e entender o mundo indígena Mēbēngôkre, e não gostar das narrativas orais e imagéticas dos participantes não indígenas. Em qualquer momento, se o/a Sr/a. sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. O/A Sr/a. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. O/A Sr/a. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Contudo, se o/a Sr/a. aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo para a compreensão de (des)conexões entre educação mēbēngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, e sobretudo para o fortalecimento da oferta escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, oportunizando, como o dispõe o artigo 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em proporcionar aos povos indígenas “[...] a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”.

#### **SIGILO E PRIVACIDADE**

A partir da entrevista, a pesquisadora pretende utilizar o seu nome no texto da pesquisa, evidenciando-o/a como protagonista da pesquisa. No entanto, caso você não autorize o uso do seu nome no texto, garanto que sua privacidade será respeitada, ou seja, o seu nome ou qualquer outro elemento que possa de qualquer forma o identificar será mantido em sigilo, sendo que a pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados.

## **AUTONOMIA**

É assegurado a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, bem como a garantia de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar. Caso você deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

## **CONTATO**

A pesquisadora responsável pela pesquisa é LENI BARBOSA FEITOSA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia da Universidade Federal do Tocantins, que fica localizada no Campus de Palmas, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Sala 15, Bloco II, Palmas-TO | 77001-090. Com a pesquisadora, poderá ter contato pelos telefones (94) 99135-4048 e (63) 98111-3111 ou pelo e-mail lenifeitosa@uft.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato sempre que achar necessário. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins fica localizado na Avenida NS 15, ALCNO, 14, Prédio da Prefeitura Universitária, 109 Norte, CEP. 77001-090, Palmas-TO, com horário de funcionamento de 8:00 às 12:00h e 14:00 às 18:00h. Telefone de contato (63) 3232-8023 e e-mail: cep\_uft@uft.edu.br.

A Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP) também é composta por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. Ela tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato sempre que achar necessário. A Comissão de Ética em Pesquisa está localizada na SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte, CEP: 70719-040, Brasília – DF, com horário de funcionamento de 8:00h às 19:00h. Telefone de contato (61) 3315-5877 e e-mail: conep@saude.gov.br.

## **DECLARAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_ fui informado/a verbalmente e por escrito sobre esta pesquisa e esclarecido minhas dúvidas com relação a minha participação. Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar, e ( ) sim, aceitar que meu nome seja mencionado no texto da pesquisa ( ) ou não, não aceitar que meu nome seja mencionado no texto da pesquisa de

tese/doutorado intitulada *(Des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire* da pesquisadora Leni Barbosa Feitosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas-TO. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Com relação ao uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotografia, vídeo e documento, ( ) sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz ( ) ou não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa de tese/doutorado intitulada *(Des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire* da pesquisadora Leni Barbosa Feitosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas-TO. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. A imagem poderá ser utilizada em todo território nacional e no exterior das seguintes formas: tese, publicação em jornal, artigo e revista científica; apresentação em eventos científicos; banco de imagens resultante da pesquisa; internet e outras mídias futuras, fazendo-se constar os devidos créditos ao fotógrafo/a e/ou cinegrafista.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE NÃO INDÍGENA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE NÃO INDÍGENA

Você está sendo convidado/a, como voluntário/a, para participar da pesquisa **Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire**, que objetiva compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Acreditamos que ela seja importante, tanto no aspecto científico, na contribuição de estudos que tematizam a educação escolar indígena na Amazônia, quanto no aspecto social, ao fortalecer a escola no território indígena a partir da compreensão de (des)conexões da educação Mēbêngôkre no ambiente escolar.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

Este estudo pretende compreender (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Para tanto, será realizada entrevista, a qual será gravada por meio eletrônico (gravador e/ou celular). A entrevista terá duração de tempo de 30 minutos a 1 (uma) hora, e ocorrerá de forma individual sendo o local e horário decidido por você. Após a entrevista, a pesquisadora irá transcrever, da forma oral para a escrita, e encaminhar a você para a análise, e caso você ache necessário poderá acrescentar, excluir, corrigir ou complementar sua resposta. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados da pesquisa com a comunidade indígena da aldeia Gorotire por meio de uma palestra, momento em que também será entregue uma cópia impressa à escola Kanhök, e cópia digital aos participantes e instituições: Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, Anexo Gorotire e Conselho Indigenista Missionário/Redenção-PA.

#### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

A participação nesta pesquisa poderá acarretar possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade e insatisfação quanto às expectativas do resultado da pesquisa. Em qualquer momento, se o/a Sr/a. sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. O/A Sr/a. tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. O/A Sr/a. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Contudo, se o/a Sr/a. aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo para a compreensão de (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, e sobretudo para o fortalecimento da oferta escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, oportunizando, como o dispõe o artigo 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em proporcionar aos povos indígenas “[...] a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências”.

#### **SIGILO E PRIVACIDADE**

A partir da entrevista, a pesquisadora pretende utilizar o seu nome no texto da pesquisa, evidenciando-o/a como protagonista da pesquisa. No entanto, caso você não autorize o uso do seu nome no texto, garanto que sua privacidade será respeitada, ou seja, o seu nome ou qualquer outro elemento que possa de qualquer forma o identificar será mantido em sigilo, sendo que a pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados.

## **AUTONOMIA**

É assegurado a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, bem como a garantia de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar. Caso você deseje sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

## **CONTATO**

A pesquisadora responsável pela pesquisa é LENI BARBOSA FEITOSA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia da Universidade Federal do Tocantins, que fica localizada no Campus de Palmas, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Sala 15, Bloco II, Palmas-TO | 77001-090. Com a pesquisadora, poderá ter contato pelos telefones (94) 99135-4048 e (63) 98111-3111 ou pelo e-mail lenifeitosa@uft.edu.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato sempre que achar necessário. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins fica localizado na Avenida NS 15, ALCNO, 14, Prédio da Prefeitura Universitária, 109 Norte, CEP. 77001-090, Palmas-TO, com horário de funcionamento de 8:00 às 12:00h e 14:00 às 18:00h. Telefone de contato (63) 3232-8023 e e-mail: cep\_uft@uft.edu.br.

A Comissão de Ética em Pesquisa (CONEP) também é composta por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. Ela tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato sempre que achar necessário. A Comissão de Ética em Pesquisa está localizada na SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte, CEP: 70719-040, Brasília – DF, com horário de funcionamento de 8:00h às 19:00h. Telefone de contato (61) 3315-5879 e e-mail: conep@saude.gov.br.

## **DECLARAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_ fui informado/a verbalmente e por escrito sobre esta pesquisa e esclarecido minhas dúvidas com relação a minha participação. Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar, e ( ) sim, aceitar que meu nome seja mencionado no texto da pesquisa ( ) ou não, não aceitar que meu nome seja mencionado no texto da pesquisa de

tese/doutorado intitulada *(Des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire* da pesquisadora Leni Barbosa Feitosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas-TO. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Com relação ao uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotografia, vídeo e documento, ( ) sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz ( ) ou não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz na pesquisa de tese/doutorado intitulada *(Des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire* da pesquisadora Leni Barbosa Feitosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas-TO. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro. A imagem poderá ser utilizada em todo território nacional e no exterior das seguintes formas: tese, publicação em jornal, artigo e revista científica; apresentação em eventos científicos; banco de imagens resultante da pesquisa; internet e outras mídias futuras, fazendo-se constar os devidos créditos ao fotógrafo/a e/ou cinegrafista.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE H - FICHA DE SITUAÇÃO DA ENTREVISTA

## FICHA DE SITUAÇÃO DA ENTREVISTA

**1. Identificação da Pesquisa:**

1.1. Título da pesquisa: Jenipapo, lápis e urucum: (des)conexões entre educação mēbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire

1.2. Linha de pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação

1.3. Pesquisadora: Leni Barbosa Feitosa

1.4. Orientador da Pesquisa: Dr. Idemar Vizolli

1.5. Instituição proponente: Universidade Federal do Tocantins

**2. Dados pessoais do/a participante:**

2.1. Nome: \_\_\_\_\_

2.2. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 2.3. Naturalidade: \_\_\_\_\_

2.4. Nacionalidade: \_\_\_\_\_ 2.5. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

2.6. Endereço: \_\_\_\_\_ 2.7. Bairro: \_\_\_\_\_

2.8. Município: \_\_\_\_\_ 2.9. Estado: \_\_\_\_\_

2.9. E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

**3. Breve histórico do/a participante:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Conteúdo da entrevista:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Dados técnicos da entrevista:**

5.1. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 5.2. Hora: \_\_\_\_\_

5.3. Local: \_\_\_\_\_

5.4. Entrevistador(a): \_\_\_\_\_

5.5. Número da entrevista \_\_\_\_\_ 5.6. Tempo de gravação: \_\_\_\_\_

5.7. Data da assinatura do TCLE: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 5.8. Data da transcrição: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5.9. Número de páginas transcritas: \_\_\_\_\_

5.10. Responsável pela transcrição: \_\_\_\_\_

5.11. Data de envio da transcrição ao participante: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5.12. Data de retorno da transcrição à pesquisadora: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5.12. Houve alteração na transcrição pelo participante: sim( ) não ( )

## APÊNDICE I – INFORMAÇÕES TÉCNICAS DAS ENTREVISTAS

## INFORMAÇÕES TÉCNICAS DAS ENTREVISTAS

**Entrevistado: Nilson de Oliveira Gomes/Professor da EMEIFI Kanhõk**

Data: 19/09/2022

Hora: 15h06min

Local: Alojamento dos professores na aldeia Gorotire

Número da entrevista: 1 Tempo de gravação: 53min42s

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 19/09/2022

Data de transcrição: 12/01/2023 Número de páginas transcritas: 12

**Entrevistado: Kôrei Kayapó/Monitor das Salas Anexas-EMEIFI Kanhõk**

Data: 20/09/2022

Hora: 10h14min

Local: Sala anexa/Aldeia Momokre

Número da entrevista: 2 Tempo de gravação: 55min58s

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 20/09/2022

Data de transcrição: 13/01/2023 e 14/01/2023 Número de páginas transcritas: 11

**Entrevistado: Ildece dos Santos Souza/Professora das Salas Anexas-EMEIFI Kanhõk**

Data: 20/09/2022

Hora: 16h28min

Local: Sala de aula/Aldeia Momokre

Número da entrevista: 3 Tempo de gravação: 35min12s

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 20/09/2022

Data de transcrição: 14/01/2023 e 16/01/2023 Número de páginas transcritas: 9

**Entrevistado: Cleiton Rodrigues Soares/Professor da EMEIFI Kanhõk e Anexo Gorotire**

Data: 21/09/2022

Hora: 14h58min

Local: Alojamento/Aldeia Gorotire

Número da entrevista: 4 Tempo de gravação: 1h03min12s

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 21/09/2022

Data de transcrição: 17/01/2023 Número de páginas transcritas: 11

**Entrevistado: Bekó Kayapó/Professor da EMEIFI Kanhõk**

Data: 21/09/2022

Hora: 19h57min

Local: Sala dos professores da Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire

Número da entrevista: 5 Tempo de gravação: 54min11s

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 21/09/2022

Data de transcrição: 23/01/2023 Número de páginas transcritas: 11

**Entrevistado: Ykàtyx Kayapó/Professor da EMEIFI Kanhõk**

Data: 22/09/2022

Hora: 10h12min

Local: Sala dos professores da Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire

Número da entrevista: 6 Tempo de gravação: 43min01s

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 22/09/2022

Data de transcrição: 24/01/2023 Número de páginas transcritas: 9

**Entrevistado: Francisco Santos Cruz Filho/Professor da EMEIF Kanhök e Anexo Gorotire**

Data: 23/09/2022 Hora: 15h03min  
 Local: Alojamento/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 7 Tempo de gravação: 1h27min38s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 23/09/2022  
 Data de transcrição: 28 e 29/12/2022 Número de páginas transcritas: 15

**Entrevistado: Baka-ê Kayapó/Estudante do Anexo Gorotire**

Data: 24/09/2022 Hora: 09h42min  
 Local: Alojamento dos professores/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 8 Tempo de gravação: 34min57s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 24/09/2022  
 Data de transcrição: 25/01/2023 Número de páginas transcritas: 09

**Entrevistado: Jardel Rodrigues de Oliveira/Secretário Escolar da EMEIFI Kanhök**

Data: 19/09/2022 Hora: 15h06min  
 Local: Sala da Secretaria/Escola Kanhök/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 09 Tempo de gravação: 1h17min35s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 25/09/2022  
 Data de transcrição: 23/12/2022 e 26/12/2022 Número de páginas transcritas: 21

**Entrevistado: Akranhi Kayapó/Professor da EMEIFI Kanhök**

Data: 27/09/2022 Hora: 15h03min  
 Local: Sala de aula da Escola Kanhök/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 10 Tempo de gravação: 27min26s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 27/09/2022  
 Data de transcrição: 26/01/2023 Número de páginas transcritas: 08

**Entrevistado: Paulo Sergio da Silva Nunes/Diretor da EMEIFI Kanhök**

Data: 26/09/2022 Hora: 11h35min  
 Local: Sala de aula da Escola Kanhök/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 11 Tempo de gravação: 55min09s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 26/09/2022  
 Data de transcrição: 26/01/2023 e 27/01/2023 Número de páginas transcritas: 16

**Entrevistado: Bepkrãre Kayapó/Pai de estudante da EMEIFI Kanhök**

Data: 26/09/2022 Hora: 17h21min  
 Local: Pátio da Escola Kanhök/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 12 Tempo de gravação: 38min40s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 26/09/2022  
 Data de transcrição: 27/01/2023 Número de páginas transcritas: 7

**Entrevistado: Kapranpõnh Kayapó – Liderança e Pajé da Aldeia Gorotire**

Data: 01/10/2022 Hora: 15h24min  
 Local: Alojamento dos professores/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 13 Tempo de gravação: 1h00min47s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa

Data de assinatura do TCLE: 01/10/2022  
 Data de transcrição: 29 e 30/01/2023 Número de páginas transcritas: 12

**Entrevistado: Tumre Kayapó/Professor do Anexo Gorotire**

Data: 01/10/2022 Hora: 19h05min  
 Local: Pátio da Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 14 Tempo de gravação: 59min38s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 27/09/2022  
 Data de transcrição: 30/01/2023 Número de páginas transcritas: 16

**Entrevistado: Mry-re Kayapó/Pai de estudantes da EMEIFI Kanhõk**

Data: 02/10/2022 Hora: 15h17min  
 Local: Pátio da Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 15 Tempo de gravação: 21min27s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 02/10/2022  
 Data de transcrição: 30/01/2022 Número de páginas transcritas: 08

**Entrevistado: Tetukre Kayapó/Pai de estudante do Anexo Gorotire**

Data: 04/10/2022 Hora: 09h05min  
 Local: Pátio da casa de Tetukre/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 16 Tempo de gravação: 27min38s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 04/10/2022  
 Data de transcrição: 30/01/2023 Número de páginas transcritas: 08

**Entrevistado: Bepngõti Kayapó/Estudante do Anexo Gorotire**

Data: 04/10/2022 Hora: 11h00min  
 Local: Sala de aula da Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 17 Tempo de gravação: 22min09s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 04/10/2022  
 Data de transcrição: 30/01/2023 Número de páginas transcritas: 06

**Entrevistado: Norá Kayapó/Professor da EMEIFI Kanhõk**

Data: 04/10/2022 Hora: 14h22min  
 Local: Sala dos professores da Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 18 Tempo de gravação: 29min25s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 04/10/2022  
 Data de transcrição: 30/01/2023 e 31/01/2023 Número de páginas transcritas: 6

**Entrevistada: Lucivânia Pereira Reis/Coordenadora Pedagógica da EMEIFI Kanhõk**

Data: 04/10/2022 Hora: 16h34min  
 Local: Sala da Coordenação Pedagógica/Escola Kanhõk/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 19 Tempo de gravação: 1h30min40s  
 Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
 Data de assinatura do TCLE: 04/10/2022  
 Data de transcrição: 26, 27 e 28/12/2022 Número de páginas transcritas: 21

**Entrevistado: Tututire Kayapó/Estudante da EMEIFI Kanhõk- EJA**

Data: 04/10/2022 Hora: 11h29min  
 Local: Alojamento dos professores/Aldeia Gorotire  
 Número da entrevista: 20 Tempo de gravação: 31:39

Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
Data de assinatura do TCLE: 04/10/2022  
Data de transcrição: 31/01/2023 Número de páginas transcritas: 07

**Entrevistada: Larice Borges Maranhão da Silva/Professora do Anexo Gorotire**

Data: 10/10/2022 Hora: 19h59min  
Local: Residência de Larice/Conceição do Araguaia-PA  
Número da entrevista: 21 Tempo de gravação: 52min25s  
Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
Data de assinatura do TCLE: 10/10/2022  
Data de transcrição: 31/01/2023 e 01/02/2023 Número de páginas transcritas: 13

**Entrevistado: Raymundo Camacho Covarrubias/CIMI- Redenção PA**

Data: 12/10/2022 Hora: 09h37min  
Local: Sala do CIMI/Redenção-PA  
Número da entrevista: 22 Tempo de gravação: 1h44min58s  
Responsável pela entrevista e transcrição: Leni Barbosa Feitosa  
Data de assinatura do TCLE: 12/10/2022  
Data de transcrição: 01/02/2023 Número de páginas transcritas: 22

## ANEXO

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** (Des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire

**Pesquisador:** LENI BARBOSA FEITOSA

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 1

**CAAE:** 53334421.4.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.161.470

**Apresentação do Projeto:**

O projeto é bem escrito, estruturado e apresenta as principais informações da pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos, segundo a pesquisadora: Os riscos previstos na participação da pesquisa são: Indígenas: a resultante da pesquisa não corresponder a cosmovisão dos Mbêngôkre e insatisfação quanto às narrativas orais e imagéticas dos participantes não indígenas; Não indígenas possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade e insatisfação quanto às expectativas do resultado da pesquisa.

Quanto aos benefícios, segundo a pesquisadora: contribuição para a compreensão de (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, e sobretudo para o fortalecimento da oferta escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, oportunizando, como dispõe o artigo 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em proporcionar aos povos indígenas "[...] a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências".

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**CEP:** 77.001-090

**UF:** TO

**Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

Continuação do Parecer: 5.161.470

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante para a área educacional, principalmente para a educação escolar indígena.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: Todos os campos foram preenchidos e assinados.

Cronograma: O cronograma descreve as etapas e meses de execução da pesquisa.

TCLE: É redigido em forma de convite e descreve as principais informações do estudo.

Declaração de compromisso do pesquisador responsável: Apresenta a autorização da pesquisa pela instituição.

Termo de anuência da instituição a ser pesquisada: a instituição autorizou a realização da pesquisa.

Projeto de pesquisa: Está organizado e descreve todas as informações da pesquisa.

**Recomendações:**

Sugere-se melhores informações se há necessidade de autorização da realização da pesquisa pela FUNAI.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. O projeto de pesquisa atende aos procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos, segundo a norma operacional 001/2013 e as resoluções 466/12 e/ou 510/16. Contudo, sugere-se se atentar para as recomendações feitas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A pesquisadora deve inserir carta de compromisso com a FUNAI e termo de autorização de membro da comunidade local.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1856789.pdf	16/11/2021 18:26:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/11/2021 18:24:54	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Roteiro.docx	16/11/2021 18:23:20	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado

**Bairro:** Plano Diretor Norte

**GEP:** 77.001-090

**UF:** TO **Município:** PALMAS

**Telefone:** (63)3232-8023

**E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 5.161.470

Outros	TAUI.docx	16/11/2021 18:22:49	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	TCLE2.docx	16/11/2021 18:22:19	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	TCLE1.docx	16/11/2021 18:21:44	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Carta.pdf	16/11/2021 18:07:19	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	16/11/2021 18:05:18	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	09/11/2021 19:31:12	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Cimi.pdf	09/11/2021 19:19:57	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Cacique.pdf	09/11/2021 19:19:21	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Seduc.pdf	09/11/2021 19:18:59	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Semec.pdf	09/11/2021 19:16:54	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Sim

PALMAS, 14 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almojarifado  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3232-8023 **E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** (Des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire

**Pesquisador:** LENI BARBOSA FEITOSA

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 4

**CAAE:** 53334421.4.0000.5519

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal do Tocantins

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.304.406

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do arquivo Informações Básicas do Projeto (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1856789.pdf, gerado em 07/03/2022).

**RESUMO**

A presente pesquisa tematiza a educação escolar indígena, e tem como objetivo compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, localizada na Terra Indígena Kayapó, município de Cumaru do Norte-PA. Para tanto, pretende-se conhecer a educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire; relacionar (des)conexões da educação escolar na aldeia Gorotire com as Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena a partir da Constituição Federal de 1988; e descrever (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. O andarilhar metodológico será substanciado pelo estudo de caso, com abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva e exploratória. A pesquisa será sistematizada em três etapas: estudo bibliográfico, análise documental e estudo de campo. O estudo bibliográfico tematizará a historicidade da educação escolar indígena no Brasil; (des)conexões entre educação indígena e educação escolar; e educação indígena Mbêngôkre. A análise documental compreenderá as políticas públicas da educação escolar indígena que tratam da escola indígena diferenciada, específica, bilingue e intercultural;

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer 5.304/406

leis, decretos e resoluções que tratam da educação escolar indígena no âmbito municipal, Cumaru do Norte-PA, e estadual; Plano Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA (2015-2025) e Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2015-2025); e Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhõk e Escola Estadual de Ensino Médio João Pinto Pereira/Anexo Gorotire. No estudo de campo serão utilizadas técnicas e instrumentos de coleta de informações alicerçadas na perspectiva da triangulação, com observação participante (vivências e experiências da educação indígena Mbêngõkre e ambiente escolar, bem como rotinas diárias, percepções e aprendizagem no território Gorotire); análise documental escritos (leis, decretos e resoluções que tratam da educação escolar indígena no âmbito municipal e estadual, tais como: Plano Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA (2015-2025), Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (2015-2025), Projeto Político Pedagógico, Relatórios do Censo Escolar e Projetos Pedagógicos) e infográficos (fotografias, desenhos, e gravação visual e audiovisual contidos nos arquivos da escola e comunidade indígena), e entrevistas (Mbêngõkre da aldeia Gorotire, diretores e coordenadores pedagógicos, professores indígenas e não indígenas, estudantes e missionários do Conselho Indigenista Missionário).

### HIPÓTESE

Há (des)conexões entre educação indígena Mbêngõkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

### METODOLOGIA

À luz do problema de pesquisa, e objetivando adentrar o território indígena para compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngõkre e educação escolar na aldeia Gorotire, pretende-se utilizar o método de estudo de caso. Yin (2001, p. 32) explica que esse método vislumbra “uma investigação empírica dentro de seu contexto da vida real”, possibilitando, dessa maneira, o entendimento do objeto de estudo no seu contexto cultural a qual está inserido. O estudo de caso permite “fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto”, propiciando o aprofundamento a pesquisa científica ao permitir explorar “os elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso”, assim como sistematizar evidências na utilização de diversas técnicas de pesquisa, tais como observação participante, entrevistas, análise de documentos e acompanhamento do dia a dia (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155). Coadunada ao método de pesquisa que tenciona adotar, o processo investigativo irá andarilhar na abordagem qualitativa, concedendo, entre outras questões, uma interpelação mais profunda e ilustrativa do fenômeno,

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.304.406

enriquecendo, dessa forma, o advento de novas informações aos propósitos da pesquisa (FLICK, 2004). A apreensão de novos olhares destinará a visualização da trajetória metodológica e suas profundas posições que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), sobrevêm em inerência às características peculiares dessa abordagem que entrelaça a descrição, compreensão, explicação, precisão das relações entre o global e o local e o respeito ao caráter interativo entre os objetivos a que se propõe a pesquisa, suas orientações teóricas e seus dados empíricos que alvejam aos instrumentos e técnicas de coleta de dados utilizados para o levantamento das reflexões do objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa trabalha os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que resultam em um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO, 2001). Nessa mesma perspectiva, Martins e Theófilo (2009, p. 141) mencionam que essa abordagem de pesquisa também é [...]conhecida como pesquisa naturalística, uma vez que para estudar um fenômeno relativo às ciências humanas e sociais é necessário que o pesquisador entre em contato direto e prolongado com o ambiente no qual o fenômeno está inserido. Sentir o ambiente em que o fenômeno está inserido também é uma peculiaridade dessa abordagem, que permite o pesquisador refletir os dados coletados no cerne dos aspectos culturais do objeto de estudo, dilatando a visão periférica de quem a olha e permitindo realizar uma descrição mais assertiva da trajetória da pesquisa e não somente os resultados. Isto posto, cabe sublinhar ainda as especificidades desta investigação científica, que sem a pretensão de "quaisquer objetivos comerciais", como define Appolinário (2009, p. 62) acerca da finalidade da pesquisa, dispõe-se como natureza básica ao propor gerar, como elucida Gerhardt e Silveira (2009, p. 34), "conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista" que envolva "verdades e interesses universais" e, portanto, como explica Costa (2001, p. 33), "não se propõe a resolver nenhum problema específico". Quanto aos objetivos da pesquisa, estes estão sendo compreendidos na perspectiva descritiva e explicativa, uma vez que o objeto pesquisado será descrito no arcabouço de inúmeras informações para compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire. Rosário (2006, p. 45), depreende a pesquisa descritiva e exploratória, respectivamente, como uma descrição alicerçada no "levantamento de características, categorias e elementos pertinentes à análise" e perfaz um "caráter fundamental na análise, uma vez que vai aprofundar o conhecimento do objeto, explicando os sentidos e a significação encontrados, sobretudo identificando fatores que contribuíram para essas ocorrências". Nesse escopo, pretende-se sistematizar a pesquisa em duas etapas, nesta ordem, pesquisa bibliográfica e estudo de campo.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer 5.304/406

Na primeira etapa, intenta-se em realizar o estudo bibliográfico que “consiste no exame dos mananciais para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumidos com o tema da pesquisa científica”, resultará no embasamento teórico da temática pesquisada (RUIZ, 2008, p. 58).

Para compor um consistente referencial teórico, o arcabouço do estudo bibliográfico será estruturado por meio de levantamento de produções científicas: teses, dissertações, obras e artigos. Esse andarilhar será realizado em duas fases: a primeira será substanciada nas políticas públicas mais expressivas e representativas da educação escolar indígena a partir da CF/1988 que tratam da escola indígena diferenciada, específica, bilingue e intercultural; e a segunda, acerca de (des)conexões entre educação indígena e educação escolar, e educação indígena Mbêngôkre.

A segunda etapa, concernirá na pesquisa de campo, momento em que o pesquisador estará diretamente articulado com o espaço (fonte) do qual decorrem as suas informações” (FONTANA, 2018, p. 65). Ao utilizar técnicas e instrumentos de coleta de dados alicerçadas na perspectiva da triangulação, essa etapa será sistematizada em três fases: observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada.

### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Participante que no escopo de suas narrativas apresentarem informações que possibilitem compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Gestante, indivíduo com doença crônica em fase aguda e estudante Mbêngôkre menor de 18 anos de idade.

### Objetivo da Pesquisa:

#### OBJETIVO PRIMÁRIO

Compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

#### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- Conhecer a educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire;
- Relacionar (des)conexões da educação escolar na aldeia Gorotire com as Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena a partir da Constituição Federal de 1988;

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: [conep@saudef.gov.br](mailto:conep@saudef.gov.br)

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.301.106

- Descrever (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### RISCOS

- Indígenas: a resultante da pesquisa não corresponder a cosmovisão dos Mbêngôkre e insatisfação quanto às narrativas orais e imagéticas dos participantes não indígenas;
- Não indígenas possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade e insatisfação quanto às expectativas do resultado da pesquisa.

#### BENEFÍCIOS

Relevância científica e social. Depreende-se a relevância científica ao compreender diálogos de práticas educativas de ensino e aprendizagem da educação indígena no ambiente escolar da aldeia Gorotire. A relevância social consiste em fortalecer a escola no território indígena, ao compreender como são realizados os diálogos da educação Mbêngôkre no ambiente escolar, e por conseguinte proporcionando a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências" ao alinhar-se com a oferta escolar diferenciada, específica, bilingue e intercultural (BRASIL, 2017, p. 49).

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo nacional e unicêntrico, com abordagem qualitativa, natureza básica, descritiva e exploratória com o objetivo de compreender (des)conexões entre educação indígena Mbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire, em Cumaru do Norte (PA). A pesquisa será sistematizada em três etapas: pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo de campo. Vinte participantes participarão das entrevistas.

Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA)/Universidade Federal do Tocantins.

Número de participantes incluídos no Brasil: 20.

Previsão de início do estudo: 04/04/2022.

Previsão de encerramento do estudo: 29/04/2022.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, Lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.304.406

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de respostas ao parecer pendente nº 5.260.019, emitido pela Conep em 24/02/2022:

1. Quanto ao Projeto Detalhado (Projeto.docx, submetido em 09/11/2021), na página 14 de 30, lê-se: "Por conseguinte, os critérios de exclusão para a participação da pesquisa serão: gestante, indivíduo com doença crônica em fase aguda e estudante Mbêngôkre menor de 18 anos de idade". Os critérios de exclusão apresentados no referido documento diferem daqueles apresentados no formulário de Informações Básicas do Projeto, na Plataforma Brasil. Solicita-se unificar as informações em todos os documentos do protocolo.

RESPOSTA: Critérios de exclusão unificado em todos os documentos do protocolo, em específico na página 4 do detalhamento do estudo/Cadastro do Projeto de Pesquisa/Plataforma Brasil.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto às modalidades de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (arquivos TCLE.docx e TCLE2.docx, submetidos em 16/11/2021), seguem considerações:

2.1. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso I, prevê que o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, em suas diferentes formas, deve conter "os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa". O documento apresentado não esclarece ao participante sobre os procedimentos adotados na pesquisa, no que se refere ao tempo dispensado para sua participação no estudo. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Conforme destaque no TCLE 1 e 2, foi inserido o tempo dispensado para a participação no estudo (Item - PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO, p. 1).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido devem informar os meios de contato com o CEP (endereço, e-mail e telefone nacional), assim como os horários de atendimento ao público. Também é necessário apresentar, em linguagem simples, uma breve explicação sobre o que é o CEP. Tendo em vista que o estudo também envolveu a análise ética pela Conep, solicita-

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefonic: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer 5.304.406

se que essas recomendações sejam também estendidas a esta Comissão (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Conforme destaque no TCLE 1 e 2, foram inseridas informações da CONEP (Item- CONTATO, p. 2).

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.3. Solicita-se incluir o compromisso da pesquisadora de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

RESPOSTA: Conforme destaque no TCLE 1 e 2, foi inserido textualização de compromisso da pesquisadora em divulgar os resultados da pesquisa (Item - PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO, p. 1). Cabe ainda informar que as alterações realizadas no TCLE 1 e 2 foram inseridas no Projeto de Pesquisa, em específico no APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participante indígena, p. 25; e APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participante não indígena, p. 28.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.4. De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se ainda que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Recomenda-se a adequação.

RESPOSTA: Conforme destaque no TCLE 1 e 2, foi inserida a numeração de página.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao Termo de Autorização do Uso de Imagem (arquivo "TAUI.docx", submetido em 16/11/2021), solicita-se que as informações sejam incluídas integralmente nas modalidades de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a compor documentos ÚNICOS para os participantes. Solicita-se, ainda, inserir opções excludentes ("sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz" e "não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz"), para que os participantes possam exercer sua autonomia. Ressalta-se que, como o estudo envolve povos indígenas, o uso de imagem deverá contemplar também a PORTARIA nº 177/PRES/2006, Artigo 6º, da FUNAI e demais legislações pertinentes.

RESPOSTA: Conforme destaque no TCLE 1 e 2, o Termo de Autorização e Uso de Imagem foi incluído integralmente no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, com opções excludentes

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.304.406

para que os participantes possam exercer sua autonomia (Item-DECLARAÇÃO, p. 3). Cabe ainda informar que devido a inclusão do Termo de Autorização do Uso de Imagem no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido foram retirados do Projeto de Pesquisa o APÊNDICE A - Termo de Autorização do Uso de Imagem, p. 23; e sua menção na p. 3 e p. 13.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

### Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1856789.pdf	07/03/2022 14:19:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetopesquisa.docx	07/03/2022 14:17:06	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Projetolimpo.docx	07/03/2022 14:14:32	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Projetodestaque.docx	07/03/2022 14:12:59	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	TCLE2limpo.docx	07/03/2022 14:12:03	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	TCLE2destaque.docx	07/03/2022 14:11:37	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	TCLE1limpo.docx	07/03/2022 14:11:09	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	TCLE1destaque.docx	07/03/2022 14:10:30	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Cartaresposta.doc	07/03/2022 14:09:18	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	24/02/2022 17:33:27	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.304.408

Ausência	TCLE.docx	24/02/2022 17:33:27	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Funai.pdf	15/12/2021 11:10:23	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Cep.pdf	15/12/2021 10:56:02	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Roteiro.docx	16/11/2021 18:23:20	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Carta.pdf	16/11/2021 18:07:19	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	16/11/2021 18:05:18	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Cimi.pdf	09/11/2021 19:19:57	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Cacique.pdf	09/11/2021 19:19:21	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Seduc.pdf	09/11/2021 19:18:59	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito
Outros	Semec.pdf	09/11/2021 19:16:54	LENI BARBOSA FEITOSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

BRASILIA, 22 de Março de 2022

Assinado por:  
Jorge Alves de Almeida Venancio  
(Coordenador(a))

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

ANEXO C – FOLHA DE PARECER CNPQ/COSAE SOBRE A SOLICITAÇÃO DE  
ENTRADA EM ÁREA INDÍGENA



**Folha de Parecer sobre Solicitação de Entrada em Área Indígena**

PROCESSO: 01300.011802/2021-66

SOLICITANTE: Leni Barbosa Feitosa

PROJETO: *(Des)conexões entre educação indígena Mëbêngôkre e educação escolar na aldeia Gorotire*

ÁREA: *Educação*

PARECER:  Recomendado

Não Recomendado

JUSTIFICATIVA: Trata-se de projeto de doutorado bem fundamentado, do ponto de vista teórico-metodológico, objetivando analisar legislação, literatura e empiria relativas à educação indígena, focalizando, particularmente, o caso da etnia Mëbêngôkre e da educação escolar deste grupo na aldeia Gorotire. A temática é relevante, uma vez que buscará cotejar as culturas de origem e a educação fornecida na visão da documentação em tela e dos sujeitos escolares envolvidos, delineando elementos que constituem a educação intercultural concebida no projeto e as características da etnia, a partir de autores e de caracterização histórica, legal e geográfica da mesma. Observa-se, ainda, a preocupação com aspectos éticos envolvidos na pesquisa, tanto na formulação dos instrumentos de coleta de dados, como em todo o processo do desenvolvimento do estudo, informado pelo respeito ao grupo indígena em foco. Os motivos acima justificam meu parecer, recomendando a aprovação da entrada da pesquisadora-doutoranda Leni Barbosa Feitosa em área indígena.

## ANEXO D – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO NA TI KAYAPÓ



4274604

08620.000091/2022-10



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO  
ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

OFÍCIO Nº 170/2022/AAEP/FUNAI

Brasília, *data da assinatura eletrônica.*

À Senhora

**LENI BARBOSA FEITOSA**

Aluna Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia- PGEDA Doutorado em  
Educação na Amazônia

Universidade Federal do Tocantins

203 Norte, Alameda 6, Lote 21 - QIC

CEP: 77.006-882 - Palmas/TO

**Assunto: Ingresso em Terra Indígena - Pesquisa Científica**

Referência: Processo nº 08620.000091/2022-10.

Senhora pesquisadora,

Cumprimentando-a cordialmente, encaminhamos para conhecimento e demais providências, o documento digital **Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 29/AAEP/2022**, em nome da pesquisadora supracitada, com o objetivo de realizar pesquisa científica, intitulada:

**“(DES)CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA  
MEBÊNGÓKRE E EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA  
GOROTIRE”.**

Sendo o que tínhamos a informar, estamos à disposição para fornecimento de demais informações que eventualmente se fizerem necessárias ao pronto atendimento do presente pleito.

Anexos: I - **Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 29/AAEP/2022** - SEI (4274595).

Atenciosamente,

*(assinado eletronicamente)*

**ALEXANDRE ROCHA DOS SANTOS**  
Assessor AAEP/PRES-FUNAI



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Rocha dos Santos, Assessor(a)**, em 05/07/2022, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: [http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4274604** e o código CRC **BD9EFF3F**.

**Referência:** Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo SEI nº 4274604 nº 08620.000091/2022-10

SCS Quadra 09 Edifício Parque Cidade Corporate Torre B Sala 1102 11º andar, Setor Comercial Sul - Bairro Asa Sul  
CEP 70308-200 Brasília - DF (61) 3247-6022 - <http://www.funai.gov.br>

## ANEXO E – AUTORIZAÇÃO PARA ENTRADA NA TI KAYAPÓ



4274595

08620.000091/2022-10



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

**Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 29/AAEP/2022**

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	LENI BARBOSA FEITOSA	PROCESSO Nº:	08620.000091/2022-10
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº 3738429 PC/PA
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Federal do Tocantins		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA, INTITULADA: “ (DES)CONEXÕES ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA MEHÈNGÓKRE E EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA GOROTIRE”.			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Kayapó	POVO INDÍGENA:	Kayapó
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Kayapó Sul do Pará	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	15 de agosto de 2022	TÉRMINO:	31 de outubro de 2022

**Autorizo.**

**RESSALVAS:**

- Esta autorização inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;
- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Elisabete Ribeiro Alcântara Lopes, Presidente Substituto(a)**, em 04/07/2022, às 19:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: [http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4274595** e o código CRC **69D9A72A**.

**Referência:** Processo nº 08620.000091/2022-10

SEI nº 4274595