



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –  
PGEDA/UFT/EDUCANORTE

**DILMA COSTA FERREIRA**

**“O ESTUDO É ENSINAMENTO DOS BRANCOS”:**  
UMA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA  
ALDEIA A PARTIR DE VOZES MÊBÊNGÔKRE

Palmas/TO

2024

DILMA COSTA FERREIRA

**“O ESTUDO É ENSINAMENTO DOS BRANCOS”:**  
UMA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA  
ALDEIA A PARTIR DE VOZES MÊBÊNGÔKRE

Tese apresentada à Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito para a obtenção do título de doutora, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA/UFT/Rede Educante, linha de pesquisa: Saberes, linguagem e educação (LP3).

Orientador: Dr. Idemar Vizolli.

Palmas/TO

2024

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

---

- F383"    Ferreira, Dilma Costa.  
          "O estudo é ensinamento dos brancos": Uma compreensão dos sentidos da escolarização na aldeia a partir de vozes Mëbêngôkre. / Dilma Costa Ferreira. – Palmas, TO, 2024.  
          211 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. Educação Escolar Indígena. 3. Sentidos da escolarização. 4. Mëbêngôkre / Kayapó. 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).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

DILMA COSTA FERREIRA

## “O ESTUDO É ENSINAMENTO DOS BRANCOS”:

UMA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA A PARTIR  
DE VOZES MÊBÊNGÔKRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia –  
PGEDA/Educanorte. Foi avaliada para a obtenção do título de doutora em educação  
e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação 12/08/2024

Banca examinadora:



Documento assinado digitalmente

IDEMAR VIZOLLI

Data: 26/08/2024 08:26:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. **Idemar Vizolli** – Orientador, UFT/PGEDA

---

Prof. Dr. **Edson Kayapó** - Examinador externo, IFBA/UFSB/PPGER

Documento assinado digitalmente



ALCEU ZOIA

Data: 06/09/2024 08:35:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. **Alceu Zoia** - Examinador externo, UNEMAT/PPGEDU

Documento assinado digitalmente



JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR

Data: 06/09/2024 17:16:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. **José Vicente de Souza Aguiar** - Examinador interno, UEA/PGEDA

Documento assinado digitalmente



MAXIM PAOLO REPETTO CARRENO

Data: 07/09/2024 12:43:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. **Maxim Paolo Repetto Carreno** - Examinador interno, UFRR/PGEDA

Documento assinado digitalmente



KELLY ALMEIDA DE OLIVEIRA

Data: 27/08/2024 10:09:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. **Kelly A. de Oliveira** - Examinadora externa suplente, UFMA/PPGEEB

Documento assinado digitalmente



LEILA ADRIANA BAPTAGLIN

Data: 28/08/2024 06:04:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. **Leila Adriana Baptaglin** - Examinadora interna suplente UFT/PGEDA

Palmas/TO, 2024.

## AGRADECIMENTOS

Sempre é tempo de agradecer, seja pelos momentos vividos, pelas experiências compartilhadas que dão cores ao nosso mundo, seja pelo simples fato de existir nessa teia de sentidos e significações que nos rodeia e dá sentido a nossa existência.

Quando olho para o passado, me lembro da garotinha do campo, de sete anos, que começou a estudar na escola rural e se despertou para o aprender e mesmo ensinar, quando percebia que algum coleguinha da classe tinha dificuldade.

Aquela menina, não teria alçado novos voos se não fosse as experiências vividas ao longo de sua jornada. Os caminhos percorridos, em meio as flores e abrolhos, contribuíram para este momento: a conclusão de um doutorado. Um sonho realizado, mas que para além do título, me possibilitou ser mais humana e ter um olhar sensível para o ser mundo/ser no mundo em suas diversidades e particularidades.

É, com certeza, tempo de agradecer. Com esse sentimento, a seguir, externo minha gratidão a todos que compartilharam/compartilham comigo experiências de mundo e me impulsionam a ser uma versão melhor a cada dia.

À comunidade Mëbêngôkre da aldeia Kôkraxmôro, por, gentilmente, me acolher e possibilitar a realização desta pesquisa. Com eles aprendi que o ser é mais poderoso que o ter. Ser implica em criar vínculos profundos com o meio e reflete a nossa existência na terra.

Ao meu orientador, por ser esse ser humano incrível e me apoiar e guiar nesta jornada. Com ele aprendi que sempre é tempo de aprender, e por mais que almejamos saber e nos esforçamos para isso, de repente compreendemos que pouco ou nada sabemos. O aprender é infinito.

Aos meus pais, por me guiarem nos caminhos da vida, apoiando, aconselhando e torcendo por meus sonhos e realizações, mesmo quando não os compreendem, mas sabem que fazem sentido para mim.

Aos meus filhos, por me tornarem uma pessoa melhor a cada estação, pelos quais luto diariamente.

Ao companheiro de vida, por caminhar comigo em momentos difíceis, e compartilhar as conquistas.

Aos meus irmãos, pela amizade e companheirismo na vida.

À minha avó, à minha tia e demais familiares.

Aos professores que já passaram por minha vida, cada um à sua maneira, mas deixaram contribuições marcantes em minha vida pessoal e profissional.

Aos colegas pesquisadores do PGEDA, especialmente Mel Moraes, Rossini Maduro e Raylson, pela amizade e apoio.

Aos professores do PGEDA, que dedicaram um tempo de suas vidas para, gentilmente, nos guiar nesse processo doutoral.

Aos membros do grupo GEPEFAZE, que participaram ativamente na construção deste texto.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa, que dedicaram tempo para contribuir significativamente com esta tese.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este texto pudesse ser construído.

## RESUMO

A presente pesquisa tematiza os sentidos da escolarização atribuídos por indígenas Mëbêngôkre em Kôkraxmôro, uma aldeia situada no município de São Félix do Xingu-PA, na Amazônia Legal Brasileira. Mediante a urgência em discutir-se a educação escolar indígena no Brasil, pensada com/pelos povos indígenas, consideradas as particularidades de cada povo e a universalidade que os circunda, bem como a necessidade de que suas vozes possam ser ecoadas em todo o processo escolar, a pergunta que nos move é: *que sentidos os Mëbêngôkre atribuem à escolarização em Kôkraxmôro?* Assim, estabelecemos, como objetivo geral, compreender sentidos atribuídos à escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre na aldeia Kôkraxmôro. O caminhar desta pesquisa perpassa por duas etapas. A primeira consiste em estudo teórico de cunho bibliográfico, que possibilitou compreendermos os trajetos metodológicos e epistemológicos trilhados na investigação. Realizamos ainda um levantamento de estudos que tematizam a educação escolar indígena, com ênfase em pesquisas produzidas entre os Mëbêngôkre. A segunda etapa é caracterizada pela incursão em campo, orientada por uma *abordagem qualitativa*, seguindo os princípios do *estudo de caso* enquanto modalidade de pesquisa, com delineamento descritivo e interpretativo. Como instrumentos de produção de dados, dispomos da observação participante, anotações em diário de campo e entrevistas orientadas por roteiros previamente elaborados, contendo questões semiestruturadas. Quanto à organização dos dados, orientamo-nos pelos princípios da *Análise Textual Discursiva* (ATD) como técnica de interpretação, o que implica seguir alguns passos essenciais: a unitarização, a categorização e a produção de metatextos. Tais etapas foram necessárias para uma interpretação rigorosa e qualitativa dos fenômenos, assentada na *Fenomenologia*, especialmente nos estudos do filósofo Maurice Merleau-Ponty, o qual compreende que é por meio do corpo, um corpo cultural, que habitamos, percebemos, sentimos e manifestamo-nos no mundo. A atitude fenomenológica, nessa perspectiva, possibilita a transcendência na compreensão, no agir e sentir o outro, com abertura para diferentes possibilidades. Compreendemos que os sentidos da escolarização se apresentam após o contato com a sociedade envolvente e modificam-se a depender das necessidades do grupo, em tempo e espaços distintos. Todavia há um elo que os une: a luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre, cujas ferramentas de batalha podem ser adquiridas na escola, considerada o lugar em que se aprende os conhecimentos do *kubê*, não para tornarem-se outros, mas possibilitar a luta e resistência contra a opressão e preconceitos advindos da ação desse outro. Assim, é urgente pensar a educação escolar indígena a partir desses sentidos. E, embora seja essa instituição um aparato de dominação do Estado, é preciso amansá-la para que sirva aos povos indígenas, aos anseios, às necessidades e às expectativas individuais e coletivas que depositam na escola. Compreendemos ser esse um sonho que se mantém resistente, e que pode ser concretizado mediante gestão efetiva dos processos escolares pelos indígenas, garantindo-lhes a autonomia e o protagonismo preconizado pela legislação brasileira.

**Palavras-chave:** Povo Mëbêngôkre. Sentidos da escolarização. Educação escolar indígena. Luta coletiva. Fenomenologia.

## ABSTRACT

The present research focuses on the meanings of schooling attributed by indigenous Mëbêngôkre in Kôkraxmôro, a village located in the municipality of São Félix do Xingu-PA, in the Brazilian Legal Amazon. Given the urgency of discussing indigenous school education in Brazil, conceived with/by indigenous peoples, considering the particularities of each people and the universality that surrounds them, as well as the need for their voices to be echoed throughout the school process, the question that moves us is: what meanings do the Mëbêngôkre attribute to schooling in Kôkraxmôro? Thus, we establish, as a general objective, to understand meanings attributed to schooling from the voices of the Mëbêngôkre in the village of Kôkraxmôro. The path of this research is divided into two stages. The first consists of a theoretical study of a bibliographic nature, which allowed us to understand the methodological and epistemological paths taken in the investigation. We also conducted a survey of studies that focus on indigenous school education, with an emphasis on research produced among the Mëbêngôkre. The second stage is characterized by fieldwork, guided by a qualitative approach, following the principles of a case study as a research modality, with a descriptive and interpretative design. As data production instruments, we have participant observation, field diary notes, and interviews guided by previously prepared scripts containing semi-structured questions. Regarding the organization of the data, we are guided by the principles of Discursive Textual Analysis (DTA) as an interpretation technique, which involves following some essential steps: unitarization, categorization, and the production of metatexts. These steps were necessary for a rigorous and qualitative interpretation of the phenomena, based on Phenomenology, especially in the studies of the philosopher Maurice Merleau-Ponty, who understands that it is through the body, a cultural body, that we inhabit, perceive, feel, and manifest ourselves in the world. The phenomenological attitude, in this perspective, allows transcendence in understanding, acting, and feeling the other, with openness to different possibilities. We understand that the meanings of schooling emerge after contact with the surrounding society, and they change depending on the group's needs, in different times and spaces. However, there is a common thread that unites them: the collective struggle for being and living well Mëbêngôkre, whose tools of battle can be acquired in school, considered the place where one learns the knowledge of kubê, not to become others, but to enable the fight and resistance against oppression and prejudices stemming from the action of the other. Therefore, it is urgent to think about indigenous school education based on these meanings. And, although this institution is an apparatus of state domination, it is necessary to tame it in order to serve indigenous peoples, their desires, needs, and individual and collective expectations that are placed in the school. We understand that this is a dream that remains resilient and can be realized through effective management of school processes by indigenous people, ensuring them the autonomy and protagonism advocated by Brazilian legislation.

**Keywords:** Mëbêngôkre People. Meanings of schooling. Indigenous school education. Collective struggle. Phenomenology.



## RESUMEN

Esta investigación se centra en los significados de escolarización atribuidos por el pueblo indígena Mëbêngôkre en Kôkraxmôro, aldea ubicada en el municipio de São Félix do Xingu-PA, en la Amazonia Legal brasileña. Dada la urgencia de discutir la educación escolar indígena en Brasil, diseñada con/por los pueblos indígenas, considerando las particularidades de cada pueblo y la universalidad que los rodea, así como la necesidad de que sus voces tengan eco a lo largo del proceso escolar, la pregunta que nos conmueve es: ¿qué significados atribuyen los Mëbêngôkre a la escolarización en Kôkraxmôro? Así, nos establecimos, como objetivo general, comprender los significados atribuidos a la escolarización a partir de las voces Mëbêngôkre en la aldea de Kôkraxmôro. El camino de esta investigación implica dos pasos. El primero consiste en un estudio teórico de carácter bibliográfico, que permitió comprender los caminos metodológicos y epistemológicos seguidos en la investigación. También llevamos a cabo una encuesta de estudios que se centran en la educación escolar indígena, con énfasis en las investigaciones producidas entre los Mëbêngôkre. La segunda etapa se caracteriza por la incursión en el campo, guiada por un enfoque cualitativo, siguiendo los principios del estudio de caso como modalidad de investigación, con un diseño descriptivo e interpretativo. Como instrumentos de producción de datos utilizamos la observación participante, notas en un diario de campo y entrevistas guiadas por guiones previamente elaborados, que contienen preguntas semiestructuradas. En cuanto a la organización de los datos, nos guiamos por los principios del Análisis Textual Discursivo (ATD) como técnica de interpretación, que implica seguir algunos pasos esenciales: unitarización, categorización y producción de metatextos. Tales pasos fueron necesarios para una interpretación rigurosa y cualitativa de los fenómenos, basada en la Fenomenología, especialmente en los estudios del filósofo Maurice Merleau-Ponty, quien entiende que es a través del cuerpo, un cuerpo cultural, que habitamos, percibimos, sentimos y manifestarnos en el mundo. La actitud fenomenológica, desde esta perspectiva, posibilita la trascendencia en la comprensión, actuación y sentimiento de los demás, con apertura a diferentes posibilidades. Entendemos que los significados de la escolarización aparecen tras el contacto con la sociedad circundante y cambian en función de las necesidades del grupo, en diferentes tiempos y espacios. Sin embargo, hay un vínculo que los une: la lucha colectiva por ser y vivir bien Mëbêngôkre, cuyas herramientas de batalla se pueden adquirir en la escuela, considerada el lugar donde se aprende el conocimiento kubẽ, no para convertirse en otro, sino para posibilitar la lucha y resistencia contra la opresión y los prejuicios que surgen de las acciones de ese otro. Por lo tanto, urge pensar la educación escolar indígena a partir de estos significados. Y, si bien esta institución es un aparato de dominación estatal, es necesario amansarla para que sirva a los pueblos indígenas, a los deseos, necesidades y expectativas individuales y colectivas que ellos depositan en la escuela. Comprendemos que este es un sueño que se mantiene resistente, y que puede ser concretado mediante una gestión efectiva de los procesos escolares por parte de los indígenas, garantizándoles la autonomía y el protagonismo preconizado por la legislación brasileña.

**Palabras clave:** Pueblo Mëbêngôkre. Significados de la escolarización. Educación escolar indígena. Lucha colectiva. Fenomenología.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |  |     |
|------------|--|-----|
| Figura 1 - | Reorganização das aldeias habitadas pelos Mëbêngôkre, a partir de Pykatôti.....  | 30  |
| Figura 2 - | “Genealogia histórica dos Mëbêngôkre” adaptada com base em informações de Lea (2012).....                                  | 31  |
| Figura 3 - | Aldeias que se originaram a partir da aldeia Kôkraxmôro.....   | 33  |
| Figura 4 - | Aldeia Kôkraxmôro .....  | 42  |
| Figura 5 - | Mulher Mëbêngôkre preparando o berarubu.....   | 64  |
| Figura 6 - | O cacique Brajre.....  | 66  |
| Figura 7 - | Barabat, o cacique Mundico.....  | 67  |
| Figura 8 - | Kenti Kayapó, um resistente.....   | 68  |
| Figura 9 - | Ngrenhmokrit, matriarca Mëbêngôkre.....  | 69  |
| Figura 10  | Palavras-chave e categorias que emergiram do <i>corpus</i> textual.....  | 71  |
| Figura 11  | Imagem da escola Municipal de ensino Fundamental Indígena Capitão Bep Nox.....   | 114 |
| Figura 12  | Mulheres pintando para o ritual do <i>Ngôkaõnh</i> .....   | 127 |
| Figura 13  | Mulher pintando sua filha com a tinta de jenipapo e carvão.....  | 128 |
| Figura 14  | O reconhecimento e distribuição dos feixes de cipó ( <i>akrôre</i> ).....  | 129 |
| Figura 15  | Mulheres Mëbêngôkre realizando ritual, enquanto as meninas olham, escutam e fazem.....                                     | 130 |
| Figura 16  | Homens participando do ritual <i>Ngôkaõnh</i> .....  | 132 |
| Figura 17  | Mulheres observando seus parentes e companheiros realizando o <i>Ngôkaõnh</i> .....  | 133 |
| Figura 18  | Homens reunidos na casa dos guerreiros ( <i>Ngà bê ne nhỹ</i> ) para tratar de assuntos relacionados à saúde indígena..... | 134 |
| Figura 19  | Mulheres Mëbêngôkre presenciando reunião na casa dos homens.....   | 135 |
| Figura 20  | Velhos contando histórias sobre o ritual <i>Ngôkaõnh</i> , enquanto os meninos escutam atentamente.....                    | 136 |
| Figura 21  | Mulheres em seus grupos participando do <i>Ngôkaõnh</i> .....  | 137 |
| Figura 22  | Homens velhos batendo timbó, enquanto os meninos seguiam olhando e fazendo.....  | 138 |
| Figura 23  | A retirada de batatas do forno de pedra.....   | 143 |
| Figura 24  | Meninas Mëbêngôkre praticando a arte das miçangas.....   | 144 |
| Figura 25  | Meninas Mëbêngôkre participando de ritual com mulheres adultas.....  | 145 |
| Figura 26  | Menina carregando o paneiro imitando mulheres adultas.....   | 148 |
| Figura 27  | Ornamento que envolve as pernas das meninas para torná-las grossas e fortes.....   | 149 |
| Figura 28  | Gráfico de frequência de categorias emergentes.....  | 152 |
| Figura 29  | Mostra de uma roça Mëbêngôkre, cultivada no meio da floresta.....  | 153 |
| Quadro 1   | Significados possíveis do termo nativo de autodesignação (Mëbêngôkre).....   | 34  |
| Quadro 2   | Dados das produções que compõem o <i>corpus</i> de análise.....  | 77  |
| Quadro 3   | Grupos sociáveis Mëbêngôkre.....   | 138 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD - Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BTD - Banco de Teses e Dissertações da Capes

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

FUNAI - Fundação nacional dos povos indígenas

LDB - Lei de Diretrizes de Bases da Educação

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNI - União das Nações Indígenas

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1 O PORTO DE PARTIDA</b> .....  | 14  |
| <b>2 A AMAZÔNIA BRASILEIRA, O POVO MÊBÊNGÔKRE E A ALDEIA: situando o campo de pesquisa</b> .....                     | 25  |
| <b>2.1 Povos indígenas e a Amazônia Legal Brasileira: nas brumas da história</b> .....                               | 25  |
| <b>2.2 Mêbêngôkre: povo das “águas” /buraco entre as “águas”</b> .....   | 33  |
| <b>2.2.1 Mêbêngôkre kabênh: a língua nativa</b> .....  | 42  |
| <b>2.3 Krĩ bê Kôkraxmôro ã ujarẽj nẽ jã: a aldeia Kôkraxmôro</b> .....   | 44  |
| <b>3 OS REMOS QUE CONDUZEM A EMBARCAÇÃO: percursos teóricos e metodológicos</b> .....                                | 51  |
| <b>3.1 A fenomenologia: uma atitude teórica de pesquisa</b> .....  | 51  |
| <b>3.2 A categoria “Sentido”: uma inclinação fenomenológica</b> .....  | 58  |
| <b>3.3 Direcionando os remos</b> .....   | 61  |
| <b>3.4 Em águas desconhecidas</b> .....  | 67  |
| <b>3.5 Os participantes da pesquisa e a obtenção dos dados</b> .....   | 72  |
| <b>3.6 A organização e interpretação dos dados</b> .....   | 76  |
| <b>4 UM MERGULHO EM ÁGUAS CONHECIDAS: sentidos que a literatura nos revela</b> .....                                 | 80  |
| <b>4.1 Águas que se dispõem a desnudar terra fértil: a educação escolar Mêbêngôkre em trabalhos acadêmicos</b> ..... | 80  |
| <b>4.2 Sentidos da escolarização Mêbêngôkre revelados pela literatura</b> .....                                      | 93  |
| <b>4.3 A educação escolar indígena no Brasil</b> .....   | 99  |
| <b>4.3.1 Políticas educacionais e a educação escolar indígena</b> .....  | 104 |
| <b>4.4 Raios de luzes nas águas: lacunas, contribuições e possibilidades</b> .....                                   | 108 |
| <b>5 PI ÔK UJARÊNH DJÀ CAPITÃO BEP NOX: a escola na aldeia Kôkraxmôro</b> .....                                      | 112 |
| <b>5.1 As primeiras manifestações escolares</b> .....  | 112 |
| <b>5.2 A dureza da escola: aproximações e distanciamentos da educação Mêbêngôkre</b> .....                           | 118 |
| <b>5.3 A escola atual: compreensões e possibilidades</b> .....   | 123 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>6 A EDUCAÇÃO MÊBÊNGÔKRE: conviver, escutar, olhar, brincar e fazer</b> .....   | 130 |
| <b>6.1 Da ancestralidade à contemporaneidade: os/as velhos/as orientam</b> .....  | 130 |
| <i>6.1.1 Educação em grupos de idade e gênero</i> .....   | 139 |
| <b>6.2 O conviver, escutar, olhar, brincar e fazer</b> .....  | 145 |
| <b>6.3 Liberdade em aprender</b> .....  | 150 |
| <b>7 EM ÁGUAS PROFUNDAS: uma compreensão dos sentidos da escolarização na aldeia a partir de vozes Mêbêngôkre em Kôkraxmôro</b> ..... | 156 |
| <b>7.1 Convivência com a/na sociedade envolvente</b> .....  | 158 |
| <b>7.2 Apreensão/compreensão dos códigos de comunicação não indígenas</b> .....   | 161 |
| <b>7.3 Luta coletiva pelo ser e bem viver Mêbêngôkre</b> .....  | 164 |
| <i>7.3.1 Qualificação para a atividade laboral</i> .....  | 170 |
| <b>7.4 Significados de sentidos</b> .....   | 172 |
| <b>8 A CHEGADA EM TERRA FIRME: tecendo considerações</b> .....  | 179 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 185 |

## 1 O PORTO DE PARTIDA

Somos seres que experienciam o mundo de forma singular, sendo que essa singularidade se situa num emaranhado de singularidades humanas outras, que nos movem para a compreensão dos fenômenos que nos circundam. A partir dessa premissa, situamo-nos como pessoa e pesquisadora que nutre o desejo em conhecer os povos indígenas em suas diversidades e singularidades, refletindo o lugar que ocupo, uma pesquisadora não indígena amazônida, realizando pesquisa com povos indígenas na Amazônia. É desse lugar de fala que compartilho vivências, aprendizados e experiências com os Mëbêngôkre.

Ser uma mulher que nasceu e vive em um município amazônida compartilhado com indígenas é, ao mesmo tempo, um privilégio e um inquietar constante. Uma vez que, há, pelo menos, quinhentos anos de convivência, mas pouco se sabe sobre a língua, cultura e saberes dos povos originários no Brasil. Essa inquietação deriva de reflexões sobre as interações entre indígenas e não indígenas no município de São Félix do Xingu-PA. Percebemos que muitos munícipes, influenciados por resquícios de uma sociedade de origem colonizadora e escravocrata, alimentam estereótipos que remontam ao passado colonial, havendo mínimo interesse em conhecer, de fato, as realidades vividas pelos povos indígenas. Nesse contexto, conhecer os povos que aqui habitam, respeitá-los e valorizá-los, tem sido um dos sentidos desse caminhar acadêmico, pessoal e profissional na Amazônia Brasileira.

O primeiro contato que tive com os Mëbêngôkre, em São Félix do Xingu, foi na infância. Estávamos na beira do rio Fresco, um dos rios que cercam a cidade, esperando a balsa que atravessa os moradores para o meio rural, onde cresci, e vice-versa. Lá também se encontrava uma família indígena que despertava olhares curiosos, especialmente o meu. Os adereços coloridos que usavam nos braços e pernas, as pinturas corporais e a forma como a mãe carregava a criança envolta em um pedaço de tecido que se prendia ao seu corpo, eram dignos de toda atenção e encanto.

Os adereços, as cores e as pinturas corporais, despertaram-me um enorme desejo de conhecer e interagir com eles, mas logo percebi que falavam outra língua, a qual desconhecia. A família também chamou a atenção de um grupo de homens não indígenas que estavam no local. Ouvi alguém dizer que queria tirar uma foto e indagavam se eles permitiam. Prontamente um dos integrantes do grupo não indígena respondeu que era preciso pagar para tirar as fotos. Disse em tom de deboche. O homem então se aproximou, pediu a autorização, que lhe foi concedida.

A vontade de conhecê-los era pulsante e acredito que muitas crianças compartilhavam esse mesmo desejo, ao vê-los, entretanto, eram mínimas as possibilidades de uma criança não

indígena conhecer ou mesmo estabelecer diálogo com os Mëbêngôkre. Não nos era possibilitado compreender as línguas e as culturas dos povos originários, a escola apresentava-nos a imagens e modos de vida indígenas que não representavam a realidade vivenciada por essas pessoas e, em nosso círculo social, essas mesmas imagens eram difundidas: indígenas animalizados que representavam perigo para não indígenas, dos quais era aconselhável mantermos distância. Eram frequentes os relatos de adultos não indígenas sobre a extração de madeiras em terras indígenas, transportadas por jangadas pelo rio; e as histórias sobre como eram perigosos, cuja aproximação significava “expor-se a perigos constantes”. Essas falas descreviam os indígenas como obstáculos ao “desenvolvimento” da região, cuja bravura precisava ser aniquilada, seja pela própria morte dessas pessoas ou pela ação missionária que assumiu a função de escravizar o ser e, assim, facilitar a exploração e domínio sobre os territórios.

Além das histórias que ouvíamos, os livros ilustrados que tínhamos acesso na escola traziam figuras estereotipadas de indígenas, cujos aspectos remetiam mais a um ser não humano que habitava a floresta assustado com a presença do colonizador, trocando coisas ou sendo catequizado pelos jesuítas. Tudo isso foi construindo a imagem estereotipada do indígena que mora na nossa cabeça (Pimentel, 2012) e contribuiu para a invisibilidade dos povos indígenas, construindo uma representação que não representa as vivências indígenas em seus contextos comunitários, bem como fora deles. Entretanto, essas imagens e relatos inquietavam-me e cresci com o desejo de conhecer e conviver com os indígenas da região em que moro.

Em muitas das vivências que tive, os Mëbêngôkre ali estavam. Compartilhávamos o mesmo espaço geográfico e contexto de vivências cidadinas, ainda assim, era como se fossem invisíveis. Não tenho lembrança deles em outros momentos de minha infância, entretanto, acredito que o momento vivenciado não seja o meu primeiro contato com os Mëbêngôkre, já que vivo em uma cidade eminentemente indígena, mas é o primeiro de que tenho lembrança, e que me despertou a curiosidade em conhecê-los.

É ao rememorar episódios de infância, que percebo o que me move enquanto pesquisadora na academia: conhecer as realidades indígenas, possibilitar a ausculta de seus interesses e promover o respeito à diversidade. Talvez seja essa a função de nossas produções acadêmicas. Na pesquisa de mestrado que desenvolvemos com os Mëbêngôkre, percebemos que nossos textos servem muito mais aos não indígenas que aos povos indígenas, no sentido de descortinar preconceitos difundidos na sociedade, sem fundamentos nos modos de ser, viver, sentir e relacionar-se, em saberes, vivências e experiências dos povos originários.

Nesse caminhar, a oportunidade de viver e compartilhar experiências com os Mëbêngôkre veio quando fui contratada como professora para trabalhar em escolas nas aldeias<sup>1</sup>, que durou um período de quatro anos: dois anos em Kawatire e os dois anos seguintes em Apêxti. Essa jornada teve início no ano de 2013, quando desloquei para trabalhar na escola Panhmotire, aldeia Kawatire, em São Félix do Xingu – PA, há quase duzentos quilômetros da cidade, cujo acesso se dava exclusivamente por barcos e aviões monomotores.

Entusiasmada com a oportunidade, logo fui percebendo que a ida para a aldeia, de barco pelas águas do rio Xingu, serviu ainda mais para reforçar os estereótipos com que convivemos na infância. Os “experientes” profissionais envolvidos com a educação escolar indígena relatavam experiências e indicavam como devíamos proceder com as pessoas na comunidade. Dentre tais experiências, aconselhavam a troca de alimentos industrializados por peixes, batata, banana e outros, bem como manter certo afastamento das atividades indígenas, uma vez que não nos diziam respeito. Éramos agentes não indígenas, que ali estávamos para ensinar o português e demais conhecimentos oriundos do mundo não indígena. Quando chegamos ao porto da aldeia, fomos recebidos pelas pessoas (adultas e crianças) com muito carinho e entusiasmo. Naquele momento, os estereótipos foram se dissipando. A chegada na escola, que também era a casa dos professores, foi um tanto inusitada. Logo percebi que estávamos localizados à margem do círculo da aldeia, talvez já demonstrando o lugar social e político que a instituição escolar ocupa na comunidade.

Os dias passaram e iniciamos as aulas. Esse foi um momento ímpar, vi-me como um corpo estranho na comunidade, assim como a escola, localizada à margem do círculo que envolvia as casas. A escola contava com dois professores: um professor indígena e uma não indígena (ali representada por mim). O professor atuava como um tradutor do português para o Mëbêngôkre. Essa relação, contudo, apresentava divergências, uma vez que eu não sabia sua língua e com o tempo percebi que ele também possuía dúvidas quanto ao significado de muitas palavras do português.

À medida que o tempo passava, mais notava a necessidade de conhecer a cultura e aprender a língua dos estudantes, para melhor compreender o sentido do ensinar na escola na aldeia. Percebia que pouco compreendiam o que estávamos a ensinar, uma vez que seguíamos a orientação de ofertar os conteúdos dos livros didáticos usados na cidade, propostos em

---

<sup>1</sup> Quando os Mëbêngôkre em Kôkraxmôro referem-se ao lugar em que habitam, utilizam o termo nativo *krĩ*, entretanto, na relação com não indígenas, utilizam o termo aldeia. Contudo, para referirem-se às pessoas da *krĩ*, utilizam o termo comunidade. Em alguns documentos, é possível visualizar “A comunidade da aldeia Kôkraxmôro requer...”, escrito por eles. Essa aparenta ser uma regra em outras comunidades Mëbêngôkre da região.



planejamentos anuais também elaborados com base em tais livros, sem participação ativa dos professores indígenas.

Um certo dia, quando planejava as atividades pedagógicas, um dos estudantes chegou, pegou giz, apagador e disse: “professora, você nos ensina a língua do não indígena, mas agora eu vou ensinar nossa língua”, e começou a escrever as palavras, ensinando a pronúncia e seu significado. Naquele momento, percebi que estar ali assemelhava-se à presença de um corpo estranho, mas que deveria transcender o estar lá. Era necessário despir dos conhecimentos de *kubênire*<sup>2</sup> e aprender os conhecimentos Mëbêngôkre, para que, assim, o papel ali desempenhado fizesse sentido. Não se tratava apenas de ensinar conhecimentos não indígenas e a língua portuguesa, mas conviver com os saberes, modos de ser, viver, sentir e relacionar-se daquele povo, para compreender como tocar<sup>3</sup> efetivamente os estudantes.

Aprender a língua, compreender a cultura e reconhecer os diversos saberes Mëbêngôkre, que não são apenas confidenciais, mas vivenciados, experimentados e praticados, tornou-se essencial. Com esse desejo, fui para as roças com as famílias colher batata doce, fui para as pescarias no rio Xingu (*Bytire*<sup>4</sup>) próximo à aldeia, momentos em que aprendi a realizar os nós que prendem a linha ao anzol e a pescar. Produzi a minha primeira pulseira com miçangas, geometricamente pensada e contada com as aulas de uma mulher Mëbêngôkre. Aprendi a andar no mato, a coletar e cortar castanhas, mesmo que, para isso, tenha conseguido algumas bolhas na mão; enfim, aprendi a aprender.

Em Apexiti, não foi muito diferente: a receptividade, o compartilhamento de conhecimentos e saberes tradicionais. Entretanto, como vinha de uma experiência com os Mëbêngôkre da aldeia Kawatire, já compreendia um pouco da língua e aspectos culturais desse povo. O meu olhar foi de expectativa em aprender com os erros e testar novas vivências e experiências. Essa aldeia diferenciava-se da primeira em termos de estrutura: a escola era maior e contava com duas professoras não indígenas e dois professores indígenas. Havia uma casa destinada a atendimentos de saúde, que chamavam de farmácia, e uma igreja onde praticavam cultos evangélicos. No entorno do círculo da aldeia, estavam localizadas as roças com plantios diversos e o cemitério, onde enterram os mortos e seus pertences.

Nessa aldeia, embrenhei menos nas artes da pescaria. O rio estava contaminado pelas águas de garimpo que despejavam em seu leito e não era aconselhável banhar em suas águas,

---

<sup>2</sup> Termo nativo utilizado para referir-se a mulher não indígena.

<sup>3</sup> O termo tocar é aqui utilizado no sentido de afetar ou vivenciar afeto, ter sensibilidade para com o outro no processo de aprender.

<sup>4</sup> Nome Mëbêngôkre dado ao rio que conhecemos como rio Xingu.

tampouco o consumo de peixes. Todavia, fomos para as roças, eu e a professora que residia comigo. Como íamos com uma certa frequência, separaram para nós um pedaço de terra para plantar e cuidar junto com um casal de idosos, Brajre e Ngrenh-ê, que se tornaram nossos professores de agricultura. Com eles, aprendi muito, entretanto, o que marcou essa experiência foi a ausência de acúmulo de riquezas. Não havia esse anseio. O que plantavam e colhiam nas roças era para o consumo em comunidade. Lembro que, certo dia um indígena me procurou para saber se tínhamos como lhe dar algum alimento, uma vez que o dele já havia acabado, e começamos a conversar sobre alimentação, comercialização e economia. Em certo momento, ele fez a seguinte observação: os *kubê* (não indígena) preocupam-se muito com o amanhã, nós nos preocupamos com o hoje, o amanhã já traz suas próprias preocupações.

Aqui convém pensar a noção de tempo entre os povos tradicionais, que está longe de ser linear e caminhar em direção ao futuro, primam pela circularidade que permite o recomeço e a fuga dessa linearidade do tempo *cronos* (Santos, 2018). Daniel Munduruku (2009) discute essa noção com base nas concepções de seu povo e, para ele, esse “futuro” de que tanto falam os não indígenas, corresponde a um tempo que não se materializou, não se tornou presente e, nessa perspectiva, é impensável para a lógica que rege a existência Munduruku.

[...] Em alguns povos sequer existe palavra para expressar futuro tal como elaborou o ocidente mais no sentido utilitarista ligado à economia e à produção de riqueza. Para o pensar indígena a ideia de acumular, produzir, poupar ou guardar traz consigo uma concepção de tempo que empobrece a própria existência porque torna as pessoas mais vazias e egoístas (Munduruku, 2009, p. 23).

Essa lógica de lidar com a noção de tempo, no sentido não utilitarista com fins de acumular bens e riquezas materiais, aparenta ser a mesma vivida pelos Mëbêngôkre que têm um sistema econômico compartilhado e primam pela construção do ser e o bem viver coletivo, voltando-se mais para o presente e menos ancorada no futuro. Eu aprendi uma grande lição naquela manhã: viver o presente e depositar menos expectativas no futuro que não sabemos se existirá.

Poderia escrever várias páginas sobre o que aprendi com os Mëbêngôkre e não se esgotariam. Entretanto, posso afirmar que, nessa rica jornada como professora não indígena em escolas do território indígena, aprendi muito mais do que ensinei, e o desejo de conhecer mais sobre a cultura, a língua e a(s) história(s) Mëbêngôkre era pujante. Assim, realizei uma pesquisa de mestrado, no Programa de Pós-graduação em Antropologia da UFPA, em que dissertei sobre mitos Mëbêngôkre e a tradição oral. Nessa experiência de pesquisa, percebemos que nossos textos servem muito mais aos não indígenas que aos próprios povos originários, no sentido de buscarmos conhecer o que já conhecem bem, uma vez que eles são os mestres guardiões desses

saberes. Cabe a nós, pesquisadores não indígenas, o papel de tornar conhecido os saberes indígenas, ao mesmo tempo em que promovemos o reconhecimento e respeito à diversidade linguística, cultural e territorial desses povos.

Após a realização da dissertação de mestrado, algo ainda me inquieta e inspira a continuar a experiência de pesquisa com os Mëbêngôkre, sobretudo, movida pelas vivências como professora da Educação Básica em escolas indígenas. Os processos escolares para povos indígenas, por muito tempo, foram adaptações da escola da cidade na aldeia e, em alguns territórios, ainda é uma prática recorrente. Há mínima participação indígena nas decisões que envolvem a escola e a gestão escolar. Essas observações permitem-nos refletir sobre qual escola querem os povos originários para suas comunidades? É-lhes possibilitada a discussão sobre essa temática? Ouvir suas vozes, trazer os saberes indígenas para o diálogo constitui peça fundamental para a construção da verdadeira autonomia da escola indígena. Uma prática que também é cabível para as escolas em territórios não indígenas.

Assim, nesse primeiro momento reflexivo, pensar a existência da escola em comunidades indígenas coloca-nos diante da necessidade de discutir e distinguir educação indígena de educação escolar indígena. A educação escolar indígena traz, em seu bojo, processos formativos que diferem da educação indígena, uma vez que essa última envolve a formação da pessoa desde o ventre materno, com os cuidados dispensados aos progenitores, estendendo-se até a vida adulta, cujos saberes e práticas educativas são acessados pelo ouvir, observar e experimentar. Já a educação escolar, geralmente, visa proporcionar a pessoa o acesso a conhecimentos universais, regionais e locais necessários para a convivência em sociedade.

Realizada essa diferenciação, questionamo-nos: como a educação escolar para povos indígenas torna-se uma prática dotada de sentidos por eles? Esse questionamento é provocador e leva a supor que o fio que conduzirá essa discussão deve primar pela compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização a partir das vozes<sup>5</sup> indígenas. Aspectos não considerados em nenhuma das fases de escolarização ofertada para povos originários no Brasil. Assim, acreditamos que discussões sobre os sentidos atribuídos à escolarização pelos indígenas são primordiais para a compreensão e desenvolvimento da educação escolar indígena na Amazônia Brasileira.

A presente pesquisa apresenta relevância científica, uma vez que traz contribuições para os estudos que tematizam a educação escolar indígena a partir de vozes indígenas. Voltada às especificidades, a pesquisa apresenta relevância social e cultural para a aldeia Kôkraxmôro,

---

<sup>5</sup> As vozes são aqui compreendidas enquanto linguagem, nessa perspectiva, implica linguagem corporal, oral, gestual, visual e todas as formas de comunicação e linguagem expressadas pelo corpo falante.

uma vez que, ao deslindar sentidos que membros dessa comunidade atribuem à escolarização por meio de suas vozes, evidencia caminhos de uma solução indígena aos problemas da educação escolar. Nessa perspectiva, ousamos tematizar os sentidos da escolarização entre Mëbêngôkre da aldeia Kôkraxmôro a partir de vozes dessas pessoas, ao compreender que esse é um movimento reflexivo relevante para pensar a educação escolar indígena no Brasil: ouvindo as pessoas que a vivenciam, sentem e experimentam em suas diversas percepções. É uma busca por compreender as coisas mesmas em sua facticidade, deixando de lado as representações historicamente construídas.

Compreendemos que a necessidade de escolarização só ocorreu a partir do contato com o colonizador, uma vez que: “As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola” (Freire, 2004, p. 11) e suas formas de reprodução de saberes ocorriam pela tradição oral. Os conhecimentos não indígenas, nesse contexto, não se apresentavam como necessários, uma vez que os instrumentos de sobrevivência eram outros.

A escola irrompe nessa nova realidade, que se desenha na colonização, adquirindo diversas significações até chegarmos ao modelo atual, que se caracteriza como o lugar em que os indígenas apreendem os conhecimentos não indígenas, ao mesmo tempo em que se estabelece uma relação intercultural e comunitária. Os conhecimentos advindos da instituição escolar propiciam a aquisição de instrumentos necessários para a sobrevivência na sociedade envolvente. Nessa ótica, a reflexão sobre os sentidos e significados da escolarização para comunidades indígenas é tema de grande importância, sobretudo ao oportunizar o entendimento do que cada grupo, comunidade e pessoa em sua subjetividade anseiam aprender nessa instituição fronteiriça.

O termo sentido é aqui compreendido como concebido por Merleau-Ponty (2018), do corpo/mundo das pessoas que vivem, experienciam e percebem o fenômeno. Nessa concepção, “[...] O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 14). O mundo é o percebido por meio da experiência do corpo que é também cultural e, como tal, percebe, experiencia e atribui sentidos ao que toca, sente e vive.

A categoria “sentido” está intimamente relacionada com a experiência vivida, às subjetividades e intersubjetividades, de modo que não podemos compreender o sentido fora da experiência do mundo das pessoas em sua facticidade. Para a fenomenologia, o mundo é não o ser puro, mas o que transparece na intersecção das experiências das pessoas com aquelas dos outros, desse modo “[...] inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua

unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 18). A percepção é individual, por meio das experiências individuais das pessoas, mas é também um emaranhado de experiências que se tocam pela retomada de experiências passadas no presente e na relação com a experiência do outro em sua própria experiência.

Nesse contexto, compreendendo a categoria sentido por um viés fenomenológico, a indagação que nos move é: *que sentidos os Mëbêngôkre atribuem à escolarização em Kôkraxmôro?* Acreditamos na premissa de que, para ocorrer aprendizagem, a escolarização deve ser dotada de sentidos e significados atribuídos pelas pessoas que direta ou indiretamente experimentam dela, em seu mundo vivido. Nessa concepção, uma condição indispensável que se apresenta é: que esse processo seja gerido e tenha origem em projetos de educação escolar elaborados com/pelos Mëbêngôkre.

Algumas literaturas indicam que os sentidos atribuídos à escolarização por indígenas são múltiplos, tais como: servir como instrumento de luta na relação com a sociedade envolvente; a escola como o lugar em que se aprende os conhecimentos não indígenas, a qualificação para a atividade laboral; a aquisição de conhecimentos e formação para atuar na defesa dos direitos indígenas (Ferreira, 2001; Weigel, 2003). Ante o exposto, desenhamos como objeto de análise os sentidos que os Mëbêngôkre atribuem à escolarização na aldeia Kôkraxmôro.

No anseio por deslindar o fenômeno que nos apresenta como possibilidade de investigação, constituímos como objetivo geral de pesquisa: compreender sentidos atribuídos à escolarização a partir de vozes *Mëbêngôkre* em *Kôkraxmôro*. Compreender implica também apreender sentidos. Esse objetivo desdobra-se em cinco objetivos específicos: Apresentar o povo Mëbêngôkre e a relação histórica dos povos indígenas no contexto da Amazônia Legal Brasileira; Desvelar sentidos da escolarização na aldeia, considerando dissertações e teses produzidas com os *Mëbêngôkre*; Conhecer o processo de escolarização *Mëbêngôkre* na aldeia Kôkraxmôro; Identificar práticas educativas que se voltam para o aprender na educação *Mëbêngôkre*; e Deslindar sentidos atribuídos à escolarização a partir de vozes *Mëbêngôkre* em *Kôkraxmôro*.

## 1.1 Mapa da tese

A tese está organizada em oito seções, de modo a contemplar o tema, a interrogação e os objetivos de pesquisa a que nos propusemos. Assim, a introdução, projetada como o início de uma “navegação pelas águas dos sentidos”, foi intitulada (i) *O “porto de partida”*,

representando o começo dessa jornada. A “água” e seu contexto envolvente são uma metáfora que nos envolve nas experiências enquanto pessoa, professora e pesquisadora, com os Mëbêngôkre. Essas mesmas experiências fizeram surgir a inquietação para o desenvolvimento da pesquisa, que visa a um navegar pelas “águas” dos sentidos da escolarização na aldeia Kôkraxmôro. As águas representam o processo de compreensão que envolve a pesquisa, o que há por conhecer. Essa mesma metáfora também situa os Mëbêngôkre enquanto povo que traz, na autodenominação nativa, uma relação intrínseca com as águas, indicando pertencimento ao lugar ou espaço entre as águas.

Posto isso, esta tese está organizada em dois momentos. O primeiro traz discussões efetuadas a partir de um estudo bibliográfico, dialogando com textos que embasam e dão subsídios para a compreensão e dimensão da questão de pesquisa, bem como os caminhos a serem seguidos na investigação. Como se trata de uma pesquisa que se baseia nos princípios da fenomenologia, consideramos importante apresentar o povo Mëbêngôkre e contextualizar o campo investigativo, partindo da Amazônia Brasileira para aldeia Kôkraxmôro. O segundo momento apresenta as discussões relativas aos dados obtidos na fase de campo, em um movimento de ir às coisas mesmas, para visualizar o fenômeno que se mostra, como pressupõe a fenomenologia.

Assim, o primeiro momento está organizado em cinco seções, sendo a (i) *introdução*, seguida da seção dois, (ii) *A Amazônia Brasileira, o povo Mëbêngôkre e a Aldeia: situando o campo de pesquisa*, em que apresentamos um apanhado histórico sobre povos indígenas e a Amazônia brasileira. Discorremos sobre o povo e a comunidade estudada, momento em que aproveitamos para apresentar vozes de velhos sobre a história de formação da aldeia, uma possibilidade de ouvi-los, uma vez que: “As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. [...] reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Na seção seguinte, intitulada (iii) *Os remos que conduzem a embarcação: percursos teóricos e metodológicos*, discutimos os percursos trilhados nesta tese, bem como os instrumentos utilizados na produção e interpretação dos dados e a inspiração teórica da pesquisa: a fenomenologia, sobretudo, os estudos de Merleau-Ponty, bem como promovemos uma discussão sobre a compreensão da categoria “sentido” à luz dessa mesma teoria. Tal seção precede uma análise de produções acadêmicas sobre a educação escolar, escolarização e escola indígena em comunidades Mëbêngôkre, realizada nesta tese, intitulada: (iv) *Um mergulho em águas conhecidas: sentidos que a literatura nos revela*.

O segundo momento traz uma sistematização dos dados, a partir da trajetória de pesquisa em campo, que se desdobra em três seções. A primeira é intitulada, utilizando o termo nativo que usam para referirem-se à escola, (v) *Pi' ôk ujarênh djà Capitão Bep Nox: a escola na aldeia*. Nesta seção, apresentamos a escola na aldeia, a história de implantação, a infraestrutura escolar, experiências de velhos da aldeia com essa instituição, os modos de conceber a escola pelas vozes Mëbêngôkre, elencando compreensões e possibilidades, o que configura mais uma abertura a novos diálogos do que uma conclusão em si.

A seção seguinte, (vi) *A educação Mëbêngôkre: conviver, escutar, olhar, brincar e fazer*, foi uma tentativa de identificar vivências e práticas educativas tradicionais Mëbêngôkre, dispensadas na orientação de crianças e jovens. Essa seção foi possibilitada pela observação participante, anotações em diário de campo, bem como registros fotográficos e audiovisuais e entrevistas. Conhecer práticas educativas foi importante para a compreensão dos sentidos da escolarização, assunto tratado na seção intitulada, (vii) *Em águas profundas: uma compreensão dos sentidos da escolarização na aldeia a partir de vozes Mëbêngôkre em Kôkraxmôro*. Esta seção foi iluminada pelo conhecimento do processo histórico de escolarização da aldeia, bem como de práticas educativas do aprender na tradição Mëbêngôkre. Por último, apresentamos as considerações da tese, a qual intitulamos: (viii) *A chegada em terra firme: tecendo considerações*, ela representa um exercício que não tem como objetivo colocar um ponto final nesta jornada, mas construir um diálogo tecido pelos significados dos sentidos atribuídos à escolarização Mëbêngôkre em Kôkraxmôro.

Esmiuçado o mapa da tese, apresentamos os trâmites éticos seguidos desde a elaboração do projeto de pesquisa, o qual foi submetido a todas as instâncias deliberativas do processo de pesquisa com povos indígenas, nas áreas de ciências humanas no Brasil. Assim sendo, o projeto de tese foi apresentado, primeiramente, à liderança da aldeia Kôkraxmôro, que se posicionou favorável à sua realização. Com o aval da liderança indígena, a proposta de investigação foi submetida ao *Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*, da Universidade Federal do Tocantins, que após deliberação e emissão de parecer favorável, enviou à *Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP*, para apreciação e emissão de parecer. O compromisso ético firmado, nessa etapa, está expresso nos pareceres: *Parecer CONEP n° 5.981.024* e *Parecer CEP n° 5.916.442*.

Esse compromisso também foi assumido junto à *Fundação nacional dos povos indígenas - FUNAI*, órgão que regulamenta a entrada em território indígena no Brasil, para o qual solicitamos a autorização de entrada e realização desta pesquisa na aldeia Kôkraxmôro. A autorização foi concedida por meio da emissão *Autorização de Ingresso em Terra Indígena n° 94/AAEP/2022*. É válido esclarecer que o projeto foi submetido ainda ao *Conselho Nacional de*

*Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ*, para apreciação e emissão de parecer de mérito científico, os quais foram encaminhados à FUNAI, como requisito para a emissão da autorização requerida.

Isto posto, é imprescindível contextualizarmos o leitor de onde falamos e com quem falamos, destacando uma seção para esse fim. Assim, em resposta ao primeiro objetivo específico (apresentar o povo Mëbêngôkre e a relação histórica dos povos indígenas no contexto da Amazônia Legal Brasileira), as páginas que seguem discorrem sobre o povo Mëbêngôkre, protagonistas na construção desta tese, uma vez que não escrevemos sozinhos, é antes de tudo, um processo de escrita com eles. Considerando que estão historicamente situados na Amazônia Legal Brasileira, apresentamos a aldeia Kôkraxmôro, nosso campo de pesquisa, bem como contextualizamos a relação dos povos indígenas na/com a região. Dessa forma, ouvimos as histórias Mëbêngôkre sobre o *më krôrô*<sup>6</sup> e a fixação de casas em um lugar específico por longo período, o que nos possibilitou trazermos suas vozes e suas histórias para a tese.

---

<sup>6</sup> Este é um termo nativo utilizado pelos Mëbêngôkre para referirem-se ao contato com a sociedade envolvente, seguido do aldeamento. Em Kôkraxmôro foi traduzido para o português como amansar ou amansamento dos Mëbêngôkre. Assim, optamos por utilizar o termo amansar em vez de pacificar, embora compreendamos que ambos denotam um sentido problemático, como problemático foi o contato com os povos originários no Brasil, de forma que não encontramos nenhum termo para expressar o teor dessas ações.



## **2 A AMAZÔNIA BRASILEIRA, O POVO MÊBÊNGÔKRE E A ALDEIA: situando o campo de pesquisa**

*Os povos originários ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso. Em várias regiões do planeta, resistiram com toda a força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário [...] (Krenak, 2020, p. 111-112).*

Trazer a Amazônia para a cena dos estudos e discussões tem sido uma tarefa necessária para as experiências de pesquisas amazônicas, uma vez que pensar as amazônias é também pensar a nossa própria existência enquanto seres humanos. Assim, nesta seção de estudo, visamos situar o local e os participantes da pesquisa, bem como contextualizarmos historicamente a relação povos indígenas e Amazônia brasileira. Uma região de refúgio para vários povos originários, que, devido à voracidade da exploração colonial, foram expulsos para cá por serem considerados atraso ao progresso e à civilização do país.

O pensamento, ainda numa perspectiva colonizadora, de que os povos indígenas atrapalham esse projeto desumano e arcaico de progresso e civilização, infelizmente, resiste em nossos dias, uma vez que “[...] na sociedade brasileira não há espaço para formas alternativas de organização socioeconômicas, e nesse sentido os povos indígenas no Brasil continuam subalternizados e são vistos como empecilho para o desenvolvimento da nação” (Kayapó, 2022, p. 2). Isto posto, o objetivo da presente seção é apresentar a relação histórica dos povos indígenas com a Amazônia brasileira, estendendo o diálogo ao povo Mêbêngôkre e a aldeia Kôkraxmôro, de modo a circunscrever o campo de pesquisa.

### **2.1 Povos indígenas e a Amazônia Legal Brasileira: nas brumas da história**

A possibilidade de ler e ouvir as muitas histórias é também um exercício de evitar os perigos da reprodução da história única. “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26). E essa unicidade não nos possibilita conhecer as múltiplas vivências e experiências históricas intrínsecas ao mundo das pessoas.

No decorrer desta seção, apresentamos as versões em português de três histórias de velhos Mêbêngôkre que habitam a aldeia Kôkraxmôro desde o “amansamento”. A opção por apresentá-las aqui é possibilitá-los/a contar suas histórias, evitando interferências, embora a tradução seja sempre uma interferência no sentido original, mesmo que tenha sido realizada por um Mêbêngôkre bilíngue<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Bâriy é um Mêbêngôkre que me acompanha desde a pesquisa de mestrado. Ele é o meu braço direito nesta caminhada e membro da minha família indígena em Kôkraxmôro.

As três histórias tocam-se e contextualizam momentos históricos vivenciados pelos Mëbêngôkre nas andanças antes, durante e após serem “amansados”. Elas comunicam por si só a história da aldeia e de seus habitantes, ao mesmo tempo em que conhecemos a história de vida dos narradores, que nos comunicam experiências indígenas em um contexto amazônico que visou à colonização de seus corpos e mentes. Portanto, consideramos que qualquer discussão levantada aqui não daria conta de dialogar com tamanha riqueza de relatos de experiências vividos pelos Mëbêngôkre.

A voz a seguir é do ex-cacique Brajre Tàkàkkudjÿ Kayapó (2023), conhecido por suas lutas contra seringueiros e madeireiros na região durante o “amansamento”<sup>8</sup>. Ele narra memórias de sua infância, das andanças pelos caminhos nas matas, episódios do “amansamento” e o aldeamento de seu grupo, um dos últimos a serem levados para a aldeia Kôkraxmôro, local em que, posteriormente, assumiu a liderança.

*Antigamente, o lugar onde morávamos era um campo (Me inhô kapôt) que tinha muito coco babaçu. Os Mëbêngôkre andavam muito. De lá, seguimos o caminho rotineiro subindo a beira do igarapé Krwytikàngy e encontramos Krakàtykre. Continuando a caminhada, chegamos em Tekredjâtire, depois, passamos por Ba kadjy kwybyre. Depois, voltamos para Ngôkonkryre e chegamos aonde tinha pé de pequi, no cerrado. Lá tinha aldeia bonita (kri mej) chamada Pykatô. Antigamente, nossos ancestrais (me bakukmare kam) plantavam castanhas e elas cresciam, tinha muitas castanhas grandes pelo caminho. De lá, seguimos caminho passando por Màmàkre, depois Kokotnhokrãnh até chegar no território de Kubenkrankenh, que, antigamente, se chamava Krimex. Voltamos e chegamos em Kaprepkré, lugar sagrado com água cristalina, perto de Tekrejarôtire, onde acampamos e fizemos a festa do Bemp [canto ou música da festa]. Quando a festa acabou, deram novo nome para a aldeia que passou a chamar Kawatire. Era uma aldeia grande. Mediram o seu tamanho com flechadas: lançavam a flecha e a cada lance contavam até chegar do outro lado. Saindo de lá, fomos para Bakadjy kwybyre. Esse nome foi dado porque um jovem axuere [danado] encontrou uma mulher na beira do rio e falou com ela para namorar (Bakadjy kwybyre). Alguém ouviu e colocou o nome do lugar de Bakadjy kwybyre. Novamente começaram a andar, dessa vez por caminho trilhado por vacas. Havia muitas vacas no campo e deram o nome de Mrynhôkapôt. Lá também encontraram casa de pedra chamada casa de morcego Nhêp kré e ken o’urunkwãre. Me ba bam ne ijpej. Antigamente, os Mëbêngôkre só andavam, não tinham lugar para ficar. Muitos caminhos levavam à Kubekrankrenh, lá tinha muitas estradas.*

---

<sup>8</sup> Leia-se, período de usurpação de terras e tentativa de amansamento dos indígenas.

*Quando cresci, vivíamos um tempo de muita guerra e expulsaram-me desse território. Eu só tinha mãe e ela foi quem cuidou de mim. Meu pai foi para o território dos Mekragnoti e acabou sendo morto por eles. Fizemos uma espécie de jangada para atravessar o rio para o outro lado. No outro lado, fui seguindo caminho e me tornei um Kôkraxmôro. Antigamente, por essas bandas fizeram estrada grande e nós andávamos por ela. Nesse tempo, descemos o rio rumo a Altamira. Nesse território, eu cresci e aprendi muitas vivências Mëbêngôkre. Continuamos andando e quase chegamos em lugar antigo. Lá cada um pegou pedra e foi colocando: me bôktire, me kureretire, me krakarà [mulher com bebê no colo pega pedra para o bebê e coloca também], todos pegaram pedras. Onde tinha uma pedra muito grande foi feita a contagem das pessoas, perto de Altamira, em local de antiga aldeia. Se eu tivesse boa visão, ia levar os mais novos para conhecer esse local de aldeia antiga. Nesse tempo, eu já era adulto e lutava com braveza para defender nosso território, por isso, ninguém andava por perto, só os Mëbêngôkre. O limite de nosso território era ao lado do rio Iriri até o Piraraçu. Hoje, ninguém luta como eu, se fizessem isso ninguém invadia nosso território. Antigamente, tinha muito seringueiro e castanheiros e eu expulsava todos. Somente kubẽ lá, no Iriri tinha roça, plantava mandioca. Hoje, os jovens podiam abrir caminho e cuidar da terra, mas ficam só na aldeia e não saem para ver nosso território.*

*Antigamente, encontrei castanheiro no mato e perguntei o que estavam fazendo lá? o kubẽ estava pegando castanha para vender e falei que castanha e carnes eram nossos alimentos, para irem embora, mas deveriam deixar só os mantimentos e as armas. Um homem grande disse que não podiam deixar, porque tinham que matar bichos no caminho, mas eu tomei suas coisas, dei para meus parentes e os homens brancos foram embora. Meu pai me ensinou remédio para expulsar kubẽ, eu joguei remédio no chão e eles nunca mais voltaram. Hoje, ninguém quer aprender esse remédio para expulsar os kubẽ. Os estrangeiros chegaram aqui, vinham aqui todos os dias e nós “amansamos”.*

*Naquela época, eu só andava, fomos para Altamira, voltamos, subimos o rio Bytire e encontramos o caminho de novo. Nós éramos muitos e andávamos pela floresta, não havia caminhos do kubẽ. Antigamente, não tínhamos roça, nós só andávamos e comíamos castanhas, bà kam môp [inhame do mato], ritnhõ. Onde tinha muito coco babaçu, fizemos roça e chamamos de Kôkraxmôro. Lá alguém roubou mulher de outro homem e causou briga na comunidade com espingarda e borduna. Antigamente, se batia só no braço, hoje já é diferente. Nessa briga, mataram duas pessoas e dividiram a aldeia. Eu vim com meus parentes para próximo do território dos Mekragnõtire, depois, voltamos e chegamos em Kendjãm. Lá escolhemos terra para fazer roça do outro lado do rio. Lá os kubẽ chegaram e nos trouxeram*

*para cá, em Pykôre, na beira do rio, em frente ao lugar chamado Ananás. Descemos um pouco mais e chegamos na ilha em frente ao lugar que seria a aldeia Kôkraxmôro. Quando formamos a aldeia, vieram pessoas de Kubênkrâkêjn, Mêkrâgnoti e Gorotire para morar lá. Todos os parentes chegaram e os caciques conversaram com os guerreiros, para não brigarem. Conversei muito falando que não podíamos mais brigar. Os caciques de antigamente não tinham esse costume, só queriam brigar. Hoje, converso para todos compreenderem que não podemos mais brigar. Somos parentes, não podemos mais brigar por causa de mulher casada. Não podemos ensinar a matar e brigar, devemos só conversar para ensinarmos coisas certas.*

*Hoje, ninguém mais anda pelo território para cuidar, só quer ficar no mesmo lugar dentro da aldeia. Hoje, eu quero que os kubê e Mêbêngôkre vivam em paz. Que os kubê não invadam nossa terra. Kubê fica para lá e nós, em nossa terra. Antigamente, eu trabalhei com castanheiro e seringueiro, os kubê me ofereciam cachaça, mas eu não aceitei. Todo mundo falava que eu era cacique bravo e tinham medo.*

*Antigamente, éramos muitos e morávamos ao lado do rio Tocantins (kokati). Por causa de briga, fomos separados. Os Mêbêngôkre eram do grupo Krîkati e se formou outro grupo: os Irã'âm'râjre.*

Aqui, vislumbramos uma história Mêbêngôkre pela voz da pessoa que a vivenciou, a qual situa a relação desse povo na Amazônia no período anterior e após o contato com a sociedade dita envolvente. Essa voz permite-nos compreender suas vivências e experiências diversas, como o cultivo, a coleta e as práticas medicinais, dentre outros saberes que garantiam/garantem a sobrevivência em harmonia com a natureza. Assim, compreendemos que o dissertar sobre povos indígenas torna-se indispensável situarmos histórica e geograficamente de onde falamos, de quem falamos e em que contexto, uma vez que “[...] a maior parte dos [indígenas] brasileiros encontra-se na Amazônia [...]” (Loureiro, 2009, p. 121). Nesse ínterim, é imprescindível tratar da Amazônia e trazer notas sobre a voragem da conquista colonial, como forma de compreendermos ações e evidências do que nos compõem enquanto povos amazônidas. Consideramos que:

Existem diversas amazônias que se caracterizam pela existência de inúmeros povos distintos em origem, cultura, raça, etnia, língua. Há a Amazônia Andina, a Pan-Amazônia, a Amazônia Legal, a Amazônia Brasileira. Em sua efervescência cultural têm seus povos originários e suas comunidades tradicionais vivido no “dilema da Amazônia”: invisibilizados, direitos negados e vilipendiados pelo discurso e valorização apenas do homem branco, ocidental, heterossexual e dito civilizado (Rocha, 2019, p. 2).

Em meio a essa efervescência cultural das amazônias, deparamo-nos com projetos nefastos de exploração das riquezas naturais e vilipendiadores de direitos humanos, os quais

invisibilizam os povos tradicionais que aqui habitam, seus conhecimentos e o pertencimento a territórios tradicionalmente habitados. Nesse contexto amazônida e tendo em vista a existência das várias amazônias, o nosso olhar é aqui direcionado para a Amazônia brasileira, local em que habitam povos indígenas diversos, dentre eles, os Mëbêngôkre.

A Amazônia brasileira corresponde aproximadamente a 80% da Pan-Amazônia ou Amazônia sul-americana e a mais de 50% do território brasileiro, cobrindo 4.500.000 km<sup>2</sup>. Sob o ponto de vista geográfico a Amazônia é um domínio *flúvio-florestal*. Nela se situa a maior bacia hidrográfica mundial, com o maior rio do mundo em extensão e volume d'água, formando uma bacia com cerca de 1100 cursos d'água dos mais diversos tamanhos, somando uma rede de mais ou menos 20.000 km de extensão, o que corresponde a cerca de 20% de água doce do planeta; e aproximadamente 3.8000.000 km<sup>2</sup> de floresta densa, a hiléia, além de outros tipos de florestas e campos naturais que completam os 4,5 milhões de km<sup>2</sup> (Loureiro, 2009, p. 149).

A Amazônia brasileira, desde as primeiras invasões, foi alvo de conquistas e exploração de suas riquezas naturais. Contudo, a exploração ocorreu sem nenhuma preocupação em estabelecer um plano de desenvolvimento e povoamento regional, uma vez que a região era vista como local inexplorado, portanto, apto à destruição maléfica do colonialismo. Assim, instaurou-se a política de aniquilamento cultural e exploração das riquezas que aqui existiam, cujos impactos ressoam na atualidade. Sabemos, conforme aponta Silva e Ravena (2015), que o processo de colonização da Amazônia não visualizava, como política colonial, o povoamento territorial da região, mas a fixação de núcleos coloniais que serviam para a conquista e exploração.

Os colonizadores ignoravam o fato de que a Amazônia não era inabitada, uma vez que aqui era o chão de muitos povos originários, que, expulsos pela selvageria colonial, encontravam um lugar para pousar. “A Amazônia se tornou o último abrigo e o reduto da resistência dos mais antigos e legítimos donos da terra brasileira frente às populações que adentram para o interior da região, colocando-os em risco, os índios [...]” (Loureiro, 2009, p. 121)”. Depois de séculos sendo expulsos para as mais densas florestas, essa região foi o último lugar onde julgavam se sentirem seguros.

Todavia, sabemos que esse sentimento de segurança durou pouco, uma vez que esse território tem enchido os olhos de exploradores de diversas naturezas, que provocaram e ainda provocam muitos dissabores. Desde a invasão das terras brasileiras, o chamado “descobrimento”, os povos originários sofrem com a invasão de suas terras e as tentativas de extermínio por diversos meios. Entretanto, não se aquietavam diante dos avanços exploratórios. É bem verdade que os povos indígenas deram muito trabalho aos colonizadores, incapazes de aceitarem o novo, consideravam mais fácil torná-los um igual, forçando-os a abandonarem suas

culturas que não eram familiares e, por essa razão, submetiam-nos ao crivo de um pensamento que preferia classificar antes de realmente ver e muito menos conhecer (Souza, 2015).

Eram incompreendidos, não por serem diferentes dos colonizadores que aqui chegavam, mas, por serem considerados, por seus algozes, seres inferiores sem nenhum aspecto que merecesse atenção e aprendizado. Esse colonizador europeu “superior” achava-se no direito de trazer os povos indígenas para a “civilização”, sem considerar as ricas interações que aqui existiam, bem como as experiências de seus habitantes, assim sendo, descreveram a Amazônia como um vazio demográfico.

Esse pensamento não se sustentou, uma vez que pesquisas comprovam a existência de uma continuidade de alta sofisticação entre os primeiros habitantes da Amazônia, que “[...] abrangem desde os paleoindígenas até os préceramistas arcaicos e ceramistas arcaicos avançados, estabelecendo uma vasta e variada rede de sociedades [...]” (Souza, 2015, p. 31). Essa rede de sociedades mantinha-se por economias especializadas em pesca e caça intensiva, além de agricultura, cultivo de plantas e criação de animais. Ademais, sempre foi possível verificar a existência de artefatos fabricados por certos povos em algumas regiões. Isso demonstra que havia um intenso sistema de comércio, mobilidade e comunicação (Souza, 2015).

É conhecido, conforme aponta Souza (2015), que os primeiros habitantes da Amazônia já experimentavam grande desenvolvimento em diversos âmbitos por volta de 2000 a.C., sendo que, naquele tempo, vivenciavam sociedades hierarquizadas, em denso povoamento que se estendia por quilômetros ao longo das margens do rio Amazonas. Dentre as marcas arqueológicas que comprovam esse intenso movimento, destacam-se os locais em que se encontra a chamada “terra preta de índio”. Aqui habitava um conjunto de sociedades hierarquizadas, de alta densidade demográfica, com extensos povoamentos e sistema intensivo de produção cerâmica e uma agricultura diversificada. Há vestígios ainda de que detinham um sistema político centralizado e uma sociedade estratificada “[...]. Essas sociedades foram derrotadas pelos conquistadores, e seus remanescentes foram obrigados a buscar a resistência, o isolamento ou a subserviência [...]” (Souza, 2015, p. 37).

Embora comprovada a intensa ocupação territorial na Amazônia, a região foi, por muito tempo, renegada ao lugar de culturalmente marginal e sem história oficialmente aceita. “Esse caráter marginal da Amazônia não parecia menos verdadeiro nas diversas histórias nacionais dos países que a compõem, já que a região sempre aparecia num eterno e recorrente estado de descoberta e primeiro contato” (Souza, 2015, p. 41). Ao não se inscreverem nos papéis quilométricos do colonizador, as populações amazônidas ficaram por muito tempo renegadas por habitar um “vazio demográfico”. Entretanto, a oralidade sempre os acompanhou. As

narrativas indígenas que ingenuamente chamamos de mitos, são ricas em registros da história e ampla movimentação desses povos por territórios amazônidas.

[...] As histórias orais dos povos amazônicos registram os conflitantes eventos por eles experimentados desde o primeiro contato, incluindo as relações comerciais, a chegada dos missionários e a evangelização, a interação com viajantes e cientistas. A cada uma dessas instâncias os povos construíram estratégias e comportamentos, como a retirada para outra parte do território, a separação de aldeias, a alteração temporária de suas estruturas sociais e as táticas de resistência armada. Com isso não apenas resistiram às pressões, mas de maneira prática evitaram a quebra cultural e combinaram os recursos mitológicos e a consciência histórica [...] (Souza, 2015, p. 45).

Essas narrativas lançam luz ao passado de sociedades amazônidas que não se inscreveram na história dita oficial. Somente a partir do século XIX, muito recentemente, historiadores despertaram para a captura das histórias dos oprimidos, uma tentativa de corrigir a velha miopia que focava nos opressores e no etnocentrismo (Souza, 2015).

Os relatos sobre os embates produzidos pelos colonizadores narram a voragem da conquista e a supremacia europeia. “Nenhum dos relatos esboça qualquer referência quanto à supremacia cultural dos indígenas” (Souza, 2015, p. 63). Em vez disso,

As crônicas dos viajantes são de uma escrupulosa sobriedade em relação ao sofrimento dos índios. Por esses escritos instala-se a incapacidade de reconhecer o índio em sua alteridade. Nega-se ao índio para sempre o direito de ser índio. O selvagem vai pagar um alto preço pela sua participação na Comunhão dos Santos. E com o sequestro da alteridade do índio, estará sequestrada também a alma do novo mundo (Souza, 2015, p. 63).

E por negar a existência, bravura e participação indígena frente às adversidades provocadas pelo colonizador, a Amazônia recebeu tratamento que visava apenas à exploração, expulsão e escravização de seus habitantes. Essa atitude ressoa nos modelos atuais de gestão e desenvolvimento regional. Ainda vivenciamos uma prática exploratória e predatória, sem dispensar o devido respeito às terras e comunidades tradicionais.

Mais do que nunca em sua história recente, as populações tradicionais – indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, ribeirinhos etc. – têm sido ameaçadas pelo avanço da nova fronteira sobre suas terras, sob a forma de estradas, caminhos, portos, pistas de pouso, áreas de pesquisa e lavra mineral, cultivo de grãos, desmatamento e outros tipos de agressão. A construção de hidrelétricas perto de terras indígenas ou dentro delas é problemática. Isso porque sua construção implica em desmatamentos, inundações, novas estradas, maquinário pesado, transporte de material, transferência de populações, abrigo para empregados, linhas de transmissão (Loureiro, 2009, p. 90).

Vivenciamos, na contemporaneidade, perseguições contra vidas e terras indígenas que não diferem muito do período de invasão colonial. Vivemos um velho projeto colonial sob uma nova roupagem, cujo lema é desenvolvimento e progresso, “[...] essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo o que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade [...]” (Krenak, 2020, p. 10). Perguntamo-nos, desenvolvimento para quem? Onde? Quando? Se os indígenas enfrentam há

séculos problemas de toda ordem: os que persistiram no tempo, como a contaminação por doenças devido à presença de diversos fatores oriundos do contato colonial, a contaminação de suas águas por esgotos e garimpos ilegais que resulta em mortes dos corpos físicos, e diversos fatores que acarretaram a morte cultural de alguns povos (Loureiro, 2009, p. 98).

Os exploradores, em sua maioria amparados ou sob conhecimento do Estado, julgam necessário aviltar formas de vida e manifestações culturais dos povos tradicionais na Amazônia, invadindo suas terras, matando seus habitantes, envenenando suas águas e, conseqüentemente, seus corpos. Não compreendem que esse mal não é praticado apenas contra os povos tradicionais, mas contra a própria sobrevivência humana na terra. Entendem tampouco que a Amazônia abriga diversas espécies florestais, das quais os indígenas e demais povos amazônidas detêm amplo, variado e profundo conhecimento acumulado, adquirido secularmente por meio da experiência e convivência com a natureza (Loureiro, 2009, p. 107), da qual necessita e advém seu sustento. É também da natureza que depende a nossa sobrevivência.

É certo que os povos tradicionais na Amazônia produziram e produzem conhecimentos aplicáveis a diversas esferas da vida humana, mas que são desconhecidos pela maioria da população brasileira devido à subalternização da cultura e conhecimentos desses povos, sob a premissa de que pouco têm a contribuir em termos de saberes, sobretudo, quando se confronta com o conhecimento científico. Essas ideias ainda são pautadas em resquícios da colonização de que os povos originários nada tinham a contribuir e era preciso civilizá-los.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2020, p. 11).

Influenciados/as por um jeito de estar na terra, o jeito do colonizador, é que se pauta o desinteresse em conhecer os diversos saberes e conhecimentos que carregam os povos tradicionais, sobretudo, na Amazônia, pensamento que ainda perpetua em diversas esferas da sociedade. É, portanto, nesse contexto amazônico, que vivem os Mëbêngôkre: um povo culturalmente rico, que, pela oralidade, transmite conhecimentos ancestrais capazes de mudar os rumos da história na Amazônia, se nos dispusermos a apreender e aprender com e não a ensinar para.



## 2.2 Mëbêngôkre: povo das “águas” /buraco entre as “águas”

A voz que segue é um relato de Kenti Kayapó (2023), no qual ele fala de suas vivências enquanto Mëbêngôkre em um mundo antes do “amansamento” e após o aldeamento, rememorando sua história de vida desde o ventre materno aos dias atuais. A história de vida também foi confidenciada para esta pesquisa na língua nativa e, posteriormente, traduzida para o português.

*Antigamente, eu morava em Kubenkrankenh. Lá aconteceu muitas brigas entre os Mëbêngôkre e o grupo espalhou. A turma do Kôkraxmôro saiu e foi para perto de Altamira. Nessa briga, mataram o meu pai. Eu ainda estava na barriga da minha mãe e guerreiros falaram que, quando eu nascesse, iam me matar também. Nessa conversa, um guerreiro falou que não podia matar que ele ia cuidar de mim. Eu ia ser seu filho. Os guerreiros que me criaram se chamavam Xikiri e Kupatô.*

*Quando eu nasci, minha mãe de criação estava cuidando de mim e me entregou de volta para minha mãe de sangue, e ela me trouxe para cá. Eu cresci, virei me bôkti. Eu estava em Ronkô próximo do Iriri. Lá, por causa de brigas, o grupo se espalhou novamente. Eu segui o grupo do cacique Jakuri, assim como meus pais de criação e outros indígenas. Meu outro pai de criação tinha um nome bonito que se chamava Kôkôjaynti. Quando nos dividimos, o grupo de Bepnox foi para outro lugar. Passou um dia e voltaram, minha irmã Irei me chamou para ficar perto dela. Quando ficasse doente, ela ia cuidar de nós. Os guerreiros foram caçar e trouxeram muitas carnes. De manhã, brigaram novamente e eu fugi com minha mãe. Mataram Berat, Kengàre e feriram muitos guerreiros.*

*Nesse tempo, eu fugi. Passaram os dias e começamos a pescar no rio com timbó. Alguns Mëbêngôkre chegaram novamente e matou meu pai de criação que chamava Pàtkore. Nós corremos pelo mato adentro. Eu, meu pai e minha mãe nos perdemos no mato e não encontramos os outros. Um dia, achamos uma picada e seguimos para saber quem era. Eu fiquei com minha mãe e meu pai de criação foi ver quem era. Achamos o grupo de chefe Jakuri. Ele chorou muito. Passaram dois dias e meu pai de criação falou que ia atrás de um inimigo para realizar vingança. Ele queria vingança. Ele foi caçar os não indígenas para pegar suas armas e matar seus inimigos. Passaram-se três dias, ele estava na beira do rio próximo de Altamira. Lá ele avistou casa dos kubê (não indígenas) e a casa estava vazia. Ele pegou machado, facas, facão, redes e muitas coisas dos não indígenas. Quando eles chegaram não encontraram nada. Os não indígenas foram embora para Altamira.*

*Antigamente, para amansar os indígenas era o SPI que trabalhava conosco. Hoje é a Funai. SPI juntava não indígenas e Mëbêngôkre para caçar os parentes que estavam no mato.*

*Os Mëbêngôkre acompanhavam para falar com os indígenas que estavam no mato para não matar os kubê. Era para isso que kubê e Mëbêngôkre andavam juntos, para amansar (meijkrôrô) os indígenas que andavam pela floresta. Nos amansaram (arym meijkrôrô) e nos levaram para um rio próximo ao Iriri. O SPI não quis que ficássemos lá e disseram: vocês vão seguindo caminho até chegar na sua aldeia. Os não indígenas do SPI nos deram armas, munição e mercadorias. Antigamente, essas coisas eram muito baratas, hoje são muito caras. Qualquer coisa é mil reais. No tempo de cruzeiro, era muito bom. Nós partimos, passamos quase cinco dias para chegar na aldeia. Na nossa aldeia, tinha banana, cana de açúcar e os kubê fizeram máquina para tirar caldo de cana de açúcar. Nossa aldeia antiga chamava Ronkô. O chefe do SPI pediu para outro não indígena fazer canoa. Em um igarapé que parece com o Porto Seguro, ele derrubou uma árvore muito grande e fez três canoas. Descemos pelo rio nas canoas. Passando dois dias, chegamos ao rio Xingu e barco grande veio de Altamira ao nosso encontro. Uma lancha grande. Passamos muitos dias em viagem. Acho que, em agosto (krântoigre), chegamos aqui. Tinha muitos não indígenas aqui. Antigamente, antes do “Më krôrô”, nossos parentes vieram e encontraram os kubê nesse lugar. Nossos parentes mataram os kubê nesse lugar e aqui deram o nome de Ngytire. Nossos ancestrais deram esse nome. Os não indígenas chamaram de Porto Seguro. Aqui era lugar que só tinha kubê que invadiram nossas terras. Subindo rio em frente de igarapé, Mundico Pinto disse que essa era nossa terra e estavam esperando para amansar os índios e que nós tínhamos que acompanhar para irmos para a ilha onde estavam os outros. Nós ficamos lá e guerreiros do Bepnox mataram três não indígenas, lá na Mucura, rio abaixo. Os Kubê avisaram o SPI que os Mëbêngôkre haviam matado os não indígenas. De novo, reuniram e foram atrás do grupo de Bepnox. Eles estavam perto de Pykany.*

*Antes do “Më krôrô”, comíamos castanhas, banana do mato e frutas que causavam coceira. Quando pegava fruta, descascava, amassava e assava junto com carne e comíamos. Antigamente, quando comíamos alimentação do mato não ficávamos doentes, comíamos mel e outros alimentos. Não tínhamos gripe, problemas de pressão, diabetes. Não tinha nenhuma doença de branco. Nós vivíamos sem doenças. A alimentação dos não indígenas é como droga. Nós comemos e ficamos doentes.*

*Eu estava na aldeia e um grupo saiu atrás do grupo de Bepnox, passaram aproximadamente três meses procurando por eles. E nós ficamos esperando. Nesse tempo, acharam o grupo de Bepnox e trouxeram para a aldeia. Agora, três grupos haviam integrado a nova aldeia. Bepnox foi amansado acima do rio Iriri e Jakuri perto de Altamira. Eu era do grupo de Jakuri. E quando todos chegaram na aldeia, o pessoal de Kubênkräkëjn ficou sabendo, acho que ficou sabendo pelo rádio, do nosso “amansamento”.*

*Kybyte era um guerreiro do Bep-nox e tinha duas mulheres. Uma das mulheres matou a outra com facção. Aí ele levou uma mulher para a aldeia Kubênkrākējn. Foi muito ruim ver essa cena. A mulher toda cortada. Por causa desse ocorrido, os indígenas de Kubênkrākējn começaram a chegar em nossa aldeia. Kybyte, Ngrenhkadjyr, Kaktire, Adjài esses são os Kubênkrākējn que aqui chegaram.*

*Quando eu era jovem (mebôktire), fui acompanhar meu avô no castanhal. Eu enchi panela de castanha, não consegui carregar e fiquei chorando. Eu não tinha ninguém para me apoiar. Eu comecei a trabalhar desde criança. No dia seguinte, eu não queria mais ir para o castanhal. Eu e Mejkangô ficamos no acampamento, onde acampamos para quebrar castanhas. Lá tinha dois barracões, um grande de Bepnox e outro de Jakuri. Todos foram para o castanhal e só eu e Mejkangô estávamos no campamento quando os Kubênkrākējn chegaram. Falaram krare [filho] Mejkangô? E Mejkangô ficou com medo e começou a chorar. Eu não chorei, sou forte, não posso chorar. Alguém disse:- vem cá Mejkangô. E aí aonde o restante do pessoal foram? Eles foram para o castanhal. Eu disse para Mejkangô perguntar se o homem estava sozinho ou não. Ele respondeu: não, nós somos muitos. Eu disse: podem sair, e cinco pessoas apareceram. Kybute também estava entre eles e disse que ia atrás do pessoal que estava no castanhal. Muita gente estava no castanhal. Quando avistaram os parentes agradeceram e choraram. Logo começaram a dançar. Toda vez que os nossos parentes chegavam, nós dançávamos.*

*De manhã, o chefe Bepnox falou com Jakuri o que vamos fazer? Eles podem nos aguardar na aldeia. Depois, nós iremos. A aldeia era próxima de onde hoje é aldeia Pykaràrànkre. O nome do castanhal que nós estávamos se chamava Kenpó. Quando chegaram na aldeia, passados dois dias, chegamos. O chefe falou para doar coisas para os Kubênkrākējn, porque eles não tinham nada. Antigamente, nós usávamos mydjê, não usávamos roupas do kubê. Depois de entregar as coisas, passados mais ou menos um ano, os Kubênkrākējn continuavam vindo para a nossa aldeia. Eles queriam as coisas como armas, munição, roupas do kubê, em Kubênkrākējn, não tinha nada disso.*

*Eu cresci, e uma madeira cortou meu pé. Quando eu era jovem e não tinha filhos e não tinha esposa, os kubê estavam abrindo a transamazônica e os caciques consultaram os guerreiros para ver quem queria ir acompanhar os brancos. Ninguém queria ir por causa de festa. Então eu, Xavier e Rubem (kubê sertanista da Funai). Chegamos em São Félix, depois em Altamira pegamos um avião e chegamos em Belém. Dezembro, eu estava em Belém. Passamos o ano novo dentro da cidade, só depois fomos para o mato. Eu estava com muitas saudades da minha mãe. De Belém, fomos para Santarém, de Santarém fomos para Itaituba.*

*Passados dois dias fomos para o mato. O local em que nos encontramos era a PA 7. Lá estavam eu, Xavier, Atykrã de Gorotire, Cutia (Gavião). Quando chegamos lá, os kubẽ mentiam dizendo que lá tinha Mẽbêngôkre. Eu fui para o mato procurá-los, eu disse para o kubẽ que não tinha medo de nada. Eu queria morrer. Ai os kubẽ começaram a chegar no acampamento para abrir o caminho. Eu fui em direção ao cachimbo e outros em outra direção. Eu passei seis meses dentro da mata. Eu estava acompanhando os kubẽ. Se alguns indígenas atacassem, nós íamos conversar com elas. Para isso, estávamos acompanhando os kubẽ.*

*No mês de junho, terminou nosso serviço e eu fiquei feliz pois queria ver minha mãe. Pegamos o avião e voltamos para Belém, de Belém para Altamira. Eu fiquei muito feliz, não estava doente. Uma mulher Bacajá tinha pegado sarampo e não queria tomar remédio. A Funai pediu para que eu a convencesse a fazer o tratamento. Eu fui e contraí o sarampo também. À noite, fiquei com diarreia e vômito. Eu estava doente, mas viajei pelo rio em um barco 10/12. Barco de antigamente, muito grande cheio de mercadorias da Funai. Eu fui, mas queria ficar porque estava doente. Eu não fiz nenhum tratamento e quase morri na viagem pelo rio. Passados uns dez dias, eu fiquei bem novamente. Quando passou a febre, eu tomei banho na praia e no dia seguinte chegamos em São Félix do Xingu. Pegamos tracajá e comemos.*

*No outro dia, chegamos na aldeia e os parentes ficaram muito felizes. Em troca das mercadorias, demos castanhas para os kubẽ. De manhã, o cacique Brajre foi para Kubẽkrãkẽjn e os guerreiros começaram a fazer roça. Meu inhingêt (tio) Piôti foi o primeiro a pegar o sarampo e morreu. Na aldeia Kôkraxmôro, morreram muita gente por causa do sarampo. Quando o sarampo acabou, sobraram poucas pessoas. E começaram as brigas. No rebojo, houve briga que diminuiu ainda mais a população de Kôkraxmôro. Muitos foram para Gorotire e outras aldeias.*

*Quando Funai chegou, estávamos em rebojo e demos o nome de aldeia Kamure (roça do Manel). Lá era o lugar que, no passado, nós íamos ficar, mas a Funai chegou e disse que não podíamos ficar ali. Eles não queriam que nos dividíssemos. Disseram que iam tirar todos os kubẽ que estavam próximos de nossa terra e nós devíamos ir para lá. Houve briga novamente lá no castanhal, onde Karapere matou Boxê. Mudamos novamente para outro lugar, próximo a lugar que tem pé de manga para poder escolher o local de fazer as casas. Descemos um pouco mais em frente do local que os kubẽ chamavam de Porto Seguro e lá fizemos a aldeia. Karapere, Takakrã e sua família foram levados para outra aldeia.*

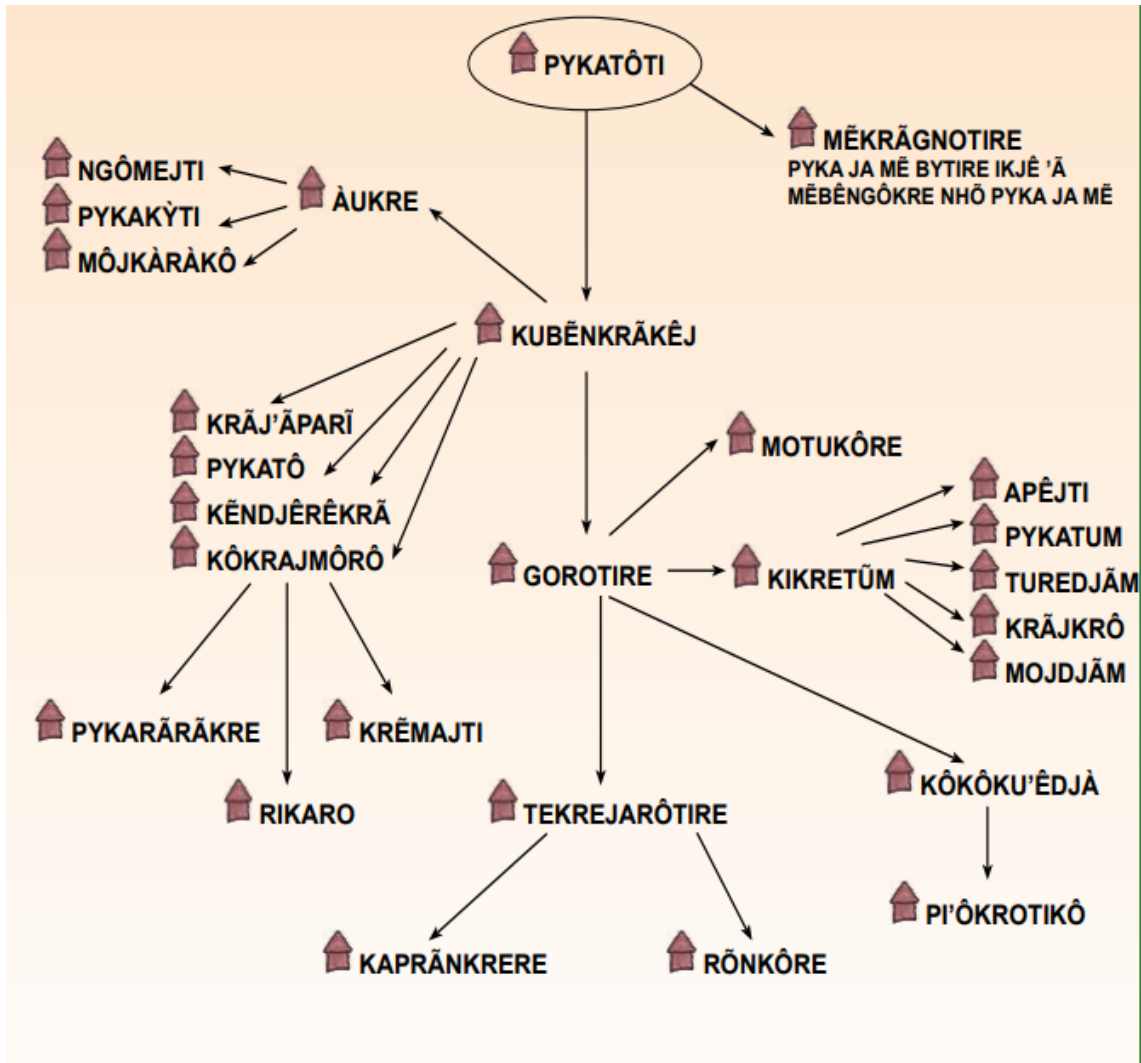
*Na aldeia Kôkraxmôro, quando cresci, casei e tive filhos. Aqui na aldeia Kôkraxmôro, eu fiquei cuidando de minha família, caçando. Então, era isso. Antigamente, nós éramos fortes, tínhamos força, voz, união. A geração nova daqui está fraca, ninguém está como nós.*

Esta história apresenta as lutas vividas pelos Mëbêngôkre, antes de serem obrigados a viverem em local fixo e após esse período. Entretanto, a tradição oral desse povo permite-nos ir além e compreendermos a forma de povoamentos dos antepassados Mëbêngôkre por meio de suas narrativas ancestrais, como podemos perceber a seguir.

Um dos nossos antepassados estava cavando a terra para caçar um tatu. Ele já estava cavando e abrindo um buraco ao redor do tatu, quando lá longe, fureou a terra: “Tuc”! E o tatu rompeu a terra e foi caindo rapidamente e caiu na lagoa: *Tchibwn* (Ele também quase caiu), mas o vento soprava muito forte e o jogou para cima. Assim, ele curvou-se todo, firmando-se em ambos os lados do buraco. Subiu e descansou. Foi para a aldeia; chegando disse aos outros: -Lá longe daqui já furei a terra, ao tentar pegar um tatu. E o tatu foi para lá e caiu na lagoa e eu vim para cá. Então, os outros foram lá para ver, chegaram e logo se reuniram para planejar. Então, ajuntaram as Joelheiras de algodão das crianças e os cinturões dos que já foram homenageados nas festas. Então, torceram tudo junto, fazendo uma corda, e embolaram. Pegaram a bola de corda e foram com ela e a jogaram para baixo. Alguém foi correndo primeiro para baixo. Descendo, amarrou a corda a uma - árvore e então - os outros foram descendo por ela. Amarraram as crianças e assim desceram com elas. Mas os tímidos desceram um pouco, gritaram, e subiram correndo, de volta. Bastante gente desceu e daí uma criança, uma cativa, cortou a corda. Eis a estória (Thomson, 1982, p. 06).

Essa narrativa ancestral apresenta a história Mëbêngôkre de povoamento de uma aldeia em comum, possivelmente, a aldeia ancestral Pykatôti, citada por Brajre, que, posteriormente, deu origem a outros grupos. As cisões, a partir de Pykatôti, podem ser visualizadas no diagrama de autoria de Bepry Kayapó e Mâtmare Kayapó, retirado do *Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkre* (2015).

Figura 1 - Reorganização das aldeias habitadas pelos Mëbêngôkre, a partir de Pykatôti



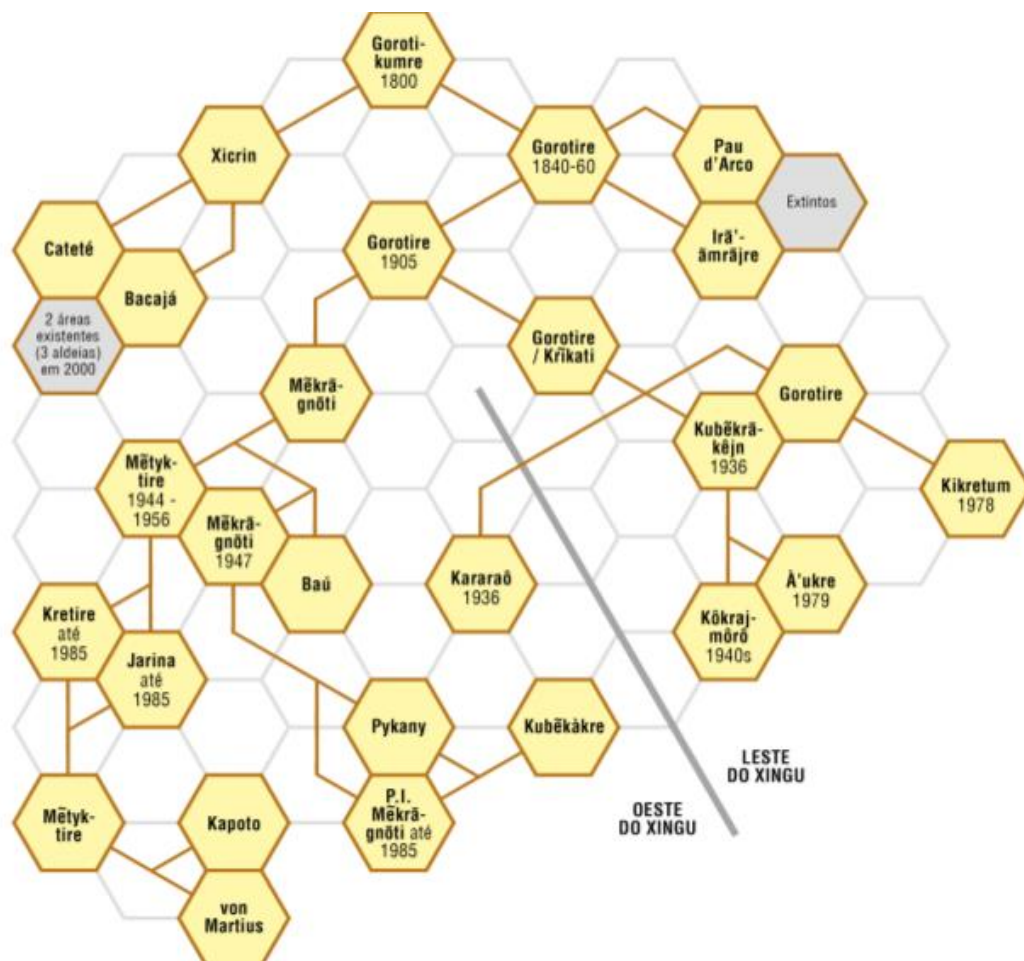
Fonte: Troncarelli (2015, p. 71).

Entre os Mëbêngôkre do Xingu, é comum ouvirmos histórias de que, inicialmente, todos viviam em Pykatôti, mas, devido às brigas ocasionadas por ciúmes e rapto de mulheres, dentre outros fatores, resultaram na cisão dessa comunidade ancestral comum, dando origem a vários grupos Mëbêngôkre. Historicamente, algumas literaturas registram que os Mëbêngôkre viviam entre os rios Tocantins e Araguaia e, após ataques sofridos por volta de 1800, migraram para o oeste e cindiram-se, dando lugar a grupos de um mesmo povo habitando a região (Lea, 2012; Turner, 1992; et al.). Conforme Lea (2012), a partir do grupo Goroti Kumre que habitavam as terras entre os rios citados, por volta de 1800, por meio de cisões originaram-se os grupos Xicrin e Gorotire. Nos anos 1840 a 1860, os Gorotire deram origem aos Irã'ãmräjre que construíram suas moradas na região entre o rio Araguaia e o rio Arraias. Os Irã'ãmräjre foram vítimas da Missão Católica estabelecida na região de Conceição do Araguaia que, ao tentar “evangelizá-los”, terminou por dizimar toda a população indígena, de maneira trágica, com doenças passadas dos não indígenas. Há registros ainda de que os Gorotire, por volta de 1900, se

deslocaram em direção a oeste, já sem os Irã'âmrajre. Nesse período, eles habitavam a histórica aldeia Pykatoti, também considerada a primeira aldeia fundada, a aldeia ancestral.

Os grupos continuaram as cisões motivadas por diversas vivências e experiências, dentre elas, as situações de contato com os não indígenas e, nesse movimento, houve a formação dos grupos Mëkrãgnöti e o grupo Gorotire Krikati. Destes, originaram-se, posteriormente, os Metyktire e os Kubenkrakejn, os quais deram origem às comunidades Kôkraxmôro, Kikretum e Àukre.

Figura 2 - “Genealogia histórica dos Mëbêngôkre” adaptada com base em informações de Lea (2012)



Fonte: Sobreiro (2018, p. 139).

Os Mëbêngôkre eram considerados povos que não fixavam morada por muito tempo em um determinado local e as cisões faziam parte desse cotidiano. No pós-contato, essa realidade de andanças tendeu a diminuir, sobretudo, pela tentativa de imposição colonial de um novo modelo de vida: o eurocêntrico. Os que quiseram fugir a essa regra lutavam pela sobrevivência aos ataques sofridos e a invasão de seus territórios.

Um aspecto que aparenta ser relevante em relação à reorganização das comunidades é que “os Mëbêngôkre atribuem muitas cisões importantes de aldeias a acusações de adultério; algo que pode ser um dos fatores que contribuem para isso, ou um evento catalisador. O que não exclui os outros fatores” (Lea, 2012, p. 74). Isso pode ser observado em relatos históricos contados pelos próprios Mëbêngôkre sobre a divisão de Pykatôti. Entretanto, é importante refletir sobre a ação colonizadora, que traz, em seu bojo, a invasão de terras, a expulsão de seus donos e o aniquilamento de diversas naturezas, como fator que influenciou direta e indiretamente as cisões Mëbêngôkre. A ação colonizadora implicou imposição de novos modos de viver e produziu tensões e contradições internas no trato com o exterior.

Sejam quais forem as razões de ser, de fato, as cisões são uma prática recorrente entre os Mëbêngôkre, embora não sejam mais tão comuns relatos de brigas e discussões internas. As lideranças das aldeias primam pelo bem viver, solicitando constantemente aos seus a manutenção da paz e harmonia nas aldeias: uma prática que não era comum antes do “amansamento”, conforme aponta Brajre (2023). Atualmente, o grupo de Kôkraxmôro, com o qual desenvolvemos esta pesquisa, originou oito aldeias: Pykararânkre, Tepdiÿti, Rikaro, Krinhôêre, Kókótkérere, Pokrô, Kakôre e Madjyre. Maior parte delas estão localizadas às margens do rio Xingu, no Médio Xingu, na TI Kayapó, município de São Félix do Xingu-PA.

Figura 3- Aldeias que se originaram a partir da aldeia Kôkraxmôro





Fonte: Diário de campo da autora, 2023.

Contemporaneamente, há doze aldeias Mëbêngôkre no município de São Félix do Xingu, que se localizam às margens do rio Xingu: Kôkraxmôro, Madjÿre, Kókótkrere, Krînhôêre, Rikaro, Krwuanhôngô, Kawatire, Pykaràrânkre, Kamôktidjam, Kamure, Kakôre e Pokrô. As cisões são ocasionadas, sobretudo, pela plantação de roças afastadas da aldeia originária, por algumas famílias que se mudam provisoriamente para o local. Com o passar do tempo, decidem pela mudança definitiva e formam uma nova aldeia. Quando isso acontece, levam consigo outros membros da aldeia ligados ao círculo de relações parentais. Contudo, ao que percebemos, as relações estabelecidas entre os membros da nova aldeia e os da antiga são, em sua maioria, harmônicas e, dessa forma, mantêm laços de parentesco e de pertencimento à aldeia mãe.

Em termos territoriais, os Mëbêngôkre ocupam uma extensão de 130.380km<sup>2</sup> no território brasileiro. Nessa extensão, encontram-se as terras indígenas Capoto/Jarina homologada por Decreto em 25/01/1991, TI Mëkrâgnoti homologada por Decreto em 19/08/1994, TI Kayapo homologada por Decreto em 29/10/1991, TI Baú homologada por Decreto em 19/06/2008, TI Badjonkore homologada por Decreto em 23/06/2003, TI Las Casas homologada por Decreto em 22/12/2009, TI Xikrin do Cateté homologada por Decreto em 24/12/1991, TI Trincheira/Bacajá homologada por Decreto em 02/10/1996 e TI Kararaô homologada por Decreto em 14/04/1998 (Pequeno, 2004). Há ainda a TI Kapôt Nhinore que foi delimitada em 2023, porém não homologada.

Os Mëbêngôkre são também conhecidos como Kayapó. Esse nome “[...] foi originariamente aplicado a um outro povo jê setentrional, os Kayapó meridionais, cuja língua está muito mais distante da dos Kayapó setentrionais [...]” (Turner, 1992, p. 311). O termo nativo de autodesignação, Mëbêngôkre, é utilizado pelo povo como demarcador de identidade, o qual possui algumas traduções para o português que podem variar entre ‘gente do buraco da água’ ou ‘gente do buraco entre as águas’ (Lukesch, 1979, Lea, 2012, et al.). Turner (1992, p. 314) sugere, inclusive, que “[...] pode ser que a área entre o Tocantins e o Araguaia seja o “espaço entre as águas” mencionado na autodesignação Kayapó Mëbêngôkre”. Corroboramos a premissa, uma vez que, ao que tudo indica, há uma estreita ligação entre os Mëbêngôkre e grandes acontecimentos que ocorreram no espaço entre as águas, relatados em narrativas ancestrais. Os guerreiros tornaram-se fortes a partir da imersão no espaço entre as águas; a separação dos grupos em termos linguísticos ocorreu na beira de um grande rio; os nomes bonitos e cantos foram ensinados pelos peixes a um guerreiro transmutado, nas águas de um rio; dentre outros acontecimentos.

Quadro 1 – Significados possíveis do termo nativo de autodesignação (Mêbêngôkre)

| Mêbêngôkre                     |                       |                 |               |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------|---------------|
| Mê<br>Gente/todos/coletividade | bê<br>ser/transformar | ngô<br>água/rio | kre<br>buraco |

Fonte: Ferreira (2020, p. 25)

Embora existam referências a tais traduções em algumas literaturas que tratam desse povo, podemos ser surpreendidos ao indagarmos sobre o assunto com um Mêbêngôkre. É possível que, ao perguntarmos sobre o significado do nome com o qual se identificam como povo, deparemo-nos com a resposta de que não há, uma vez que ser Mêbêngôkre é ser Mêbêngôkre. Não há traduções para esse pertencimento: ibêngôkre/Mêbêngôkre.

### 2.2.1 Mêbêngôkre kabênh: a língua nativa

Esta seção terciária traz, à luz da pesquisa bibliográfica, pinceladas em relação à língua Mêbêngôkre utilizada pelos participantes desta pesquisa. Esse povo fala sua língua materna, classificada como uma língua da família linguística Jê, tronco Macro-Jê. A origem ou a diferenciação linguística, contada pelos Mêbêngôkre, é-nos comunicada na versão a seguir, de uma narrativa ancestral intitulada *Bày bàri* (A grande árvore de milho).

*Antigamente, quando vivíamos andando pelo mato, uma velha, que se chamava Nhkwyrykwyj, estava próxima de uma grande árvore na beira do rio, quando um rato subiu em seu braço. Ela bateu com a mão e o jogou fora. Ele subiu novamente e falou a ela (nessa época, os bichos falavam com Mêbêngôkre) que as sementes que caíam na água, oriundas da grande árvore, podiam ser transformadas em comida.*

*Ela então fez a comida e deu para o “neto” comer; ele comeu gostou e saiu no meio da aldeia comendo um pedaço. Um velho viu e perguntou o que ele estava a comer pois queria experimentar. Ele experimentou e gostou.*

*Logo, chamou todos da aldeia que também experimentaram e gostaram. Então, mandaram chamar a velha para saber onde ela tinha conseguido aquele alimento. Ela contou que o rato tinha falado para ela e que dava na grande árvore na beira do rio.*

*Todos foram para lá, começaram a derrubar a árvore. Como era muito grande, mandaram duas crianças buscar mais machado. Eles foram, mas, no meio do caminho, encontraram uma cuíca [animal que se parece com rato], mataram, assaram e comeram. Logo, ficaram velhinhos e mal conseguiram chegar até a aldeia. Mas o restante continuou a derrubar a árvore.*

*Cortavam de dia, à noite, descansavam, mas, no outro dia, a árvore estava intacta. Então, ficaram dia e noite até derrubar a grande árvore. Quando ela caiu, todos começaram a juntar as sementes do milho e a partir daí os indígenas foram se dividindo em grupos diversos, cada um falando uma língua diferente (Pitu Kayapó, apud, Ferreira, 2020, p. 42).*

Na narrativa ancestral, encontramos a referência nativa de diferenciação linguística dos diversos grupos Jê, à margem de um grande rio e é, aparentemente, a única narrativa que

apresenta questões relacionadas à diversidade linguística desses povos e à dinamicidade da língua. Turner (1992, p. 311) acreditava que “[...]. Muitas dessas transformações foram trazidas por sua crescente integração na sociedade envolvente, da qual passaram também a depender [...]”. Entretanto, essa premissa pode estar relacionada igualmente aos contatos estabelecidos com outros grupos indígenas, ou mesmo, pelas cisões, fato que pode ter agregado novos dialetos à língua nativa. Tais fatores impactam a língua e a cultura dos povos, uma vez que, como um sistema simbólico, a língua é guardiã dos conhecimentos de uma cultura por se tratar de realidades que são representadas por “[...] um complexo etnolinguístico, um corpo de hábitos, experiências, conhecimentos, maneiras de ver e de sentir para os quais essa língua tem expressão adequada e imediatamente disponível” (Rodrigues, 2015, p. 39).

Os Kayapó são um entre vários grupos intimamente correlacionados do tronco linguístico Jê setentrional. As estimativas glotocronológicas mais confiáveis situam sua separação dos Apinayé e Suyá, seus parentes Jê setentrionais mais próximos [...]. O tronco ancestral Kayapó-Apinayé – Suyá parece ter se separado dos precursores dos grupos timbira orientais, tais como os Krahô, Krikati, Gavião e Ramkokamekra-Canela, uns cem anos antes disso [...] (Turner, 1992, p. 311).

Compreendemos, a partir desse excerto, que os Mëbêngôkre estão historicamente ligados ao tronco Macro-jê, sobretudo, aos grupos Apinayé e Suyá, dos quais houve diferenciações linguísticas comuns às línguas vivas. “As tradições Kayapó falam da diferenciação dos povos Jê como tendo ocorrido entre os rios Araguaia e Tocantins, no atual estado do Tocantins [...]” (Turner, 1992, p. 312). Essa afirmação permite-nos voltar a narrativa ancestral de diferenciação das línguas, à margem de um grande rio, provocadas por possíveis cisões. A língua Mëbêngôkre é fruto dessa diferenciação. Pertencente ao Tronco Macro-jê, família linguística Jê, é a primeira língua utilizada pelos participantes da pesquisa, que fazem uso do português como segunda língua.

O tronco Macro-Jê desdobra-se em diferentes famílias, línguas e dialetos utilizados por outros grupos indígenas. Entretanto, conforme Andres Salanova (2001), mesmo com o passar do tempo, a diferenciação dialetal, desde a reorganização dos diversos grupos Mëbêngôkre, não acarretaram mudanças significativas na língua. Podemos observar apenas diferenças estritamente linguísticas que servem como marcadores de identidade. Esse é um caso também relatado por uma mulher Mëbêngôkre de Kôkraxmôro, que passou a morar recentemente com os Xikrin e nota algumas variações.

Embora não seja possível observar mudanças dialetais significativas nas línguas, há uma tendência de aportuguesamento de alguns termos, sobretudo, pelos mais jovens, que são alfabetizados em língua portuguesa e usam o português em várias instâncias para comunicação na sociedade envolvente. O que é natural, dada a necessidade de escolarização em língua

portuguesa, que se apresentou após o contato, o que foi, de certa forma, uma imposição colonial. O domínio de conhecimentos e línguas não indígenas agora mostra-se necessário para a sobrevivência fora das aldeias e um profícuo meio de evitar preconceitos linguísticos/sociolinguísticos e estabelecer “[...] relações menos assimétricas em seus contextos relacionais” (De Souza, 2001, p. 239). Daí emerge a importância de efetivamente vivenciar-se políticas de incentivo ao multilinguismo nas escolas, não apenas em escolas indígenas, que envolvam a língua falada por cada povo e a língua nacional utilizada, propiciando ricos compartilhamentos culturais e linguísticos. A educação escolar, dessa forma, deixa de ser uma via de mão única que apenas ensina e julga nada ter a aprender.

A língua Mëbêngôkre não possui um sistema alfabético formalizado e existem contradições entre eles ao tratarem do tema. Todavia, conforme alguns estudos linguísticos, essa língua, “canonicamente SOV” (Silva, 2001, p. IX), opera com um alfabeto contendo 16 vogais e 11 consoantes. Há a presença dos dígrafos *nh*, *ng* e *dj*, das semivogais *j* e *w*, dos encontros consonantais *ngr*, *kr*, *kj*, *kw*, *mr* e *pr* (Jefferson, 2013). Entretanto, essas informações tendem a sofrer alterações a depender da localidade de estudo, uma vez que essa discussão se deve às diferenças dialetais e a não formalização da escrita Mëbêngôkre, cuja comunicação se concretiza mais pela oralidade do que pela escrita na língua nativa.

A língua apresenta ainda notáveis diferenças em relação à fala feminina e à fala masculina. Essas diferenças podem ser observadas pelo som emitido na pronúncia de uma palavra e até mesmo pelo uso de diferentes formas de escrita que expressam o mesmo sentido, como o uso da palavra *apa* (venha cá) pelos homens e *oka* (venha cá), usada pelas mulheres. As diferenças podem ser notadas, inclusive, em ocasiões de choros ritualísticos. Entretanto, o contraste entre as formas de fala masculina e feminina é mais reconhecido entre as línguas tupi, sendo pouco analisado entre as línguas Jê (Lea, 2007). Certo é que essas diferenças não são apresentadas apenas em termos comuns usados no cotidiano, mas podem ser observadas também em contextos cerimoniais e em termos usuais nas relações de parentesco<sup>9</sup>.

### **2.3 *Krĩ bê Kôkraxmôro ã ujarēj nē jã*: a aldeia Kôkraxmôro**

A voz, a seguir, é de Kôkômy Kayapó (2023), uma mulher que viveu a saga do “amansamento” na pele e juntou-se ao grupo Kôkraxmôro ainda bem jovem, quando pertencia à categoria de idade denominada *Mēkurerere*, adolescentes que ainda não se casaram ou tiveram

---

<sup>9</sup> Sobre esse tema há também uma dissertação de mestrado em linguística que foi realizada entre os Mëbêngôkre da comunidade Pykarârânkre, mas que não está disponível para consulta. É um tema muito caro para a linguística e a antropologia.

filhos. O ponto de vista de Kôkômy é o de uma jovem Mëbêngôkre que assiste às idas e vindas da aldeia, na busca por grupos não “amansados”.

*No rio Xingu, perto de Altamira, me encontraram e me trouxeram. Quem me encontrou foi Bepunu, Careca (Kadjatnhôro), Ê-ngri, e Poropât. Eu fui levada até a beira do rio e, de lá, um barco me levou até São Félix [São Félix do Xingu-PA]. Em São Félix, não havia kubê, só tinha uma casa que tinha muitas batatas plantadas ao seu redor. Bepunu me disse: vovó aqui tem muita batata, pegou saco e pegamos todas as batatas, fomos para a ilha em frente São Félix e assamos em ki [fogo com pedra e brasas]. No outro dia, voltamos lá na casa e buscamos mais batatas. Arrumamos as coisas, colocamos no barco e subimos o rio. O nome do barco era Betxyare, um barco grande que nos deixou aqui e voltou para trás.*

*Quando aqui chegamos, estávamos muito doentes. Kamereký e Xyjia morreram. E Bepunu ficou cuidando de todos nós. Quando a doença passou, nós subimos com Mundico Pinto do SPI para formar a aldeia. Quando formamos a aldeia, não tinha alimentação e começamos a fazer roça, e um barco trouxe alimentação dos não indígenas para a comunidade. A avó Catarina (Kokôngy) fez café, arroz, feijão e ofereceu primeiro para as Mëkurerere. Primeiro, colocamos café no copo e ficamos com medo de tomar e jogamos fora. Os homens chegaram e não ficaram com medo de comer. Comeram a comida dos não indígenas.*

*A primeira aldeia foi feita em uma ilha no rio Bytire (Xingu). Mundico Pinto falou para o pessoal que nós devíamos ir atrás do grupo de Bepnox que ainda estava no mato. De manhã, chegaram os kubê e Catarina disse para as mulheres que iam buscar o grupo de Bepnox. Os kubê, outros índios junto com Catarina e Barawý foram para o mato buscar Bepnox. Catarina ficou doente e Barawý trouxe-a de volta. Quando ela ficou curada, o marido disse que deviam seguir o plano de ir atrás do grupo de Bepnox. Os parentes continuavam a brigar e Barawý trouxe-os para a aldeia e conversou muito com eles para que não brigassem. Barawý encontrou os grupos Mëbêngôkre perdidos no mato e já estavam quase chegando. Eles chegaram na beira do rio e ficaram embaixo do pé de manga. Já era noite e Irepa conversou com as moças para virem comer melancia. Um kubê pegou muitas curumatãs e trouxe para a aldeia. Irepa pediu para as moças irem até o kubê para pedirem fumo, eu e Mire fomos lá pedir o fumo. Os homens Mëbêngôkre chegaram juntos com os kubê. Mire viu o Mekarô. Ela falou: olha, Mekarô chegou e foram lá para conversar. Nós não pegamos fumo, voltamos para a aldeia para avisar para Irepa, que foi para a beira do rio conversar com Mekarô, que era seu parente. Quando ela o viu chorou. As pessoas perguntavam o que aconteceu e diziam: Mekarô chegou. De manhã cedo, Irepa falou para as moças que deveríamos pegar melancia, quando o pessoal que estava no mato chegassem iam comer.*

*Barawỳ trouxe alguns parentes que estavam no mato e as pessoas falaram que ele amansou os indígenas. Eles agora estavam na aldeia: o grupo de Bepnox. De manhã, as pessoas já foram fazer a casa de Bepnox, depois, fizeram casas para todos os recém-chegados. As casas foram feitas na beira do rio. Os kubẽ deram mercadorias, rede para dormir e roupas a todos os recém-chegados. Quando todos chegaram, fizemos festa das mulheres. Veio muito kubẽ em barcos para verem os índios.*

*Karanhin comeu macaco, ficou doente e morreu. Acabaram as mercadorias e a comunidade falou para os caciques para buscarem as mercadorias na cidade. Mundico Pinto e Barawỳ foram para buscar e trouxe muitas coisas. De manhã, Mundico Pinto falou com todo mundo para distribuir. Quem recebeu primeiro foram as mulheres solteiras. Hoje, as mulheres solteiras não têm mercadoria e ninguém oferece nada quando chega mercadoria.*

*O pessoal saiu para o mato para trazer as coisas para a festa, a festa se chamava kwyrykangô. Depois, saíram para caçar na terra chamada Kubekamrêkti. Catarina foi descendo o rio e trouxe batata, mandioca e macaxeira. O barco chegou cheio. Nesse período, encontraram Xavier que estava sozinho junto a seringueiras. Na aldeia antiga, teve briga e mudamos para esse local. Essa aldeia antiga era perto de onde hoje é Pykaràrànkre. E aqui foi feita aldeia e aqui moramos.*

A aldeia Kôkraxmôro, situada no município de São Félix do Xingu, estado do Pará, é parte da história do município. Dessa forma, consideramos a necessidade de trazer o contexto de povoamento desse município amazônida para o estudo. Ele tem sua origem no movimento pela borracha e seringa, o qual reuniu pessoas de diversos estados, sobretudo, nordestinos que, por volta de 1914, aqui chegavam (Nunes, 2006). Nesse movimento, os indígenas, dentre eles os conhecidos na época como Kayapó (Mêbêngôkre), eram expulsos de suas terras, sendo empurrados cada vez mais floresta adentro.

Antigamente, o nosso povo sempre andava por todo o mato. Não havia caminhos nem estrada do kubẽ, só os nossos caminhos. Depois eles começaram a encontrar os caminhos de seringueiros e as estradas dos fazendeiros e madeireiros. Antigamente a nossa mata era muito boa, não tinha seringueiro, fazendeiro, madeireiro, nem desmatamento [...] (Kayapó, 2007, p. 241).

Os confrontos eram inevitáveis, uma vez que os Kayapós eram conhecidos por serem bravos e temidos pelos recém-chegados. Nunes (2006) narra que, por volta de 1936, contabilizaram cerca de 836 indígenas na região para o processo de recenseamento. Entretanto, muitos se esquivaram do contato com o não indígena. “Eles fugiram atravessando a nado, sendo apelidados de “beijões”, pois seus lábios inferiores eram perfurados e deformados, tinham uma

peça de madeira bem trabalhada” (Nunes, 2006, p. 40)<sup>10</sup>. Esse relato só confirma que a presença indígena na região data de tempos imemoriais. “Há muito tempo os Kôkraxmôro andam nesse rio e nesse mato. Foi aqui que aconteceram as primeiras guerras contra os brancos que entraram na nossa mata. Antigamente não tinha branco nesse rio e nessa terra” (Kayapó, 2007, p. 245).

Esse período foi marcado pela tentativa missionária e de indigenistas de “amansar” os indígenas da região, especialmente os Mëbêngôkre. Conforme menciona Lukesch (1976, p. XVII): “Em 1936, por intermédio do bispo dominicano, Dom Frei Sebastião Tomás, houve o primeiro encontro pacífico com os Caiapós do médio Xingu [...]”. Nesse contexto, os relatos de não indígenas apontam que o povoamento de Kôkraxmôro tenha ocorrido, possivelmente, com a saída de seus integrantes da aldeia Kubêkrākējn<sup>11</sup>, uma vez que a maioria de seus membros vinha da Kubêkrākējn e um pequeno número de Mekrãnoti (Trevisan, 1986). Entretanto, as histórias, apresentadas pelos Mëbêngôkre, apontam que a aldeia Kôkraxmôro foi formada, inicialmente, por três grupos, cujos membros são oriundos de diversos lugares. Esses grupos não fixavam moradia por muito tempo em um único lugar, uma vez que era costume praticarem as andanças.

A tentativa de “amansar” deu-se por agentes diversos, desde indígenas já “amansados” a agentes indigenistas, padres e demais missionários. Com essa tarefa colonizadora e massacrante, era “preciso” cristianizar e “civilizar” esses seres “desgarrados”, não para lhes propiciar melhoria nas condições de vida, mas os tornar dóceis e facilitar a exploração de suas riquezas. A missão de aldear os indígenas que se negaram ao contato com os não indígenas ficou a cargo também dos padres Eurico Krautler e Oto Jutz. Os padres, tomando a mesma prática colonialista para si, ofereceram aos indígenas “desgarrados” miçangas, panelas, facão, enxada, pá, roupas e alimentos não indígenas, ao mesmo tempo que aproveitavam a oportunidade para desenvolver atividade missionária. Esses indígenas há tempos fugiam de grileiros de terras e demais exploradores ilegais nessa região.

Lukesch (1976, p. XVIII) indica que o contato com o grupo Kôkraxmôro deu-se por volta de 1956/1957. Inicialmente, o grupo estabeleceu morada próximo ao rio *Bytire*, hoje conhecido pelos não indígenas como rio Xingu<sup>12</sup>. Por volta de 1983, devido à briga que culminou em morte de um Mëbêngôkre, parte dos indígenas mudou para a região do Porto

<sup>10</sup> Note-se a descrição apática e preconceituosa aos habitantes primeiros dessas terras. Tudo, que não é semelhante ao costume dos “civilizados”, é exótico e antinatural. Isso por si só já justificava os xingamentos e ataques a que submetiam os povos indígenas.

<sup>11</sup> O nome Kôkraxmôro é dado em homenagem ao antigo líder de um dos grupos aldeados, morto em um confronto. O líder, contudo, não vivenciou a experiência de aldeamento.

<sup>12</sup> Xingu foi o nome dado por um homem chinês que por essas terras andava. Não gostando do nome dado pelos indígenas, resolveu chamá-lo de rio Xingu (casa de deus) (Nunes, 2006).

Seguro, alguns quilômetros rio abaixo, enquanto os demais pediram abrigo em Kikretum, outra aldeia Mëbêngôkre localizada à margem do Riozinho. Nesse período, a aldeia já contava com local destinado a atendimentos de saúde e uma escola. Antes da mudança, a aldeia não possuía escola própria e a tarefa de ensinar era desempenhada por duas missionárias (Trevisan, 1983).

Entretanto, o *Atlas dos territórios Mëbêngôkre, Panará e Tapajúna*, Brajre Kayapó (2007) faz referência a uma antiga aldeia habitada pelos membros de Kôkraxmôro, a aldeia Kamôktikô, possivelmente, o primeiro lugar que os indígenas aldeados cogitaram habitar, mas os indigenistas negaram-lhes o direito de escolha.

Antigamente, quando os Kôkraxmôro não tinham ainda feito o contato, moravam todos na aldeia antiga que se chamava Kamôktikô. As pessoas moravam na aldeia Kamôktikô. Eles foram atrás dos brancos até o rio Xingu [Bytire]. Lá mataram os brancos. Outros brancos chegaram naquele lugar, viram o que tinha acontecido, voltaram para a cidade e contaram para Chico Meirelles. Ele foi procurar na cidade outros índios com quem ele tinha feito contato primeiro, Bepunu, Kadjatnhôro, Barawy e a mulher dele [Catarina]. Esse pessoal morava na cidade. Quando Chico chegou, falou com eles: - hoje vocês vão fazer contato com seus parentes que estão na mata.

Eles, então, foram com os brancos fazer contato com os Kôkraxmôro. Depois do contato, levaram todos os Kôkraxmôro para o rio Xingu [Bytire], para o lugar onde iam morar (Kayapó, 2007, p. 253),

É possível que esse lugar a que se referem seja também a aldeia Kôkraxmôro velha<sup>13</sup>, onde permaneceram algum tempo depois do aldeamento. Nesse lugar, foram quase dizimados pelo sarampo e outras doenças não indígenas, mas o estopim para a mudança foi uma briga que ocorreu no castanhal. Esse desentendimento levou à morte de um dos guerreiros, cindindo o grupo. Desde então, os que continuaram seguindo o grupo Kôkraxmôro vivem na região do Porto Seguro, à margem do rio Bytire (rio Xingu) (Trevisan, 1983; Kayapó, 2007).

Efetuada o contato e aldeamento, deram início à demarcação das terras em que viviam os indígenas. Entretanto, ambos os processos estavam a serviço do Estado e visavam à contenção dos povos e exploração dos recursos naturais presentes em suas terras. Esse contato e posterior demarcação significou definir o lugar do indígena no território que, nos nossos dias, chamamos de Brasil. “Antigamente o nosso povo vivia se mudando para muitos lugares, mas hoje em dia fica só nesse lugar, por causa da demarcação. Os brancos fizeram a demarcação da área e nós ficamos dentro dos limites que eles colocaram [...]” (Kayapó, 2007, p. 245). Sob essa ótica, a demarcação funcionou como uma faca de dois gumes: por um lado, foi uma garantia ou, pelo menos, deveria ser, de que não mais haveria invasões de terras indígenas, mas também significou um limite imposto pelo invasor, que demarcava onde os indígenas deveriam habitar dado que, antes, circulavam livremente.

<sup>13</sup> Nome dado ao local atualmente, onde permaneceram depois do contato e aldeamento.



O processo de demarcação da terra indígena, habitada pelos Mëbêngôkre, data de 1985 e foi realizada pelo exército brasileiro. Nesse movimento, a aldeia Kôkraxmôro ficou dentro do limite da terra demarcada, a TI Kayapó (Kayapó, 2007). Entretanto, é sempre bom lembrar que esse território é eminentemente indígena, usurpado pelos *kubê* que aqui chegaram, atacando e expulsando esses povos floresta adentro.

O povo Mëbêngôkre morava nessa floresta, quando os brancos fizeram contato. Muito tempo antes da demarcação da área, nosso povo já andava nessa terra. Nós morávamos perto de onde tinha coco de babaçu e só depois que formos para a beira do rio Xingu [rio Bytire]. Mais tarde, o pessoal fez a aldeia nova e deu a ela o nome de um antigo cacique, chamado Kokrajmoro. É por isso que a aldeia se chama Kokrajmoro (Kayapó, 2007, p. 239).

A aldeia Kôkraxmôro, portanto, é uma das mais antigas do município e, conforme dados da Sesai (2024), conta com 91 famílias, totalizando 180 habitantes, assistidas por um posto de saúde indígena compartilhado com a comunidade vizinha, a aldeia Madjyre, e uma escola. Localiza-se à margem do rio Bytire (rio Xingu), permeada por floresta exuberante que faz a vida florescer na comunidade em diversos aspectos. Das águas do rio, retiram as proteínas para a alimentação, mas é também nele que um emaranhado de experiências humanas e não humanas acontecem, tal como retratadas em narrativas ancestrais. As matas são, igualmente, local em que se busca alimentos, mas é também onde a vida acontece em seus aspectos mais profundos.

Figura 4 – Aldeia Kôkraxmôro



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

As pessoas de Kôkraxmôro contam com uma economia baseada na coleta de castanhas e produção de artesanatos. Plantam roças com variadas espécies de frutos e vegetais, dentre eles, banana, mandioca, macaxeira, batata doce, dentre outros. A complementação alimentar é oriunda do rio, onde pescam os peixes, e das matas, onde caçam e coletam frutos. Como meio de proteção dos recursos naturais, foi construída, nos limites da Terra Indígena, uma base que

serve para fiscalizar a entrada de pessoas no território, medida tomada pelos próprios povos indígenas em acordo com a FUNAI.

Cumprido o objetivo desta seção, a seguir, discutimos sobre os percursos teóricos e metodológicos adotados na trajetória desta pesquisa, com o intuito de descrever de onde partimos e para onde vamos. Assim, apresentamos os trajetos e os instrumentos utilizados nesta jornada, bem como os participantes e os critérios de seleção utilizados.

### 3 OS REMOS QUE CONDUZEM A EMBARCAÇÃO: percursos teóricos e metodológicos

*Diferentemente da arte e da poesia que se baseiam na inspiração, a pesquisa é um trabalho artesanal que não prescinde da criatividade, mas se realiza fundamentalmente por um labor intelectual baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, que se constrói com um ritmo próprio e particular [...] (Minayo, 2016, p. 25).*

Não partimos do nada. Todo pensamento é condicionado aos pressupostos e ideologias existentes, que nos servem como hastes de sustentação. Assim, esta seção de estudo traz uma discussão sobre a epistemologia adotada nesta pesquisa, a qual possibilita caminhar rumo aos objetivos estabelecidos como pontos de partida e chegada. Dessa forma, discorreremos sobre a *Fenomenologia*, baseada nos estudos de Merleau-Ponty nas obras *Fenomenologia da percepção* e *o Visível e o invisível*, configurando uma das hastes de sustentação desta pesquisa. Há ainda uma compreensão da categoria “sentido”, à luz dessa mesma teoria, como meio de situar o leitor em qual perspectiva tratamos de sentidos. Sentido é inerente às experiências vividas pelas pessoas. “[...] cada um de nós sentimos e percebemos o mundo de uma maneira peculiar, pois isso envolve a própria história, a própria cultura e as crenças que advêm de nossa experiência subjetiva e intersubjetiva” (Freitas; Araújo *et al.*, 2012, p. 147). Assim, sentido pode ser compreendido como o que emana das experiências de mundo das pessoas.

#### 3.1 A fenomenologia: uma atitude teórica de pesquisa

A fenomenologia nasce com Edmund Husserl, matemático e filósofo alemão, que lança luz sobre a filosofia moderna propondo o ir às coisas mesmas para apreensão e compreensão dos fenômenos como eles apresentam-se. Os estudos empreendidos com base nessa corrente teórica não têm pretensão em chegar a verdades absolutas, como prevê a ciência positivista e cartesiana. O fenômeno é perspectival (Bicudo, 1994), uma vez que toda consciência é consciência de algo ou de alguma coisa. Assim: “[...] A essência é uma forma de caráter ideal, e só se mostra ao ser instanciada num fato” (Santos, 2014, p. 19). Sob essa perspectiva, a coisa é para nós o que nós vemos.

*A fenomenologia reconhece a realidade e a verdade dos fenômenos, as coisas que aparecem. [...]. O modo como as coisas aparecem é parte do ser das coisas; as coisas aparecem como elas são, e elas são como elas aparecem. As coisas não apenas existem; elas também manifestam a si mesmas como o que elas são [...] (Sokolowski, 2014, p. 23).*

É nesse contexto que a pesquisa fenomenológica implica voltar às coisas mesmas, como elas acontecem em seu contexto real ou vivido, a partir das experiências das pessoas no mundo da vida. Esse movimento evita as generalizações, os preconceitos e a ideia de humanidade

homogênea. Esse caráter homogêneo implica reconhecer que partilhamos dos mesmos princípios e cosmopercepções. Isso seria desconsiderar as diversidades humanas. Assim, o ir às coisas mesmas é igualmente um ir contra a homogeneização humana.

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo uma abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo o mundo (Krenak, 2020, p. 22-23).

O princípio fenomenológico: ir às coisas mesmas oportuniza a captação da essência dos fenômenos no mundo vivido, em sua facticidade, desvencilhando-nos da ideia de uma sociedade homogênea na qual as pessoas podem partilhar dos mesmos hábitos, mesma língua, mesma cultura e modos de ser no mundo. A postura fenomenológica possibilita a potencialização da diversidade. Implica uma imersão na pluralidade das formas de vida, de existência e experiências do ser no mundo real/vivido.

Essa corrente teórica possibilita ir além dos muros estabelecidos pela ciência positivista, oportunizando manifestações outras/do outro/do ser no mundo, pensada por filósofos que se manifestaram no sentido de superar esse tipo de ciência de verdades únicas. Edmund Husserl, como precursor da fenomenologia, inicia o pensar fenomenológico a partir de *Investigações lógicas*, por volta de 1900, com o projeto de uma filosofia transcendental, que se atém às experiências transcendentais (Santos, 2014). Esse pensamento, mais tarde, vai ser discutido pelo filósofo Martin Heidegger, também na Alemanha, e, posteriormente, na França por Emmanuel Lévinas, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty e Paul Ricoeur (Sokolowski, 2014). Entretanto, “[...] Husserl tinha consciência clara do quanto o seu projeto era inaugural e que o seu método pretendia balizar um terreno movediço [...]” (Santos, 2014, p. 48). Nesse contexto, a fenomenologia teve contribuições diversas para a filosofia em todo o mundo e “[...] influenciou muitos outros movimentos filosóficos e culturais, tais como: hermenêutica, estruturalismo, formalismo literário e desconstrutivismo [...]” (Sokolowski, 2014, p. 11).

Conhecidas as importantes contribuições do fundador da fenomenologia para a filosofia, é preciso indicar a principal característica de Edmund Husserl, que é ir contra a ideia da ciência positivista cartesiana, que produz a sedimentação e esvaziamento de sentidos do contexto real ou vivido, em detrimento da razão e do conhecimento científico como verdade única. Husserl indica caminhos e possibilidades de evitar esse modelo de fazer-se ciência, o qual concebe o conceito de consciência como uma esfera fechada e propõe restaurar “[...] a compreensão da mente como pública e como apresentada às coisas, abrindo o caminho para um realismo e uma ontologia filosófica que pode substituir a primazia da epistemologia [...]” (Sokolowski, 2014,

p. 238). Isso significa trazer as experiências vividas para o contexto investigativo, conceber as essências nas existências.

Já o filósofo Martin Heidegger dispõe-se a discutir, a partir de influências do pensamento de Husserl, a questão do *ser* e do *existir* na fenomenologia. “[...] Heidegger não só pretende colocar a questão do Ser, como também ressalta sua excelência enquanto questão fundamental que move o próprio sentido da existência [...]” (Guimarães, 2014, p. 52). Essa discussão pode ser encontrada principalmente em sua principal obra conhecida como *Ser e Tempo*. Não há conhecimento separado do mundo e pensamento separado do objeto. Desse modo, “[...] importa a Heidegger perguntar pelo que possibilita toda e qualquer postura perante o mundo [...]” (Guimarães, 2014, p. 53). O *ser* é acompanhado por uma consciência, ele está no mundo e carrega infinitas possibilidades de existir. Em linhas gerais, as contribuições de Heidegger para a fenomenologia residem em pensar a questão do Ser e do existir no mundo.

A fenomenologia teve contribuições de grandes filósofos que abriram caminhos para novas possibilidades de produção de conhecimentos. Todavia, aqui nos interessa a fenomenologia discutida por Merleau-Ponty (2018), o qual volta seus estudos para a teoria de Husserl, entretanto aprofunda-a e traz o corpo para o contexto fenomenológico. É por meio do corpo que habitamos, sentimos e experienciamos o mundo e as coisas. Dessa forma, não é possível pensar em consciência de algo fora do corpo que é também um corpo cultural e, como tal, participa das experiências no mundo acessadas pela consciência.

[...]. A doutrina nuclear em fenomenologia é o ensinamento de que cada ato de consciência que nós realizamos, cada experiência que nós temos, é intencional: é essencialmente “consciência de” ou uma “experiência de” algo ou de outrem. Toda a nossa consciência está direcionada a objetos [...]. Cada ato de consciência, cada experiência é correlata com um objeto. Cada intenção tem seu objeto intencionado (Sokolowski, 2014, p. 17).

Sob essa ótica, da consciência como consciência de algo a partir das experiências vividas, dotada de intencionalidade, compreendemos que a fenomenologia tem “[...] por objeto as coisas que se manifestam ou se mostram, tais como se manifestam os fenômenos [...]” (Lima, 2014, p.12). É um estudo das essências, ou seja, é ir às coisas mesmas, na experiência vivida, nas imanências em que a vida se realiza, nas formas de experienciar o mundo, ir ao mundo ou às experiências no mundo da vida.

Nesta maneira de pesquisar, não existem fatos ou acontecimentos em si, como realidades objetivas exteriores ao sujeito que as vivencia pois, não se admite dicotomizar mundo interior x mundo exterior como realidades em si, ou seja, o fenômeno a ser pesquisado não pode ser tratado como um objeto físico com existência própria (Fini, 1994, p. 24-25).

A fenomenologia é uma ciência descritiva que procura examinar as experiências vividas pelas pessoas como um corpo no mundo/mundo, de forma rigorosa. Na perspectiva de Merleau-Ponty (2018), o corpo e a mente não estão dissociados. O corpo tem a mesma importância que a mente. O mundo é visível, “[...] está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 1) e pode ser descrito e compreendido por meio das experiências vividas e comunicadas pelas pessoas.

Compreendemos que os estudos que se assentam na fenomenologia não têm pretensão em explicar nem analisar o fenômeno, mas em descrevê-lo e interpretá-lo. Nessa afirmação, reside a importância da fenomenologia para esta tese, a qual possibilita emergir contribuições significativas para pensar a educação escolar indígena/escolarização Mëbêngôkre na aldeia. Dado que a pesquisa fenomenológica “[...] repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o [humano] e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 1).

A busca pelo significado das coisas e do ser, nesse contexto, é inerente ao corpo e à mente do sujeito da experiência vivida. Os sentidos que atribuímos ao que vivemos está dentro de nós, o que implica afirmar que a essência está na existência. Se pretendemos apreender as essências do fenômeno, é preciso compreender que implica um movimento de volta ao mundo do vivido enquanto tal, ir além da aparência e da representação. Assim, o nosso olhar deve ser o da busca, um exercício constante de olhar para o fenômeno. Quanto mais exercitamos nosso olhar, maior a capacidade de reconhecer e descrever os fenômenos. Isso implica sensibilidade de ver além das aparências e das representações. É um olhar para o fenômeno, buscando interpretar o que ele significa. Esse processo permite ir aos níveis mais profundos de interpretação.

Só é possível perceber o significado da existência e das coisas, do fenômeno como ele se apresenta, a partir da fala do outro, de suas percepções, de sua realidade. “[...] a realidade é o compreendido, o interpretado, e o comunicado. É, portanto, perspectival, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações” (Bicudo, 1994, p. 18). Nesse contexto, *fenômeno* “[...] significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para uma consciência” (Bicudo, 1994, p. 17). Em outras palavras, é tudo aquilo que se mostra para o sujeito e como esse mesmo sujeito percebe, a partir de uma interpretação com base nas experiências anteriores no mundo da vida/vivido.

Na perspectiva de Fini (1994, p. 25): “O fenômeno é aquilo que surge para a consciência e se manifesta para esta consciência como resultado de uma interrogação. Isto quer dizer que só existirá um fenômeno educacional se existir um sujeito no qual ele se situa ou que o vivencia”.

Uma vez que o fenômeno é sempre uma perspectiva e podemos concebê-lo como algo que pode ser de determinada maneira; não é verdade ou certeza, como pretende a ciência positivista, mas é o que aparece nas descrições feitas pelas pessoas que o experienciam no mundo real. É sempre possibilidade de conhecermos epistemologias outras.

Na experiência de uma pesquisa fenomenológica, compreendemos a *consciência* como consciência de algo, dotada de intencionalidade. Nesse contexto, a intenção do olhar é também no sentido de ouvir o outro em toda a sua facticidade e não se deixar levar pelas aparências e representações, visto que: “[...] A percepção não ocorre no vazio, mas em um estar-com-o-percebido [...]” (Bicudo, 1994, p. 18), é um processo que requer intencionalidade para ver, ouvir, dialogar e participar com o outro. Neste caso, colocar-se na condição de aprendiz para aprender, apreender e compreender as experiências vividas e descritas pelas pessoas.

*Experiência* é compreendida como experiência vivida. É diferente de experiência compreendida enquanto empírica ou informativa. Para esta concepção, não é o pragma que importa, enquanto experiência das coisas que o sujeito se ocupa, mas importa a práxis, enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico (Bicudo, 1994, p. 21).

Neste sentido, com vistas a alcançar uma atitude fenomenológica na experiência de pesquisa, dispomo-nos a ir às experiências do mundo vivido pelas pessoas, “ir-as-coisas-mesmas”, a partir das subjetividades para alcançar a objetividade, uma vez que:

[...] A experiência que poderia preencher intuitivamente a apreensão de significado das expressões de outrem, por não ter intuição das vivências que transcorrem no outro, é sempre a de análogos de minhas vivências projetadas no outro; nunca as vivências mesmas do outro [...] (Santos, 2014, p. 45).

O excerto anterior permite-nos compreender a intersubjetividade, termo importante na fenomenologia. A intersubjetividade reside na intersecção de minhas experiências com as experiências do outro. Embora vivenciemos uma mesma experiência, o outro não consegue descrever o que a minha experiência significou, é impossível captar as sensações e os sentimentos que transcorrem em mim. As vivências do outro são análogas as minhas, mas o outro não a experiencia da mesma forma, o meu existir no mundo é subjetivo.

Na abordagem fenomenológica, que implica compreender os fenômenos vividos pelas pessoas da forma como eles mostram-se, iniciamos o processo investigativo com uma interrogação. É possível que essa interrogação não esteja bem delineada a princípio, uma vez que, no caminhar fenomenológico, é preciso pôr em suspensão ideias e conceitos pré-estabelecidos a *priori*, para estar aberto a apreendê-lo em toda a sua profundidade (Fini, 1994). Todavia, a pesquisa parte dessa interrogação, que “[...] corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação a aquilo que ele pensa saber sobre algo. Sente-se pouco à vontade em

relação a isto. Algo o incomoda [...]” (Fini, 1994, p. 26) e é preciso compreender a apresentação desse fenômeno.

Dessa forma, coadunamos com Fini (1994), ao compreendermos que se algo incomoda o fenomenólogo, isso implica afirmar que o fenômeno, ao mesmo tempo em que lhe suscita estranheza, é-lhe familiar. Em algum momento, passaram a fazer parte de suas experiências vividas, por meio do corpo/mundo, corpo cultural, meio pelo qual a consciência acessa o mundo vivido. No caso desta tese, a pergunta que nos move é oriunda de experiência enquanto professora não indígena em uma escola na aldeia, no intuito de compreender os sentidos da escolarização indígena para os Mëbêngôkre. Contudo, ao mesmo tempo que o tema aparenta familiar, há o estranhamento, uma vez que pouco ou nada sabíamos sobre esses sentidos. Assim compreendemos que

[...] Esta familiaridade, entretanto, não é ainda conhecimento. Assim, delinea-se o primeiro momento da pesquisa fenomenológica que se denomina *pré-reflexivo*, ou seja, há algo sobre o qual o pesquisador tem dúvidas, quer conhecer, mas que ainda não está bem explicitado para ele. Quando ele interroga este “algo”, tem o fenômeno e a maneira de interrogá-lo, indicando-lhe o caminho a ser seguido, o que na abordagem fenomenológica denomina-se trajetória e não método, para não o confundir com a compreensão mais tradicional da palavra método (Fini, 1994, p. 27).

Na perspectiva fenomenológica, guiamo-nos por etapas importantes no desenvolvimento da pesquisa, o que implica condição primeira: despir de qualquer crença, teoria ou explicações existentes sobre os fenômenos. É preciso: “[...] Abandonar, ou deixar de lado, por enquanto, os pressupostos ou pré-conceitos estabelecidos a priori a fim de permitir o encontro com o fenômeno” (Fini, 1994, p. 27). Esse momento de suspensão de todas as nossas experiências possibilita a aproximação do fenômeno.

Essa experiência fenomenológica primeira é chamada de *epoché*, um dos momentos, conforme aponta Bicudo (1994), em que, de forma rigorosa, interrogamos o fenômeno. Para o fenomenólogo, primeiro, vem a empiria (o ser no mundo), depois as teorias. O ir ao campo sensível, estar com o percebido, requer-nos ausculta com todos os órgãos dos sentidos, para apreender o fenômeno. “Apreender aqui, no sentido de compreender, na intenção total e não naquilo que as coisas são na sua aparência ou nas suas diversas formas de representação. É ver o modo peculiar do objeto existir” (Fini, 1994, p. 26).

Outro momento de interrogação do fenômeno é a *redução eidética*, ou seja, a descrição do que foi visto, em que há a seleção das partes das descrições essenciais ao fenômeno (Bicudo, 1994). Essa etapa antecede a *transcendência*, na qual se pressupõe apontar para a reflexão daquilo que é percebido, quando há a compreensão ou interpretação do fenômeno. Essa premissa implica ainda considerar que:



[...]. Ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para o seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão. É a experiência transcendental, o apropriar-se do desvendado, ou seja, do que a incursão realizada apontou como característico do fenômeno interrogado (Bicudo, 1994, p. 21).

A experiência transcendental implica compreensão do fenômeno em sua totalidade, num movimento interpretativo que dá lugar ao novo. É ir além do empiricamente dado, uma vez que a obtenção dos dados na fenomenologia acontece a partir do mundo vivido pelas pessoas. É por intermédio das descrições de situações tematizadas por eles, a partir de suas experiências no mundo da vida, que podemos alcançar a experiência transcendental. Assim:

[...]. Buscam -se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe (Fini, 1994, p. 28).

É esperado que os dados sejam divergentes, uma vez que são relatos de diferentes maneiras de experienciar o mundo, são experiências subjetivas e, como tal, variam de sujeito para sujeito, proporcionando um conjunto variado de significados (Fini, 1994). Sendo assim, é preciso pensar no número de participantes da pesquisa, a fim de evitar a saturação no conjunto de dados obtidos.

É certo, entretanto, que nesta abordagem trabalhe-se com um número menor de sujeitos do que em outras abordagens. Primeiro, e principalmente, porque a partir de um certo número de sujeitos as descrições tendem a evocar significados percebidos como equivalentes pelo pesquisador e só ele – o pesquisador- ao olhar atentamente as descrições obtidas é que se declara satisfeito, considera que é suficiente, pelo menos por enquanto, os conhecimentos obtidos, pois estes permitem que o fenômeno se mostre para ele, numa ou mais perspectivas, mas não em todas (Fini, 1994, p. 29).

Quanto ao agrupamento e a interpretação dos dados, convém ao fenomenólogo agrupar as descrições feitas pelas pessoas por semelhanças ou diferenças, visando à obtenção de unidades de significados, com o intuito de chegar às categorias iniciais e emergentes, em um movimento interpretativo rigoroso até chegar nas categorias finais. Esse processo clama por técnicas de análise textual do campo linguístico, como a análise de conteúdo e análise textual discursiva que têm, como base, a própria fenomenologia e a hermenêutica.

Sob esse olhar, Fini (1994) destaca quatro momentos diferentes para a análise das descrições: leitura das descrições como um todo, com vistas a apreender um sentido; releitura com vistas à detecção de unidades de significados; síntese das unidades de significados para chegar a uma estrutura do fenômeno e a interpretação, que se caracteriza como generalizações feitas a partir das convergências das unidades de significados, sem ter um objetivo conclusivo, uma vez que o fenômeno é perspectival.

Em pesquisas fenomenológicas não há interesse em esgotar o tema ou revelar verdades absolutas, uma vez que: “[...] A interrogação se mantém viva porque a compreensão do fenômeno não se esgota nunca” (Fini, 1994, p. 24). A fenomenologia “[...] é a filosofia do inacabamento, do devir, do movimento constante, onde o vivido aparece e é sempre ponto de partida para se chegar a algo” (Lima, 2014, p. 13). É, portanto, esse o movimento desta pesquisa, que parte do vivido, das experiências Mëbêngôkre com a escolarização na aldeia, para compreender os sentidos que lhes atribuem, uma vez que, para Merleau-Ponty (2014, p. 46), “[...] compreender é traduzir em significações disponíveis um sentido inicialmente cativo na coisa e no mundo [...]”. Compreender exige transcendência, espreitar as diferentes possibilidades por meio da visão e do sentir do outro. Demanda, assim, compreender o vivido e transcender o empiricamente dado (Machado, 1994). Com esse pensamento, baseado na fenomenologia, discutiremos a categoria sentido e seu sentido de ser para esta tese.

### 3.2 A categoria “Sentido”: uma inclinação fenomenológica

Para discutirmos a categoria sentido ligada à consciência, enquanto consciência de algo, de alguma coisa, que emerge das experiências vividas do corpo no mundo, consideramos tomá-la, inicialmente, pelo seu significado enquanto vocábulo. O vocábulo sentido pode adquirir diversas significações. É comum a utilização do termo para referir-se aos órgãos dos sentidos, como meios pelos quais acessamos e sentimos o mundo. Nesse contexto de significação, é possível tratarmos

[...] do sentido de um rio, do sentido desperto, do sentido tessitura, do sentido de uma palavra, frase ou texto, do olhar sentido, do amor sentido, da dor sentida do coração sentido ou ressentido, do sexto sentido, da fé sentido, do sentido da vida, do verbo sentir... E um novelo de sentidos que se desfia (Freitas; Araújo *et al.*, 2012, p. 145).

O termo sentido, como bem observam Freitas, Araújo *et al.* (2012), adquire diversas significações, constituindo-se um movimento característico ao do novelo sendo desfiado. A cada comprimento, uma nova significação. O Priberam (2008-2023), dicionário eletrônico de língua portuguesa, traz sentido nas formas: adjetivo, interjeição, masculino singular, particípio passado de sentir, substantivo masculino plural ou substantivo masculino.

Neste aspecto, como adjetivo pode significar: aquele que se sente, nota ou percebe facilmente, no sentido de ser perceptível, sensível, estar magoado, melindrado, ofendido, ressentido. Como substantivo masculino, refere-se à faculdade que têm o homem e os animais de receber as impressões dos objetos exteriores, pode referir-se ao sentido da audição; sentido da visão; sentido do olfato; sentido do paladar; sentido do tato. Sentido pode relacionar-se ainda à capacidade para sentir igual a senso, à capacidade de pensar, igual a pensamento, razão, senso.

Aquilo que é pensado correspondendo à cabeça, espírito, pensamento sentido como manifestação de vontade, depois de admitir como hipótese, o que corresponde à intenção, intento, intuito, mira, pensamento, propósito. Ademais, sentido pode ser compreendido como relação ou ligação lógica ou racional, igual a coerência, conexão, lógica, logicidade. Sentido é também preocupação de olhar, de ouvir e de ter concentração mental para compreender o que se passa ou para cuidar de algo, o que implica atenção, cuidado, desvelo. Sentido assume a compreensão como memória. Pode ser entendido ainda, como lado de uma coisa em relação ao espaço circundante ou para onde algo ou alguém se movimenta ou vira-se que é igual a direção, orientação, rumo. Sentido pode corresponder ainda a cada uma das duas direções opostas em que algo ou alguém se pode mover. Em termos linguísticos, pode significar cada um dos significados que têm ou toma uma palavra, que é o mesmo que acepção e significação. Além disso, sentido pode ser entendido como modo, aspecto, ponto de vista, maneira de agir, de considerar ou de distinguir, assim como, sob outra ótica, ao assumir a função de interjeição pode ser uma expressão usada para pedir concentração ou cuidado em relação a algo. Sentidos como substantivo masculino no plural correspondem *ao* conjunto das faculdades para a percepção dos objetos exteriores e ainda ao conjunto das faculdades intelectuais. Já em sua origem etimológica é participio de sentir (Priberam, 2008-2023).

Ainda conforme esse mesmo Dicionário, a forma conjugada do termo sentir adquire vinte e oito significações, as quais serão apresentadas aqui de forma direta, por ser essa a acepção de sentido que mais se aproxima da categoria sentido imersa em um viés fenomenológico.

1. Perceber por um dos sentidos; ter como sensação. 2. Perceber o que se passa em si; ter como sentimento. = EXPERIMENTAR. 3. Ser sensível a; ser impressionado por.
4. Estar convencido ou persuadido de. = ACHAR, CONSIDERAR, JULGAR, PENSAR. 5. Ter determinada opinião ou maneira de pensar sobre (algo ou alguém). = ACHAR, CONSIDERAR, JULGAR, REPUTAR. 6. Conhecer, notar, reconhecer. 7. Supor com certos fundamentos. = CONJECTURAR, PREVER. 8. Aperceber-se de dar fé ou notícia de. = PERCEBER. 9. Ter a consciência de. = PERCEBER. 10. Compreender, certificar-se de. 11. Adivinhar, pressagiar, pressentir. 12. Conhecer por certos indícios. = PRESENTIR. 13. Ouvir indistintamente. = ENTREOUVIR. 14. Experimentar mudança ou alteração física ou moral por causa de. = RESENTIR. 15. Sofrer as consequências de. 16. Ressentir-se, melindrar-se ou ofender-se com (algo).
17. [Belas-Artes] ter o sentimento estético. 18. [Belas-Artes] Saber traduzir por meio da arte. 19. Sentir tristeza ou constrangimento em relação a; afligir-se por (ex.: sentimos muito a sua perda; sinto muito, mas não podemos fazer nada). = LAMENTAR. 20. Ter a faculdade de sentir. 21. Ter sensibilidade; ter alma sensível. 22. Sofrer. 23. Experimentar um sentimento ou uma sensação. 24. Ter a consciência de algum fenômeno ou do que se passa no interior de si mesmo. = RECONHECER-SE. 25. Apreciar o seu estado físico ou moral. = CRER-SE, IMAGINAR-SE, JULGAR-SE, REPUTAR-SE. 26. Tomar algo como ofensa. = MELINDRAR-SE, OFENDER-SE, RESENTIR-SE. 27. Sentimento, sensibilidade. 28. Maneira de pensar ou de ver. = ENTENDER, OPINIÃO, PARECER. Origem etimológica: latim *sentio*, *-ire*, perceber pelos sentidos, perceber, pensar (Priberam, 2008-2023).

São muitas as acepções do termo sentido presentes em dicionários de língua portuguesa, entretanto, todas são compreensíveis, usuais no cotidiano linguístico das pessoas, portanto, amplamente utilizadas no mundo vivido. Nesta perspectiva, “[...] podemos compreender essa multiplicidade de aspectos relacionados ao termo sentido como ilustrando justamente aquilo que ocorre com a nossa consciência no mundo da vida [...]” (Freitas; Araújo *et al.*, 2012, p. 146). Esse pensamento é intrínseco à discussão fenomenológica, uma vez que, para a fenomenologia, o sentir, perceber e pensar do corpo no mundo ou corpo/mundo, estabelece uma relação de sentido com o mundo vivido. “[...] no mundo da vida o fenômeno só existe em ato: suas propriedades não são restritas ao objeto em si mesmo, mas só existem em função daquele que o observa, e nessa visada, lhe atribui sentido” [...]” (Freitas; Araújo *et al.*, 2012, p. 146). E é nessa perspectiva que a fenomenologia se caracteriza como a ciência que está em

[...] contato direto com o sentido das coisas, dirigindo o conhecimento para o que há de essencial nelas. É a filosofia do inacabamento, do devir, do movimento constante, onde o vivido aparece e é sempre o ponto de partida para se chegar a algo (Lima, 2014, p. 13).

Assim posto, “sentido” é aquilo que transparece da experiência de mundo das pessoas, por meio do corpo que é também um corpo cultural. Corpo que sente, vive e experimenta, por meio das subjetividades e intersubjetividades, de forma que não podemos compreender o sentido fora da experiência e percepção do mundo dessas mesmas pessoas, a partir de suas descrições, uma vez que:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha [...] (Merleau-Ponty, 2018, p. 18).

A transparência de sentidos que surge da intersecção de experiências do eu com o outro e possibilita a imanência é o que permite ao objeto ser conhecido pelo sujeito que o percebe, tornando possível caminhar para a transcendência, o que significa ir além do dado imediato. Nessa perspectiva, o corpo vivencia e no compartilhamento de experiências e percepções, atribuem sentidos. Assim:

[...] o que nos importa é precisamente saber o sentido de ser do mundo; a esse propósito nada devemos pressupor, nem a ideia ingênua do ser em si, nem a ideia correlata de um ser de representação, de um ser para a consciência, de um ser para o homem; todas essas são noções que devemos repensar a respeito de nossa experiência do mundo, ao mesmo tempo que pensamos o ser do mundo. Cabe-nos reformular os argumentos céticos fora de todo preconceito ontológico, justamente para sabermos o que é o ser-mundo, o ser-coisa, o ser imaginário e o ser consciente (Merleau-Ponty, 2014, p. 20).

A pesquisa fenomenológica desvela o *ser* que se faz mediante o sentido de ser no mundo, livre da representação, uma vez que a representação é um modelo prévio de conhecimento do sentido de ser no mundo. Sendo assim, devemos evitar as representações e buscar conhecer o ser no mundo real/vivido. É uma busca pela percepção da própria coisa e não da representação dessa coisa. Sob esse olhar, ao negar a representação, igualmente evidenciamos a vida no presente, como ela se realiza no mundo vivido. Esse processo permite confrontar as representações para enxergar a própria coisa, como ela apresenta-se.

### 3.3 Direcionando os remos

A natureza qualitativa desta tese permitiu-nos enveredar por um estudo de delineamento descritivo e interpretativo, ao compreendermos que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada [...]” (Ludke; André, 2020, p.20). Assim compreendida, “a pesquisa qualitativa se dirige à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (Flick, 2009, p. 37). Pensar qualitativamente esta tese determinou compreendê-la como emergente de um processo denso e rigoroso de pesquisa, uma vez que as:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (Moraes, 2003, p. 191).

Assim, a abordagem qualitativa possibilita o contato direto entre pesquisadores e participantes da pesquisa, em busca de respostas às perguntas, e mesmo à formulação de novas indagações. É, portanto, uma abordagem que prima pelo delineamento descritivo, com vistas ao “[...] estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social” (Gil, 2021, p. 15). Dessa forma, embora não parta de toda teoria prévia sobre o fenômeno e da afirmação da tradição cientificamente acumulada, “[...] trata-se de ver todo o dado e de descrever o objeto, analisando-o em toda a sua complexidade” (Severino, 2016, p. 121). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa apresenta-se com uma abordagem de estudo que contribui para a compreensão dos fenômenos investigados, com coerência e rigor metodológico.

A modalidade de pesquisa adotada nesta tese é o *Estudo de caso*, uma vez que os estudos de casos visam à descoberta e, como pesquisadores, estamos sempre buscando novas compreensões em resposta às indagações que nos movem. Essa modalidade permite ainda a

interpretação no contexto em que o fenômeno se apresenta e retrata a realidade de forma completa e profunda, na qual podemos utilizar uma variedade de fontes de informação, com possibilidade de representação dos diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista sobre o fenômeno pesquisado, adotando uma linguagem clara e acessível (Ludke, André, 2020).

Neste aspecto, o estudo de caso longe de ser uma investigação rasa, “[...] surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos [...]” (Yin, 2015, p. 4), caracteriza-se ainda por ser “[...] um estudo profundo e exaustivo de um fenômeno, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência, como análise de documentos, observação e entrevistas. Requer-se também prolongada permanência do pesquisador em campo [...]” (Gil, 2021, p. 15). Ademais, na busca por um estudo denso do fenômeno, o escopo do estudo de caso caracteriza-se por ser “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (Yin, 2015, p. 17).

Essa modalidade de pesquisa soma-se à pesquisa fenomenológica, que possibilita a transcendência na compreensão do agir e sentir do outro, com abertura para as diferentes possibilidades, uma vez que “[...] O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (Gil, 2021, p. 15). Assim, seu “[...] propósito é interpretar o mundo através da consciência dos sujeitos, formulada com base em suas experiências” (Gil, 2021, p. 64). Portanto, visa à descrição do fenômeno tal como ele se apresenta, o que envolve experiências, percepções, sentimentos, subjetividades e intersubjetividades das pessoas, provenientes do mundo vivido por elas em seus contextos individuais e coletivos. O estudo de caso e a pesquisa fenomenológica são complementares, uma vez que, aproximando-se da fenomenologia, o

Estudo de Caso pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, ou seja, ter uma visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como quereria que fosse (Ludke, André, 2020, p. 25).

O *estudo de caso* possibilita a apreensão acurada do fenômeno estudado a partir da realidade, por sua vez, a pesquisa fenomenológica tem como propósito “[...] interpretar o mundo através da consciência dos sujeitos formulada com base em suas experiências [...]” (Gil, 2021, p. 64), num movimento de ir às coisas mesmas. Assim, abrem-se para a possibilidade de descrição dos fenômenos tal como eles se apresentam, uma vez que os estudos da fenomenologia se configuram como “[...] tentativa de uma descrição de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais [...]” (Merleau-Ponty, 2018, p. 1).

A fase exploratória consistiu em um levantamento bibliográfico e documental de produções e demais dados que tematizam o objeto desta tese. Por pesquisa exploratória, compreendemos ser o levantamento de informações sobre um determinado fenômeno, delimitando, assim, um campo de trabalho, um mapeamento das condições de manifestação desse fenômeno, o que consiste em uma preparação para a pesquisa explicativa (Severino, 2016), ou descritiva/interpretativa, como é o caso desta pesquisa.

Ao realizarmos esse movimento exploratório, foi possível a construção de quatro seções de estudo, nas quais apresentamos o povo, a trajetória de pesquisa, a inspiração teórica/epistemológica e uma análise de pesquisas desenvolvidas entre os Mëbêngôkre, que dialogam com o objeto de estudo desta tese. Essa fase foi salutar na compreensão dos passos a serem dados no caminhar investigativo, uma vez que constituiu momento importante para alavancarmos o estudo e elencarmos contribuições para as discussões que envolvem a educação escolar indígena no Brasil, sobretudo, com povos amazônidas.

A fase explicativa consistiu em registro e interpretação dos fenômenos estudados (Severino, 2016), por meio dos instrumentos viabilizados na abordagem qualitativa. Nesse viés, para a produção de dados, utilizamos como técnica a observação participante, que permitiu observarmos a rotina na comunidade, escola e suas extensões, cujas informações foram anotadas em um diário de campo, além de registros fotográficos, produção de áudios e vídeos. Minayo (2016) denomina esse movimento de fase de campo, a qual consiste em diálogo com a realidade concreta, e que nos possibilitou a escrita de três seções de estudo, as quais trazem para a discussão a escola e seu funcionamento na aldeia, notas sobre a educação Mëbêngôkre em Kôkraxmôro e uma compreensão dos sentidos da escolarização a partir das vozes Mëbêngôkre.

Somando-se à observação participante, a entrevista foi outra técnica de produção de dados a que recorremos, para tal utilizamos roteiros com perguntas semiestruturadas, contendo questões abertas. Nesse contexto, ela foi direcionada aos adultos, como forma de obter descrições sobre o fenômeno estudado. Compreendemos que, na entrevista, “[...] o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2016, p. 133), em razão disso, foi essencial o uso de roteiros semiestruturados, que possibilitaram a criação de um ambiente de interação e “[...] atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]” (Ludke, André, 2020, p. 39). Tanto a observação participante, quanto as entrevistas nos possibilitam a construção das três últimas seções da tese.

Os indígenas selecionados para as entrevistas são pessoas maiores de 18 anos que, após a autorização, expressa por meio de assinatura de Termo de consentimento livre e esclarecido

(TCLE), aceitaram participar da pesquisa. Essa participação deu-se por meio de conversas informais e de entrevistas, guiadas por um roteiro com perguntas semiestruturadas que poderiam ser respondidas, ou não, de acordo com o desejo do entrevistado/a. Ademais, foi assegurado ao entrevistado/a livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, bem como a garantia de recusa à participação nesta, em qualquer tempo, sem precisar se justificar.

As pessoas que participaram da pesquisa são indígenas (bilíngues), dentre os quais se encontram estudantes, velhos/as e lideranças indígenas, os quais tiveram suas vozes gravadas por meio eletrônico (gravador), de forma individual, em local e horário escolhido por eles/as. Como nutrimos o desejo de citar o nome dos participantes no corpo do texto, uma forma de ecoar suas vozes, possibilitando-lhes os devidos créditos de autoria no sentido de propiciar o reconhecimento e protagonismo na pesquisa, essa foi uma demanda apresentada aos participantes, que consentiram com a publicação de seus nomes nesta tese.

Para o tratamento e interpretação das descrições dos participantes da pesquisa, acolhemos como técnica a *Análise Textual Discursiva* (ATD), “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise do discurso [...]” (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 118). Nessa perspectiva, por ser uma técnica de análise que visa à compreensão dos fenômenos vividos, por meio da linguagem, ela pode ser caracterizada como um movimento enriquecedor, de grande contribuição na interpretação dos dados, para os quais dispensamos cuidado e rigor científico.

Como técnica de análise de dados, a ATD concretiza-se a partir de um *corpus* textual que pode ser composto tanto por textos produzidos especialmente para a pesquisa, como é o caso das transcrições de entrevistas, registros de observação e anotação em diário de campo, dentre outros, como por meio de documentos já existentes, como é o caso de relatórios e publicações diversas (Moraes, 2003). Neste aspecto: “Costuma-se denominar “dados”, o *corpus* textual de análise. Entretanto, assumindo que todo dado se torna informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que “nada é realmente dado”, mas tudo é construído [...]” (Moraes, 2003, p. 194).

A ATD constitui-se em um movimento de desconstrução para a reconstrução e elenca quatro passos importantes. O primeiro deles é a desmontagem do *corpus* textual com foco na *unitarização*, movimento em que buscamos *unidades de significados* (Moraes, 2003). A unitarização é um processo de interpretação e consiste no isolamento de ideias elementares de sentidos sobre os temas investigados, o que exige uma leitura cuidadosa de vozes de outras pessoas ao mesmo tempo em que, na experiência da pesquisa, assumimos nossas interpretações.



Dessa forma, compreendemos que, ao partilharmos múltiplas vozes, introduzimos um diálogo com interlocutores e, como tal, participam pontos de vista diversificados, os quais serão expressos na voz do/a pesquisador/a (Moraes & Galiuzzi, 2006). Desse modo, “[...] unitarizar é dar início ao processo reconstrutivo das compreensões do/a pesquisador/a, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos participantes da pesquisa” (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 124).

Realizada a unitarização, o segundo passo é o estabelecimento de relações entre as unidades de significados, construindo relações entre essas unidades em uma articulação de significados semelhantes, momento em que se busca a *categorização* (Moraes, 2003). Assim, com a preparação do terreno:

[...]. A partir da unitarização criam-se as condições para a categorização, com emergência de novos entendimentos e sentidos. As categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 125).

Do *corpus* textual desmembrado ou desorganizado, surgem as unidades de significados, que possibilitaram o emergir das *categorias iniciais*. Nesse movimento, coube-nos, ao assumirmos a experiência de pesquisa, possuímos um olhar acurado e rigoroso para captar a essência do fenômeno que se apresentou, compreendendo que

Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias [...] (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 125).

Compreendidas as categorias iniciais, mesmo ciente de que é preciso avaliar constantemente tais categorias em termos de validade e pertinência (Moraes & Galiuzzi, 2006), é possível caminhar para o terceiro passo da análise na ATD. Nessa fase, é imprescindível um movimento de captação do que há de novo, do que é *emergente* das categorias iniciais, para chegar as categorias intermediárias, que, por sua vez, viabilizam a compreensão das categorias finais. Assim, é preciso “[...] investir na definição e explicitação do núcleo das categorias emergentes, deixando que se estabeleçam entrelaçamentos na superposição das fronteiras, garantindo-se dessa forma a constituição de um todo integrado [...]” (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 125).

Esse movimento representa o quarto passo a ser dado, o qual possibilita o caminhar para a auto-organização do processo e proporciona novas compreensões. Desse processo organizado que superou o caos inicial, surge a escrita do *metatexto*, que é resultado do esforço em explicitar a compreensão do fenômeno, e apresenta-se como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo da análise (Moraes, 2003).

Assim, a compreensão dos fenômenos por meio da ATD é um processo criativo e produtivo, auto-organizado, que insere dois movimentos principais: a desconstrução, por meio da desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, e de aproximação ao caos; o segundo é a reconstrução e organização das unidades de sentidos, frutos da desconstrução, propiciando a emergência de categorias e textos que expressam novos entendimentos construídos na análise. Neste sentido, a desconstrução produz uma reconstrução, da qual emerge um novo entendimento (Moraes & Galiuzzi, 2006).

Ao possibilitar o processo de desconstrução e reconstrução, a ATD insere o/a pesquisador/a nesse contexto. Cabe-lhe igualmente desconstruir-se para reconstruir-se e, nessa reconstrução, surge a compreensão do fenômeno que se mostra. Essa é uma atitude inspirada na fenomenologia e na hermenêutica, que sugere uma postura aberta ao emergente, “[...] isto implica um esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro [...]” (Moraes, 2003, p. 193). Um movimento que propõe colocar o fenômeno em suspensão, livrar-se de teorias e conceitos pré-estabelecidos, para fazer emergir as categorias e propiciar a compreensão de novos paradigmas.

Assim, o pesquisador não parte com um caminho traçado e precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 123).

Essa voz é comunicada pela linguagem, a qual exerce papel primordial na ATD. É, sobretudo, por meio da linguagem que o pesquisador/a se insere no contexto dos fenômenos. Essa inserção propicia a compreensão, a construção e reconstrução das realidades, e a construção e ampliação dos campos de consciência pessoais, anovelando-os com outras pessoas, partindo de seus contextos de investigação (Moraes & Galiuzzi, 2006). É preciso ter em mente, nesse processo, que “[...] a significação de mundo nunca é completa. Nunca é dada, jamais é fechada. Solicita sempre que o sujeito participe de sua reconstrução em um processo linguístico [...]” (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 123). Assim, a ATD exige cuidado e rigor na interpretação dos dados, por ser

[...] uma metodologia exigente, solicitando intensa impregnação do pesquisador. Este, ao longo do processo, é desafiado a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga. Como processo auto-organizado a análise textual discursiva cria espaços para a emergência do novo, uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo (Moraes & Galiuzzi, 2006, p. 125).

O processo de surgimento do novo não implica desviar-se das descrições dos participantes da pesquisa, embora, “[...] toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma

leitura única e objetiva. [...] um texto possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto” (Moraes, 2003, p.192-193). Levamos em consideração ainda que toda leitura parte de uma perspectiva teórica, seja ela de forma consciente ou não (Moraes, 2003). Sob essa ótica, como não há sentido em escrever para si, uma vez que escrevemos com e para o outro, o texto contendo os resultados da pesquisa, após aprovação, será socializado com os membros da aldeia Kôkraxmôro, por meio de cópias impressas entregues à liderança indígena e aos participantes. Serão entregues ainda às instituições envolvidas, bem como a Secretaria Municipal de Educação, Funai e bibliotecas municipais de São Félix do Xingu-PA. Almejamos ainda organizar rodas de conversas na aldeia para apresentação e discussão do texto final, como forma de refletirmos sobre a educação escolar indígena Mëbêngôkre, tendo, como parâmetros, os sentidos que atribuem à escolarização.

### **3.4 Em águas desconhecidas**

As idas a campo iniciaram no dia vinte e nove de abril de 2023, após a finalização dos trâmites éticos e emissão de pareceres favoráveis à pesquisa. O primeiro momento teve, como objetivo, uma aproximação das pessoas da comunidade e mapeamento dos possíveis participantes. A viagem, de barco, com os professores não indígenas que lecionavam nas doze aldeias às margens do rio Xingu, serviu para rememorar os anos de docência na aldeia, as dificuldades, as alegrias, os desafios e as incertezas vivenciadas enquanto professora não indígena em território indígena. Andávamos em solo movediço, pouco conhecíamos desse povo que, por décadas, partilhamos do mesmo espaço, sobretudo, cidadão, e com os quais temos muito a aprender.

Nessa viagem, chamou a atenção o comentário feito pelo barqueiro de que dias atrás havia carregado em torno de quarentas indígenas no mesmo barco que nós estávamos e foram todos em harmonia. Nós éramos pouco mais de vinte pessoas e muitos reclamavam que não havia cadeiras suficiente para todos. Cada um chegava e marcava sua cadeira sem se importar com os que chegassem depois, não havia ali o senso de coletividade como o vivenciado pelos indígenas. Nós tendemos ao individualismo, vivenciamos e somos apresentados todos os dias a situações que nos levam a preocuparmos com o nosso bem-estar em detrimento dos demais. A pandemia deixou esse aspecto da sociedade muito evidente, os que detinham recursos financeiros realizaram suas quarentenas em casa, entretanto, os menos abastados precisavam trabalhar para manterem-se e suprirem as necessidades dos ricos que pouco importavam se os trabalhadores estariam expostos ao vírus.

Na viagem, à medida que nos afastamos da cidade, as paisagens iam ganhando tons e cheiros diversos. Às vezes, sentia-se o cheiro da água, que agora parecia mais escura, às vezes sentia o cheiro das plantas e flores. Quanto mais aproximávamos da Terra Indígena, a vegetação ganhava outro aspecto: o de vida dinâmica e intocável. Ao chegarmos na comunidade, esse primeiro momento foi de reconhecimento do campo e apresentação do projeto de pesquisa, o que possibilitou ainda a visita das casas da aldeia, conhecer as pessoas e rever outras.

Tive a oportunidade de rever rostos conhecidos, como o de Brajre, um dos antigos moradores e liderança de Kôkraxmôro. Ele foi também um guerreiro valente e um dos últimos a serem contatados pelos brancos no *mê krôrô* “amansamento”. Quando o conheci morava em Apexiti com sua companheira. Os dois plantavam roças e faziam várias atividades juntos. Eram inseparáveis. Foram eles que separaram para nós um pedaço de terra para plantarmos (eu e a outra professora não indígena que lá trabalhava). Tivemos várias vivências tanto na aldeia quanto na cidade. Quando Apexiti reorganizou-se, Brajre mudou com sua esposa para a nova aldeia chamada Kenopure, lá, ainda com forças para o trabalho braçal, formou uma roça com diversas plantações, da qual lembra com muito orgulho.

Recentemente, sua esposa adoeceu, foi levada para a cidade para tratamento, mas não resistiu. Nesse período, pude presenciar novamente o carinho e cuidado de Brajre com sua companheira, uma vez que estava sempre sentado ao seu lado até o momento em que foram separados. Como ela estava muito debilitada, seus parentes levaram-na para a aldeia deles e os parentes de Brajre trouxeram-no para Kôkraxmôro. Sua esposa era estéril e não tiveram filhos, assim, aparentemente o único laço que os unia até aquele momento era o amor e o companheirismo que nutriam um pelo outro. Dias depois, chegou a notícia a ele de que sua companheira havia falecido. Atualmente, Brajre também está doente, sentindo muitas dores. Conte-i-lhe de nossas vivências juntos, entretanto, como seus olhos quase não enxergam mais, aos poucos, ele foi lembrando das nossas vivências, recordou, inclusive, do nome que havia dado ao meu filho quando era pequeno, há quase dez anos atrás.

Nessa jornada, também conheci Kenti, um sábio homem que contou sobre suas vivências da infância, uma criança Mêbêngôkre antes do amansamento. Duras vivências que o fizeram ser um bravo guerreiro de Kôkraxmôro. Ele falou sobre o processo de amansamento e de quando começou a estudar, já aldeado. Suas histórias guiam a pesquisa, ele é, sobretudo, um guia para a reconstituição histórica das primeiras manifestações escolares na aldeia.

As conversas, nesse primeiro momento, permitiram a elaboração e alinhamento das questões contidas no questionário de entrevista, bem como a estruturação da tese. Entretanto, foi uma etapa primordial para o mapeamento das pessoas que poderiam participar das

entrevistas, os quais foram indicados por membros da comunidade, conforme compreendiam o objetivo da pesquisa.

O segundo momento de campo ocorreu do dia vinte e oito de setembro a vinte de outubro de 2023, uma etapa diferente, uma vez que a comunidade já estava familiarizada com a intenção de pesquisa e compreendia a minha presença ali. Subimos de barco com o cacique de Pykaràrànkre, uma aldeia também localizada no rio Xingu. O barco estava cheio, quase não havia espaço para nos acomodar, mas ninguém reclamou e foi uma viagem muito tranquila. O sol queimava nossa pele, mas ainda assim tiramos longos cochilos enquanto o piloto nos guiava rio acima. Passamos pela base, que controla as entradas no território, identificamo-nos e seguimos.

Fui novamente muito bem acolhida pelos Mëbêngôkre em Kôkraxmôro. O cacique Mundico<sup>14</sup> estava na aldeia com seus parentes e recebeu-me calorosamente. Seu filho, Bàriy, que tem sido um parceiro fundamental e juntamente com outros jovens, guiaram essa jornada. Tenho a impressão, inclusive, que os jovens se interessam muito mais por esta pesquisa do que os adultos. Talvez porque tenham curiosidade em aprender a escrever a própria língua e relembrar as histórias dos velhos, seus professores Mëbêngôkre, como denomina Pytykre, uma vez que ainda estão em processo de aprendizagem, diferentemente dos velhos. Vejo que a pesquisa despertou o interesse dos jovens em registrar a história da aldeia e de seus antepassados, para que, assim, as futuras gerações tenham acesso, já que temem o futuro com as ameaças de destruição de terras indígenas, sobretudo, com o caso recente do Marco temporal.

A estadia em campo foi de grande importância para o desenrolar da pesquisa, uma vez que o primeiro momento permitiu-nos visualizar os caminhos a serem seguidos e quem seriam os participantes das entrevistas. Nesse segundo momento, foi possível, além da observação participante e anotações em diário de campo, realizar entrevistas com velhos/as e jovens. Esse campo proporcionou-nos ainda presenciar um pouco da cultura e tradição tanto no que concerne às práticas tradicionais, como na organização e luta coletiva em prol do bem viver do povo Mëbêngôkre. Presenciamos os preparativos e a realização do *Ngôkaõnh*, um ritual de pesca no qual utilizam feixes de cipós, que são tratados, e levados para uma lagoa, onde entoam cantos e batem o cipó, mergulhando-o na água. Esse ritual guia a nossa interpretação do que é o aprender na educação Mëbêngôkre, tema que tratamos em seção de estudo posterior.

---

<sup>14</sup> Esse é o nome pelo qual o conhecem, e lhe foi atribuído em homenagem à Mundico Pinto, um sertanista que amansou os Mëbêngôkre de Kôkraxmôro. Esse sertanista amansou o seu pai e chamou-o de filhos, e quando ele nasceu, deram-lhe o nome Mundico Pinto. Seu nome indígena é Barabat Kayapó. Barabat contou-me que, quando ele era criança, passou um tempo com Mundico Pinto, por essa afinidade que tinham, deram-lhe o seu nome.

Compreendemos, contudo, que ser Mëbêngôkre é um ato de resistência e luta constante para esse povo, uma vez que vivem em estado de guerra, a guerra do papel e da caneta e, nessa luta, eles estão em desvantagem, uma vez que o mesmo papel e caneta com que lutam é artifício do não indígena. Cabe aos Mëbêngôkre dominar os códigos não indígenas aos quais são submetidos, para, quiçá, compreender a lógica que os envolvem na relação com a sociedade brasileira e todas as parafernalias que a compõe.

A luta motivou mulheres Mëbêngôkre em Kôkraxmôro a realizarem pela primeira vez na história de um ritual de pesca, antes realizado apenas por homens, o *Ngôkaõnh*, o qual teve a oportunidade de presenciar. Nesse ritual, as mulheres entoavam cantos de resistência na luta contra a opressão, retirada de direitos e a não demarcação de territórios indígenas, sobretudo, contra o Marco Temporal, em voga naquele período. Enquanto elas dançavam e cantavam, outros tinham o papel de registrar aquele momento por meio de vídeos que seriam difundidos na internet e poderiam ser visualizados pelo mundo. Assim, as mulheres Mëbêngôkre falam ao mundo da força e resistência das guerreiras que vivem, a cultura, as tradições e a língua nativa, um aspecto de afirmação cultural e identitária.

Outro aspecto importante é que esse ato não significou o fim da luta, era apenas um dos momentos de resistência. Após a finalização do evento e juntada de peixes, começaram os preparativos para a comemoração de uma vitória contra o Marco Temporal. Todos se pintaram, homens, mulheres, crianças e velhos/as e, no dia seguinte, foram caçar, enquanto as mulheres preparavam os alimentos como o berarubu, prato típico da alimentação desse povo, com frangos e peixes.

Figura 5 – Mulher Mëbêngôkre preparando o berarubu



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

O berarubu é um alimento da tradição composto por massa de macaxeira ralada, sal, carnes e peixes servido como refeição principal em vários eventos. A imagem feita no momento da montagem, antes de ser enrolado na folha de bananeira e levado ao forno de pedra quente, para que pudesse ser assado e, posteriormente, servido na comemoração do dia das crianças e da vitória contra o Marco temporal, em evidência naquele momento.

A comemoração, coincidentemente, foi no dia das crianças, uma data que, supostamente, não fazia parte do calendário indígena antes do amansamento, no entanto, tornou-se uma data importante de ser comemorada na aldeia. Ainda assim, houve o consenso de que, primeiro, haveria a comemoração do dia das crianças e, depois, na parte da tarde, dançariam e comemorariam, conforme a tradição Mëbêngôkre em luta contra o Marco Temporal.

Diante de todas as oportunidades vivenciadas e experimentadas no local da pesquisa, foi possível realizar a observação participante, com anotações em diário de campo, registros fotográficos, audiovisuais e entrevistas com velhos/as e jovens acima de dezoito anos, compondo um conjunto de dados que nos guia na construção das seções da tese. Cabe ressaltar que a entrada em campo teve seus percalços, sobretudo, pelo olhar desconfiado que lançam sobre o trabalho de pesquisador/a, como se perguntassem a quem servirá esta pesquisa e o que exatamente ela pretende escrever sobre nós? Contudo, por meio dos diálogos estabelecidos, de explanação dos objetivos e intenção de investigação, aos poucos, os Mëbêngôkre foram indicando os caminhos a serem percorridos, as pessoas que poderiam ser entrevistadas e os momentos em que estariam realizando atividades que deveriam ser registradas. Trilhando os

caminhos desta pesquisa percebi que os indígenas, em Kôkraxmôro, acreditam que esse registro de suas atividades pode ser considerado uma forma de mostrar para a sociedade envolvente que os Mëbêngôkre são resistentes e resilientes, mantem vivos tanto a cultura quanto os costumes e suas tradições.

### **3.5 Os participantes da pesquisa e a obtenção dos dados**

Após um diálogo prévio na comunidade sobre a pesquisa, objetivos e finalidades, bem como apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, posteriormente, assinados pelos participantes das entrevistas, iniciamos a observação participante, por meio das vivências e experiências em campo, os diálogos em rodas de conversas informais e entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com onze participantes, dentre eles/as mulheres e homens jovens e velhos/as. Os/as velhos/as foram indicados por membros da comunidade, os quais acreditam saberem bem sobre o tema que estávamos a investigar. Quanto aos jovens, ao tomarem conhecimento da pesquisa, decidiram participar. Do total de participantes, seis são velhos/as, sendo duas mulheres e quatro homens, e cinco são jovens, sendo quatro homens e uma mulher<sup>15</sup>.

A realização das entrevistas ocorreu em horário e local escolhidos pelos participantes, que tiveram suas falas gravadas com o auxílio de um gravador de voz. As conversas foram guiadas por um roteiro com perguntas abertas, que, em alguns casos, eram traduzidas por um intérprete Mëbêngôkre que acompanhava o processo. Posteriormente, iniciamos a transcrição e tradução, nos casos das entrevistas que foram realizadas na língua nativa. Esse processo ocorreu no local da pesquisa, por compreendermos que, assim, facilitaria a leitura e aprovação do conteúdo transcrito, pelos participantes. Nesse momento de leitura e aprovação, os entrevistados puderam excluir ou complementar suas falas, conforme considerassem pertinente. Com a aprovação dos textos produzidos nas entrevistas e anotações em diário de campo, organizamos o *corpus* textual de análise.

Com o sentimento de que ouvimos muitas vozes, as quais ressoam neste trabalho, apresentamos também a imagem visual de alguns dos participantes e um pequeno resumo de suas biografias, uma forma de visibilizar suas existências, lutas e vivências. Reconhecemos que muitos foram os que contribuíram, direto e indiretamente para a escrita deste texto e que

---

<sup>15</sup> Houve grande dificuldade de entrevistar mulheres, sobretudo as jovens, o que resultou numa amostra majoritariamente masculina, embora a observação participante seja, sobretudo, em ambientes femininos, espaços que pude adentrar com mais facilidade enquanto mulher.



escreveríamos inúmeras laudas para descrever o universo de cada um. Contudo, destacamos alguns dos sujeitos velhos/as, os doutores dos saberes Mëbêngôkre, para apresentamos ao leitor.

O cacique Brajre, nome pelo qual é amplamente conhecido, um dos participantes desta pesquisa, é um dos últimos guerreiros Mëbêngôkre a ser “convencido” a morar na aldeia. Suas vivências eram no mato, onde realizava grandes expedições de caça e guerra, as quais visavam à sobrevivência e proteção do território.

Figura 6 - O cacique Brajre



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Suas histórias, ainda vivas em seu corpo frágil, é a própria história Mëbêngôkre antes de serem obrigados a habitarem um único espaço por um longo período. Guerreava, juntamente com seu grupo, contra madeireiros, seringueiros e garimpeiros que ameaçavam suas terras e suas vivências. Os invasores temiam sua fúria e a de seus companheiros. Quando atacaram um grupo não indígena próximo à margem do rio Xingu, os kubê não mediram esforços para encontrá-los e capturá-los. E assim, conseguiram levar Brajre para a aldeia Kôkraxmôro, ele arranhou para si uma companheira e tiveram filhos.

Outro participante é Barabat, filho de Brajre, do qual herdou a liderança e é o atual cacique da aldeia. Ele já não vivenciou as grandes expedições mata adentro, uma vez que já cresceu aldeado em Kôkraxmôro. Contudo, viveu as agruras do sarampo que, por volta de 1974, matou quase metade da população, ocasionando mudanças e dissabores em razão do luto. Barabat foi criado para ser liderança, sobre a qual recebeu formação necessária e, por muito tempo, foi líder temido e respeitado pelos não indígenas, assim como seu pai, caminho que também um de seus filhos deve trilhar.

Figura 7- Barabat, o cacique Mundico



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Outro participante é Kenti, que, ainda criança, rememora a saga das guerras entre grupos indígenas, que depositavam, na braveza, a capacidade de liderança e sobrevivência. Ainda no ventre materno, perdeu seu pai em um desses confrontos e foi criado por outro homem que, para protegê-los, cuidou de sua mãe e, assim, permitiu seu nascimento e vivência, já que era comum, à época, matarem os filhos que nasciam sem pai. Sua infância foi dura, viu a morte de seus cuidadores de perto. Quando cresceu, foi levado para ajudar na comunicação com os

parentes na abertura da rodovia transamazônica. Uma esperteza dos agentes estatais, usavam os indígenas que já haviam feito contato para facilitar o avanço sobre os territórios indígenas. Nessas viagens, o sarampo atacou-o e, mais uma vez, viu-se longe dos cuidados dos seus, na cidade. Felizmente conseguiu sobreviver. De volta para a aldeia, trabalhava para os missionários em troca de roupa e comida, período em que vivenciam as primeiras manifestações escolares.

Figura 8 - Kenti Kayapó, um resistente



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Quando se enamorou de sua companheira, tiveram filhos e ele já não tinha mais como estudar, suas obrigações giravam em torno dos cuidados com as crianças e as pessoas de sua casa. Atualmente, já é velho e viúvo, sua companheira teve a vida ceifada no período da pandemia. Entretanto, não vive sozinho, tem suas filhas e netos/as para lhe cuidar, a eles igualmente direciona seus cuidados e repassa seus conhecimentos.

Kôkômy, outra participante, é uma mulher que viu de perto, quando ainda era jovem, os seus serem arrancados de seus lugares e costumes, para serem levados por agentes não indígenas ao novo lugar, onde deveriam habitar, estabelecendo residências fixas. Ela rememora as chegadas dos grupos que viviam no mato, a construção das casas e o plantio das roças. Lembra quando viu as mercadorias industrializadas serem introduzidas na alimentação Mëbêngôkre e de como olhavam com receio para aquela alimentação, até se acostumarem a consumi-las. Rememora ainda como eram as aulas conduzidas pelos missionários, seu primeiro contato com o ensino não indígena, mas logo arrumou para si companhia masculina e teve filhos, com isso, já não pode mais estudar.

Essa história de vida é semelhante à de Ngrenhmokrit, uma mulher nascida após *o më krôrô*, única filha de Catarina e Barawý, agentes indígenas que contribuíram para o aldeamento

dos grupos Mëbêngôkre em Kôkraxmôro. Ela lembra seu primeiro contato com o ensino não indígena, ministrado pelos missionários, e das dificuldades enfrentadas após o nascimento dos filhos, quando já não conseguiu ir às aulas.

Figura 9 - Ngrenhmokrit, matriarca Mëbêngôkre



Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Com essa mulher, visitei a roça, plantei e arranquei raízes de macaxeira, fui convidada a pescar e, enquanto me aventurava nessa arte, sem sucesso, observava o ir e vir das pessoas para o rio, do rio para a comunidade. Com ela, fui olhar as belezas do *Ngôkaonh* e as práticas e rituais que envolveram aquele evento.

### 3.6 A organização e interpretação dos dados

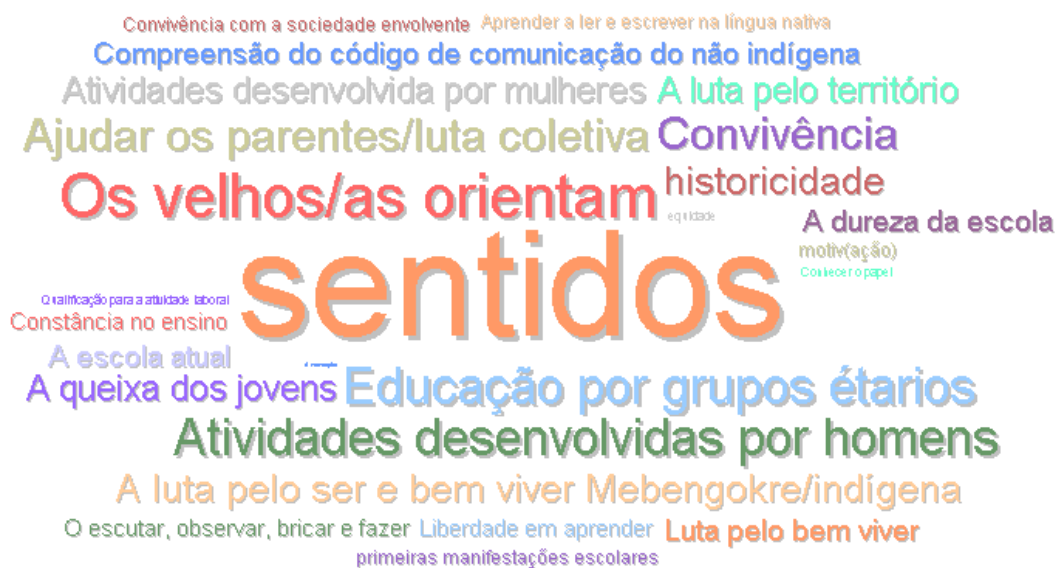
Organizar e interpretar os dados obtidos é talvez a tarefa mais árdua em uma tese. Despendido todo o esforço para obter as respostas às perguntas que fazemos, como interpretá-las fenomenologicamente ou, em outras palavras, como visualizar o fenômeno que se apresenta? Captar a essência que é a própria compreensão desse fenômeno, a qual não tem pretensão de ser definitiva, é um vir a ser (Moraes, Galiuzzi, 2016), é o nosso desafio. Compreendemos que: “[...]. Ele se mostra ao longo do processo de análise, é o movimento que parte do empírico à teorização [...]” (Galiuzzi, Sousa, 2020, p. 1169). Assim, a compreensão dos sentidos em uma perspectiva fenomenológica dá-se por intermédio da linguagem comunicada pelos sujeitos, por meio da qual esses sentidos surgem e manifestam-se, uma vez que é por meio da fala que se traduz a essência do ser e dos fenômenos (Moraes, Galiuzzi, 2016).

Com um *corpus* textual composto pelas transcrições das entrevistas e anotações em Diário de campo, afastamo-nos do campo para organização do material e interpretação, com vista a deslindar os fenômenos comunicados. Essa etapa demandou intensa impregnação no

material que se encontrava diante de nossos olhos, cujo caminho foi se delineando durante o percurso. Organização possibilitada pela Análise Textual Discursiva, em um processo auto-organizado de construção e compreensão dos textos, em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização que consiste no estabelecimento de relações entre os elementos unitários, as unidades de significados, e a categorização que possibilita a captação do emergente e a sua validação e comunicação por meio de metatextos (Moraes, Galiuzzi, 2016).

Assim, o primeiro momento da análise consistiu na leitura e desconstrução do *corpus* textual, composto por transcrições das entrevistas e anotações de Diário de campo, que resultou na organização das unidades de significados, no processo de unitarização. Com a utilização do *software QDA miner lite*, que possibilitou a leitura acurada dos textos, foi possível organizar as unidades, agrupando-as por três temáticas que emergiram das entrevistas, conforme os objetivos da pesquisa: a educação escolar na aldeia, a educação Mëbêngôkre, e os sentidos da escolarização. Para facilitar a compreensão e o emergir das categorias, utilizamos palavras-chave e comentários para cada unidade de significado. Esse processo demandou intensa leitura, ler e tornar a ler para compreender ou perceber as categorias que emergiram a partir das unidades de significados agrupadas. Nesse primeiro momento, percebemos um total de vinte e seis categorias, distribuídas entre as três temáticas citadas.

Figura 10 – Palavras-chave e categorias que emergiram do *corpus* textual



Fonte: produzido pela autora por meio do *software QDA Miner lite*.

Compreendemos ser necessário utilizarmos categorias emergentes, uma vez que se adequam mais a teoria que nos embasa: a fenomenologia, a qual orienta deixar que o fenômeno

se mostre sem interferência ou preconceitos, em um processo de redução fenomenológica. Assim, ao desconstruirmos o texto e reorganizá-lo, no processo de unitarização, as categorias mostraram-se. Em primeiro momento, estabelecemos as categorias emergentes iniciais, que, após leitura e reflexão foram sendo reorganizadas até chegarmos nas categorias finais, resultado de um intenso processo de ir e vir de leitura e impregnação no *corpus* textual.

Após esse processo de desconstrução e reorganização do *corpus* textual, estabelecemos as categorias finais e a escrita de metatextos. Os metatextos correspondem a cada texto escrito referente às categorias finais, os quais contêm unidades empíricas e unidades teóricas, forma de comunicar as interpretações construídas a partir do desorganizar, organizar e escrever por meio de uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, resultando na produção de uma escrita que traz novas compreensões acerca do fenômeno (Galiazzi, Sousa, 2020). Dessa forma, em cada seção de análise, organizamos três categorias finais e uma categoria final secundária, que corresponde a quatro metatextos.

A quinta seção, que trata da escola na aldeia Kôkraxmôro, está composta por três categorias finais. Nela, discutimos, como categoria final A: “As primeiras manifestações escolares”; seguida da categoria final B: “A dureza da escola: aproximações e distanciamentos da educação Mëbêngôkre”, e a categoria final C: “A escola atual: compreensões e possibilidades”.

A sexta seção, que trata da educação Mëbêngôkre, comporta três categorias finais e uma final secundária. A categoria final A: “Da ancestralidade à contemporaneidade: os/as velhos/as orientam”, é complementada pela categoria final secundária “Educação em grupos de idade e gênero”, seguida da categoria final B: “O escutar, olhar, brincar e fazer”, como sentidos evocados nas práticas educativas Mëbêngôkre. A seção traz ainda a categoria final C: “Liberdade em aprender”, manifestada nas práticas educativas tradicionais Mëbêngôkre para o aprender.

A sétima seção traz, em seu desenrolar, quatro categorias, que representam os sentidos da escolarização a partir da interpretação de vozes Mëbêngôkre na aldeia Kôkraxmôro, possibilitadas pelas entrevistas e a observação participante. Assim, elencamos como principais categorias A: “Convivência com/na sociedade envolvente”, como principal fator que desencadeia o interesse e busca pela escolarização. A segunda categoria B: “Apreensão/compreensão dos códigos de comunicação não indígenas”, por meio dos quais é possível estabelecer relações, compreender o papel e as coisas do *kubê*. A terceira categoria C traz: “A luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre”. que passa pela luta em defesa do território e da preservação da natureza. Como categoria secundária: “Qualificação para a

atividade laboral”, apresenta-se como um dos sentidos da escolarização, que é igualmente uma forma de lutar pelo ser e bem viver Mëbêngôkre que contribui com a luta coletiva.

Apresentamos a trajetória de pesquisa e os instrumentos utilizados para o desenvolvimento desta tese, cuja intenção é trazer as vozes indígenas para o diálogo. Um processo no qual se torna imprescindível uma postura fenomenológica de nossa parte, nos colocando na condição de ouvinte, para auscultarmos suas vozes. Isso exige abrir-se para a escuta e ausculta do outro, ao mesmo tempo em que nos desvencilhamos de todas as teorias e conceitos pré-estabelecidos em relação aos fenômenos e mesmo os decorrentes de nossa própria formação humana. É um ir às coisas mesmas, para compreendê-las em sua essência. A ATD também exerce um importante papel nesse processo, por ser uma técnica de análise que propõe a desconstrução para a reconstrução, que implica também nos desconstruirmos para nos reconstruirmos e visualizarmos o novo, o emergente, aquilo que antes não era tangível aos nossos olhos.

A seção a seguir, em resposta ao nosso segundo objetivo específico (desvelar sentidos da escolarização na aldeia, considerando dissertações e teses produzidas com os Mëbêngôkre), parte de uma pesquisa bibliográfica, inspirada no Estado do Conhecimento, na qual trazemos para o diálogo textos que tratam da educação escolar indígena, especialmente os produzidos entre os Mëbêngôkre, os quais apontam distanciamentos entre o que preveem as principais legislações brasileiras e as práticas escolares em aldeias Mëbêngôkre. Interessam-nos, sobretudo, esses trabalhos por, indiretamente direcionar os estudos para alguns dos sentidos da escola na aldeia, descritos pelas pessoas participantes das pesquisas.

#### **4 UM MERGULHO EM ÁGUAS CONHECIDAS: sentidos que a literatura nos revela**

Este estudo possui inspiração no Estado do Conhecimento, um tipo de metodologia bibliográfica, que é caracterizado como estratégia de levantamento de publicações sobre determinada temática e, num sentido amplo, tem como finalidade a construção e compreensão do campo científico de um determinado tema em um determinado espaço, proporcionando a identificação, a síntese e a reflexão sobre o que já foi produzido, guiado por recorte temporal e espacial determinados (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021).

Assim, o mergulho em águas conhecidas tem como objetivo analisar teses e dissertações acadêmicas, oriundas de programas de pós-graduação no Brasil, defendidas nos anos de 2010 a 2023 acerca da educação escolar Mëbêngôkre/Kayapó. Para tanto, realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD), nos quais inserimos, como termos /indexadores: “educação escolar indígena”, “escolarização indígena”, “escola Mëbêngôkre”, “Mëbêngôkre” e “Kayapó”. Aplicamos como filtros: o tipo (teses e dissertações acadêmicas) e ano de publicação, estratégia pela qual foi possível selecionarmos os textos, após leitura prévia do título e dos resumos, que Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) denominam leitura flutuante.

Com o *corpus* textual de análise organizado, prosseguimos o exame dessas produções, observando as principais contribuições, lacunas e possibilidades que se apresentam sobre o tema, para, assim, situarmos a relevância e contribuição desta tese no campo de produções da educação escolar indígena no Brasil, a partir de uma discussão com os Mëbêngôkre em Kôkraxmôro. Nesse ínterim, contextualizamos historicamente a oferta dessa educação escolar, bem como os objetivos postos ao longo dos anos, situando-a em fases históricas que atravessam corpos e mentes, sem considerar os sentidos atribuídos à escolarização pelos sujeitos indígenas.

##### **4.1 Águas que se dispõem a desnudar terra fértil: a educação escolar Mëbêngôkre em trabalhos acadêmicos**

No âmbito acadêmico, há uma gama de trabalhos que tratam da educação escolar indígena e escola na aldeia, especialmente, nas áreas de conhecimento: sociologia, antropologia, linguística e educação. Na busca por teses e dissertações, encontramos muitas produções que tratam dos temas citados, entretanto nenhuma delas discute os sentidos que os indígenas atribuem à escolarização na aldeia como objeto de estudo. Algumas produções fazem referências indiretas a eles, mas não os discutem como tema principal.

Nas buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos/indexadores “educação escolar



indígena” e “escolarização indígena; na BDTD, encontramos 130 trabalhos, sendo 97 dissertações e 33 teses, as quais abordam assuntos sobre o ensino da linguagem, escola indígena, escolarização indígena, contextos, saberes tradicionais e educação escolar indígena, formação de professores indígenas e produção de matérias didáticos. Já no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, vinculada à Plataforma Sucupira, encontramos 83 trabalhos, sendo 62 dissertações, doze teses e três mestrados profissionais, cujos temas variam entre interculturalidade, professores indígenas e formação docente, educação escolar indígena e escola diferenciada.

Das produções encontradas, quatro tratam da escolarização e escola entre os Mëbêngôkre/Kayapó, entretanto uma delas não atende aos objetivos deste trabalho, uma vez que trata da interculturalidade vivenciada em uma mesma escola por dois povos indígenas: Kayapó e Terena (Jesus, 2019). Como esse movimento não atendeu inteiramente as nossas expectativas de análise, para nos aproximarmos de produções que convergem com o objeto de estudo desta tese, realizamos uma nova busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos/indexadores “Mëbêngôkre” e “Kayapó.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para o termo/indexador “Mëbêngôkre” foram encontrados um total 33 trabalhos, sendo 23 dissertações e 10 teses com temas que permeiam o campo da linguística, etnografia e antropologia. Destes, apenas um trabalho foi selecionado, por tratar da escola entre os Xikrin/Mëbêngôkre. Já para o termo/indexador “Kayapó”, encontramos um total de 82 trabalhos, no entanto ao aplicarmos filtros de busca como o tipo de documento (teses e dissertações) e ano de publicação entre 2010 e 2023, obtivemos um total de 70 produções, que tematizam a cultura, a produção de corpos, as relações com o território, as autorrepresentações indígenas, as narrativas orais, as identidades e as línguas indígenas. Desses, apenas uma produção trata da educação escolar Mëbêngôkre.

Ao realizarmos a busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o termo de busca “Mëbêngôkre”, encontramos um total de 43 trabalhos, sendo oito teses, nove dissertações oriundas de mestrados profissionais e 26 dissertações acadêmicas. Aplicamos os filtros de busca tipo (dissertações e teses acadêmicas) e ano de publicação (2010 a 2023). Obtivemos um total de 28 publicações das áreas das ciências humanas, linguística, letras e artes e ciências sociais aplicadas. Destes, é importante destacar a dissertação de Rosileia Mundoco (2017), que trata do bilinguismo como elemento de reafirmação etnocultural na educação escolar, porém, voltado para a educação agrícola. Assim, após leitura, compreendemos que a produção não se adequa aos objetivos desta pesquisa, com isso não compõe o corpus textual de análise. Para o termo de busca “Kayapó”, deparamo-nos com 92 produções, sendo 19 em doutorados, 69 em mestrados

e quatro em mestrados profissionais. Inserimos os mesmos filtros de busca anterior (tipo e ano) e obtivemos um total de 55 trabalhos, nas áreas de ciências humanas, linguística, letras e artes, ciências sociais aplicadas, multidisciplinar e ciências biológicas.

Um último termo/indexador de busca utilizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi “escola Mëbêngôkre”, por meio do qual obtivemos um número de seis produções, nas áreas das ciências humanas e linguística, letras e artes. Dentre essas produções, destacam-se duas dissertações. A primeira reflete sobre o lugar da vocação guerreira na educação formal do jovem Mëbêngôkre, tendo, como contexto de análise, o ritual do marimbondo, de iniciação masculina destinado aos jovens (Silva, 2019). Contudo, esse trabalho não possui autorização para publicação na plataforma e, por essa razão, não compõe o *corpus* textual de análise. A segunda analisa a importância dos nomes cerimoniais para os Mëbêngôkre no contexto escolar em Kôkraxmôro, aponta que a escola começa a aproximar da comunidade e tende a observar a nomeação oriunda do processo de formação da pessoa Mëbêngôkre, entretanto ainda vivenciam a fixação de um único nome nos documentos escolares (Meneses, 2018). Essa produção não vislumbra os sentidos atribuídos à escola, todavia aparenta ser uma discussão interessante para o campo da educação escolar Mëbêngôkre, mas não possui autorização para divulgação do texto completo, e não pode ser analisada.

Ao realizarmos as buscas, percebemos ser maior o número de produções científicas nas áreas das ciências humanas, linguística, letras e artes e ciências sociais aplicadas. O que não surpreende, uma vez que o campo da educação e ensino ainda caminha para tornar-se um campo de estudo consolidado entre os Mëbêngôkre, isso fica evidente pelo pequeno número de produções que tratam da escolarização ou educação escolar com esse povo. O campo da educação por muito tempo afastou-se desse debate com os povos tradicionais, mesmo com as diversas reivindicações dos povos indígenas para pensar uma educação escolar que atendesse aos seus modos de ser, pensar e sentir indígena. Entretanto, ao realizarmos esse movimento de busca percebemos uma tendência maior de trabalhos que tematizam a escola na aldeia entre os Guarani, os quais servem de base para o conjunto de produções que envolvem a educação escolar indígena no Brasil.

Das produções encontradas, após adicionarmos os filtros de busca tipo (tese e dissertações acadêmicas) e ano de publicação (2010 a 2023), bem como realizamos a leitura prévia dos títulos e resumos, selecionamos um total de cinco dissertações para comporem o *corpus* textual de análise. Consideramos que esses trabalhos trazem discussões aproximadas do objeto de estudo desta tese e permitem analisarmos as contribuições, possibilidades e lacunas que apontam a necessidade de novas pesquisas.

Quadro 2 - Dados das produções que compõem o *corpus* de análise

| Dados da Publicação   | Metodologia  | Objetivos   | Resultados  |
|---|--|---|---|
| <p><b>Nº 01</b></p> <p><b>Tipo:</b> Dissertação</p> <p><b>Ano:</b> 2018</p> <p><b>Título:</b> Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado.</p> <p><b>Autor/a:</b> Sâmara Leila Cunha Mendes</p> <p><b>Programa/Instituição:</b> Mestrado em Ciências Sociais/PUC</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Índios. Educação. Índios Kayapó. Escolas indígenas.</p> | <p>A pesquisa apresentada é do tipo bibliográfico com estudo de campo.</p> | <p>Compreender como a escola formal utiliza a relação entre educação indígena e educação escolar indígena e como ambas se interpenetram, já que a educação escolar indígena deveria trazer, em sua proposta, um tratamento diferenciado e intercultural que respeite a língua nativa.</p> | <p>Os indígenas Mëbêngôkre, hoje mais que no passado, pensam e proclamam ideias sobre o que querem e como querem a escola, no entanto, o impasse tem sido concretizar a escola específica, diferenciada e intercultural pretendida por esses povos e instituída por lei. Nessa perspectiva, o Estado não dá abertura para a autonomia e reverberação dos sentidos que esses grupos atribuem à escola na aldeia.</p> |
| <p>MENDES, Sâmara Leila Cunha. <b>Educação indígena x educação escolar indígena; um aprendizado diferenciado.</b> 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.</p>   |  |   |   |
| <p><b>Nº 02</b></p> <p><b>Tipo:</b> Dissertação</p> <p><b>Ano:</b> 2018</p>   | <p>A pesquisa é construída utilizando a pesquisa bibliográfica e de</p>    | <p>Analisar o modelo de educação ofertado na Escola Municipal Indígena</p>  | <p>A escola para os Mekragnotire tem um sentido pragmático, cujo</p>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><b>Título:</b> A Escola Indígena Karanhim: a construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó.</p> <p><b>Autor/a:</b> Joares Ribeiro De Oliveira</p> <p><b>Programa/Instituição:</b> Programa De Pós-Graduação Em Antropologia Social – PPGAS/UFMT</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação escolar indígena. Mekragnotire. Escola Indígena.</p> | <p>dados etnográficos obtidos na pesquisa de campo por meio da observação participante.</p> | <p>Karanhin, localizada na Aldeia Kubenkokre de etnia Mekragnotire, que está situada na Terra Indígena Mekragnotire no sudeste do Estado do Pará.</p> | <p>objetivo final, que reside na capacidade de instrumentalização destes indígenas para equalizar as condições impostas nas relações que estes estabelecem com a sociedade envolvente. A valorização exacerbada das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Materna Kayapó, em detrimento dos demais componentes da matriz curricular, deixa claro que a escola deve destinar-se a formar falantes e escritores em língua portuguesa, assim como sujeitos capazes de operar cálculos matemáticos, sem, contudo, relegar a</p> |
|---|---|---|---|

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   |  | segundo plano a língua materna, suporte da educação diferenciada.   |
| OLIVEIRA, Joares Ribeiro. <b>A Escola Indígena Karanhim: a construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó</b> . Cuiabá, MT, Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Mato Grosso, 2018.   |   |  |   |
| <p><b>Nº 03</b></p> <p><b>Tipo:</b> Dissertação</p> <p><b>Ano:</b> 2013</p> <p><b>Título:</b> Etnografia de uma escola Xikrin</p> <p><b>Autor/a:</b> Camila Boldrin Beltrame</p> <p><b>Programa/Instituição:</b> Programa De Pós-Graduação Em Antropologia Social/Ufscar</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação escolar indígena. Etnologia indígena. Criança indígena, Mëbêngôkre e Xikrin do Bacajá.</p> | Pesquisa etnográfica.                                       | Compreender como os Xikrin apropriam-se da escola e das atividades que lá são ensinadas, elaborando reflexões e inserindo-as em seu cotidiano. | A escola é reconhecida como o local para as crianças aprenderem as técnicas e as habilidades dos brancos, porém, quando atingem certa maturidade, esses saberes são deixados de lado para que os conhecimentos Xikrin, e as relações que estes engendram, comecem a ser demonstrados. |
| BELTRAME, Camila Boldrin. <b>Etnografia de uma escola Xikrin</b> . São Carlos: UFSCar, Dissertação de Mestrado, 2013.  |   |  |   |
| <p><b>Nº 04</b></p> <p><b>Tipo:</b> Dissertação</p> <p><b>Ano:</b> 2018</p>  | No andarilhar metodológico, inspiramo-nos na História Oral, | Deslindar o processo de escolarização dos Mëbêngôkre   | A escolarização dos Mëbêngôkre Gorotire é recente, principiada em   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p><b>Título:</b> Da Flecha À Caneta: Escolarização Indígena Mëbêngôkre Gorotire</p> <p><b>Autor/a:</b> Leni Barbosa Feitosa</p> <p><b>Programa/Instituição</b></p> <p>Programa De Pós-Graduação Em Educação – PPGE/UFT/2018</p> <p><b>Palavras-chave:</b></p> <p>Mëbêngôkre Gorotire. Processo de escolarização. Educação escolar indígena. Educação indígena.</p> | <p>substanciando-a na abordagem qualitativa.</p> | <p>Gorotire, aldeia localizada no município de Cumaru do Norte-PA.</p> | <p>1973, apresentando-se em contextos educacionais contemporâneos, todavia com vivências que a alicerçaram por muitos anos numa perspectiva instrutiva integracionista e que, há pouco tempo, andarilha no vislumbre de concebê-la no âmago da autonomia e reafirmação de sua identidade, sobretudo, por meio de ressignificações estabelecidas pelos próprios Gorotire. Ademais, o ambiente escolar é representado pelos Mëbêngôkre adultos e escolarizados como um local de apropriação da</p> |
|---|--|--|--|

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  |  | <p>cultura dos <i>Kuben</i> e dinamização para o ingresso em suas atividades laborais, assim como um ambiente de fomento a sua cultura e, para as crianças Mëbêngôkre, a representação das aprendizagens que emanam da educação indígena e escolar são comunicadas de maneira distintas no território indígena.</p> |
| <p>FEITOSA, Leni Barbosa. <b>Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire</b>. Palmas: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Tocantins, 2018.</p>  |  |  |   |
| <p><b>Nº 05</b><br/> <b>Tipo:</b> Dissertação<br/> <b>Ano:</b> 2020<br/> <b>Título:</b> Silêncios Na Escrita: Uma Etnografia da Escola Kayapó em Tempos Ecocidas.<br/> <b>Autor/a:</b> Adriana da Gama Vidal<br/> <b>Programa/Instituição:</b> Programa de Pós-</p> | <p>Parte de uma proposta metodológica transdisciplinar, à luz dos estudos gloto políticos da linguagem, reunindo pressupostos da pesquisa etnográfica qualitativa e quantitativa, tanto no contexto da</p> | <p>Explorar as políticas indigenistas e as políticas indígenas acerca da educação escolar indígena nas escolas Kayapó.</p> | <p>Destacamos o desafio de pensar uma escola para os povos da floresta a partir de uma nova racionalização do saber. Apesar das muitas propostas, análises e pareceres sobre como deve ser essa escola indígena, grande</p>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>Graduação em Estudos de Linguagem/UFF</p> <p><b>Palavras-chave:</b></p> <p>Educação escolar indígena. Kayapó.</p> <p>Etnologia.</p> <p>Glotopolítica.</p>                  | <p>antropologia social quanto da etnografia educacional.</p> |  | <p>parte delas apenas reitera um discurso que já é o senso-comum nesse campo, a ideia de uma educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada; respeitando a cosmologia do povo; resgatando língua e cultura (se for o caso); valorizando os conhecimentos tradicionais e seus processos próprios de transmissão de saberes. Entretanto, poucas atuações apresentam balanços e avaliações críticas dessas iniciativas em andamento.</p> |
| <p>VIDAL, Adriana Gama. <b>Silêncios na escrita: uma etnografia da escola Kayapó em tempos ecocidas</b>. Dissertação de mestrado – Universidade Federal Fluminense, 2020.</p> |  |  |  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Especificamente, produções que abordam os sentidos da escolarização indígena Mëbêngôkre/Kayapó como objeto de estudo não foram encontradas. O que nos instiga a embarcar nessa jornada, dada a relevância deste estudo e a necessidade de se problematizar a



importância da compreensão dos sentidos que os indígenas atribuem à escolarização na aldeia, como forma de apontar uma solução indígena para os problemas da educação escolar. Entretanto, os trabalhos selecionados apresentam dados e discussões importantes para pensar a educação escolar indígena Mëbêngôkre e indicam caminhos que passam pela auscultação de sentidos. Tematizam as políticas educacionais, o processo de escolarização indígena, apontam desafios para pensar a educação escolar indígena como preveem as legislações brasileiras e evidenciam indiretamente alguns dos sentidos da escola na aldeia.

O estudo de Mendes (2018) é uma busca por compreender a relação da educação indígena e educação escolar indígena, tendo, como campo de investigação, a aldeia Piôkrôtikô, localizada no município de Ourilândia do Norte-PA, habitada por uma comunidade Mëbêngôkre. Para tanto, elenca dados etnográficos que visam discorrer sobre a educação Mëbêngôkre em diferentes meios e momentos em comunidade. Nessa linha, destaca a importância das roças na educação de crianças.

Nesse contexto, Mendes (2018) sustenta a argumentação de que, sendo os conhecimentos do âmbito da educação indígena, oriundos de uma ancestralidade, não necessitam de escola para sua transmissão, uma vez que as aprendizagens acontecem no campo da observação e prática no dia a dia da comunidade. “A educação indígena, que corresponde a caça, pesca e artesanato, é uma autêntica representante de sua própria cultura. Dona de uma tradição secular, a cultura comporta tradições que não exigem aprendizado escolar sistemático” (Mendes, 2018, p. 61).

Se a educação indígena está ligada a uma tradição secular e, como representante de sua cultura não exige aprendizado escolar sistemático, compreender qual a razão de ser da escola na aldeia torna-se essencial para que não seja mais um artifício do Estado, que, ao fim, mantém artimanhas colonizadoras. Ainda na perspectiva de Mendes (2018, p. 61):

No plano da prática da educação escolar indígena, a escola indígena continuará sendo um instrumento de colonização que atende aos interesses do colonizador. Aos povos nativos cabe a árdua tarefa de aceitar o injusto sistema educacional, adequando-se a um sistema didático-pedagógico sumamente adverso ao índio e seu habitat.

Aceitar o injusto aparenta não ser característica Mëbêngôkre, um povo que luta pelo direito à diferença em sua diversidade sociocultural e linguística. O que falta à escola indígena é a participação e verdadeira autonomia indígena na gestão de seus processos escolares. Embora seja um direito adquirido constitucionalmente, a educação escolar específica, diferenciada, com previsão de autonomia na gestão dos processos escolares, ainda não configura uma realidade, uma vez que, ao fim, está subordinada à aprovação e execução por parte do Estado que pouco conhece as realidades dos povos indígenas no país, mas impõe as regras.

Um dos aspectos de ditadura do Estado por meio da instituição escolar é a mecanização do tempo. Os estudantes precisam encaixar-se nos horários escolares, em um tempo cronológico. Diferentemente do que estão acostumados na educação Mëbêngôkre, uma vez que “[...] os Kayapós têm maneira própria para verificar a passagem do tempo pela posição do sol, que se diferencia no período da estação de inverno e verão” (Mendes, 2018, p. 69). A escola, nesse entendimento, implica desformatar o modelo de organização e conhecimentos indígenas, para dar lugar aos modelos eurocêntricos de viver e ensinar, em vez que experienciar, conviver e aprender.

Mendes (2018) conclui, em sua dissertação de mestrado, que a educação na aldeia Piôkrôtikô está em toda parte, imbricada em diversos momentos da vida cotidiana, cujos conhecimentos são oriundos de uma tradição ancestral, sem significados efêmeros e de caráter impositivo, orientando-se por regras e produzindo preconceitos. “[...] A educação indígena é permanente, acompanhando o amadurecimento do índio, não é baseada em adestramento e, sim, na vontade do aprendiz que se dispõe a aprender observando e fazendo” (Mendes, 2018, p. 41).

A afirmação fez lembrar episódios vividos em experiência como professora na aldeia. Sempre que os/as estudantes começavam a faltar, ingenuamente e pautada por um modelo educacional eurocêntrico, ia à casa dos pais perguntar o motivo das ausências, e sempre me respondiam: ele não quis ir hoje. Então, insistia na “importância” de ir à escola todos os dias, mas ouvia: é ele quem sabe se quer ir, ele decide o momento em que quer aprender ou não determinados conhecimentos, e a escolarização parece incluir-se nesse rol de possibilidades para as crianças Mëbêngôkre.

Outro estudo que contribui com a presente discussão é o de Oliveira (2018), uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre os Mekrangnotire/Mëbêngôkre, na aldeia Kubenkokre, escola indígena Karanhim, que foi agregado ao *corpus* de análise desta seção por apresentar dados relevantes para esta tese, uma vez que investiga a forma e o conteúdo de educação escolar indígena ofertado na escola citada e, nesse contexto, evidencia sentidos relevantes. O estudo desenvolve-se

[...]. A partir das ferramentas de planejamento e as práticas adotadas no ambiente escolar, com suas implicações deste processo de transposição educacional, esta pesquisa procura confrontar teoria e prática sem perder de vista as garantias previstas na legislação educacional para os povos indígenas que teoricamente orientam as práticas de educação escolar [...] (Oliveira, 2018, p. viii).

Nessa busca, Oliveira (2018) passa pelos sentidos da escolarização, embora esse não seja seu objetivo geral de pesquisa. Ao concluir sua produção, percebe que a escola adquire um

caráter mais objetivo, uma vez que se deposita, nessa instituição, a possibilidade de aquisição dos conhecimentos não indígenas.

[...] A pretensão de verificar uma etnia guerreira obstinadamente lutando por um modelo de educação escolar em que se prime os valores próprios de sua cultura, perde sentido quando se constata que estão, ao contrário, pretendendo uma escola semelhante às escolas dos brancos. Contudo, não se pode negar o fato desta opção tratar-se de mais uma estratégia de resistência dos Mekragnotire, porém, da mesma maneira não se pode ignorar os perigos que o seu uso representa para a manutenção de sua cultura (Oliveira, 2018, p. 121).

A escola serve para instrumentalizar os Mëbêngôkre na convivência com a sociedade envolvente, ao propiciar o ensino dos conhecimentos não indígenas como: a língua portuguesa, a matemática não indígena e demais conhecimentos. A escolarização é, neste sentido, uma estratégia de resistência, como bem expressa Oliveira (2018). Podemos compreender ainda que a participação nessa instituição funciona como uma faca de dois gumes: se, por um lado, propicia o conhecimento do mundo não indígena em seus diversos aspectos, por outro, corre-se o risco de esse conhecimento influenciar no processo de aquisição de conhecimentos indígenas e na dinâmica comunitária, se a escola verdadeiramente não se aproximar das pedagogias do ensinar praticada pelos Mëbêngôkre.

Outro aspecto abordado por Oliveira (2018), e por Mendes (2018), Feitosa (2018) e Vidal (2020) relaciona-se às políticas públicas que versam sobre a educação escolar indígena não se efetivarem na prática, uma vez que estão mais voltadas para o âmbito do discurso oficial. Dessa forma, a construção da escola diferenciada ainda caminha em passos lentos.

Verificamos, portanto, quando se trata da educação indígena, que o uso do discurso de uma educação diferenciada é tomado como discurso político dentro do politicamente correto. Tal retórica procura legitimar-se por meio de um assistencialismo travestido de compromisso com a educação escolar indígena que só tem servido a gestores patrimonialistas cujas práticas estão divorciadas deste discurso, ao menos isso verifiquei no caso aqui estudado (Oliveira, 2018, p. 120).

Infelizmente, o caso estudado por Oliveira (2018) não é isolado. Quando analisamos as produções acadêmicas sobre a educação escolar indígena, consubstanciada a nossa prática enquanto docente em escolas indígenas, observamos esse distanciamento do que preveem as legislações para a construção de uma escola diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, bem como a existência de práticas assistencialistas, o que não dá abertura para a gestão dos processos escolares pelos próprios indígenas, muito menos para a auscultação dos sentidos da escola ou da escolarização na aldeia, que são atribuídos pelos indígenas.

O estudo de Beltrame (2013), entre os Xikrin/Mëbêngôkre, contribui com essa discussão ao apontar uma importante questão percebida na oferta da educação escolar brasileira e indígena, de modo geral: a necessária equidade. Os Xikrin percebem esse problema e querem que a escola

propicie a mesma escolarização que as crianças da cidade recebem, propiciando a equidade no ensino escolar recebido pelos indígenas, uma vez que essa instituição é reconhecida como o espaço em que se aprendem os conhecimentos não indígenas. Essa concepção é evidenciada pela própria localização geográfica da instituição na aldeia, fora do círculo composto pelas casas e, nela, querem ter as mesmas oportunidades de ensino que as crianças não indígenas em escolas não indígenas.

Entretanto, Beltrame (2013) ressalta que, mesmo a escola sendo reconhecida com local em que se aprende conhecimentos dos “brancos”, quando o indivíduo atinge certa maturidade, os saberes adquiridos na escola são colocados em segundo plano, para que os conhecimentos Xikrin e as relações que estes engendram comecem a ser demonstradas ou orientadas. Assim, fica evidente que há uma distinção entre a educação indígena e a educação escolar.

A produção de Vidal (2020) corrobora com o *corpus textual* examinado por ser um texto, que a própria autora caracteriza como uma etnografia da escola Kayapó, produzido com a comunidade da aldeia Àukre, habitada por uma comunidade Mëbêngôkre. O estudo discorre sobre os processos que envolvem o desenvolvimento e a formação de corpos Mëbêngôkre, com ênfase no espaço escolar, com o objetivo de “[...] conceber o agenciamento desses corpos em sala de aula” (Vidal, 2020, p. 8).

Nesse contexto, Vidal (2020, p. 8) aponta para “o desafio de se pensar uma escola para os povos da floresta a partir de uma nova racionalização do saber”. Tal desafio evoca igualmente a necessidade de pensar a escola e processos de escolarização tendo, como protagonistas, os próprios povos indígenas, refletindo esses processos a partir dos sentidos e significados que atribuem à escolarização e escola na aldeia. Um aspecto necessário para a verdadeira autonomia indígena na escola.

A produção de Feitosa (2018), uma pesquisa realizada entre os Mëbêngôkre na aldeia Gorotire, cujo objetivo é deslindar o processo de escolarização na respectiva aldeia, indica que, mesmo havendo direitos constitucionais que preveem uma educação escolar diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, “[...] há uma distância latente e morosa entre a legislação e sua prática no cotidiano escolar Mëbêngôkre Gorotire[...]” (p.8). Isso se deve à tentativa do estado de turvar “[...] a promoção de ações educacionais que efetivem tal direito no cotidiano escolar na aldeia” (Feitosa, 2018, p. 184).

Com esse olhar, Feitosa (2018) traz ainda dados relevantes sobre o processo histórico da educação escolar indígena no Brasil, bem como a história da escolarização na aldeia Gorotire, os quais nos ajudam a compreender o próprio processo de escolarização do povo Mëbêngôkre, uma vez que muitas comunidades passaram por processos escolares semelhantes.

É no entendimento de violência, luta e resistência de muitos povos indígenas que vislumbramos a historicidade da educação escolar, sobretudo ao deprendermos que o limiar da oferta escolar entremeava arranjos estratégicos dos invasores europeus que aqui se instalaram para promover o contato com os indígenas e impor-lhes suas normas, conduta social, política e religiosa [...] (Feitosa, 2018, p. 183).

Pelo exposto, compreendemos que a historicidade de oferta da educação escolar para os Mëbêngôkre passa por processos que sucumbem os anseios dos grupos e pessoas, a fim de prevalecer a vontade do colonizador. Nesse cenário, Feitosa (2018) realiza um levantamento histórico da escolarização indígena, como forma de compreender o processo e inova ao apontar para desconexões entre a educação escolar Mëbêngôkre e a educação Mëbêngôkre, evidenciando como o ambiente escolar é representado, bem como alguns dos sentidos da escolarização atribuídos por pessoas da aldeia, em concepções por grupos etários.

O ambiente escolar é representado pelos Mëbêngôkre adultos e escolarizados como um local de apropriação da cultura dos *Kuben* e dinamização para o ingresso em suas atividades laborais, assim como um ambiente de fomento a sua cultura e, para as crianças Mëbêngôkre, a representação das aprendizagens que emanam da educação indígena e escolar são comunicadas de maneira distintas no território indígena (Feitosa, 2018, p. 8).

Compreendemos que o ambiente escolar, além de ser um ambiente propício para o aprendizado de conhecimentos dos não indígenas e possibilitar o exercício de atividades laborais entre os Mëbêngôkre Gorotire, adquire um sentido pragmático, como percebe Oliveira (2018). Entretanto, Feitosa (2018) observa ainda que há certa inclinação para o ensinar e aprender aspectos da educação Mëbêngôkre na escola, destinados às crianças. Esse pensamento parece mais característico do grupo de jovens da aldeia, já que, para os velhos, a escola não deveria existir, uma vez que traz elementos externos que influenciam diretamente na cultura Mëbêngôkre. Essa observação caminha para os sentidos da escolarização na aldeia, que é nossa discussão principal aqui, trazer, sobretudo, os sentidos da escolarização Mëbêngôkre revelados nessas produções.

#### **4.2 Sentidos da escolarização Mëbêngôkre revelados pela literatura**

A educação escolar em comunidades indígenas incute práticas exógenas aos processos educacionais indígenas, entretanto se apresenta diante dos anseios e necessidades de cada povo ou comunidade como uma questão individual e coletiva, uma vez que faz parte do mundo vivido de cada um. Já a educação indígena, como aponta Melià (1979), é certamente outra. Não está grafada, mas vívida na memória dos velhos/as conhecedores da cultura e da tradição.

Nesse contexto, é salutar discutirmos a diferenciação entre educação indígena e educação escolar indígena. Cohn (2004) evidencia que a educação indígena está diretamente

ligada ao olhar e ouvir, uma vez que os olhos e os ouvidos são os principais órgãos pelos quais se adquire conhecimento. Tais órgãos dos sentidos “[...] recebem tratamentos e adornos especiais e devem ser desenvolvidos para que a criança esteja pronta a aprender” (Cohn, 2004, p. 99). A criança que observa um velho fazendo um cocar, em silêncio, enquanto o velho nada explica, está a aprender, de modo que ao “[...] “ouvir” atentamente o que observa: deve refletir sobre o que vê. Assim, não deve ouvir o que o velho está falando, mas o que o velho está fazendo [...]” (Cohn, 2004, p. 99). Nessa concepção Xikrin, a mesma observada entre os Mëbêngôkre, o ver e o ouvir são fundamentais para a aprendizagem da criança que aprende em todos os lugares e momentos da vida em comunidade, portanto, são elementos fundantes da educação Mëbêngôkre.

Podemos reconhecer diversas situações de ensino e aprendizado em que um Xikrin pode se engendrar. Uma delas é aquela possibilitada pela vida cotidiana; a segunda, aquela que envolve uma relação de aprendizado entre duas pessoas e que tem início em um pedido; uma terceira, as reuniões que precedem a realização de um ritual, e que se configuram como uma espécie de ensaio do que será cantado e dançado no ritual; há ainda aquela que é possibilitada pelo ritual; e há o aprendizado escolar. Cada uma dessas situações envolve pessoas diferentes e uma ética de comportamento diferente (Cohn, 2004, p. 101-102).

Em todas essas situações de aprendizado, que dizem respeito à educação indígena, é preciso discricção no ouvir e observar, para que o aprendiz alcance a maturação necessária à obtenção de conhecimentos (Cohn, 2004). Assim, quando chegar a fase adulta, o momento em que saberá bem, poderá orientar crianças e jovens em processo de aprendizado. Mendes (2018) sugere que a educação Mëbêngôkre passa pelo crivo da curiosidade e motivação em aprender. Assim posto, compreendemos que “[...] o aprender é acionado pela curiosidade que alimenta a observação, o que representa um traço que se sobressai e busca no fazer e ouvir, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para a aprendizagem [...]” (Mendes, 2018, p. 71).

Em contrapartida, a educação escolar apresenta-se como um ambiente em que as interações verbais, por meio de perguntas, colocações e questionamentos, são práticas fundamentais para o processo de ensino. Não é suficiente apenas o ouvir e observar, e aqui parece residir uma acepção diferenciada do processo de aprendizagem na educação escolar e educação Mëbêngôkre: falar *versus* silenciar para aprender. A educação escolar e as formas de ensino e aprendizagens não indígenas envolvem ainda conhecimento da grafia do português, das operações matemáticas, das geografias, das ciências, especialmente. São formas distintas de aprender, de um lado, temos a transmissão oral e, do outro, a escrita em outra língua, o que permite a reflexão sobre as seguintes questões: quando o Mëbêngôkre vai à escola, o que almeja aprender? E o que seus criadores e a comunidade esperam que as crianças aprendam?

É certo que todas as sociedades detêm ou apropriam-se de modos de aprendizagens que diferem em razão do tempo, espaço e contextos, “[...] toda sociedade tem necessidade de se transmitir, de transmitir seus conhecimentos, suas descobertas, suas técnicas; e ela mesma se dota dos meios para essa transmissão [...]” (Calvet, 2011, p. 143). Desse modo, entre os Mëbêngôkre, o processo de escolarização indígena pode significar um dos meios de transmitir-se na sociedade envolvente. Para compreender essa questão, é preciso levar em conta as situações socioculturais e linguísticas em que estão inseridos e que sentidos atribuem à escolarização.

Todavia, com base no levantamento bibliográfico realizado para esta tese, a pressuposição que paira sobre nossas cabeças é que um dos sentidos do processo de escolarização para os indígenas que possuem escola em suas comunidades é que sirva como instrumento de empoderamento para a luta na relação com a sociedade envolvente. Entendemos, portanto, que: “São muitos os sentidos e significados que os povos indígenas têm atribuído à escola através de suas políticas culturais” (De Santana, Cohn, 2017, p. 122). Esses sentidos podem variar desde o discurso, que parece comum a vários povos indígenas no Brasil, de que a principal motivação é aprender os conhecimentos não indígenas, até a concepção de escola como lugar em que se discute e aprende língua e a própria cultura, concomitante ao aprendizado de conhecimentos tidos como universais e a qualificação para a atividade laboral nos moldes não indígenas.

Dessa forma, os sentidos da escolarização para povos e comunidades indígenas transformaram-se ou transformam-se à medida que se transformam as relações com o Estado Brasileiro, com os não indígenas e variam conforme as condições históricas dessas relações, bem como os interesses de cada um enquanto ser individual e coletivo, na relação com o meio que os circunda (Weigel, 2003). Todavia, este estudo possibilitou compreendermos alguns dos sentidos da escolarização entre os Mëbêngôkre, à luz das produções bibliográficas.

Em Gorotire, como observam Feitosa e Vizolli (2019), uma das principais motivações Mëbêngôkre em aprender a língua portuguesa é ajudar a família. Se aprenderem apenas a língua materna, não saberão conversar com o não indígena e resolverem as coisas no contexto do *kubê*. A língua do não indígena, nesse entendimento, é um instrumento que viabiliza a convivência fora da aldeia. Essa colocação leva-nos a refletir sobre como os Mëbêngôkre percebem o ensino da língua materna nas escolas e o interesse do grupo e aprendê-la nesse ambiente, haja vista o caráter oral da língua usual ainda latente; e a predileção em aprender nas escolas, sobretudo, a língua portuguesa, para ajudar a família, conversar com o não indígena e resolver as coisas nesse meio. Essa necessidade surge da relação com a sociedade envolvente.

O estudo de Feitosa (2018) sinaliza ainda que os Mëbêngôkre Gorotire consideram importante o ensino da língua materna na escola, por compreenderem que essa instituição é um local de trânsito de conhecimento e fortalecimento da cultura. Uma vez que:

A utilização da língua materna no ambiente escolar lhes representa mais do que o fomento da aprendizagem de pronúncia e grafia, ela simboliza a presença de sua cultura na escola, sua cosmovisão, organização social e política, seus modos de ensinar e aprender, sua história de luta e resistência cultural, luta pela terra e reafirmação de sua identidade étnica (Feitosa, 2018, p. 164).

Em contrapartida, é importante tematizar de que forma o ensino de saberes tradicionais indígenas têm sido ofertados. Sob o pretexto de propiciar um currículo intercultural? Até que ponto esse currículo está sendo intercultural? Como os Mëbêngôkre percebem tal ensino na escola? Sabemos que os saberes tradicionais, que perpassam gerações, são transmitidos de forma oral, pelos velhos/as da comunidade. E que:

[...] A comunidade indígena tem as suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para garantir-se a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento (D'Angelis, 2012, p. 69).

Contudo, Feitosa (2018), percebe que, embora a escola não seja reconhecida como lugar tradicional de aprender a cultura e a língua materna, uma vez que o aprendizado da língua materna “[...] deve ocorrer no território que emana a cultura, por meio da educação indígena” (Feitosa, 2018, p. 165), assim como a escola significa o local de aquisição de aprendizagens que possibilitem a interação com a sociedade não indígena, essa instituição tem papel importante na comunidade, uma vez que os educadores indígenas configuram, a seu modo, a sala de aula, transformando-a em “[...] espaço que ensina e se faz aprender os códigos simbólicos de sua cultura ao enlaçar suas identidades Mëbêngôkre no ambiente escolar como educadores da cosmovisão e saber de seu povo” (Feitosa, 2018, p. 165). Nessa perspectiva, o espaço escolar é fortalecido à medida que não elenca apenas os conhecimentos ocidentais sob o risco de “[...] direcionar a nova geração a rechaçar a cultura indígena, sobretudo se nela for notável somente aprendizagens orientadas para o mundo dos *Kubê* [...]” (Feitosa, 2018, p. 166). Todavia, como espaço verdadeiramente intercultural e diferenciado, deve propiciar o diálogo equânime entre saberes indígenas e não indígenas.

A escola caracteriza-se como um local em que transitam conhecimentos indígenas das línguas e culturas, e conhecimentos não indígenas, como forma de “aprender a falar português e conhecer a sociedade dos outros” (Feitosa, Vizolli, 2019, p.10). Entretanto, esse conhecer não é para tornar-se o outro, mas para adquirir instrumentos a fim de lutar contra as opressões e violências, oriundas do outro. Com esse entendimento, compreendemos que a instituição escolar “[...] começa a ocupar um espaço expressivo na aldeia e ser referenciado como o local



de aprendizagem dos símbolos culturais dos *Kubê* [...]” (Feitosa, 2018, p.134), reverberando um dos sentidos da escolarização na perspectiva Mëbêngôkre Gorotire que é “[...] obter respeito e prestígio na sociedade Mëbêngôkre e *Kubê* [...]” (Feitosa, 2018, p. 166).

Outro aspecto relevante, apontado nos estudos de Feitosa (2018), é em relação à escola ser sentida na percepção dos velhos como o local em que as crianças deixarão de ter interesse pela cultura ao apropriarem-se dos conhecimentos do *kubê*. Todavia, na perspectiva dos jovens a escolarização possibilita a comunicação e vivência na sociedade envolvente, bem como a capacitação para a atividade laboral. Desse ponto de vista, ela é percebida e significada de forma distinta entre as faixas etárias.

Entre os Xikrin/Mëbêngôkre, a escola também é considerada o local em que se aprende “conhecimentos do não indígena”, sendo esse um dos sentidos que lhes atribuem, na qual esperam receber a mesma escolarização que as crianças das escolas não indígenas recebem (Beltrame, 2013). Essa afirmação possibilita o entendimento de que receber a mesma escolarização das escolas não indígenas é uma busca pela equidade, diluindo as assimetrias e abrindo-se para os diálogos epistêmicos.

Compreendemos que a realidade das escolas indígenas ainda é controversa e comporta assimetrias no que diz respeito aos conteúdos, à gestão dos processos escolares, às epistemologias do outro que se sobrepõem às indígenas. Nesse contexto, Vidal (2020), ao descrever problemas e desafios enfrentados pela escola em comunidade Mëbêngôkre, observa que essa escola não se configura como uma escola indígena pautada por projetos políticos pedagógicos próprios de autoria indígena, conforme previsto em legislações vigentes. Discorre ainda sobre as dificuldades em se estabelecer uma escola indígena fora dos moldes colonizadores, visto que

A escola, em seu modelo epistêmico, atribui ao ensino dos grafismos das letras, uma prerrogativa para a formação de um indivíduo qualificado a existir socialmente. Partindo desse entendimento, não há possibilidade de se pensar uma referência de escola para os povos indígenas, pela qual a asserção em si já não seja uma armadilha de colonização (Vidal, 2020, p. 20).

Nesses moldes, a escola é uma instituição externa, que propicia conhecimentos para a existência/convivência na sociedade não indígena. Por ser um aparato do outro, que, ao longo da sua história, serviu a esse outro e não aos povos originários, é possível ser essa razão da não apropriação dessa instituição pelos Mëbêngôkre, uma vez que não propicia a autonomia das pessoas que participam dela. Essa autonomia, conforme D’Angelis (2012), está destinada ao fracasso, se compreendermos que a escola é submissa ao Estado, portanto, à sociedade não indígena. O mesmo Estado, que não atende e não respeita os tempos de aprender e elementos

da cultura, torna-se soberano e superior ao direito indígena à educação escolar da forma como eles a pensam

De fato, é preciso reconhecer que a regulação do Estado não dá conta dos direitos indígenas, mesmo que haja legislações favoráveis, a questão jurídica é insuficiente, porque são os Mëbêngôkre que vivem o ser e o tempo para o aprender, que se diferencia do tempo *cronos* que nós estamos acostumados a vivenciar. Sob essa perspectiva, a autonomia da escola indígena ainda é algo inatingível, uma vez que a existência dessa instituição por si só engendra submissão as normas do Estado, embora um dos sentidos de seu existir entre os indígenas seja contribuir para o fortalecimento político e social, propiciando ferramentas necessárias para a convivência com a sociedade envolvente. Assim:

Se por um lado, a escola apresenta subsídios para o empoderamento político e social dos povos indígenas. Por outro, ela promove ou tenta promover a ressignificação dos conhecimentos tradicionais. Mesmo quando preocupados com o respeito aos processos próprios de aprendizagem, encaixá-los na formatação escolar é, por si só, desformatá-los (Vidal, 2020, p. 20).

Desse ponto de vista, a escola, mesmo quando se apresenta preocupada em incluir os saberes tradicionais nas práticas escolares, é uma forma igualmente exógena, uma vez que cabe a comunidade, por meio de seus velhos/as, o ensinamento de tais saberes, os quais ocorrem por meio da convivência/vivência/experimentação, na prática cotidiana. Pode a escola participar ativamente das práticas cotidianas Mëbêngôkre e adquirir os instrumentos e conhecimentos necessários para o ensinamento dos saberes tradicionais? O Estado proporciona essa abertura? Sabemos que nesse contexto, não.

Na prática, a autonomia da escola indígena está vinculada em última instância aos poderes estatais, portanto, impondo mais uma tarefa aos povos indígenas: desafiar o poder do Estado e torná-la uma instituição que sirva aos interesses dos povos em suas diversidades e diferenças socioculturais, em uma busca pela efetivação da verdadeira autonomia, a qual não foi vivenciada em nenhuma das fases de oferta da educação escolar no Brasil. Cabe a árdua tarefa de amansamento da escola na aldeia pelos indígenas.

Sabemos que o contexto de oferta da educação escolar para os indígenas foi, e arriscamos afirmar que ainda é controverso, um processo que adquiriu várias facetas ao longo do tempo, sem auscultar os sentidos de ser dessa instituição entre esses povos, atribuídos por eles. Considerando tal cenário, apresentamos a seguir, um panorama histórico da educação escolar indígena no Brasil, em suas fases distintas, as quais mantêm o elo comum: a ação e soberania do poder do Estado, entretanto, os povos indígenas resistem e mostram a força e resiliência dos saberes e vivências tradicionais por meio dos tempos.

### 4.3 A educação escolar indígena no Brasil

Muitas têm sido as discussões sobre a educação escolar indígena no Brasil, motivadas por abertura política, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como discorrem Melià (1979), Silva e Ferreira (2001), D’Angelis (2012), Feitosa (2018), Feitosa e Vizolli (2019; 2021) e outros. Essa movimentação política está relacionada às reivindicações dos povos indígenas por uma educação escolar que atenda, de forma plena, as suas necessidades frente às demandas junto à sociedade nacional. Uma educação escolar que se funde nas especificidades socioculturais de cada povo e seja “[...] instrumento conceituado de luta” (Ferreira, 2001, p. 71), uma vez que, entre as populações indígenas, a busca por escolarização dá-se muito em virtude das relações estabelecidas com a sociedade envolvente. Nessa concepção,

[...] O convívio continuado, ainda que conflituoso, possibilita a essas populações uma experiência educativa intercultural, na qual aprendem a dialogar com os outros agentes, apropriar-se e utilizar-se de suas tecnologias e recursos, relacionar-se com suas instituições e assim por diante (De Sousa, 2001, p. 240).

Como parte desse processo educativo intercultural, a educação escolar “[...] refere-se a aprendizagem pela qual passam as populações indígenas no contexto da escola. Isso implica o relacionamento com instrumental, metodologia e concepção pedagógica específicos [...]” (De Sousa, 2001, p. 240). Todavia, é notório que, na história do país, a oferta de educação escolar para povos indígenas foi concebida como um instrumento do Estado para civilizá-los. Não propiciava, assim, abertura à observação dos sentidos e significados que cada povo ou comunidade atribuíam/atribuem à escolarização. Foi, na verdade, um movimento aviltante de línguas e culturas indígenas.

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (Freire, 2004, p. 23).

A herança dessa escola colonial pode ser observada na contemporaneidade, embora a intenção colonizadora esteja envolvida em uma nova roupagem, sob a égide de uma educação escolar intercultural, comunitária, diferenciada e bilíngue/multilíngue. Na prática, a educação escolar, normatizada em documentos legais, ainda é uma promessa distante da realidade em que se encontram muitas escolas indígenas em nosso país, nas quais se experiencia uma instituição que é reflexo da escola na cidade e que não reflete os saberes, as práticas educativas e as manifestações culturais indígenas. Essa problemática pode estar relacionada à não concretização da verdadeira autonomia da escola na aldeia, mesmo sendo essa escola

reivindicada pelos povos indígenas que a sentem e a significam de diferentes maneiras. A mesma instituição que já serviu a diferentes fins, sobretudo, primando pelos interesses do Estado brasileiro.

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos povos indígenas a uma demanda, atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (Grupioni, 2004, p. 36).

A escola para povos indígenas, como argumenta Grupioni (2004), adquiriu diversas facetas ao longo da história, até chegarmos no modelo atual e, embora seja reivindicada pelos muitos povos originários, que atribuem diversos sentidos a ela, está longe de ser pensada como uma escola indígena, sobretudo, por carregar resquícios do passado histórico de imposição e dominação. Historicamente, o processo de oferta do ensino escolar para povos indígenas no Brasil, conforme Ferreira (2001), instaurou-se compreendendo quatro fases: o período colonial (1500-1910); a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1910-1967); os movimentos e organizações indígenas em defesa dos seus direitos, criação da União das Nações Indígenas (UNI) e a consolidação dos movimentos indígenas (1980- até os dias atuais). Em nenhuma dessas fases, houve autonomia indígena nas escolas. Somente na contemporaneidade, começamos a vislumbrar uma abertura para a participação indígena, embora em um processo complexo e moroso.

Na primeira fase, que se situa no período colonial, a escolarização, comandada por jesuítas, teve, como objetivo, a catequização e civilização dos indígenas, obrigando-os a esquecerem seus costumes e línguas, na tentativa de exploração da mão de obra. Nesse contexto, a catequese e o ensino escolar estavam a serviço do aniquilamento cultural e consequente assimilação da cultura não indígena pelos povos indígenas (Silva, Ferreira, 2001, D'Angelis, 2012, et al.).

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas (Freire, 2004, p. 17-18).

Dessa maneira, os primeiros movimentos de escolarização, que têm início com os jesuítas enviados para cá pela coroa portuguesa, possuíam como missão catequizar e civilizar os indígenas considerados selvagens e sem alma. Cabia a esses missionários percorrerem os

territórios em busca dos indígenas, para lhes ensinar, por meio da imposição da língua e cultura do invasor com vistas à civilização e assimilação. Como esse processo, não se produziu o efeito esperado, os jesuítas sugeriram os aldeamentos, que consistiam na criação de grandes conglomerados próximos de povoações coloniais para onde os levavam e negavam o direito aos valores, culturas e língua, e submetiam-nos aos parâmetros sociais dessa nova ordem (Brasil/Secad, 2007).

Os aldeamentos não surtiram o efeito desejado, uma vez que era preciso aumentar a produção agrícola e isso requeria aumento de mão de obra disponível. Assim, era preciso escravizar os indígenas, pois acreditavam que eles se adaptavam melhor a essa atividade. Para tal trabalho, os jesuítas não mais serviam, por essa razão foram expulsos, dando lugar à criação do chamado Diretório dos Índios, o qual deu continuidade ao regime de expropriação e definiu a obrigatoriedade do ensino e o uso da língua portuguesa. Nesse período, houve a intensificação da escravização indígena para atuação em atividades domésticas, extrativistas e agrícolas. A partir de 1845, com a extinção do Diretório dos Índios e a instituição das Missões, o trabalho missionário volta à cena, valendo-se das práticas de aldeamento, cujos objetivos eram a catequização, civilização e consequente assimilação de corpos e culturas indígenas à sociedade nacional (Brasil/Secad, 2007). Esses acontecimentos perpassaram o período colonial e imperial.

Por situar-se no período republicano, em que surge a necessidade de melhorar a imagem do país, desvinculando-a do etnocídio cometido, a segunda fase tem como objetivo a integração do indígena à sociedade nacional, marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que esteve na gestão da educação escolar indígena por um período de aproximadamente 57 anos (1910-1967) (Feitosa; Vizolli, 2021). Esse órgão, posteriormente, deu lugar a FUNAI, hoje conhecida como Fundação Nacional dos Povos Indígenas<sup>16</sup>. Nessa fase, embora o ensino escolar tenha tendenciado a voltar-se para as especificidades indígenas, com a instituição do ensino bilíngue, ainda estava a cargo das Missões religiosas (Brasil/Secad, 2007).

Ao assumir a educação escolar indígena, a FUNAI adotou uma política de ensino escolar missionária, visto que delegou sua oferta ao Instituto Linguístico de Verão (SIL), entidade de cunho religioso. Entretanto, se apresentou com uma nova roupagem, vigorando uma forma sutil de camuflar a política envolvente de integração dos povos indígenas à sociedade dita nacional, sob alegação de preocupação com a diversidade linguística e cultural indígena, utilizando a oferta de ensino bilíngue como estratégia no ensino escolar (Ferreira, 2001). Dessa forma, a

---

<sup>16</sup> Em 2023, quando, pela primeira vez na história esse órgão passou a ser presidido por uma mulher indígena, Joenia Wapichana, há a mudança do nome Fundação Nacional do Índio para Fundação Nacional dos Povos Indígenas, uma grande conquista para os povos indígenas no Brasil.

metodologia utilizada permitiu o uso da língua materna, todavia, serviu como ponte para o domínio da língua nacional, o chamado *bilinguismo de transição* (Brasil/Secad, 2007), que objetivava facilitar a integração. Assim:

A intencionalidade da pactuação da FUNAI com o SIL transpassou a obrigatoriedade da oferta do ensino bilíngue, e aos pretextos expostos pelo órgão indigenista, por conseguinte estava esteada nos mesmos objetivos educacionais integracionistas estatais de ecoar as vozes indígenas no âmago europeu (Feitosa, Vizolli, 2021, p. 10).

Sob esse olhar, prevalecem objetivos integracionistas camuflados, os quais permitem que as práticas do período colonial e imperial persistam, com tendências assimilacionista e integralista do indígena a sociedade que os colonizou (Brasil/Secad, 2007).

A terceira fase do processo de escolarização é marcada pelos movimentos e organizações indígenas em defesa dos seus direitos e a atuação de organizações não-governamentais. Tal movimento constitui uma política indigenista paralela à oficial, com vistas à defesa dos territórios, assistência à saúde e educação escolar, bem como a formação de projetos alternativos de educação escolar. Nessa etapa, manifesta-se a necessidade de criação de leis complementares para a educação escolar indígena, necessidade apresentada mediante articulação dos movimentos indígenas e atuação de diferentes entidades não governamentais e instituições pró- indígenas (Ferreira, 2001).

A quarta fase “[...] vem de iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal” (Ferreira, 2001, p. 72). Um processo iniciado na terceira fase, em associação a organizações não governamentais e demais movimentos em prol dos indígenas, visando a afirmação identitária. Com o movimento indígena consolidado, as reivindicações acontecem de diversas formas, com realização de assembleias, encontros ou reuniões. As lideranças indígenas unem-se em prol de soluções coletivas para problemas comuns, propiciando a criação da União das Nações Indígenas (UNI), um dos marcos dessa fase (Ferreira, 2001). E, como resultado dessa união e luta coletiva, um novo contexto de educação escolar para indígenas começa a desenhar-se.

O novo contexto – favorecido pela Constituição Brasileira de 1988 e pela articulação, no MEC (Ministério da Educação), de um conjunto de diretrizes para a educação escolar indígena – trouxe um desenvolvimento sem precedentes na oferta de escolarização aos povos indígenas. Nesse processo, e sob tais circunstâncias, novas modalidades de ensino bilíngue começaram a ser experimentadas. Finalmente, esse período é marcado também por um conjunto de investimentos, nunca feito, em formação de professores indígenas, e o surgimento de um forte movimento e organizações desses professores (D’Angelis, 2012. p. 24)

Nesse período, a questão da educação escolar indígena foi amplamente discutida em encontros e assembleias, nas quais os povos organizavam-se para reivindicar melhores condições no ensino, na mesma medida em que denunciavam diversas incongruências como a

insuficiência do sistema educacional a que estavam submetidos e as condições precárias da educação escolar oferecida pela FUNAI. Há, nesse contexto, lutas pelo reconhecimento e implementação de uma educação escolar autêntica e diferenciada, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo (Ferreira, 2001). Essas ações propiciaram a criação e reformulação de dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) 9394/96, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena. Desse modo, preconizou-se uma educação escolar diferenciada, multilíngue, comunitária e intercultural, que se funde nas especificidades socioculturais do povo e comunidade em que a instituição escolar esteja inserida.

A escola, espaço histórico de imposição de valores e assimilação para incorporação à economia de mercado e, nesse processo, devoradora de identidades, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política (Brasil/Secad, 2007, p. 09).

Entretanto, é conhecido que, mesmo sendo reivindicada pelos próprios indígenas, a escola em muitas comunidades ainda mantém resquícios colonizadores, uma vez que a autonomia da escola nas aldeias é um sonho a ser alcançado, considerando sua submissão ao domínio do Estado. Dispomos de legislações que sistematizam a educação escolar indígena na perspectiva de uma escola diferenciada, específica, comunitária, bilíngue e intercultural, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Referenciais Curriculares para a Educação Escolar Indígena e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena. Porém, há um distanciamento entre o que preconizam essas legislações e a prática no cotidiano escolar indígena “sendo necessária a atenuação desses espaçamentos para que a educação escolar possa fortalecer a identidade indígena e seu empoderamento para construir uma escola que realmente lhes faça sentido” (Feitosa, 2018, p. 120).

Ainda sob essa ótica, é prevista em tais dispositivos uma escola gerida pelos indígenas, com currículos e calendários que garantam as especificidades das atividades socioculturais de cada grupo. Na prática, trata-se de um direito que não se efetivou, dada a realidade expressa pela falta de gestão indígena nos processos escolares, que são mediados ou ditados por forças hegemônicas e interesses outros, bem como a falta de efetivação de políticas públicas destinadas à educação escolar indígena no Brasil. Isso evidencia a necessidade de tematizar-se a educação escolar para povos indígenas no país, no sentido de compreender como os povos indígenas vivem, sentem e percebem a escolarização, que, historicamente, apresentou-se com fases que não primaram pelos sentidos que os sujeitos indígenas lhes atribuem.

Dessa forma, presenciamos, em escolas nas aldeias, a utilização de currículos adaptados e não criados com a participação dos indígenas; uma vez que o modelo escolar não proporciona ou dá abertura para essa participação nos processos escolares, corroborando para a “falta de interesse” indígena em tomar para si a instituição escolar, tornando-a uma escola verdadeiramente indígena e não escola no território indígena. Dessa maneira, a escola não reverbera os sentidos que as pessoas atribuem à escolarização, tema necessário para pensar a presença e os objetivos da escola na aldeia e que precisa ser tratado com atenção pelos indígenas, por agentes e instituições envolvidas nesse processo, com vistas a propiciar uma educação escolar que atenda aos anseios e necessidades desses povos, levando em conta as particularidades e a universalidade que nos circunda. Isso, necessariamente, passa pelo crivo de efetivação de políticas educacionais para a educação escolar indígena no Brasil e verdadeira autonomia na escola indígena.

#### 4.3.1 Políticas educacionais e a educação escolar indígena

Os dispositivos legais que preconizam uma educação escolar pautada na interculturalidade e bilinguismo/multilinguismo propiciam abertura política importante e a participação dos povos indígenas em seus processos escolares.

[...] Nesse cenário, a Constituição de 1988 merece especial atenção, pois foi com a sua promulgação que se reconheceu aos índios o direito de permanecerem índios e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro, rompendo com a tradição legislativa e administrativa que sempre procurou incorporar os índios à comunhão nacional, entendendo-os como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento [...] (Grupioni, 2000, p. 274-275).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 viabilizou abertura política e valorização dos povos indígenas, bem como estimula a valorização e orienta o trato dispensado a eles. Os artigos 210, 215 e 242, dispõem ainda de certa inclinação em atender a diversidade linguística e cultural no Brasil, sobretudo, voltando-se para os povos indígenas em contextos escolares. O artigo 210 prevê que sejam fixados conteúdos mínimos no Ensino Fundamental de forma a assegurar a formação básica, o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Ademais, embora o ensino deva ser ministrado prioritariamente em língua portuguesa, assegura-se às comunidades indígenas o direito à utilização de suas línguas maternas e aos processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988), o que, no passado, foi negado.

Todavia, ao realizarmos uma leitura das entrelinhas, compreendemos que, mesmo quando a intenção é atender a diversidade sociolinguística e cultural, de certa forma sobressai-se o poder do Estado sobre os povos indígenas: o ensino escolar deve ser ofertado prioritariamente na língua “de prestígio”. O artigo 215, da mesma Constituição, prevê a proteção e valorização



da diversidade étnica e patrimônio cultural brasileiro pelo mesmo Estado, que propõe garantir o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso à cultura dita nacional, bem como apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais, ao mesmo tempo que é seu dever proteger as manifestações culturais dos povos indígenas, afro-brasileiros e demais grupos que compõem a sociedade brasileira (Brasil, 1988).

Ainda nesse contexto, o artigo 242 da CF, parágrafo primeiro, propõe que o “§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). Assim, busca valorizar as contribuições indígenas e africanas para a constituição do país. Talvez aqui caiba trazer para a discussão que os povos originários desse território que hoje chamamos de Brasil são os indígenas, os quais já compunham sua formação desde tempos imemoriais e tinham suas próprias organizações políticas e sociais. Entretanto, tiveram esses territórios invadidos e negaram-lhes o direito à vida, aos rituais, às manifestações culturais e, em muitos casos, à língua. Tempos depois, forçados a melhorarem a imagem do país e sob pressão dos movimentos indígenas, foi conveniente para o Estado reconhecer as contribuições dos indígenas e suas culturas na constituição do Brasil.

Compreendemos que, embora tenhamos reconhecidas legislações que preconizam a observância de direitos indígenas à educação escolar que atenda às suas diversidades, é preciso pensar criticamente os textos oficiais, ler o que dizem, mas também compreender as entrelinhas para entendermos as propostas políticas que são direcionadas aos povos indígenas e à educação escolar indígena (Perrude, Czernisz, 2017). Até que ponto o Estado permite que favoreçam os povos originários? Enquanto for conveniente para a manutenção do poder e soberania epistêmica? Nesse contexto, é preciso insurgir e resistir às insinuações veladas de dominação oriundas da sociedade envolvente.

Com a oferta da educação escolar indígena descentralizada da Funai, sendo atribuição do MEC, em conjunto com os estados e municípios, vislumbramos mudanças que trouxeram interessantes perspectivas, uma vez que essas entidades assumem a obrigatoriedade de oferta e manutenção da educação escolar indígena no país. O MEC passa a ser o definidor de políticas, legislações e diretrizes, assim deve criar programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, orientando e avaliando as ações de formação de professores, oferecendo apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com a finalidade de prover a educação escolar intercultural em comunidades indígenas (Grupioni, 2000).

A partir do Decreto Presidencial nº 26, de 1991, que prevê a educação escolar indígena como atribuição do MEC, seu papel é o de “[...] indutor da política de educação indígena, traçar

as diretrizes dessa formação, discuti-las com os diferentes atores e agências e buscar meios para sua implementação” (Grupioni, 2000, p. 282). Fica, então, a cargo dos estados, em articulação com os municípios, a responsabilidade de oferta e execução da educação escolar indígena, bem como a regulamentação das escolas em contextos indígenas como unidades autônomas em seus sistemas de ensino, assumindo ainda a responsabilidade pela formação inicial e continuada de professores indígenas e sua profissionalização (Grupioni, 2000, p. 279). Essa é uma demanda urgente e necessária, uma vez que, tendo como base os Mëbêngôkre, há pouco investimento em formação docente inicial e continuada para professores indígenas no país.

Uma vez que a melhoria na qualidade de ensino ofertada passa pela autonomia das escolas, de modo que os indígenas possam organizar seus processos escolares, o Estado precisa cumprir o papel que lhe é cabido. Compete aos municípios a incumbência de manutenção, oferta e execução das atividades de ensino escolar nas aldeias indígenas, para tanto precisam mapear as necessidades e dificuldades enfrentadas nessa oferta, em conjunto com os próprios indígenas, possibilitando-lhes atuação, gestão nos processos escolares e verdadeira autonomia. “[...] O processo de implantação de escolas deverá garantir autonomia tanto para o projeto pedagógico quanto para a gestão administrativa, num contexto plural de ideias e concepções pedagógicas [...]” (Grupioni, 2000, p. 275).

Com o advento de mudanças na gestão e oferta da educação escolar indígena no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é outro dispositivo legal que trata da questão indígena no Brasil. Embora timidamente, já em suas páginas finais, rege a oferta da educação escolar indígena em dois artigos: art. 78 e art. 79. Neles, visualizamos a necessidade conjunta entre os poderes brasileiros, de fomento à cultura e assistência aos povos indígenas, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, bem como a viabilização da oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, com os objetivos de proporcionar a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências, bem como devem garantir o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades.

O artigo 79 prevê apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, de modo a promover uma educação intercultural destinada às comunidades indígenas, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, sempre consultando as comunidades sobre o processo. Assim, os programas devem ter, como objetivos, o fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas maternas faladas pelos grupos diversos, bem como a manutenção de programas de formação docente, com vistas à formação de pessoal especializado para a atuação em escolas indígenas, o desenvolvimento de currículos e programas diferenciados que considerem os

conteúdos culturais dos diferentes grupos originários e a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados para uso em escolas nos contextos indígenas (Brasil, 1996).

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 1996).

É preciso destacar ainda o art. 26-A, incluído na LDB por meio da Lei nº 11.645/2008, que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino públicos e privados. Embora tenha sido incluído recentemente, ele atende a uma demanda da prevista no artigo 242, parágrafo primeiro da CF/1988, o de propiciar o conhecimento e valorização das histórias e culturas afrodescendentes e indígenas que caracterizam a formação da população brasileira, no âmbito de todo o currículo escolar.

Além da LDB e da Constituição Federal de 1988, a elaboração do Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI), “[...] documento indutor e orientador de novas práticas [...]” (Grupioni, 2000, p.277), foi um importante passo para o avanço da educação escolar indígena no país, sobretudo, por orientar as práticas pedagógicas e educativas escolares em contextos comunitários. Uma diretriz pautada no que já haviam preconizado outros instrumentos normativos como a LDB, a qual prevê a manifestação e valorização do pluralismo de ideias, bem como das aprendizagens que os alunos trazem de seu contexto de vivência tradicional. Reforça ainda o direito dos povos indígenas de serem reconhecidos em suas diferenças e peculiaridades, primando pela autonomia docente e discente nos estabelecimentos de ensino, possibilitando diálogos e interrelação entre a comunidade e a escola (Veronez, 2005). O RCNEI foi um documento construído a muitas mãos, no intuito de apontar os caminhos da educação escolar indígena no país, e

[...] propõe distinguir as escolas indígenas das escolas não-indígenas, refletir as novas intenções educativas que orientam as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas, sinalizando também que estas deverão ter uma função formativa e não normativa. O RCNEI reafirma o direito ao ensino bilíngue e a um currículo que privilegie os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada nação (Veronez, 2005, p. 82).

Ainda numa perspectiva de valorização da diversidade e reconhecimentos da pluralidade dos povos indígenas no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13005/2014, enfatiza a necessidade de promover a equidade na educação escolar indígena, sendo esta desenvolvida na própria comunidade, e que, assim, contemple suas especificidades, ao mesmo tempo em que preserva a língua materna (Perrude, Czernisz, 2017).

São muitos os documentos legais que regem a educação escolar indígena no Brasil, aqui destacamos apenas os que consideramos mais relevantes. Esses dispositivos contemplam um

modelo de escola verdadeiramente indígena, contudo, a teoria parece distanciar-se da prática quando vivenciamos as precárias condições das escolas das aldeias, desde a infraestrutura, a falta de materiais didáticos específicos e diferenciados, bem como a ausência de investimento em formação inicial e continuada de professores indígenas, sobretudo na Amazônia Legal, e mínima possibilidade de autonomia indígena nos processos escolares. Esse movimento de investimento na formação deveria propiciar bem-estar, autoestima, criatividade e representação nos processos de aprender pelos alunos, e aprender e orientar pelos docentes.

Portanto, essa é uma discussão necessária e que precisa ser pensada com maior profundidade com os indígenas e por eles: como frear o poder dominador do Estado e caminharmos para uma verdadeira autonomia indígena na escola, de modo a ouvirmos múltiplas vozes e vivenciarmos diálogos epistêmicos e possibilitar a observância dos sentidos atribuídos à escolarização pelos indígenas, uma prática incomum nas escolas indígenas contemporâneas.

#### **4.4 Raios de luzes nas águas: lacunas, contribuições e possibilidades**

Ao fazermos esse apanhado da oferta de educação escolar no Brasil, bem como dos dispositivos legais que a regem, compreendemos que ainda são inscrições em/no papel que não se efetivaram na prática das escolas indígenas em nosso país. Igualmente este estudo evidencia que os povos indígenas precisam ser auscultados em suas diferenças e diversidades socioculturais, uma vez que são múltiplos os sentidos que atribuem à escolarização, a depender do espaço, tempo e momento histórico vivenciado. Entretanto, a necessidade de escolarização dá-se a partir das relações estabelecidas com os não indígenas.

Nesse íterim, pensar a escola e o processo de escolarização indígena torna-se primordial, posto que “[...] envolve ouvir o que os indígenas esperam dessa instituição” (Beltrame, 2013, p. 19), revelando como, em suas comunidades, significam a escola, quais as motivações para a aprendizagem escolar e que sentidos atribuem a esse processo. Compreendemos que, assim, constituem-se caminhos para pensar a escolarização indígena em nosso país.

As afirmações trazidas por Vidal (2020), assim como as de Beltrame (2013), Oliveira (2018), Mendes (2018) e Feitosa (2018), levam-nos a refletir sobre os sentidos que os Mëbêngôkre, em suas comunidades diferenciadas, atribuem à escolarização, uma vez que depositam na escola a possibilidade de aprender os “conhecimentos dos não indígenas” e, assim, transitarem em espaços não indígenas. Nesse contexto:

Para a maior parte da comunidade a escola é um espaço *kubê* e, portanto, constitui um espaço voltado para o conhecimento não-Mêbêngôkre. Isso comprova a concepção – óbvia para os Mêbêngôkre, mas não para todos os não-indígenas envolvidos na educação escolar indígena – de que a transmissão de conhecimento não se restringe a um espaço arbitrário, havendo espaços próprios e legítimos para a educação. Essa cosmovisão levanta questões pertinentes com respeito à educação escolar indígena e coloca em xeque a ideia de uma escola a ser apropriada em seu modo de funcionar, dentre outras coisas, como um espaço de valorização do conhecimento dito tradicional (Vidal, 2020, p.77).

Sob essa perspectiva, fica evidente que, por ser um espaço arbitrário, os Mêbêngôkre não veem a escola como instituição que possibilita a afirmação identitária. Contudo, essas práticas acontecem nas vivências, nos coletivos, por meio dos ensinamentos dos velhos em espaços próprios da educação indígena. Como afirma Oliveira (2018, p. viii), o “[...] objetivo final da escola, reside na capacidade de instrumentalização destes indígenas para equalizar as condições impostas nas relações que estes estabelecem com a sociedade envolvente [...]”. Essa visão foi construída ao longo da história da escolarização indígena no Brasil, uma vez que a escola se apresentava com uma única função: servir aos interesses outros/do outro. Possivelmente, esse pensamento sofra mudanças quando houver a apropriação da escola, que acontecerá mediante a autonomia das escolas indígenas com as devidas participações indígenas.

É bem verdade, a legislação brasileira garante o direito dos povos e comunidades indígenas a uma educação escolar que prevê a participação ativa deles na gestão de seus processos escolares, havendo, assim, um mínimo de autonomia. Entretanto, na prática, ainda é uma possibilidade distante para muitos, uma vez que em nenhuma das fases que envolveram o processo de escolarização indígena possibilitaram a primazia dos sentidos e significados que os indígenas atribuem ao ensino escolar. Tal possibilidade só ocorrerá quando os indígenas forem auscultados sobre o que esperam da instituição escolar, para que se comece desenhar a escola indígena como uma instituição que sirva aos interesses indígenas.

Com esse entendimento, “a questão que se coloca é: para que uma comunidade indígena quer escola? Que função a escola tem ou a comunidade está disposta a dar a ela?” (D’Angelis, 2012, p. 68). Novamente, voltamos para a pergunta que nos move à pesquisa: que sentido (s) os Mêbêngôkre atribuem à escolarização? Ao conceber essa questão como o ponto de partida, um dos passos é compreender que “as situações de aprendizado, por sua vez, podem nos ensinar um pouco mais sobre as razões de algumas das escolhas feitas pelos povos indígenas no que se refere a suas práticas pedagógicas” (Cohn, 2004, p. 108). E que essas escolhas são guiadas pelas particularidades e diferenças que constituem os povos originários, uma vez que não é possível pensarmos os povos indígenas no Brasil de forma homogênea, tendo em vista a diversidade de povos, culturas e línguas.

Sob essa ótica, a construção de uma escola bilíngue/multilíngue, intercultural, específica, diferenciada e comunitária, oriunda de processos pedagógicos próprios, ainda tem sido um grande desafio, visto que “[...] há de sublinhar que ao considerar a escola um espaço de fronteira suscita-se também um espaço de incompreensão, ambiguidade e incerteza” (Feitosa, 2018, p. 182). Tais razões justificam a necessidade de tematizar a educação escolar/escolarização para/com os povos indígenas, com vistas a produzir conhecimentos e evidenciar os sentidos que os indígenas lhes atribuem.

Corroborando com os estudos, Mendes (2018) traz a fala do cacique Mikin sobre a necessidade de auscultar dos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas com a escolarização, uma vez que a escola não tem representado os interesses da comunidade, as vozes dos indígenas Mëbêngôkre não têm sido ouvidas e não há preocupação em entender a educação Mëbêngôkre, mesmo ante inúmeras reivindicações. É notória na fala de Mikin, a necessidade de auscultar dos sentidos que eles atribuem ao processo escolar desenvolvido na aldeia e o entendimento da educação Mëbêngôkre como uma pedagogia própria e diferenciada de aprender.

Sob esse olhar, o principal desafio contemporâneo é indigenizar a escola, criando espaços de diálogos entre a educação indígena e a educação escolar, buscando, para isso, a verdadeira autonomia da escola. Há pouco interesse em conhecer a educação indígena e em atender as reivindicações indígenas por uma educação escolar que lhes atenda de forma satisfatória. E, no fim, cabe ao Estado a decisão sobre qualquer procedimento adotado, e como tal, a submissão às normas desse poder externo. Isso implica igualmente sujeição à hierarquia e formas de colonização dos diversos saberes indígenas e demais saberes tradicionais existentes na Amazônia brasileira.

Quando tratamos de autonomia da escola, enlaçamos gestão dos processos escolares pelos próprios povos indígenas e auscultar dos sentidos da escolarização atribuídos por eles. Assim, à luz dos estudos apresentados, lançamos a seguinte questão: é possível que povos tradicionais vejam a escola como promotora de conhecimentos unicamente da sociedade envolvente? É provável que, para alguns, ela adquira esse sentido, uma vez que tal instituição foi ofertada com objetivos e políticas nefastas de aniquilamento cultural e integração à sociedade dita nacional, sobretudo, com o intuito de aumentar a mão de obra disponível no país. Por essa razão, ainda predominam resquícios de uma escolarização sentida como possibilidade de trânsito no meio não indígena, inclusive, como forma de inclusão no mercado de trabalho e de evitar preconceitos linguísticos.

Compreendemos que os sentidos, nesse contexto, não são efêmeros, contudo, são atribuídos por jovens e velhos/as em perspectivas distintas, a depender do tempo e do momento histórico vivenciado. É possível visualizar ainda que os povos indígenas, em suas diversidades e particularidades, atribuem múltiplos sentidos à escola ou à escolarização dos seus, e que a escola foi adquirindo muitos sentidos ao longo dos anos. Assim, podemos destacar duas premissas. A primeira diz respeito aos povos que não perderam a língua materna e mantêm fortemente as suas manifestações socioculturais transmitidas de geração em geração por meio da oralidade, os quais veem a escola como o local em que se aprende a língua e a cultura do não indígena, pressuposto para a convivência e atuação na sociedade não indígena. A segunda premissa é que, sendo a escola considerada um local que possibilita a reafirmação identitária de povos que tiveram suas línguas e culturas fortemente impactadas pela ação colonizadora, se apropriam dessa instituição como local de uso político e cultural. Os Mëbêngôkre aparentam situar-se na primeira premissa, uma vez que mantêm a língua materna, pela qual transmitem seus conhecimentos por meio da tradição oral, e utilizam o português como segunda língua no trato com o meio não indígena.

Com isso, compreendemos que os desafios da educação escolar indígena estão postos, e só é possível haver verdadeira autonomia a partir da ausculta das vozes indígenas, de como pensam essa educação em seus territórios e os sentidos que atribuem à escolarização. Somente por meio das vozes indígenas torna-se possível percebermos e entendermos os caminhos a serem trilhados pela educação escolar em comunidades indígenas e mesmo fora delas. É nesse contexto que situamos a relevância desta pesquisa, na busca por compreendermos os sentidos atribuídos à escolarização por meio de vozes Mëbêngôkre em Kôkraxmôro.

A seção a seguir traz a escola na aldeia para o diálogo, em resposta ao nosso terceiro objetivo específico, que é conhecer o processo de escolarização da aldeia Kôkraxmôro. Esse movimento visa apresentar a história da escolarização, desde as primeiras manifestações, iniciada pelos missionários, que tinham o objetivo de ensinar a língua Mëbêngôkre como meio facilitador da leitura bíblica e consequente missionarização, ao contexto contemporâneo.

## **5 PI'ÔK UJARËNH DJÀ CAPITÃO BEP NOX: a escola na aldeia Kôkraxmôro**

*“A escola é muito importante porque ensina a trabalhar, ensina a vida e o respeito a pessoa. Para mim e para os Mëbêngôkre aqui a escola é muito importante[...]” (Bàriy Kayapó, 2023).*

Esta seção de estudo tem, como objetivo, apresentar a história de escolarização em Kôkraxmôro, bem como a organização e a infraestrutura da escola nesta aldeia, a partir da observação participante e de entrevistas, que foram interpretadas à luz da Análise Textual discursiva. Assim, a presente seção está pensada no sentido de tecer três seções secundárias, que representam três categorias finais. Essas categorias versam sobre as primeiras manifestações escolares, no sentido de encaminhar uma compreensão histórica do processo de escolarização Mëbêngôkre em Kôkraxmôro a partir das falas dos/as velhos/as; seguida de uma contextualização dos desafios no ato de ensinar e aprender a partir das experiências vividas pelos estudantes; discorreremos ainda sobre a escola atual, no intuito de apresentar compreensões e possibilidades pela voz dos/as entrevistados/as.

### **5.1 As primeiras manifestações escolares**

As primeiras manifestações escolares na aldeia Kôkraxmôro iniciaram após o *më krôrô* [o amansar], com os indígenas já aldeados, e têm, como principiantes, os missionários exercendo a função de professores/evangelizadores. Esse período, por volta de 1957 e 1958, compreende os anos finais de decadência do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1910-1967), o qual deu lugar à FUNAI. Entretanto, foi somente “[...] A partir de 1975 para cá que a FUNAI passou a tomar conta da escola, e as pessoas começaram a estudar e a aprender a língua portuguesa” (Barabat Kayapó, 2023). Porém, mesmo que o ensino escolar tenha passado a ser obrigação do Estado, que teve como proposta o ensino bilíngue, razão pela qual a língua portuguesa começou a ser ensinada na aldeia, ainda prevalecem sob a atuação dos missionários, dado que a FUNAI firma convênio com instituição missionária para atender a educação escolar ofertada para os povos indígenas.

Até a década de setenta, o Estado por meio de sucessivos convênios firmados com o SIL, repassou a ação governamental brasileira para essa instituição norte-americana, cujo maior interesse era a conversão de povos indígenas ao protestantismo, por meio da leitura de textos bíblicos traduzidos em língua indígena. Devido à polêmica em torno da presença do SIL no Brasil e da denúncia de antropólogos quanto às ações desses missionários em aldeias indígenas, o convênio foi rompido em 1977, mas em 1983, esse órgão conseguiu reativar a parceria com a Funai, com o objetivo de manter atividades assistencialistas, nas áreas da educação, saúde, linguagem e desenvolvimento comunitário (Veronez, 2005, p. 75-76).

No que concerne às primeiras manifestações escolares, a realidade Mëbêngôkre em Kôkraxmôro não difere de outros povos. Embora tenham sido contactados tempos depois,



prevaleciam interesses não indígenas em detrimento dos indígenas. No período anterior à FUNAI, o ensino não indígena voltava-se apenas à leitura de textos bíblicos na língua Mëbêngôkre, cujo objetivo era a conversão desses indígenas ao cristianismo e, por consequência, o “amansamento” deles por intermédio dos ensinamentos cristãos, um processo que facilitaria a dominação. Essa visão de ensino é reverberada na fala de Kenti, um velho da aldeia, conforme podemos observar.

Na primeira aldeia, em uma ilha, existia o pastor Carlos e Dina. Eles estavam dando aulas para nós. Fizeram igreja e começaram a nos ensinar só na língua materna. Tinha matemática também. Depois disso, construímos outra aldeia e continuou a mesma coisa, estudamos o mesmo conteúdo: a língua Mëbêngôkre e ensinamentos bíblicos. Eles ensinavam tudo na língua materna. Nós aprendemos a fazer o nome e algumas palavras na língua. Os estrangeiros sabiam bem nossa língua, mas não queriam ensinar o português. Se eles ensinassem a língua portuguesa, nós íamos aprender bem, mas eles não queriam ensinar. Eu queria aprender, mas a missão não queria ensinar o português para mim. Eles falavam que, primeiro, devíamos aprender a nossa língua e depois a língua portuguesa. Em São Félix, tem uma casa de missão e tem muitos livros na língua (Kenti Kayapó, 2023).

Esse projeto missionário desconsiderava o indígena como agente, no processo de ensino, colocando-o na condição de incapaz de decidir o que queriam aprender, assim como no projeto colonizador brasileiro, em que a relação estabelecida com os povos originários foi impositiva, baseada na violência tanto secular quanto religiosa, cujos olhares lhes negavam humanidade, imersos em um modelo linear de tempo e noções capitalistas de trabalho (Munduruku, 2009). Caberia aos indígenas adequarem-se a essa nova forma de ver o mundo da vida.

A perspectiva missionária ao caminhar nessa direção, nega humanidade aos Mëbêngôkre, dado que visam à conversão ao cristianismo, para, assim, “torná-los humanos”. Os missionários compreendiam os interesses Mëbêngôkre em aprender a língua portuguesa e demais conhecimentos dos não indígenas, mas lhes negavam o acesso a esses conhecimentos, por considerarem que poderia trazer prejuízos ao trabalho missionário, sob o pretexto de que, se eles aprendessem outra língua, iam deixar de ser Mëbêngôkre. Na verdade, ao transformá-los em cristãos, era exatamente esse o papel que estavam a exercer: tornar os Mëbêngôkre mansos e passíveis de dominação, uma vez que a própria cultura e tradição é posta em xeque pela pessoa em processo de conversão ou convertida. Essa imposição dos missionários fica evidente na fala de Ireti (2023):

Antigamente eu não estudava muito bem, eu estudava somente a língua Mëbêngôkre. E os missionários falavam: se ensinarmos a língua portuguesa vocês vão querer namorar mulheres não indígenas. E as mulheres queriam aprender o português e a Eive falou para as mulheres que se elas aprendessem alguma coisa do homem branco, iriam querer namorar os *kubê*. Então eles davam aulas para nós só na língua Mëbêngôkre.

Como vimos, a pretensão missionária era a oferta de um ensino voltado para a bíblia, leitura bíblica e missionária, para, assim, torná-los “mansos” e convertê-los mais facilmente. Há, nos relatos Mëbêngôkre, indícios de que também ensinavam as operações matemáticas, o que bastava para os objetivos colonizadores em voga, uma vez que era uma posição imposta pelos agentes não indígenas encarregados da oferta do ensino escolar, sem observar devidamente quais eram os interesses dos próprios indígenas.

Esse período, conforme Gersem Baniwa (2013), compreende o primeiro período da educação escolar indígena no Brasil (1500-1988), no qual visualizamos a “escola para índio” que possuía a missão de conduzir à assimilação e, posteriormente, à integração dos nativos na sociedade nacional, assim, extinguiriam os povos indígenas, suas culturas e línguas diferenciadas. Todos os conhecimentos e saberes indígenas, bem como a participação indígena é vedada na escola e os processos educativos são organizados segundo interesses não indígenas.

Nesse período, não houve a participação ativa dos Mëbêngôkre no processo de ensino escolar e, portanto, coadunamos com Baniwa (2013, p. 1) ao afirmar que, nesse contexto, “[...] não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena [...]”. Assim, o que vislumbramos é a “escola para índios” quando não há a mínima participação indígena. “[...]. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses” (Baniwa, 2013, p. 1). Essa é uma perspectiva histórica que predomina em diversos momentos de oferta da educação escolar indígena para os Mëbêngôkre. Ela tem início com o trabalho missionário, passando pela FUNAI, dando lugar aos municípios, por meio das secretarias municipais de educação, contudo, sem observância legal, incentivo e fomento ao protagonismo indígena.

Tal perspectiva histórica traz, em seu bojo, a negação de direitos. No passado, era preciso “amansá-los”, mas sem lhes fornecer instrumentos que favorecessem a luta por direitos e fossem contra o poder da sociedade envolvente. O ensino do português traria, no entendimento dos colonizadores, consequências drásticas para a cultura Mëbêngôkre, como se o próprio “amansar” em si não exigisse por parte dos povos indígenas o aprendizado de uma segunda língua, já que necessitavam transitar e estabelecer comunicação e relações com os não indígenas. Assim, podemos afirmar que a escolarização, no período, serviu como instrumento de controle indireto do Estado contra os Mëbêngôkre, por meio dos missionários.

Quando os missionários não conseguiam mais exercer esse papel, o Estado toma as rédeas da oferta da educação escolar para os Mëbêngôkre em Kôkraxmôro, sem, portanto, mudar radicalmente a perspectiva, uma vez que ainda não há a participação indígena na gestão

desse processo. O ensino escolar, naquele ponto, institucionalizado, estava a cargo da Funai, que enviou professores e estabeleceu uma escola no local. Vale ressaltar que, na antiga aldeia Kôkraxmôro, as primeiras manifestações escolares eram praticadas em espaço de pau a pique mantida pela igreja, contudo, mesmo sendo institucionalizada, à época, ela era ligada ao Município de Colider-MT e ainda ficava, a cargo de docentes missionários, a alfabetização dos indígenas. Entretanto, o modelo e as práticas de ensino eram semelhantes às vivenciadas nas primeiras manifestações escolares, embora houvesse a oferta da disciplina língua portuguesa, um currículo e calendário escolar adaptado da cidade. Na prática, a forma missionária foi institucionalizada como modelo de ensino escolar para os indígenas.

No período, ao que aparentam indicar os dados documentais e empíricos, nacionalmente, havia um novo olhar para a educação escolar indígena no Brasil, motivado por organizações indígenas que lutavam em defesa dos seus direitos a uma educação escolar específica, bilíngue e diferenciada, que pautasse suas diversidades socioculturais. Havia, portanto, maior abertura para a participação e protagonismo indígena. Como compreende Baniwa (2013), esse período histórico correspondia ao segundo momento da escolarização indígena no Brasil, cujas práticas visavam desvincular a imagem do Brasil de um país genocida, para um país que buscava a valorização das línguas e a diversidade cultural dos povos tradicionais. Assim, as ações do Estado para com os povos indígenas eram no sentido de melhorar a imagem do país, embora por trás dessas ações prevalecesse o mesmo projeto aculturador e integracionista para os indígenas.

Os movimentos indígenas foram fundantes para mudar essa realidade, ao pressionarem o governo a estabelecer leis que garantem, ao menos no papel, os direitos indígenas de serem povos diferenciados e que, como tal, deveriam ter acesso ao ensino escolar que pautasse suas diversidades socioculturais, ao mesmo tempo que tratasse da universalidade. A Constituição Federal de 1988 foi um importante marco desse período, uma vez que:

A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. O cumprimento dessa nova atribuição passa a ser o maior desafio da escola indígena contemporânea. Como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, das tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? Esses direitos, garantidos na lei, representam importante conquista histórica dos povos indígenas e de seus aliados, resultado de muita luta e sacrifícios. É importante considerar a relevância dos direitos legais enquanto intenção, projeto ou meta a ser alcançada. O papel dos movimentos e organizações de professores e lideranças indígenas foi fundamental para o estabelecimento dos direitos e precisa ser também para sua efetivação nas práticas cotidianas nas escolas e nas aldeias indígenas (Baniwa, 2013, p. 1).

Esses desafios de efetivação de direitos nas práticas cotidianas das escolas nas aldeias foram postos para a oferta de educação escolar Mëbêngôkre em Kôkraxmôro tardiamente, uma vez que as primeiras manifestações de educação escolar ofertada após o “amansamento” aparentam ter permanecido no período anterior, principiadas pelo trabalho de agentes missionários que visavam ao “amansamento” dos indígenas, com vistas à integração na sociedade envolvente e desconsideravam os anseios dos próprios Mëbêngôkre. Com relação à escola, embora a perspectiva missionária não fosse a negação do ensino da língua materna, nega aos indígenas em Kôkraxmôro o direito de aprender a língua portuguesa e demais conhecimentos não indígenas. Negam a equidade no ensino escolar, ação igualmente colonizadora.

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto à negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais (Baniwa, 2013, p. 8).

O acesso ao código de comunicação dos não indígenas e demais conhecimentos eram anseios da comunidade, os quais foram negligenciados em prol de interesses dos próprios agentes não indígenas que ali agiam. A partir da gestão da FUNAI, foram possibilitadas aos indígenas em Kôkraxmôro aulas na língua portuguesa, com possibilidade de aquisição de demais conhecimentos não indígenas, entretanto, por trás dessa máscara, reinavam objetivos integradores, uma vez que desconsideravam a atuação e vivência dos próprios indígenas como processos válidos de conhecimentos.

Na aldeia antiga não tinha escola, somente tenda da igreja. A Funai mandou a professora Ana e professor o Figueiredo e outros professores, que esqueci os nomes. Aqui começamos a aprender o português. Eles conversaram comigo para eu estudar e eu disse que não podia, pois agora eu era velho e não podia estudar (Kenti Kayapó, 2023).

Muitos indígenas já não puderam mais ter acesso aos conhecimentos escolares ofertados pela FUNAI, em razão de atividades desempenhadas como pessoa adulta. A fase de ir à escola já havia passado e eles tinham outras atribuições na aldeia que diziam respeito ao ser Mëbêngôkre. Entretanto, vislumbramos, na fala de Kenti, mudanças significativas ocorrendo no modelo escolar posto na aldeia. Os alunos têm a possibilidade de aprender o português, embora muitos dos professores tivessem vínculos missionários e tendessem ao modelo missionário de ensino. Além disso, muito provavelmente tais professores não tiveram acesso à formação continuada para atuarem na comunidade indígena, tampouco sabiam a língua nativa e conheciam a cultura Mëbêngôkre.

Somente a partir do ano 2000, a responsabilidade de oferta da educação escolar para os povos indígenas foi transferida para o município. Portanto, tardiamente, uma vez que a descentralização em nível nacional ocorreu a partir de 1991, quase uma década antes, ficando a cargo do MEC, em conjunto com estados e municípios, a responsabilidade de organização das escolas indígenas, o que propiciou uma nova roupagem para a oferta de educação escolar indígena no país, entretanto, essa nova roupagem ainda serve para camuflar velhas intencionalidades.

Nesse contexto, o município de São Félix do Xingu assumiu a responsabilidade de gerir a educação escolar indígena para os Mëbêngôkre que habitam a região. Nesse período, houve a construção de escolas, implantação do ensino fundamental e foram enviados professores não indígenas sem vínculos conhecidos com o trabalho missionário, para ensinarem nas escolas indígenas. Esse período significou um ganho para a educação escolar indígena no município, embora seja preciso reconhecer que essas mudanças estavam e ainda estão aquém do modelo ideal de escola indígena a ser pensada e gerida pelos próprios povos indígenas em suas comunidades diferenciadas e plurais.

Em roda de conversa informal na casa de Bekwÿnhkukati e Ireti, no período de pesquisa de campo, eles relataram que estudar não era convidativo no modelo missionário, uma vez que ensinavam em cartilhas na língua Mëbêngôkre coisas que eles já tinham aprendido ou já sabiam e o ensino na língua materna tinha como único objetivo: a leitura da bíblia. Logo, perderam o interesse em aprender tais conteúdos, mas afirmam que atualmente é diferente. Os velhos que não aprenderam o português na escola, plantam roças, trazem o mantimento para que as crianças estudem as coisas dos não indígenas e obtenham conhecimento e recursos financeiros para ajudarem as famílias. Todavia, aprender as coisas dos não indígenas é também para poder cobrar deles “*kubẽ mã ijjàkrê*” (Diário de Campo, 2023).

Aqui, compreendemos ser necessário relatar uma experiência em campo que trouxe contribuições riquíssimas para o caminhar nesta pesquisa. Enquanto conversávamos na casa na casa de Bekwÿnhkukati, surgiu a necessidade de tomar nota das aldeias originadas de Kôkraxmôro e elaborar uma espécie de diagrama, para compreender o panorama atual do campo pesquisado. Nesse momento, precisei de papel e caneta. Como pensei que seria estranho ficar anotando em um caderno o que me diziam, hesitei em levar esses instrumentos comigo e decidi fazer anotações em bloco de notas do celular, entretanto o momento pedia caderno e caneta. Então, pedi ao jovem filho do casal que me emprestasse esse material e ele, prontamente, me disse: se eu vou estudar, levo caderno e caneta. Rimos juntos da situação, todavia o ocorrido me fez perceber o que corresponde a estudar na perspectiva do jovem: é preciso tomar notas,

utilizando objetos tradicionalmente conhecidos, como o livro, a caneta e o papel, símbolos da educação escolar (Diário de Campo, 2023).

Quando aquele jovem voltou, trouxe consigo o material que pedi e um livro. Ele parecia entusiasmado e feliz ao manusear seu material escolar e em ler seu pequeno livro sobre plantas. Enquanto conversávamos, discursou sobre o seu desejo em estudar mais e que havia feito curso para ser Aisan<sup>17</sup>. Mostrou-me o certificado de participação com muito orgulho (Diário de Campo, 2023). Ali percebi que estudar lhe proporciona alegria em poder participar de um curso e a possibilidade de exercer atividade laboral em sua comunidade. Alegria e entusiasmo que seu pai parecia não nutrir, uma vez que o ensino missionário não lhe proporcionou essa possibilidade de aprender a língua portuguesa e demais conhecimentos não indígenas.

## **5.2 A dureza da escola: aproximações e distanciamentos da educação Mëbêngôkre**

Um apanhado histórico sobre a escola entre Mëbêngôkre em Kôkraxmôro, indica que as primeiras manifestações escolares ocorreram após o “amansamento” realizado pelo Estado, entretanto, estavam sob o comando de missionários que visavam a evangelização. Assim, liam e escreviam, na língua Mëbêngôkre, trechos da bíblia cristã traduzida para essa língua nativa<sup>18</sup> e não possuíam acesso ao ensino em língua portuguesa. É evidente que não havia preocupação com o bilinguismo em sala de aula, tampouco valorização da diversidade cultural dos povos tradicionais, embora ensinassem a língua materna, uma vez que os objetivos em voga não permitiam a participação indígenas e manifestações culturais. À medida que os indígenas foram compreendendo a lógica do cristianismo, algumas tradições foram colocadas em contradição e narrativas ancestrais passam pelo crivo da “verdade” cristã. Ousamos afirmar que essas contradições ainda caminham entre os Mëbêngôkre atualmente e, possivelmente esse movimento missionário tenha colhido seus frutos

Ao ser institucionalizada, a escola, sob comando da FUNAI, possibilita aos estudantes Mëbêngôkre acesso ao ensino da língua portuguesa, matemática e demais disciplinas. Todavia, é conhecido que o primeiro momento da escola em meio indígena serviu como um dos principais instrumentos de “amansamento” dos povos indígenas e, assim, para facilitar a integração na sociedade envolvente (Grupioni, 2006). A escola na aldeia Kôkraxmôro, aparentemente, seguiu essa linha de pensamento do passado, com os Mëbêngôkre recém contatados. O bilinguismo vivenciado por eles podia ser considerado um bilinguismo de

<sup>17</sup> Um cargo remunerado, ligado a atividades de saúde na aldeia.

<sup>18</sup> Língua codificada pelos próprios missionários a partir de suas experiências empíricas nas aldeias.

transição, uma vez que o ensino era majoritariamente em língua portuguesa, enquanto a língua nativa servia apenas como um suporte para o aprendizado da língua portuguesa.

A partir dos anos 2000, há a oferta do ensino em língua portuguesa, matemática e outras disciplinas que também compunham a grade curricular da escola da cidade, sendo que a tendência foi a influência missionária diminuir. Outra mudança relevante que ocorreu com a transferência das escolas indígenas para o MEC foi a incorporação ao sistema de ensino do país.

[...] Essa transferência abriu a possibilidade para que as escolas indígenas fossem incorporadas aos sistemas de ensino do País, para que os então “monitores bilíngues” fossem formados e respeitados enquanto profissionais da educação e para que o atendimento das necessidades educacionais indígenas fosse tratado enquanto política pública, responsabilidade do Estado. Encerrava-se, assim, um ciclo marcado pela transferência de responsabilidades do órgão indigenista para missões religiosas no atendimento das necessidades indígenas (Grupioni, 2000, p. 276).

Nacionalmente, ao assumir a gestão das escolas indígenas, o MEC inicia uma fase importante na educação escolar indígena do país e essa nova escola aparenta aproximar-se dos anseios Mëbêngôkre em Kôkraxmôro na época: aprender a língua e conhecimentos não indígenas para se comunicarem na sociedade envolvente e ajudarem a comunidade.

[...]. Esta mudança político-institucional associada ao novo arcabouço jurídico inaugurado pela Constituição Federal de 1988 possibilitou o surgimento imediato de inúmeras experiências inovadoras de escolas indígenas por todo o Brasil, além da expansão da oferta [...] (Baniwa, 2013, p. 4).

Mesmo que tardiamente, em Kôkraxmôro, os Mëbêngôkre começaram a vislumbrar, com essa mudança, novas experiências em espaços destinados ao ensino escolar, embora carecessem de inúmeras adequações estruturais e administrativas, que se estendem para a contemporaneidade, o que, de modo geral, também é característico de outras escolas indígenas e rurais na Amazônia Brasileira, uma vez que, embora “[...] no plano legal as incumbências das diferentes esferas de governo estão definidas, devemos reconhecer que administrativamente há muito ainda a ser feito [...]” (Grupioni, 2000, p. 279). Essas escolas, indígenas e rurais, especialmente, carecem de atenção em todos os quesitos, mas essa é uma discussão que não será aprofundada aqui, por não se tratar diretamente do nosso objeto de pesquisa.

Com a escola implantada na aldeia, as reivindicações giram em torno da expansão da oferta para atender outros níveis de ensino, que, inicialmente, abarcava apenas o nível fundamental. Atualmente, a escola em Kôkraxmôro conta com oferta do ensino médio por meio de um anexo da escola estadual em que ocorrem as aulas em sistema modular de ensino, ofertada por professores não indígenas em três turmas de alunos nessa etapa escolar. Essa também foi uma grande conquista dos habitantes da comunidade. O jovem que participava da conversa citada anteriormente, parecia entusiasmado com a ideia de estudar em uma das turmas

do ensino médio ofertadas pelo programa, embora já tenha concluído essa etapa de ensino, mas impossibilitado de dar continuidade nos estudos, uma vez que, para isso, teria que se deslocar para a cidade, continua a frequentar as aulas, mesmo sem possuir mais vínculo com as turmas escolares na aldeia.

Entretanto, esse estudo realiza-se em condições precárias, com pouco investimento em profissionais e infraestrutura escolar. Como as aulas são ministradas no período noturno, há inúmeras dificuldades com a falta de energia elétrica, condição necessária para o funcionamento das atividades noturnas. A energia elétrica é fornecida por um único motor a diesel, que, quando estraga, ocasiona perda de aulas, situação que pode durar meses. Outra situação que prevalece é a falta de profissionais para oferta de algumas disciplinas como física, química, biologia e matemática, das quais os alunos não têm aulas.

A escola Capitão Bep Nox, localizada na aldeia Kôkraxmôro, é uma das poucas escolas construídas com tijolos nas aldeias e possui formato circular, imitando a organização das casas. Essa estrutura física atende ao disposto no artigo 8º da *Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91*, que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, garantindo que a construção das escolas seja “nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico” (Brasil, 1991).

Figura 11 – Imagem da escola indígena Capitão Bep Nox



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

No ano de 2023 havia quatro salas de aulas, sendo apenas duas usadas regularmente, assim como duas salas destinadas ao ensino médio construídas em um anexo para esse fim. Ainda há uma cozinha, uma sala destinada a Biblioteca que não está em uso, banheiros e



dispensa. Observamos que, pela manhã, estudam crianças entre seis e dez anos que cursam o ensino fundamental em turmas multisseriadas. À tarde, verificamos pré-adolescentes e adolescentes, homens e mulheres. Já a noite são os jovens e adultos, não foi possível observar a presença de nenhum idoso/a.

Como registram Kenti e Irete (2023), os velhos precisam cuidar das crianças e jovens para que eles aprendam, assim, não lhes cabe ir para a escola aprender. A velhice e as atribuições inerentes a ela não permitem que o velho estude na escola. Sua função agora é maior, uma vez que já saiu do estágio de aprendente para conhecedor do que é o ser e viver Mëbêngôkre, portanto uma de suas atribuições é guiar as crianças e jovens para que trilhem seu caminho rumo à vida adulta. A escolarização, nesse contexto, cabe à criança e ao jovem que estão em processo de constituição sociocultural do corpo e da mente, cujas atribuições são brincar e aprender. No brincar, se aprende fazendo, e o aprender ocorre na convivência com o meio, com a comunidade.

À escola cabe aproximar-se das práticas educativas Mëbêngôkre para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Na escola Capitão Bep Nox, embora seja uma instituição escolar que apresenta uma organização semelhante à da escola da cidade, os estudantes criam suas próprias organizações em sala de aula nos grupos, assim como na educação Mëbêngôkre, que também acontece nos grupos. Meninas andam e aprendem junto com meninas de sua idade, e meninos junto com os meninos da mesma idade. Isso se constitui, ao nosso ver, uma aproximação do que se presencia na educação Mëbêngôkre, vivenciada por essas crianças e jovens.

No entanto, aqui cabe retomar a discussão sobre o ensino que se deu nas primeiras manifestações escolares, nas quais primavam pelo ensino em língua materna, desconsiderando o que os próprios estudantes queriam aprender com os não indígenas e as práticas educativas desse povo, advindas dos modos de constituir-se, ser e viver Mëbêngôkre. A escola institucionalizada, de certa forma, rompe com esse modelo ao ofertar um ensino em língua portuguesa, mas se distancia das formas de aprender na educação Mëbêngôkre ao apresentar um modelo formal de ensino escolar pautado no ensino majoritariamente na língua não indígena e um currículo adaptado da cidade, ministrado por professores não indígenas que pouco conheciam a língua e a cultura Mëbêngôkre. Nesse contexto, o ensino passa de desinteressante, para um modelo que expõe a dureza da escola. Os estudantes chegam nessa instituição, deparam-se com a barreira linguística, formas e tempos diferentes de aprender, as quais se distanciam do que experimentam na educação Mëbêngôkre.

Se, no passado, o problema residia no ensino estritamente em língua materna, atualmente, a barreira parece ser o inverso: o ensino tem sido ofertado em língua portuguesa, com livros didáticos que não são bilíngues, cujo papel de tradução é delegado ao professor indígena que auxilia o professor não indígena em sala de aula. Os estudantes, desde pequenos, falantes da língua materna, vão para a escola e experienciam um ensino desterritorializado e em outra língua. Como reagir diante dessa nova realidade? Acredito que seja a primeira indagação de muitas crianças Mëbêngôkre. O depoimento a seguir, demonstra um pouco desse cotidiano da criança em seus primeiros contatos com a escola.

Eu comecei a pensar as coisas quando eu tinha dez anos de idade, com essa idade, eu comecei a ler algumas palavras e já estava aprendendo algumas coisas. Antes, eu não aprendia nada na escola, só outras pessoas estavam fazendo a leitura. E o professor me disse que eu também tinha que fazer a leitura. Eu fiquei nervoso, o coração batendo forte. Eu fiquei calado. Estava muito difícil para mim na sala de aula (Bepngàhpa Kayapó, 2023).

O medo de errar e o misto de sensações que vivenciou na escola dizem da sua relação com essa instituição. Ele estava assustado, uma vez que nada conseguia aprender diante dessa nova realidade que se manifestou, do ensino em uma língua diferente da sua, além disso, a escola distanciava-o do brincar, uma atividade essencial para o seu desenvolvimento enquanto ser Mëbêngôkre. “Quando eu era criança eu gostava de brincar e tinha medo da escola. A escola é muito diferente, eu não entendia a fala dos professores na escola, eu só gostava de brincar” (Bepngàhpa, 2023). Além do afastamento de seu convívio com o grupo, das práticas educativas em comunidade, ele deparou-se com uma língua diferente, da qual não tem domínio, e uma nova organização para o ensino. Algo semelhante acontece com outra criança de sua época, que o fez ter medo da escola, medo do que não conhecia.

Na minha infância, eu tinha medo da escola, porque eu não sabia ler e eu tinha muita dificuldade na minha infância. A minha mãe e o meu pai me mandavam para a escola, mas eu não queria ir porque eu tinha medo da escola, porque eu não sabia ler e não sabia escrever (Pytykre Kayapó, 2023).

O medo da escola pode ser compreendido pela criança como uma forma de tortura, ter que ir e tornar a ir para aquela instituição todos os dias. Nesse depoimento, nós presenciamos a participação dos pais no processo de escolarização, uma vez que eles aconselham os filhos sobre a importância de irem para a escola e aprenderem os conhecimentos não indígenas, embora as crianças tenham liberdade para decidir ir ou não às aulas, semelhante ao que ocorre na educação Mëbêngôkre, contudo, as condições precisam ser criadas para que elas sintam o desejo em aprender.

As falas dos adultos e velhos é no sentido de que, embora algumas crianças queiram ir para a escola e outros decidam não ir, prevalece o aconselhamento de que precisam ir, uma vez

que a escola é muito importante. “Eu acho que alguns aprendem alguma coisa boa. Às vezes outros estudantes não querem ir para a escola. Vai um dia, no outro já não vai. Acho que ficam com preguiça. Mas as crianças têm que ir para a escola” (Barabat Kayapó, 2023). O pensamento de Ngrenhmokrit segue a mesma linha de pensamento de Barabat, assim como de outros velhos da comunidade.

Aqui, a escola é grande e alguns gostam de estudar, mas alguns não gostam de estudar e fazem do jeito que eles querem. Eu queria que as pessoas estudassem bastante, fossem estudiosas, que tivessem objetivos e gostassem de estudar, porque mais para frente eles vão sofrer porque não têm comida, não têm roupas, os filhos não têm nada, e as mulheres deles vão sofrer. É isso, por isso as pessoas têm que estudar (Ngrenhmokrit Kayapó, 2023).

Estudar na escola ganha uma nova dimensão a partir da compreensão de que os jovens precisam adquirir conhecimentos e essa aquisição passa por um processo, de certa forma, individual e solitário nas carteiras da escola e universidades. Entretanto, o sentido do aprender é coletivo, uma vez que, assim, contribui para a luta pela sobrevivência, uma luta coletiva e territorializada.

### 5.3 A escola atual: compreensões e possibilidades

Pelo exposto, compreendemos que as primeiras manifestações escolares negaram aos Mëbêngôkre o direito de participação no processo de escolarização e o direito de decidir o que queriam aprender com os não indígenas, prevalecendo os objetivos missionários que facilitariam a dominação. Ler e escrever na língua portuguesa era-lhe negado, de forma que os indígenas, que, na época, eram crianças e podiam estudar, não tiveram acesso ao ensino em língua portuguesa e aos conhecimentos dos não indígenas. Assim, na perspectiva deles que atualmente já são considerados velhos, têm famílias, filhos e netos, suas atribuições giram em torno do cuidar e orientar essas crianças e jovens para que aprendam a ser Mëbêngôkre e tenham acesso à escolarização. Assim, uma compreensão atual da escola reside em sua importância para os Mëbêngôkre, que reivindicam o direito à educação escolar para os seus.

[...] hoje, a escola é muito boa, e eles podem continuar estudando, aprendendo alguma coisa, estudarem para melhorarem as suas vidas. Antigamente, nós não estudávamos muito bem, quando os professores iam embora, demoravam a voltar. Hoje em dia, os *kubê* ficam para darem aulas e é bom para os jovens. Se eu tivesse dúvida, e tivesse escola assim no meu tempo, eu ia aprender muita coisa. Eu falo para eles, vocês têm que estudar até chegar aonde vocês querem chegar, aprender a sua vivência, isso é muito bom (Ngrenhmokrit Kayapó, 2023).

O relato faz uma comparação do ensino em sua época, que corresponde às primeiras manifestações escolares, e a escola atual. A escolarização ganha uma perspectiva de mudança e faz terem esperança com condições de vida melhor, o que não lhes era possibilitada no passado.

Entretanto, embora haja o reconhecimento de que houve mudanças significativas em relação à instituição escolar, ainda há muitos desafios.

Esses desafios esbarram no não cumprimento das leis e diretrizes que estabelecem os direitos à escola indígena diferenciada, intercultural, multilíngue e comunitária. Conforme Grupioni (2000), no plano legal, é preciso reconhecer que, nos últimos anos, o Brasil tem assumido posição de destaque em relação a outros países, no entanto, o desafio está em transpô-los na prática, sobretudo, em relação às escolas em áreas indígenas, uma vez que, historicamente, essa instituição tem sido meio de dominação do Estado. É preciso torná-la um instrumento que respeite as tradições, modos de ser e fazer indígenas e que ela esteja a serviço das diferentes perspectivas com relação ao ensino escolar, nutridas por esses povos, de modo a ser um instrumento a favor dos indígenas.

[...]. Hoje, eu estou vendo que a escola está muito diferente, sempre atrasam para enviar os professores e ninguém estuda muito bem. Quando voltei para cá, falaram sobre o magistério e falaram o meu nome para poder cursar, daí voltei para a rua novamente, porém o magistério não foi para a frente, acho que o governo cortou e voltei novamente para a aldeia. Hoje, as pessoas do rio Xingu não estudam muito bem porque o município de São Félix não está ajudando muito a educação, atrasam professores, faltam materiais escolares, está muito devagar e ninguém está estudando muito bem [...] (Bàriy Kayapó, 2023).

Fica evidente a necessidade de um olhar mais atencioso para a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas e mesmo para indígenas em outras áreas do conhecimento, uma vez que uma das barreiras que os Mëbêngôkre encontram pelo caminho é a falta de apoio, sobretudo, financeiro, para darem continuidade aos estudos, especialmente, o ensino superior. Além disso, há dificuldades enfrentadas nas próprias escolas indígenas na aldeia, como a dificuldade em cumprirem o calendário letivo, o que indica uma falta de compromisso legal com as escolas indígenas por parte do município que mantém essas escolas. Essa falta de compromisso é recorrente nas falas de velhos e jovens da aldeia.

Para Kenti (2023), “[...]. Esse ano essa prefeitura está muito diferente, os alunos não estão estudando muito bem, tem poucas aulas e os professores já vão embora. Para estudar, tem que ter escola, para aprender bem as coisas, as crianças aprenderem para ajudar [...]”. Nessa perspectiva, o ir cotidianamente para a escola é condição necessária para o aprender. Assim como as crianças aprendem a ser Mëbêngôkre na experiência diária com os velhos/as.

A escola é muito boa, mas a secretaria está mudando o plano da escola indígena. E nós precisamos avisar na Secretaria que não podem fazer isso. Isso tem atrapalhado muito os alunos aqui. Era isso. Os professores têm que ir para rua no dia certo e voltar no dia certo, mas agora os professores estão atrasando muito. Isso está acontecendo, por isso, os jovens não estão estudando muito bem (Ireti Kayapó, 2023).

Aqui talvez resida a problemática da escola na aldeia, que consiste na desorganização e pouco compromisso da instituição mantenedora, de origem municipal, para com as escolas indígenas. As falas indicam o não cumprimento do calendário escolar que prevê um mínimo de duzentos dias letivos anuais, o qual também não é elaborado respeitando a dinâmica ritualística da comunidade e os tempos de aprender das crianças. Além disso, a seriedade nas ações, assim como a vivem os Mëbêngôkre na organização em comunidade, por meio de constantes reuniões para tratarem dos diferentes temas, parece não ser a mesma dispensada à escola. Nesse contexto, essa instituição ainda “[...] é um instrumento ideológico do Estado e como tal, tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito anti-indígena, eurocêntrica e branqueocêntrica” (Baniwa, 2014, p. 24). E, dessa forma,

[...]. É necessário que os povos indígenas se apoderem da escola para transformá-la numa agência da libertação e da autonomia, buscando diluir os mecanismos ideológicos que distanciam as escolas das realidades das comunidades indígenas, e por sua vez distanciam os povos indígenas de suas ancestralidades (Kayapó, 2022, p. 3).

Compreendemos que a aproximação da escola com a comunidade, em Kokraxmôro, só acontecerá quando essa instituição for gerida pelos Mëbêngôkre e assumirem a mesma postura crítica e dialógica, característica das organizações em comunidade, pautada em ações conjuntas e compartilhamentos epistêmicos. Assim, essa instituição se elevaria a uma nova dimensão: a de ser verdadeiramente escola indígena intercultural, com professores indígenas que teriam domínio dos conhecimentos da sociedade envolvente, mas também privilegiariam a cultura, os saberes locais e a língua materna falada pelo povo. Ademais, haveria espaços para o debate das questões históricas e políticas que os envolvem, de valorização sociocultural em contextos escolares, além de uma avaliação e reavaliação das práticas pedagógicas e concepções educativas.

[...]. A escola indígena protagonizada e gerida pelos próprios indígenas apresenta um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas indígenas (Baniwa, 2014, p. 24).

O insólito compromisso da escola contemporânea com os estudantes e a comunidade, sobretudo, por parte de agentes municipais de ensino, tende a provocar o desinteresse dos alunos em irem à escola todos os dias, uma vez que não vivenciam a seriedade que experimentam nos processos de aprender a ser Mëbêngôkre, nos grupos, mediados pelos velhos/as. Há de levar-se em consideração ainda que a compreensão Mëbêngôkre de aprender passa pela ideia de constância no ato de ir e tornar a ir para as aulas, momentos em que exercitam o escutar, o olhar, o brincar e o praticar.

Sim, aqui os rapazinhos estão estudando, outro dia não estudam mais, é assim. Não estão aprendendo as coisas direito. Olha o meu neto, estuda um dia, mas no outro dia ele não estuda e assim não está aprendendo as coisas direito. Para aprender é preciso ir todos os dias para a escola [...] (Kenti Kayapó, 2023).

Aqui presenciamos um entendimento sobre como deveria ser a dinâmica da escola na perspectiva Mëbêngôkre. Na compreensão de Kenti, ir à escola todos os dias propicia o aprendizado. Se os estudantes não praticam diariamente, não aprendem. Somando-se à ideia de constância no ensino escolar, os Mëbêngôkre trazem ainda para a discussão a ideia de equidade no aprender e, nas entrelinhas de suas falas, trazem para o diálogo a necessidade de a escola estar aberta às transformações indígenas e não indígenas com o intuito de forjar uma aliança, tornando-a um espaço de negociação entre a cultura indígena e a cultura da sociedade envolvente (Goés; Fernandes; Barbosa, 2022), bem como entre saberes indígenas locais e os conhecimentos universais.

Conforme Barabat Kayapó (2023), os brancos desde pequenos estudam na escola para aprenderem mais alguma coisa. E hoje os Mëbêngôkre precisam estudar da mesma forma que os *kubê*, querem aprender, querem falar o português e ajudar os parentes. É por isso que os indígenas querem estudar, igual os brancos para ajudar seu povo e é nesse sentido que a escola adquire importância. Assim, compreendemos que não deve existir um modelo único, um objetivo, muito menos uma meta unívoca em relação ao ensino escolar, mas “[...] cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas [...]” (Baniwa, 2013, p. 1).

A ideia de equidade de acesso ao ensino escolar é talvez um dos anseios mais presentes nas falas Mëbêngôkre em Kôkraxmôro, uma vez que necessitam aprender conhecimentos não indígenas para lutar contra a opressão da sociedade envolvente. Dessa forma, a educação escolar necessita manter um mínimo de organização, sem que haja prejuízos. Ainda conforme Barabat (2023), embora as crianças tenham liberdade de escolherem ir ou não para a escola, elas precisam ir. Entretanto, um dos fatores que atrapalha o estabelecimento de uma rotina é a demora de chegar professores na aldeia. Eles vão para a cidade e ficam muito tempo lá, na maioria das vezes, as aulas da cidade e do meio rural começam e na aldeia não tem professores. Assim “os estudantes estudam só um pouco, tem muitas tarefas para fazer, português, geografia, história, porém os Kayapó estudam pouco. Acho que apenas uma hora, duas horas, por aí [...]”.

Os excertos apresentados indicam a necessidade de apropriação e gestão Mëbêngôkre da escola na aldeia, tornando-a verdadeiramente escola indígena, dispensando-lhe o mesmo tratamento que dispensam à gestão das atividades em comunidade, tomando-a como escola da comunidade, e como tal, organizada priorizando as especificidades, as dinâmicas e os anseios

Mëbêngôkre, o que somente é possível com uma efetiva gestão Mëbêngôkre e verdadeira autonomia indígena na escola, quando esses mesmos indígenas amansarem essa instituição tornando-a instrumento de produção e reprodução de conhecimentos que se fizerem necessários nos contextos de vivências, enfrentamentos, resistência e resiliência indígenas.

Nessa perspectiva, considerando a diversidade sociocultural que envolve os povos indígenas no Brasil, refletimos junto a Baniwa (2013) que, muitas vezes, é equivocado avaliar a experiência escolar de uma comunidade com base em critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos externos ou pré-determinados, uma vez que a escola indígena contemporânea deveria representar uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas em seu momento e contexto histórico. Sob essa ótica, as compreensões Mëbêngôkre contemporâneas, em relação à escola e seu funcionamento são fundamentais. Elas evidenciam diversos desafios, como a gestão indígena na escola, a formação inicial e continuada de professores indígenas, um projeto político de educação escolar que reverbera os sentidos que os Mëbêngôkre atribuem à escola na aldeia e desvencilhá-la das amarras do Estado. Esse último talvez seja o maior desafio enfrentado pela escola indígena, devido à complexidade das ações do Estado, que age no sentido de camuflar suas ações e que, no fim, tendem à dominação do povo, propiciando mínima autonomia.

A história de escolarização para indígenas deixa essa prática evidente, desde muito tempo, a escola foi vista como meio de dominação e aniquilamento cultural. Felizmente, os povos indígenas resistem e têm transformado essa instituição em espaço de apropriação de instrumentos não indígenas que lhes possibilitam a luta e a resistência, com vistas ao ser e bem viver. Na história da escolarização em Kôkraxmôro, experienciada nas primeiras manifestações escolares, visavam ensinar os indígenas a leitura na língua Mëbêngôkre e a escrita dos nomes de pessoas, especialmente. Sob anuência do Estado, não primavam pelo anseio dos próprios indígenas: aprender com os não indígenas o código de comunicação destes para poderem comunicar-se em espaços fora da aldeia. Os missionários possuíam o papel de “amansá-los”, torná-los aptos à civilização, lhes atribuírem alma e “humanidade” já que eram considerados desalmados e selvagens. Com isso, tornavam-nos “dóceis”, o que facilitaria a tomada de suas terras e exploração das riquezas naturais presentes em seus territórios.

Posteriormente, esse papel caberia ao próprio Estado que, embora estabeleça o ensino em língua portuguesa, matemática e outras disciplinas, bem como o ensino bilíngue, não propicia as condições necessárias para o verdadeiro bilinguismo, uma vez que não há registros de pesquisas e materiais didáticos na língua, que tenham sido desenvolvidos para esse fim, tampouco houve a atuação dos próprios Mëbêngôkre na educação escolar que lhes era ofertada.

Essa nova compreensão de ensino, ao priorizar a língua portuguesa em detrimento da língua materna gera uma nova problemática: os estudantes falavam a língua nativa e, na escola, eram alfabetizados na língua portuguesa, a qual não conheciam, dado que haviam tido contato muito recentemente com esse código linguístico. Portanto, esse era um desafio posto para a educação escolar Mëbêngôkre que ainda persiste em nossos dias, diferentemente de outros povos indígenas no Brasil, que utilizam o português como primeira língua. Disso, compreendemos que “[...] É preciso enfrentar a diversidade representada por estes povos como algo de fato, verdadeiro, que exige iniciativas diferenciadas e ajustadas localmente” (Grupioni, 2000, p. 281). Os povos indígenas são plurais e, assim, devem ser pensadas as ações de ensino escolar ofertadas nas aldeias.

Outro desafio que persegue a educação escolar Mëbêngôkre ainda na contemporaneidade é a falta de professores indígenas bilíngues, uma vez que as crianças chegam na escola e deparam-se, em sua maioria, com professores não indígenas regentes de turmas, que não sabem falar a língua nativa. São poucos os casos de professores indígenas que assumem salas de aulas como professores regentes. Isso evidencia outra questão desafiadora que é a falta de investimento em formação inicial e continuada de professores indígenas para atuação nas escolas das aldeias. Os professores indígenas que atuam em salas de aulas, em sua maioria, terminaram o ensino médio regular, sem, portanto, possuírem formação específica para desempenho de tal função, o que é fundamental na construção de uma escola indígena, uma vez que:

O esforço de construção de uma escola indígena que permita acesso aos conhecimentos universais e propicie a sistematização e valorização dos conhecimentos étnicos tem como pilar a formação e atuação de professores índios, membros das próprias comunidades indígenas envolvidas em processos de escolarização (Grupioni, 2000, p.281).

Além da falta de investimento em formação de professores indígenas, a falta de materiais didáticos bilíngues, específicos e diferenciados configura-se outro desafio que assola as escolas indígenas Mëbêngôkre, o que, de certa forma, contribui para que o estudante indígena tenha medo da escola. Os materiais precisam propiciar os saberes locais e a aquisição de conhecimentos universais. Entretanto, quando muito, encontramos materiais didáticos que se dizem bilíngues, mas que, na prática, são apenas traduções ou que tratam apenas dos saberes locais.

Como sair desse imbróglio? A reorganização da escola e verdadeira autonomia indígena são necessárias. Assim, concordamos com Grupioni (2000), que é fundamental a qualificação de pessoal, de preferência indígenas, para trabalharem nas instâncias administrativas das



secretarias de educação, que possam dialogar, primeiramente, com os indígenas, para reivindicar e interagir com as orientações federais, implementar planos e programas na esfera estadual e, desse modo, criar e fortalecer um sistema de responsabilidades compartilhadas de forma que propicie a qualidade de oferta escolar indígena no Brasil.

É preciso reconhecer que muito tem sido feito a esse respeito, uma vez que as políticas de educação escolar indígena avançaram significativamente. Todavia, a realidade revela seus limites e muitas lacunas. Nessa perspectiva, é preciso discutir tais políticas e sua prática, evidenciando suas contradições. Esse pode ser o caminho para evitar a desresponsabilização do Estado pelo fracasso e decadência das escolas indígenas no país (Perrude, Czernisz, 2017). Assim, precisamos compreender a atuação do Estado e o cumprimento de responsabilidades legais atribuídas a ele na educação escolar indígena.

Um grande desafio, uma vez que o Estado dá pouca abertura para a verdadeira participação indígena na escola, no entanto, como considera Grupioni (2000), é preciso vencer obstáculos e resistências para que as escolas indígenas sejam capazes de propiciar a autonomia e não funcione como aparato de submissão, como vivenciamos na história dessa instituição. Esse é um desafio para os/as pesquisadores/as, indigenistas e aliados do movimento indígena, para legisladores e agentes governamentais, contudo, é especialmente um desafio para os próprios indígenas, à medida que vão descobrindo e construindo um sentido para a escola na aldeia. Sentidos construídos com base em experiências e vivências no território, no aprender, no ser e fazer indígena.

Nesse contexto, talvez o principal desafio das escolas indígenas brasileiras seja observar as especificidades socioculturais de cada povo, ao mesmo tempo em que ensina um conjunto de conhecimentos vivenciados na sociedade envolvente. Contudo, a escola indígena com apoio e interesse público pode exercer um duplo papel, observar as tradições e criar oportunidades para novas inserções culturais, dada a dinamicidade cultural (Funari, Pinón, 2022). Mais uma vez a gestão das escolas pelos indígenas, a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos multilíngues e a necessidade de apoio financeiro são reivindicadas.

A seção a seguir, em resposta ao quarto objetivo específico, que consistiu em identificar práticas educativas que se voltam para o aprender na educação Mëbêngôkre, traz um estudo da educação Mëbêngôkre, com base nas experiências e vivências em campo, por compreendermos que não é possível discutir os sentidos da escolarização com esse povo, sem antes compreendermos as formas de aprender a tradição, a cultura, os costumes e a construção do ser Mëbêngôkre, que se dá por meio de uma educação territorializada, intergeracional e comunitária.

## 6 A EDUCAÇÃO MÊBÊNGÔKRE: conviver, escutar, olhar, brincar e fazer

“Educar é fazer sonhar [...]” (Munduruku, 2009, p. 9).

Esta seção foi desenvolvida a partir da observação participante, anotações em diário de campo e entrevistas possibilitadas pela convivência e experiência com os Mêbêngôkre em Kôkraxmôro, em incessante tentativa de nos colocarmos na condição de ouvinte para escutar o que comunicam por meio do falar e fazer. Assim, a escrita aqui apresentada visou mergulhar nas ondas que se formam no curso do rio sobre o aprender para saber bem (*mê mari mex*) e para o ser na tradição Mêbêngôkre. É preciso destacar que, por vezes, recorremos ao termo prática educativa, que, ao nosso ver, melhor corresponde às práticas dispensadas no cuidado com a crianças e no processo de aprender os conhecimentos tradicionais. Tal termo é utilizado por Freire (2004) para referir-se aos movimentos educativos de construção de conhecimentos entre os indígenas. Nesse contexto, o movimento que realizamos, nesta seção, foi uma tentativa de descrever o ir e vir na comunidade, dispensando atenção aos fenômenos que emergem desse cotidiano, sobretudo, no que concerne aos processos de aprender a cultura, a tradição e os costumes Mêbêngôkre. De um modo sucinto, tratamos do aprender a ser e o fazer Mêbêngôkre.

A organização e interpretação dos dados mostraram a emergência de três categorias primárias e uma secundária. Assim, compreendemos que o aprender tem início com os velhos/as, os quais são guias para o conhecimento, para o vir a ser/tornar-se Mêbêngôkre, uma prática que evoca saberes ancestrais, veiculados pela oralidade. Todavia, ao guiarem os corpos para a sua construção sociocultural, não há imposição, uma vez que o princípio da educação Mêbêngôkre reside na liberdade em aprender, de modo que o corpo cultural sente a necessidade de saber, sobretudo, porque se trata de uma educação territorializada e comunitária, em que as crianças aprendem com os velhos/as e com os pares de mesma idade e gênero, numa perspectiva de sociabilidade, convivência e compartilhamentos de experiências por meio do escutar, olhar, brincar e fazer. “Esses primeiros anos de existência fazem uma cartografia do mundo e fornecem uma espécie de mapa para a experiência adulta [...]” (Krenak, 2022, p. 100).

### 6.1 Da ancestralidade à contemporaneidade: os/as velhos/as orientam

Ao compreendermos que a educação Mêbêngôkre demanda conhecimentos de origem ancestral, inauguramos a escrita desta seção com a apresentação de uma versão narrativa ancestral que deu origem ao *Ngôkaõnh*, um ritual de pesca com cipó, realizado pelos Mêbêngôkre, presenciado em uma das estadias em campo. É, sobretudo, a partir desse ritual que ousamos tratar sobre como se aprende a ser Mêbêngôkre, considerando a construção contínua do ser até a fase adulta, guiados pelos/as velhos/as. A história dos antepassados que

narra o surgimento do *akrôre*, cipó utilizado no ritual de pesca, e o início do ritual, foi contada por Kenti (2023), um dos participantes desta pesquisa.

*Antigamente, um homem Mëbêngôkre, que tinha longos cabelos, chamado Takakdjôtire, saiu para pescar e pediu para que seus parentes não o acompanhassem. Ele, então, foi para uma lagoa e começou a bater com o cabelo na água. Logo, os peixes começaram a subir. Um rapaz da sua casa saiu à sua procura e o encontrou na lagoa. Takakdjôtire, então, quando percebeu que estava sendo observado, correu, subiu na árvore e se transformou em akrôre. O homem que lhe procurava, foi para casa e avisou a família de Takakdjôtire. Eles correram para o local, chegando lá viram que Takakdjôtire já havia se transformado no cipó que chamaram de akrôre. E todos choraram. Assim, Takakdjôtire deu origem ao akrôre. E até hoje os Mëbêngôkre seguem essa tradição, que chamamos de Ngôkaõnh.*

Nesse ritual, os Mëbêngôkre batem os feixes de cipó com um pequeno pedaço de madeira em um lago. De tempos em tempos, quando finalizavam um canto, mergulham o feixe na água, assim a substância contida no cipó, quando em contato com a água, parece diminuir o oxigênio e os peixes boiam. Entretanto, a espera pelos peixes pode durar até a manhã do outro dia. Uma espera considerável, mas prevista, já que a preparação para esse evento vinha sendo concretizada há vários dias: as mulheres prepararam a tinta do jenipapo para pintarem suas crianças, companheiros e a si mesmas; raspam os cabelos e prepararam as comidas, enquanto os homens acompanharam-nas e ajudaram no que lhes era conveniente.

Um dia antes de buscarem o cipó, elas reuniram-se e pintaram os corpos umas das outras com a tinta produzida de semente de jenipapo verde misturado com carvão<sup>19</sup>. A chefe das mulheres reuniu-as próxima a uma das casas e, organizadas nos grupos sociáveis, realizaram as pinturas. Entre as conversas, ouvi-as observarem que nem todas podiam utilizar a mesma pintura. As mulheres sem filhos utilizaram grafismo diferente das que possuíam filhos e das mulheres velhas, além disso, algumas pinturas são específicas para a guerra e, como no dia seguinte haveria também uma espécie de protesto contra o Marco Temporal, as mais velhas discutiam sobre qual pintura iriam utilizar. Decidiram utilizar uma que cobrisse toda a boca e que significava estarem bravas.

Todas se despiram e começaram a pintar, enquanto os homens estavam em outro local, respeitando, assim, a privacidade desse ritual feminino. Uma delas disse que, ao tirarem as roupas e pintarem seus corpos, praticavam a tradição Mëbêngôkre que vivenciavam antes de

---

<sup>19</sup> A tinta utilizada nos grafismos é composta pela semente do jenipapo verde, misturada no carvão da casca de uma árvore específica, conhecida como bordão de velho (*bàripro*). Após a junção desses dois elementos pelas mãos da mulher Mëbêngôkre, nasce a tinta que preenche os corpos tornando-os *mex* (bonitos e felizes).

serem “amansadas”, uma vez que não usavam roupas não indígena, as pinturas eram suas roupas. Entretanto, quando os “amansaram”, impuseram-lhes o uso de roupas dos *kubê* e lhes cabia acostumar-se a vesti-las. Fico imaginando quanta imposição nesse projeto colonial, que infelizmente ainda é uma realidade. Era preciso que se vestissem, não de seus lindos grafismos, mas da “civilidade” do *kubê* e se convencessem de que era o melhor a ser feito.

Figura 12 – Mulheres pintando para o ritual do *Ngôkaõnh*



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

As crianças, que já exibiam seus corpos pintados por suas mães/avós no decorrer do dia, ali estavam com o olhar curioso enquanto brincavam com seus brinquedos e interagiam com o seu grupo de idade. Esse momento feminino de embelezamento é também símbolo de afirmação da tradição Mëbêngôkre praticada em seus territórios. As mulheres que ali estavam orgulham-se de viver esses momentos que enaltecem a cultura e a tradição de seu povo, ao mesmo tempo em que ensinam suas crianças por meio do olhar atento e curioso, propiciado pela convivência, uma forma de repassar o patrimônio imaterial Mëbêngôkre para as gerações.

Cabe ressaltar que a pintura é uma prática educativa, que, no corpo infantil, deixa-o mais bonito e feliz, mas é também uma forma de moldar e protegê-lo para que possa crescer e tornar-se forte, habilidoso e destemido. “Os grafismos para os Mëbêngôkre agem na matéria dos corpos os endurecendo, fortificando, protegendo ou tornando-os mais suscetíveis às ações dos rituais por reconfigurar a fronteira do corpo com o mundo [...]” (Earp, 2019, p. 66). Contudo, eles representam uma das formas de cuidar, compondo um conjunto de práticas que impulsionam o corpo a crescer e tornar-se forte<sup>20</sup>.

Figura 13 - Mulher pintando sua filha com a tinta de jenipapo e carvão

<sup>20</sup> Compreender as práticas educativas Mëbêngôkre é uma questão relevante para compreendermos os mundos representados pelas experiências desses sujeitos, o que demanda uma pesquisa etnográfica aprofundada sobre o tema, que compreenda a complexidade que envolve os processos educativos Mëbêngôkre na contemporaneidade.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

No dia seguinte, as mulheres, juntamente com as crianças, passaram a manhã no mato em busca do cipó, especialmente as meninas ajudaram-nas. Alguns homens também participaram da busca, oferecendo suporte em atividades que as mulheres comumente não realizam, como pilotar voadeira, por exemplo. Entretanto, foram as mulheres que arrancaram o cipó, amassaram e deixaram amarrados em feixes, na beira do rio, para usarem no outro dia.

Inicialmente, ouvi que os homens iriam buscar o cipó para as mulheres, mas elas decidiram buscar. Essa indecisão inicial talvez seja porque era a primeira vez na história que as mulheres participavam do ritual batendo o cipó na água. Até esse momento, *Ngôkaõnh* era um ritual tradicionalmente masculino em Kôkraxmôro. Entretanto, as mulheres decidiram que iriam tornar esse ritual um ritual feminino, embora o realizado por elas tenha adquirido certas particularidades como os cantos de resistência que entoaram, diferentemente do canto tradicional do ritual, que é conhecido apenas pelos homens<sup>21</sup>.

Após deixarem o cipó na beira do rio, as mulheres voltaram para as atividades das casas. O combinado era que, no outro dia, bem cedinho, iriam para o lago. Logo, tratei de arrumar as coisas para ir junto, conforme orientação das mulheres. Entramos na voadeira e chegamos primeiro na beira do rio onde estavam os feixes de *akrôre*, e as mulheres adultas começaram a separar seus moios, enquanto as crianças olhavam. Em seguida, o cacique nos guiou até a lagoa e, para a nossa surpresa, no caminho, encontramos uma caixa de marimbondo que ferrou

<sup>21</sup> Muitos homens Mëbêngôkre veem essa mudança com bons olhos, porém alguns dizem que mudar a tradição é ruim, uma vez que há as atividades destinadas aos homens e atividades destinadas às mulheres. Todavia, os homens que ali estavam apoiaram as mulheres, tomaram conta do fogo e cozinham para elas.

algumas crianças. Algumas choraram, outras não, ouvi dizerem que as que não choraram eram crianças fortes. Mais tarde, em conversa com Kenti, soube que o marimbondo faz parte de uma tradição Mëbêngôkre destinada aos *më nõrõnyre*<sup>22</sup>. Os guerreiros fazem uma escada grande e os *më nõrõnyre* têm que subir e derrubar a casa de marimbondo, sendo que, nesse processo, as picadas do marimbondo tornam-nos fortes. É certo que esse é um resumo pouco aprofundado das nuances educativas que envolvem esse ritual, as quais podem ser mais bem explicitadas em um estudo que tenha como objetivo compreender as práticas educativas Mëbêngôkre ou as nuances educativas que envolvem o processo de aprender na tradição Mëbêngôkre.

Figura 14 - O reconhecimento e distribuição dos feixes de cipó (*akrôre*)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Quando chegamos à beira da lagoa, escolhemos um lugar para acampar, organizamos os objetos e procuramos lenha para fazermos o fogo. Não demorou muito, as outras mulheres também chegaram, reuniram-se e começaram a cantar. Depois, pegaram os *akrôre* e o pau com o qual bateriam o cipó, entraram na água uma a uma e entoaram cantos de protesto, rodeando toda a lagoa. Enquanto realizavam o ritual, foi possível perceber os agrupamentos em grupos de mesma faixa etária, assim como no momento da pintura corporal: os grupos de mulheres que cresceram juntas ficavam próximas, as mulheres mais velhas ficavam próximas umas das outras, formando um centro em que estavam as meninas consideradas *më prĩntire* e *më kureretire*, que, por sua vez, olhavam atentamente e imitavam as mulheres velhas.

Percebi que essa lógica se aplica a toda a educação Mëbêngôkre: conviver, escutar, olhar, brincar e fazer, o que corresponde aos sentidos despertados pela necessidade de aprendizagem, que não é imposta. O aprender concretiza-se no olhar, no ouvir, na convivência e na prática, à

<sup>22</sup> Este é um grupo sociável masculino.

medida que o corpo apresenta o desejo de saber mais. Penso ser, nessa perspectiva, que Daniel Munduruku (2009) afirma ser a educação indígena algo que se faz na concretude, contudo é, ao mesmo tempo mágica e realiza-se em distintos espaços sociais que possibilitam não haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência, concretizada pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana.

Figura 15 - Mulheres Mëbêngôkre realizando ritual junto com as meninas



Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

A imagem demonstra práticas educativas Mëbêngôkre por mulheres velhas que ensinam suas crianças a ativarem os sentidos do olhar atento para perceberem o que estão fazendo, o ouvido atencioso para escutar o que estão entoando e falando, e mãos habilidosas para realizarem os movimentos captados pelo olhar e escutar. Em um ambiente de completa harmonia e interação, à medida que interage e brinca com seus pares, por meio da convivência, as crianças aprendem bem. A convivência com o grupo de idade serve como guia para as descobertas que o corpo infantil precisa fazer (Munduruku, 2009) e é também, nesse grupo, que a criança vai colocar em prática, por meio da brincadeira, os conhecimentos que estão em processo de maturação, como o treino dos afazeres diários e a reprodução da vida em comunidade.

Após realizarem o ritual, as mulheres não conseguiram muitos peixes. Aparentemente, a quantidade de cipó que elas bateram não foi suficiente para que eles morressem, entretanto, os homens, como combinado, continuariam o ritual. No mesmo dia, foram buscar mais cipós, trataram-no e deixaram na beira do rio descansando. No outro dia, bem cedinho, continuaram o ritual na mesma lagoa. A tradição não permite que as mulheres cheguem junto com os homens no local em que será batido o cipó, então os homens foram na frente, transportados por

voadeiras e, em seguida, nós, as mulheres, fomos juntamente com as crianças pequenas, dessa forma, não pude contemplar a chegada dos homens na lagoa.

Quando chegamos, eles já haviam pegado os *akrôre* e estavam em uma roda, enquanto o cacique contava histórias sobre o ritual, precedido de outros velhos da aldeia, como se fosse uma espécie de aula para os que ali estavam reunidos: homens, jovens e crianças do sexo masculino. Já as mulheres estavam cuidando dos fogos, onde preparariam os peixes, papel exercido no dia anterior, também pelos homens. Após esse momento, entraram na água e começaram a entoar o canto do *Ngôkaõnh*, a bater no cipó e mergulhá-lo na água. Adultos, velhos e crianças do sexo masculino participaram do ritual obedecendo a mesma organização que as mulheres, por grupos sociáveis. Eles, portanto, foram mais rápidos nos passos e bateram o cipó por mais tempo na água, enquanto entoavam o canto do *Ngôkaõnh*.

Figura 16 - homens participando do ritual *Ngôkaõnh*



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Em alguns momentos, ouvia homens falando que queriam sair da água, mas as mulheres advertiram-nos dizendo que deveriam bater o cipó até o meio-dia, para que, assim, pudessem pegar muitos peixes. E eles continuaram até às onze horas da manhã. Esse episódio fez ver a força das mulheres *Mêbêngôkre*, as donas das casas que é o lugar/buraco do fogo, onde preparam os alimentos e produzem os corpos das crianças por meio do cuidar, ornamentar e guiar. Na concepção de Earp (2019), a casa não é somente um lugar de habitação, mas a sua construção é pensada como local de construção de corpos, em etapas de convivência e observação, assim como de artefatos e transmissão de bens culturais materiais/imateriais. Dessa forma, a casa está inserida em uma categoria de construção estética, que, necessariamente, dialoga com as práticas dos mundos que a habitam.

Figura 17 - Mulheres observando seus parentes e companheiros realizando o *Ngôkaõnh*





Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Como ressalta Lea (2012), metaforicamente, as casas Mëbêngôkre que compõem o círculo maior, formando a aldeia, assemelham-se a um útero que gesta os corpos socioculturais, uma vez que a casa é o lugar onde se iniciam as práticas educativas, em grande parte sob o comando das mulheres. No entanto, apesar de notar tal importância, Lea (2012) argumenta que as casas compõem a periferia, enquanto a casa central, dos homens, é o centro onde acontecem as cerimônias. Dessa forma, os acontecimentos internos (das casas) estão diretamente ligados aos acontecimentos externos (do centro), de modo que o exterior depende do que acontece no interior. Compreendemos, contudo, não se tratar de periferia e centro, mas de um círculo maior onde iniciam as práticas socioculturais, que envolve um centro, onde são apresentados e vivenciados os rituais, práticas educativas e reuniões importantes, sobretudo, pelos homens, uma vez que aos homens cabe o direito à casa central da aldeia, que é protegida/envolvida pelo círculo maior composto pelas casas femininas.

Figura 18 - Homens em reunião na casa dos guerreiros (*Ngà bê ne nhỹ*)



Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Enquanto os homens estavam em reunião com o chefe da saúde indígena local, ouvindo suas falas e expondo as necessidades e desafios enfrentados, as mulheres sentaram-se fora da casa para ajudá-los, como elas mesmas relataram. Enquanto ouviam atentamente, uma vez ou outra complementavam as falas dos homens de maneira firme e contundente, como é característico da oratória feminina. Essa atitude ratifica a agência das mulheres Mëbêngôkre, as donas das casas, um envoltório circular da casa dos homens.

Figura 19 - Mulheres Mëbêngôkre presenciando reunião na casa dos homens



Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

É preciso ressaltar a dinamicidade da cultura e, respectivamente, as mudanças que ocorrem nesse processo. Na contemporaneidade, a casa central, que pertence ao âmbito masculino, no passado era usada como abrigo para os homens, além de desenvolverem práticas educativas de construção e o cuidado dos corpos. Entretanto, já não é mais usada como local de abrigo, uma vez que os filhos deixam as casas de suas genitoras somente quando se unem em matrimônio e vão morar com suas companheiras, onde assumem o dever de cumprirem com os afazeres masculinos com a casa que passam a habitar. No passado, não era assim, os filhos

deixavam as casas de suas mães para irem morar na casa central, aprender com os homens a produção de artefatos, a caçar, andar na floresta e conhecer as plantas medicinais, as histórias ancestrais, aprendiam o ser e o fazer Mëbêngôkre.

Nesse contexto, compreendemos que, certamente, as mulheres têm o poder da palavra nas decisões que envolvem a casa, como cobrar dos homens que tragam os alimentos para que preparem e alimentem os parentes, mas também de terem suas vozes ressoadas nas vozes dos homens em ambientes externos de reivindicação e luta por melhoria e qualidade de vida na comunidade e fora dela. Enquanto os homens estavam dentro da lagoa no ritual do *Ngôkaonh*, as mulheres faziam a comida e cuidavam do fogo. Os meninos, *më bôktire*, que não estavam batendo o *akrôre*, as *më prĩntire*, as *më kurerere* e as *më kurereti* também entraram na água para caçar os peixes. Os velhos fizeram flechas para os *më bôktire*, e eles flechavam os peixes. Os adultos que estavam fora da água usavam flechas e uma zagaia na busca pelo alimento esperado, enquanto os homens continuavam na água cantando e mergulhando o cipó. Somente quando terminaram, juntaram-se na busca, junto às mulheres e crianças.

#### 6.1.1 Educação em grupos de idade e gênero

A convivência, a experimentação e a prática levam a criança a conhecer e apreender os costumes, a tradição e a cultura Mëbêngôkre, propiciam o saber bem (*mari mex*). Uma educação que acontece na interação com os grupos de idade e gênero a que elas pertencem, ou seja, os grupos que crescem juntos e realizam atividades comuns as suas idades. O aprender a ser Mëbêngôkre, sob a orientação dos/as velhos/as, passa inevitavelmente pela experiência socializada nos grupos, por meio dos sentidos que são aguçados mediante a necessidade de preenchimento das lacunas do corpo em construção, o qual envolve também a mente e o espírito. Dessa forma: “[...]. A educação indígena só pode, pois, ser compreendida pela indissociabilidade da tríade corpo-mente-espírito, cada um desses pólos sendo o responsável pelo desabrochar dos sentidos, da experiência da vida e dos sonhos” (Munduruku, 2009, p. 24).



Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Assim, o aprender ganha forma e cores perfazendo-se em cada instante vivenciado, preenchendo as ausências dos corpos indígenas por meio do tato, da percepção de texturas, dos cheiros, dos sons, das cores, sabores e movimentos experimentados. Aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram nesse corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles (Munduruku, 2009). Nessa perspectiva, conforme Ireti Kayapó (2023), as mulheres aprendem na casa com as velhas a pintura, o cuidado com as crianças, a cuidarem do fogo, buscarem lenhas e a realização das demais atividades como o cultivo de roças e a produção de alimentos. Os homens aprendem com os velhos indo para o mato, para as pescas e nas roças. Aprendem a medicina, táticas de caça e pesca, a confeccionarem adereços com penas, flechas, bordunas e as cestarias. Todas essas atividades são ensinadas pelos homens velhos e pelas mulheres velhas da comunidade, assim a ausência de velhos/as implica a ausência de aprendizagem do que é ser e do fazer Mëbêngôkre. É nessa perspectiva que lamentam a perda de seus/suas velhos/as, bibliotecas vivas em que armazenam os saberes tradicionais.

Figura 21 - Mulheres em seus grupos participando do *Ngôkaõnh*



Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Esta imagem possibilita-nos observar mulheres organizadas em movimentos circulares nos grupos: ao fundo, encontram-se as mulheres que têm um ou dois filhos; do lado direito, as mulheres que não têm filhos e, no meio, estão as crianças envolvidas por mulheres adultas que já possuem muitos filhos e netos. A circularidade é compreendida, por Antônio Bispo Santos (2018), como um movimento que permite aos povos tradicionais, recomeçar, enquanto os colonizadores olham em uma única direção, em um olhar limitado pela linearidade. O círculo, aparenta ser ainda uma espécie de envoltório, que permite ao mesmo tempo a observação das ações das mulheres velhas pelas crianças e a proteção e o cuidado dessas mulheres para com os corpos em construção, ali representados por suas filhas e netas.

Essa vivência e experiência em grupos guiam os corpos para as descobertas e conhecimentos que o corpo em construção do ser precisa fazer para preencher os vazios que lhes acompanham, de modo que, ao perceber esses vazios, a criança indígena não despreza a necessidade de adquirir conhecimentos complementares, ao contrário, compreende ser importante e que precisa adquiri-los por meio de um processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno (Munduruku, 2009). É, portanto, uma leitura de mundo territorializada e comunitária, alçada em contextos socioculturais.

Figura 22 - Homens velhos batendo timbó, meninos olhando e fazendo



Fonte: arquivo pessoal da autora. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

Como podemos perceber nesta imagem, os homens estão batendo timbó, enquanto os meninos, à frente de seus guias, observam e realizam os movimentos, ouvem os cantos, olham as ações e experienciam o ritual por meio de todos os sentidos aguçados em seus corpos, em um processo de construção sociocultural compartilhado nos grupos de convivência. A seguir, apresentamos um quadro contendo os grupos de idade e gênero que convivem em Kôkraxmôro, percebidos nas observações em campo, os quais denominamos grupos sociáveis. São esses grupos que compartilham a vida social comum, cujas experiências individuais e, sobretudo, coletivas, guiam-nos na jornada de aprender a ser e fazer Mëbêngôkre, sempre mediados pelos/as velhos/as das casas às quais pertencem.

Quadro 3 – Grupos sociáveis Mëbêngôkre

| <b>Grupos sociáveis</b>   |   |
|---|---|
| <i>Mulheres</i>   | <i>Homens</i>   |
| <i>Më kurêreti</i> - meninas pequenas de até 10 anos.               | <i>Më bôktire</i> - meninos pequenos de até 10 anos.                                |
| <i>Më prîntire</i> - meninas de 10 anos acima, aproximadamente.     | <i>Më ôkre</i> - meninos que estão quase na idade de irem para a casa do guerreiro. |
| <i>Më kurerere</i> - adolescentes de 15 anos acima aproximadamente. | <i>Më nõrônyre</i> - adolescentes de 15 anos acima aproximadamente.                 |
| <i>Më kra pũnh</i> - mulheres que têm apenas um filho.              | Não foi possível observar um correlato masculino para esse grupo sociável feminino. |
| <i>Më krapdjire</i> - mulheres que tem até dois filhos.             | <i>Më kra nyre</i> - homens que têm um ou dois filhos.                              |

|   |   |
|---|---|
| <i>Mẽ kra'ãtũm</i> - mulheres cujos filhos já estão crescidos e ela está próximo de ter netos | <i>Mẽ kraãtum</i> - homens cujos filhos já estão crescidos e estão na iminência de ter netos. |
| <i>Mẽ bêngênhte</i> - mulheres que já têm netos   | <i>Mẽ bêngête</i> - homens que já têm netos.  |

Fonte: produção da autora com base nos dados fornecidos em entrevistas e conversas informais em campo.

As atividades em comunidade aparentam girar em torno do fazer/ser/se tornar Mẽbêngôkre e os constantes rituais e preparativos para os rituais figuram uma obstinada prática de orientação, com o objetivo de fazer o corpo trilhar o caminho do ser. Ser que se constitui por meio do acúmulo de experiências individuais e na coletividade, construindo o mundo percebido desses sujeitos, uma vez que “[...] um mundo percebido, certamente, não apareceria a um homem se não se dessem condições para isso em seu corpo [...].” (Merleau-Ponty, 2014, p. 34). Assim, o Ser é mediado pelo mundo percebido pelo sujeito, é ele quem age no mundo em busca da construção do ser em oposição ao nada, levando-o aos extremos de seu alcance por uma espécie de abnegação (Merleau-Ponty, 2014). É nessa busca guiada que os Mẽbêngôkre preenchem os vazios dos corpos em construção.

Essa construção, como observamos, passa pelos sentidos aguçados na convivência, ao escutar, olhar, brincar e fazer sob orientação e cuidado dos/as velhos/as, responsáveis também por guardar e repassar os saberes do povo para as gerações presentes e vindouras. É com os velhos/as que os Mẽbêngôkre aprendem a ser, dessa forma, a ausência de velhos/as pode implicar consequências no processo de aprendizagem do ser e fazer Mẽbêngôkre. Em Kôkraxmôro, os jovens queixam-se que os velhos estão morrendo e, com eles, os conhecimentos e, conseqüentemente, a tradição e cultura Mẽbêngôkre.

Hoje, já está mudando, porque a cada dia as coisas mudam. Ninguém está contando histórias, porque os velhos já estão quase acabando, só ficam em casa. Os jovens ninguém está na casa do guerreiro. Tem muita coisa para fazer, as coisas do kubẽ, estão muito ocupados e ninguém está indo para a casa do guerreiro. Hoje, é muito diferente, já tem escola dentro da aldeia, tem farmácia. Algumas coisas da cidade vêm para cá. Hoje, as coisas estão mudadas, por isso, ninguém está se sentando lá na casa do guerreiro atrás de saber sobre história, sobre cantos ou coisas assim (Bariy Kayapó, 2023).

A escola aparece nessa fala como um dos fatores que influenciaram e é possível que ainda influencie nos modos de ser e viver Mẽbêngôkre, à medida que parte do tempo das crianças e jovens é destinada a frequentar essa instituição. Além disso, as constantes relações com a sociedade envolvente, sobretudo, de luta pelo território e pelo bem viver na comunidade, demandam tempo dos velhos, o qual que dedicariam para as crianças e jovens, caso não existisse essa luta constante pela sobrevivência do povo e do território. Kenti (2023), lembra que:

Antigamente, na casa as pessoas mais velhas, ensinavam a falar e a cantar, ensinavam as coisas na casa do guerreiro, e todos só ficavam ouvindo, ninguém falava nada. Gostavam de ouvir. E de dia também, os velhos estavam contando os conhecimentos Mëbêngôkre e nossa cultura. Olha, você está vendo aqui, ninguém está querendo aprender nosso conhecimento, agora só pensa em celular e em jogar bola. Antigamente, tinha casa do guerreiro no centro da aldeia, ali aprendíamos a nossa cultura, os nossos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as mudanças nas dinâmicas de ensino e práticas educativas Mëbêngôkre estão sendo ocasionadas pelo contato com os modos de ser dos não indígenas e as tecnologias digitais. A queixa dos velhos é que os jovens já não querem ouvir, como faziam antigamente na casa do guerreiro, assim apresentam desinteresse em aprender. Já a queixa dos jovens é que não há velhos que possam ensinar, uma vez que os que poderiam exercer essa função estão ocupados com as questões que envolvem os não indígenas, nas lutas pelo território e pela própria sobrevivência do povo Mëbêngôkre.

Eu já aprendi um pouco dos conhecimentos Mëbêngôkre dentro da casa do guerreiro. Os velhos caciques, o cacique Brajre contou histórias dos Mëbêngôkre. Eu já sei grito, já sei dança, eu já sei um pouco da cultura. Mas os nossos professores Mëbêngôkre, que são os velhos, só eles sabem muito bem os costumes, a cultura, a língua. Mas agora não tem ninguém ensinando. Alguma pessoa vai ter que explicar para poder resgatar a tradição, a cultura, a língua. Eu lembro um pouco da tradição e da cultura (Pytykre Kayapó, 2023).

Os homens aprendem com os velhos, quando ainda pequenos, participam das atividades masculinas e das reuniões na casa do guerreiro, a qual, no passado, era considerada a casa dos homens, que, ao atingirem certa idade, deixavam a casa das mães e iam dormir na casa do guerreiro no centro da aldeia. Eles só poderiam sair de lá, quando se casassem e encontrassem abrigo na casa em que morava sua companheira, uma tradição que não existe mais. Entretanto, a casa dos homens ainda é lembrada como local de aprendizagem da cultura e tradições masculinas, pelos velhos e jovens.

Outro aspecto que merece destaque é essas aprendizagens acumuladas serem transmitidas pelos aprendentes somente quando seus corpos estiverem maduros, tornarem-se adultos e forem velhos/as, condição para o saber bem. Enquanto isso não acontece, não poderão ensinar o que aprenderam. Assim ratificamos mais uma vez ser a ausência dos velhos/as um problema de ordem cultural, uma vez que implica a impossibilidade de transmissão dos conhecimentos Mëbêngôkre para as gerações presentes e vindouras.

Antigamente, o velho Pingrãre já foi embora, Tepoken já foi embora, Barawô já foi embora, muitos velhos já foram embora. Esses guerreiros antigos, toda noite, de manhã e de tarde, sempre estavam lá na casa do guerreiro, contando histórias antigas, dos ancestrais, a cultura indígena. Só os velhos, todos eles contam e eu aprendi um pouco as histórias. Agora, ninguém fala ou conta histórias dos ancestrais, as histórias dos nossos avôs e nossas avós. Não tem ninguém contando histórias. Mas aí eles reclamam dos jovens, que os jovens esqueceram a cultura, que os jovens agora só



pensam nas coisas do kubê. Só pensam em celular, só pensam em internet, mas nossos professores não estão nos ensinando (Pytykre Kayapó, 2023).

O interesse dos jovens em aprenderem as narrativas ancestrais, a cultura e viverem as tradições no território é pulsante, tanto em relação aos homens quanto em relação às mulheres, embora os velhos queixem-se da falta de interesse destes em aprender. Nesse contexto, perguntamo-nos: é possível que as formas de ensinar a que têm contato na escola estejam influenciando o modo como as crianças e jovens compreendem o processo de aprendizagem, e os velhos, por sua vez, estejam apresentando dificuldades em lidar com esse fenômeno, uma vez que aprenderam, sobretudo, ouvindo o que lhes ensinavam? Pode ser que estamos diante de um complexo processo de influência da escola, dos modos de ensinar escolares, de origem não indígena, nos processos de ensinar e aprender Mëbêngôkre, bem como de influência dos modos de ser e viver não indígena com o qual convivem, sobretudo, fora de suas comunidades.

Outra perspectiva que percebemos em campo é que ter a quem orientar e cuidar, implica ter quem o cuide na velhice. O cuidado dispensado às crianças é para que elas aprendam também a cuidar dos/as velhos/as. Das conversas que tivemos na comunidade, um assunto recorrente era sobre ter muitos filhos. Como tenho uma menina e um menino, logo me advertem sobre a quantidade, uma vez que é preciso ter muitos filhos para que alguém nos cuide na velhice. É preciso ter, sobretudo, filhas, já que são as mulheres que ficam em casa e cuidam dos velhos/as. Quando se casam, os maridos (*adjyджô*) têm a obrigação de irem morar na casa da família da mulher e ajudar na busca por alimentação e demais afazeres masculinos. Ter filhos homens é criá-los para ajudar os pais de sua futura companheira e não a casa de origem.

No contexto Mëbêngôkre, ser velho/a assemelha-se a uma moeda de duas faces: a tarefa de cuidar para que os corpos em construção trilhem o caminho do ser e fazer Mëbêngôkre, por meio de vivências e experiências guiadas e não impostas; e a outra face é o de ser cuidado, sobretudo, quando já não mais é possível realizar as atividades outrora rotineiras. Os filhos, que compreendem filhos, netos e sobrinhos, são os responsáveis por cuidarem dos seus velhos/as que outrora os guiaram e cuidaram. A ausência de filhos, nessa perspectiva, implica não ter a quem ensinar os conhecimentos adquiridos e, por consequência, não ter quem o cuide na velhice.

## **6.2 O conviver, escutar, olhar, brincar e fazer**

A compreensão de que o ato de aprender Mëbêngôkre passa, inevitavelmente, pelos sentidos do corpo em processo de aprendizado é uma interpretação a que chegamos a partir dos dados empíricos e teóricos produzidos. O aprender bem evoca a audição por meio do escutar; demanda atenção por meio do olhar, que é aguçado pela convivência e pelo silenciar que

possibilita a leitura, seja das palavras dos velhos/as, ou mesmo os sons entoados pela natureza, na mesma medida em que ativa o olfato, o tato e o paladar para sentir os cheiros, as texturas e os sabores.

Se, no silêncio, aprende-se, uma das facetas da educação Mëbêngôkre é compreendê-la como “palavra silenciosa que dá outras asas às palavras” (Munduruku, 2004, p. 3), que, por sua vez, possibilitam o saber bem (*me mari mex*). Esse emaranhado de palavras silenciosas captadas pelo uso dos sentidos demanda criatividade para colocarem em prática o que está em processo de aprendizagem, que é, geralmente, manifestada por meio do brincar. É brincando que o corpo se torna capaz de praticar o fazer e o ser Mëbêngôkre.

Desde pequeno, olha aí quando nós estávamos batendo cipó. O pai pega o cipó para ele e ele [a criança] vai bater junto com o avô e com o pai. Olha aí, Bepkite pediu para o pai de criação. Ele disse: -pai traz cipó, eu vou bater também, ele trouxe e aí Bepkite bateu junto com o pai e com o avô. Assim, ele vai aprender. As mulheres também é a mesma coisa, olha aí, Kôkô-ô estava batendo junto com a avó. (Ireti Kayapó, 2023).

A convivência comunitária e a mediação dos velhos/as fazem o corpo Mëbêngôkre em construção querer escutar e olhar pacientemente o que os homens e mulheres estão a ensinar. Os homens aprendem com os homens os ofícios masculinos da caça, dos conhecimentos medicinais, dentre outros. E, na mesma medida, as mulheres ensinam as meninas realizando as atividades femininas das casas como o cuidar do fogo, a busca pela lenha, o cuidar das roças, a preparação dos alimentos e o cuidado com as crianças e velhos/as das casas. Irengômorti (2023), uma jovem mãe, relata como está aprendendo a ser uma mulher Mëbêngôkre.

A nossa cultura e os conhecimentos Mëbêngôkre, eu aprendi um pouco. Eu aprendi com a minha mãe, eu acompanhei a minha mãe na roça, aprendi a pintar e a dançar também. Quando eu era criança, eu não sabia nada, eu aprendi os conhecimentos Mëbêngôkre depois que eu cresci.

As mulheres, diferentemente dos homens, ficam nas casas e aprendem a realizar as atividades com as mulheres velhas, exercitando o escutar, o olhar, o brincar e o fazer por meio da convivência. Escutam as histórias, olham o pintar e ornamentar dos corpos, o tecer dos ornamentos com miçangas, o cuidar do fogo e dos alimentos, o cuidar das crianças, as danças e os cantos. Todos esses conhecimentos são acumulados durante o processo de construção dos corpos femininos para o saber bem, para o ser e fazer Mëbêngôkre. Irengômorti destaca sua condição de aprendiz, uma vez que ainda não pode ser considerada uma mulher velha, dado que pertence ao grupo de mulheres que têm apenas um filho pequeno. Quando seus filhos ou filhos de suas irmãs crescerem e tiverem filhos, ela poderá ser considerada uma mulher que aprendeu bem e pode, então, repassar os conhecimentos para os seus.

Compreendemos que à medida em que o corpo infantil vai preenchendo as ausências que o habita: “[...] A criança vai, aos poucos, entendendo que no seu corpo o Sentido ganha

vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisam ser preenchidas por aquilo que dá razão à sua existência” (Munduruku, 2009, p. 25). Assim aparenta ser a lógica Mëbêngôkre de construção dos corpos, por meio da qual vivenciam o mundo que se apresenta. Ao preencher os vazios do corpo sociocultural, a criança passa a fazer parte de um novo grupo sociável para preencher novos vazios até chegar a fase adulta, quando já aprendeu a ser Mëbêngôkre, uma vez que já conseguiu preencher todos os vazios existentes e consegue sobreviver sem a necessária orientação dos/as velhos/as, de modo que pode assumir a condição de guia das novas gerações.

Figura 23 - A retirada de batatas do forno de pedra



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Esta imagem representa um dos momentos em que experienciamos a colheita e preparo de batatas doce, as quais foram assadas em uma espécie de forno de pedra minuciosamente organizado pelas mulheres Mëbêngôkre, as donas do fogo<sup>23</sup>. Em uma leitura da imagem, é possível perceber que as mulheres adultas estão retirando as batatas do forno, cada uma do seu monte de batatas organizados em círculos, assim como o próprio forno de pedra. Ao lado, uma menina olha atentamente sem tocar no alimento. Ao olhar, ela aprende sem haver nenhuma orientação verbal por parte das mulheres ali presentes, o tempo que levou para as batatas assarem, qual a cor e a textura que o alimento adquiriu ao chegar no ponto ideal, como retirar minuciosamente as pedras quentes e a dividir o produto entre os demais, primando, primeiramente, pela alimentação das crianças e depois dos adultos. Aquele momento lhes

<sup>23</sup> Há uma narrativa ancestral que narra como os Mëbêngôkre conheceram e se apropriaram do fogo, que, anteriormente, pertencia somente a onça.

aguçou o olhar, mas também o olfato para compreender os cheiros que as batatas exalavam ao ficar pronto para o consumo.

Em vários outros momentos, as crianças e jovens exercitam o fazer, por meio do brincar, outrora adquirido pela convivência e observação dos/as velhos/as em interações socioculturais na comunidade. Elas exercitam o ser Mëbêngôkre a partir do acúmulo de experiências que vivenciam ao longo do processo de construção de seus corpos, que, como concebe Merleau-Ponty (2018), são também corpos culturais.

Esse exercício coletivo, no grupo sociável, permite o fazer por meio do brincar, socializando experiências que servem como um caminho para a construção do ser Mëbêngôkre. Nessa perspectiva, convém relatar um momento marcante de vivência em campo que experienciei em uma casa Mëbêngôkre, enquanto algumas meninas estavam confeccionando artefatos de miçangas. Elas imitavam a mãe que se encontrava ao lado e estava produzindo um adereço que uma de suas filhas usaria no dia das crianças.

Figura 24 - Meninas Mëbêngôkre praticando a arte das miçangas



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Concebendo o aprender como algo que se concretiza a partir do conviver, do olhar e da prática, como observado em outro momento em campo, tratamos de sentir aqueles momentos de interação e aprendizado praticando com elas a arte de tecer com miçangas. E, naquele movimento, foi possível compreender o fazer que se concretiza a partir da convivência com as mulheres velhas, do olhar e imitar em momentos lúdicos e interativos com os pares. As meninas estavam a praticar ao lado da mãe que quase sempre ficava em silêncio, movimentando suas habilidosas mãos. Ela apenas orientava quando percebia movimentos que caminhavam para o erro, quanto às meninas, ouviam atentamente e refaziam seus tecidos de forma dinâmica e descontraída.

Talvez eu fosse a que mais falava, queria saber como tecer aquela pulseira, sobretudo, por nascer imersa em uma experiência de educação baseada mais no falar que no olhar, escutar e praticar. Como errava muito as costuras da pulseira, as meninas riam da forma desajeitada que tomava a arte em minhas mãos. O errar para os Mëbêngôkre parece ser motivo de risos e, sobretudo, os mais jovens temem o erro, uma vez que implica não saber bem (*mari mex kêt*).

Nesse contexto de aprendizagem, todo o esforço é empreendido para o saber bem, saber bem de verdade (*mari mex, mari mex djonh*). A participação das crianças em atividades mais comuns, como olhar a produção de alimentos no forno de pedra, às mais ritualísticas, como as cerimônias, as danças e os cantos, orientam o caminho que elas devem percorrer, imersas em uma pedagogia para o aprender que não impõe, ao contrário, elas aprendem em seu próprio tempo, na convivência com o meio sociocultural que as envolvem.

Figura 25 - Meninas Mëbêngôkre participando de ritual com mulheres adultas



Fonte: arquivo pessoal. Foto: Pytykre Kayapó, 2023.

As meninas Mëbêngôkre, presentes nesta imagem, participaram de todo o processo ritualístico, desde o embelezamento de seus corpos pelas mulheres velhas da casa onde pertencem, até a busca e realização dos cuidados que precisam ser dispensados ao cipó (*akrôre*). Posteriormente, lá estavam junto com as mulheres na lagoa participando do ritual. Aguçava-se ali, na ação de bater o pequeno pedaço de madeira no feixe de cipó, o olhar, o escutar, o brincar e o fazer. Assim, compreendemos que é, sobretudo, por intermédio, da convivência que se aprende.

Essa experiência não é recebida como um fardo ou imposição pelas crianças. Ao realizarem a atividade, compartilham com seus pares de modo interativo e prazeroso os erros e os acertos e, nesse contexto, aprendem o fazer Mëbêngôkre. Assim, compreendemos que o coletivo de mulheres, organizadas em grupos, possibilitou às crianças o aprender enquanto

realizavam elas mesmas os movimentos e ritmos do ritual, ao mesmo tempo em que ouviam os cantos e interagiam com seu grupo sociável, sob a mediação e o cuidado das mulheres velhas. Por meio da convivência, a criança Mëbêngôkre exercita o escutar, olhar, brincar e o fazer, em uma educação territorializada e comunitária.

### 6.3 Liberdade em aprender

A liberdade em aprender, nesse processo educativo, apresenta-se como uma potência nas práticas educativas indígenas, uma vez que experienciam a coletividade, fazem escolhas e criam conexões com os mundos que os rodeiam. Uma liberdade que Krenak (2022) cita ter vivido na infância e que lhe possibilitou viver uma conexão com tudo aquilo que percebia como natureza, da qual entendeu também ser parte, de confundir-se, com a natureza, num sentido amplo, e de entender-se como uma extensão de tudo e ter a experiência de sujeito coletivo.

[...]. Trata-se de sentir a vida nos outros seres, numa árvore, numa montanha, num peixe, num pássaro, e se implicar. A presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora (Krenak, 2022, p. 103).

As crianças aprendem a ser Mëbêngôkre em processo semelhante, na interação e convivência com os velhos/as em contextos coletivos, ao mesmo tempo em que vivenciam a liberdade de aprender em harmonia com as vidas coexistentes no território. As aprendizagens dão-se em todas as instâncias, em atividades desenvolvidas cotidianamente, que se assemelham a um ritual constante de aprendizado, por meio das quais aprendem, ensinam e interagem nos grupos sociáveis, preenchendo, assim, as ausências de seu corpo cultural. Cabe aos velhos/as estimular nas crianças o desejo de saber, seja sobre a própria cultura, tradição e costumes, ou mesmo os conhecimentos necessários para a convivência na/com a sociedade envolvente.

Em alguns dos momentos em campo, enquanto tomava banho de rio e observava os movimentos e ritmos Mëbêngôkre no local, pude escutar as falas de alguns que ali estavam. Eles comentavam sobre os diversos assuntos, desde política a questões triviais relacionadas às casas, como episódios engraçados que aconteceram durante atividades realizadas no dia a dia. E nesse vai e vem, rio casa, casa rio, percebi que aquele lugar é um grande centro de práticas educativas e comunitárias. É lá que ouvimos sobre os mais variados assuntos, mas é também onde os parentes ensinam as crianças a natação, a pesca, o cuidar das vestimentas e da higiene pessoal, a relacionarem-se.

Foi no rio que presenciei um jovem casal, que estava acompanhado do filho de oito meses, deixando-o mergulhar na água. Fiquei intrigada com a confiança que demonstravam ao

orientarem aquele bebê para ser forte, aprendendo, desde cedo, movimentos de natação. A cada mergulho, meu coração disparava, com medo de que ele se afogasse, foi então que percebi: há uma infinidade de assuntos que devemos aprender com os Mëbëngôkre, sobretudo, o cuidado dispensado às crianças. O cuidar que implica tornar o corpo forte para as adversidades e para o ser Mëbëngôkre, que é praticado como seriedade, leveza e segurança, proporcionando liberdade aos aprendentes. Uma liberdade construída e afirmada em uma relação sólida com seus cuidadores, revisitada pelas crianças no ato de aprender. É, sobretudo, uma liberdade guiada pelos velhos/as.

Quando fomos para a roça colher macaxeiras, duas crianças nos acompanharam, uma menina e um menino, o que possibilitou observar práticas educativas Mëbëngôkre nesse ambiente de atribuição feminina<sup>24</sup>. Foi possível perceber que, enquanto brincavam, as crianças ajudavam-nos a realizar o trabalho sem que os adultos lhes tivessem solicitado. Olhavam os movimentos que a mulher fazia e colocavam-nos em prática. Aparentemente, ajudar a arrancar as raízes não era uma obrigação para eles que, ao cansarem-se, paravam para brincar um com o outro. O estar ali, olhar os velhos/as em suas tarefas cotidianas, exercitar o brincar e o fazer parecia algo prazeroso para aquelas crianças.

Quando terminamos a atividade, a menina começou a encher seu panelo pequeno com macaxeira e manivas (que, segundo ela, iria plantar perto de sua casa). Enquanto organizava minuciosamente sua carga, os adultos observavam-na sem interferir. Ao terminar a organização de sua carga no panelo, percebeu que não estava adequada, pois a impedia de carregar. A menina logo tratou de desfazê-la e reorganizá-la. Nesse momento, o avô ajudou-a, orientando-a como deveria fazer e, assim, ela fez. Ao longo do trajeto, a avó queria ajudá-la, mas ela recusou-se, afirmando que era capaz de transportar sua carga, demonstrando força e coragem ao exercitar o ser e o fazer Mëbëngôkre.

---

<sup>24</sup> Embora o cuidado com as roças seja uma atribuição feminina, cabe aos homens acompanhar as mulheres e ajudá-las em vários momentos, como limpar a terra e plantar as raízes.

Figura 26 – Menina carregando o paneiro imitando mulheres adultas



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

A atitude infantil, impulsionada pela necessidade de aprender a ser e o fazer Mëbêngôkre, pela menina, foi mediada pelo cuidado e supervisão dos/as velhos/as. Ao decidir organizar ela mesma a sua carga, demonstrando sua capacidade, a menina realiza um esforço de preenchimento do vazio que há em seu corpo, estimulado pelo desejo de saber/fazer. É importante destacar que o cuidar e estimular a criança a aprender, pautados na liberdade que é dada para as crianças e jovens em fase de aprendizagem, aparenta ser a peça fundamental das práticas educativas Mëbêngôkre, uma vez que estes não são forçados a aprender, mas são criadas as condições para que seu corpo em processo de formação queira aprender. Essa liberdade proporcionada e o cuidar dos corpos ao orientarem as crianças a serem Mëbêngôkre



é também uma forma de os impulsionar a sentirem a necessidade de adquirir novos conhecimentos e práticas, para, assim, se tornarem fortes.

As práticas educativas Mëbêngôkre direcionam a moldura do corpo, mente e espírito, sobretudo, para a luta, resistência e sobrevivência, tornando seus corpos fortes, assim como na narrativa ancestral dos irmãos que se tornaram fortes a partir da imersão na água e dos cuidados dos seus parentes velhos/as. Ao assumirem a condição de fortes guerreiros, derrotaram o inimigo demarcando, desse modo, uma marcante característica do povo Mëbêngôkre: fortes e destemidos, impulsionados pela luta diária, resistência e sobrevivência.

Figura 27 - Ornamento que envolve as pernas das meninas



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

Ao cuidar, os Mëbêngôkre ensinam suas crianças a tornarem-se fortes e destemidas, motivando seus corpos em construção a preencherem as lacunas existentes. Esse cuidado é feito por meio das pinturas, da alimentação e dos adereços que ornem esse corpo, como o adorno que prende as pernas da menina, no intuito de torná-las grossas e fortes, ou os furos no queixo das crianças do sexo masculino logo após o nascer. Pensamos ser nessa perspectiva que Daniel Munduruku (2009) acredita que os indígenas, em uma caminhada guiada, vão explorando o ambiente e compreendendo, através dos sentidos, que esse mesmo ambiente vai deixando marcas que dão sentido ao seu ser criança e à sua própria vida. Entendem que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações ao experimentar a natureza, aprenderem a ler as pegadas dos animais, o voo dos pássaros, os sons do vento nas árvores, o manejo do fogo, os sons e as vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Essas aprendizagens são experimentadas pelo corpo cultural produzido para apreender os saberes necessários à vida comunitária e, dessa forma, inferimos que as práticas educativas compreendem um sentido a partir da convivência e experiência no território, em comunidade.

O pai e a mãe são quem ensina para eles. Os homens ensinam para os homens, e as mulheres ensinam para as mulheres e eles vão aprender. Vão aprender a fazer berarubu, assar peixe. E os homens também, os parentes os juntam na casa do guerreiro e vão ensinar. As mesmas tarefas que os mais velhos estão fazendo, vão ajudar, mostrar e eles vão aprender. Aprendem na convivência (Barabat Kayapó, 2023).

As práticas educativas Mëbêngôkre indicam ainda que o aprender é um constante construir física e culturalmente do corpo, mente e espírito, para chegar ao ser. Essa construção passa, inevitavelmente, pela orientação e cuidado dos/as velhos/as da comunidade, os quais guiam os corpos infantis em suas experiências individuais e coletivas para a solidificação do ser e da capacidade de fazer. À medida que são guiados, os corpos vão preenchendo as ausências que dão lugar ao aprendizado de novos conhecimentos, até tornarem-se conhecedores da cultura e tradição de seu povo. O ser Mëbêngôkre é, portanto, construído na convivência e experiência territorializada e comunitária.

Para os Mëbêngôkre, o conhecer, que implica ser e saber fazer, ocorre na fase adulta, quando já têm filhos e netos e a sua função não é mais aprender, mas orientar e cuidar para que os que estão em fase de aprendizado conheçam bem. É nessa perspectiva que Kenti (2023), observa que já é velho, não pode mais estudar. O mesmo ocorre com a mulher, como relata Ngrnhmokit (2023), que, ao ter filhos, suas atividades passaram a ser cuidá-los e orientá-los para que pudessem trilhar o caminho do ser e do saber fazer. A escola já não mais se apresentava como atividade possível, uma vez que ela passou a exercer o papel de orientar os seus. Ireti (2023) também reforça as falas e explica que os velhos/as não têm tempo para irem à escola, uma vez que suas obrigações são alimentar, orientar e cuidar dos/as filhos/as e netos/as, que ainda não atingiram a maturidade, para que estes aprendam bem (*mari mex*).

Nessa perspectiva, consideramos que a educação Mëbêngôkre está muito além do que os nossos olhos possam enxergar. É pautada na liberdade em aprender, que, por sua vez, é estimulada pelo cuidar e orientar dos/as velhos/as no sentido de aguçar os sentidos por meio do conviver, olhar, escutar, brincar e fazer. Ao dar liberdade e estimular o corpo a querer aprender, primam pela autonomia e criatividade no processo de aprendizagem. São princípios que, nas sociedades não indígenas, levaram séculos para compreenderem que faziam sentido, uma vez que o aprender deve ser um processo criativo e prazeroso e não uma imposição calcada na violência física e simbólica.

Comprendemos que há muito mais a aprender com os povos indígenas do que podemos imaginar, e que muitos de seus saberes, considerados locais, apresentam-se como universais. É com essa reflexão que ousamos colocar um ponto final nessa seção, entretanto, compreendemos que não é possível finalizá-la, uma vez que a compreensão das práticas educativas, do aprender

a ser Mëbêngôkre só podem ser bem compreendidas a partir do ser Mëbêngôkre. O viver com, apenas possibilita-nos uma interpretação da dinâmica cultural a partir de nossas experiências no mundo.

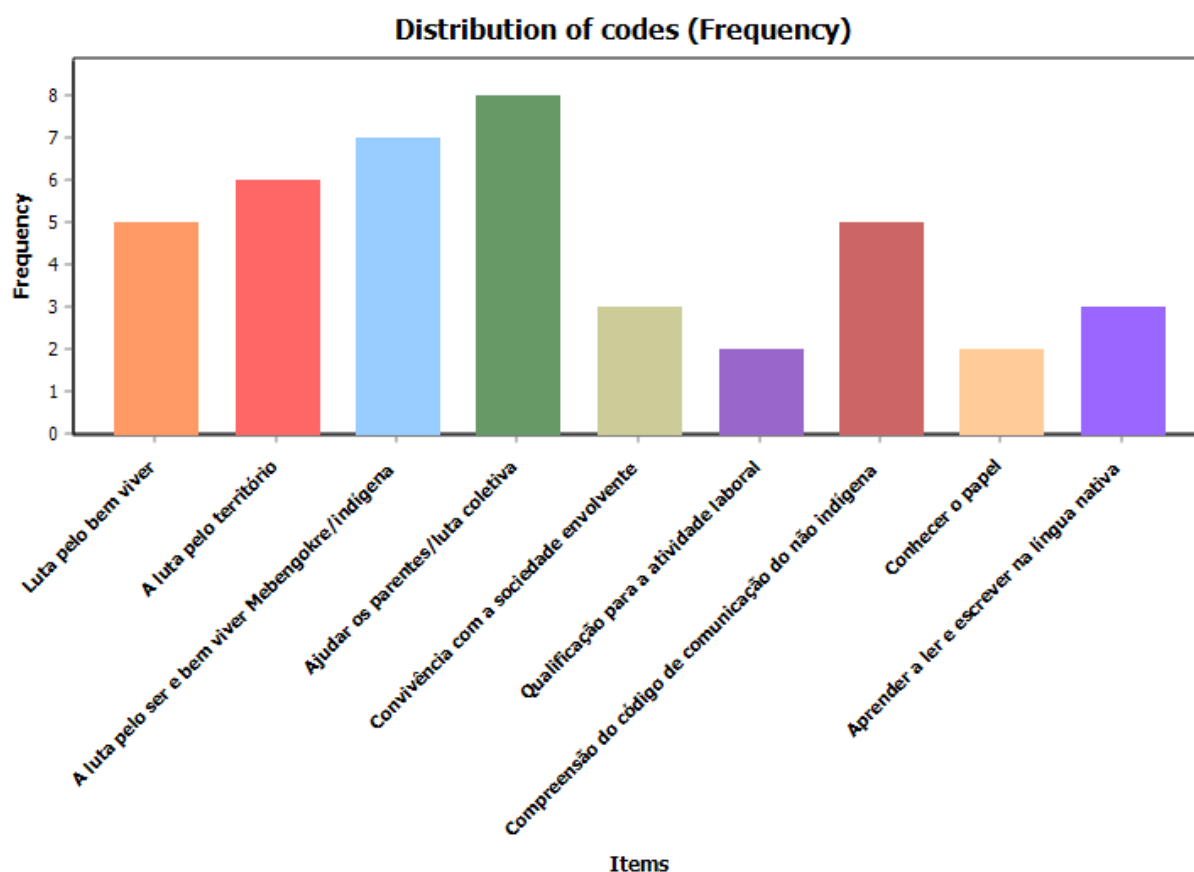
A seção a seguir caminha para o fechamento das seções de estudo desta tese, uma vez que responde ao nosso último objetivo específico: deslindar sentidos atribuídos à escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre em Kôkraxmôro. Nela, apresentamos uma interpretação dos sentidos da escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre em Kôkraxmôro. Sentidos que não foram considerados em várias fases da educação escolar para os povos indígenas em nosso país. No entanto, vivemos um período de abertura política e há participação indígena em várias instâncias governamentais, o que indica passos significativos para verdadeiras mudanças. Ainda assim, há a observância dos sentidos atribuídos à escolarização pelos indígenas em suas comunidades diversas? É com essa inquietação que escrevo a última seção desta tese, sustentada, sobretudo, pela ideia de que, para haver verdadeiramente uma educação escolar indígena, é preciso que se observem os sentidos atribuídos pelos sujeitos indígenas à escolarização, que só é possível por meio da autonomia na gestão da escola e nos processos educativos pelos próprios indígenas.

## 7 EM ÁGUAS PROFUNDAS: uma compreensão dos sentidos da escolarização na aldeia a partir de vozes Mëbêngôkre em Kôkraxmôro

“[...] por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá mais sentidos”  
(Moraes, 2003, p. 196).

Os sentidos, compreendidos como produto das experiências de mundo dos sujeitos, ganham amplitude infinita. Todavia, esta seção interpretativa tem como objetivo deslindar sentidos da escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre em Kôkraxmôro. Utilizamos, como técnica, a Análise Textual Discursiva – ATD e, como suporte de organização dos dados, o *software QDA miner lite*, que permitiu a unitarização do *corpus textual*, composto por entrevistas, observação participante e anotações em diário de campo. Nesse processo, ao identificarmos as unidades de significados e iniciarmos a categorização, foi possível visualizarmos alguns dos sentidos evocados pelas falas dos participantes, contribuindo, assim, para que o fenômeno se revelasse aos nossos olhos. O gráfico representado na figura a seguir possibilita a compreensão dos sentidos que se mostraram inicialmente, bem como a frequência, que indica o compartilhamento desses sentidos pelos sujeitos.

Figura 28 – Gráfico de frequência de categorias emergentes iniciais



Fonte: produção da autora a partir do *corpus textual*, com a utilização do *Software QDA miner lite*, 2024.

Após a identificação das categorias emergentes iniciais, nos debruçamos num intenso processo de releitura e imersão nos dados empíricos e teóricos, os quais possibilitaram o estabelecimento de quatro categorias finais: *Convivência na/com a sociedade envolvente*; *Apreensão/compreensão dos códigos de comunicação não indígenas*; *Luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre* e a *Qualificação para a atividade laboral*. Esse aprofundamento e impregnação no *corpus* textual foi essencial para percebermos o que se mostrava, e compreendermos que a luta coletiva é o elemento que perpassa todos os sentidos. Nesse contexto, a inclinação para a escolarização aparenta ser uma preparação para a luta, sobretudo, contra os artificios devastadores advindos da sociedade envolvente.

Compreendemos que a necessidade de escolarização se dá a partir do contato com a sociedade envolvente, quando passaram a habitar aldeias fixas e a andarem menos pela floresta e exclusivamente retirarem o sustento dela. É, portanto, dessa relação que nascem os sentidos que atribuem à escolarização. *A convivência na/com a sociedade envolvente* demanda necessidade de *apreender/compreender os códigos de comunicação dos não indígenas* para estabelecerem relações, conhecerem “o papel” que os regem e continuarem a luta, sobretudo, por melhoria na qualidade de vida que passa pela preservação de suas terras, chão em que vivem a cultura, a tradição e os costumes. O território é onde a “magia” acontece, mas é também local onde extraem e cultivam grande parte dos alimentos<sup>25</sup>, de forma respeitosa e sem agredir o meio ambiente. Lutar pelo território é *lutar pelo ser indígena e pelo bem viver coletivo*.

Figura 29 - Mostra de uma roça Mëbêngôkre, cultivada no meio da floresta



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

<sup>25</sup> Com o estabelecimento de aldeias fixas, foram introduzidos, na alimentação, produtos industrializados de origem não indígena e já não dependem exclusivamente de produtos que extraem ou cultivam da terra.

A imagem apresentada é uma mostra das roças Mëbêngôkre, que adquirem formatos circulares, com plantas de grande porte nas extremidades e as rasteiras, como a batata, ao centro. Essas roças compartilhadas pelos membros das casas coabitam com a floresta de forma harmoniosa, demonstrando, assim, o respeito Mëbêngôkre para com a natureza que lhes sustenta e é sinônimo de bem viver. Nela, coabitam formas de vida diversas, como diversas são as atividades Mëbêngôkre que dependem do território preservado.

A necessidade de *qualificação para a atividade laboral*, é um sentido que também pode ser considerado igualmente instrumento de luta, uma vez que permite aos indígenas ajudarem os parentes com os conhecimentos adquiridos, mas é também meio de obtenção de renda para ajudarem na compra de alimentos e demais instrumentos de origem não indígena. Nesse contexto, as atividades remuneradas não têm como fim o acúmulo de riquezas, mas a sobrevivência do povo. Assim, conhecer é um ato de luta e, mesmo que seja uma busca, de certa forma, individualizada nos bancos das instituições de ensino não indígenas, adquire uma finalidade coletiva: a luta pela sobrevivência e bem viver dos povos indígenas em seus territórios preservados. A seguir, apresentamos os metatextos elaborados para cada categoria final, que correspondem aos sentidos que se mostraram pelas vozes Mëbêngôkre.

### **7.1 Convivência com a/na sociedade envolvente**

Imergindo no contexto Mëbêngôkre, em Kôkraxmôro, ficou evidente que um dos sentidos da escolarização que se apresenta é a compreensão de que é preciso conviver na/com a sociedade envolvente. E, para que seja possível essa convivência e o estabelecimento de relações, faz-se necessário compreender os códigos de comunicação dos não indígenas, que têm, como fim, a sobrevivência e a luta coletiva. Entretanto, é igualmente necessário aprender, na escola, a língua materna, sua estrutura e funcionamento, por meio do ensino bilíngue ou multilíngue, como forma de afirmação da identidade e preservação dessa língua.

Primeiro, tem que aprender a nossa língua, os professores Mëbêngôkre devem ensinar mostrando a nossa língua e depois ensinar a língua portuguesa e a matemática também, para aprender a contar, ir ao banco e contar dinheiro, para isso, começa a estudar desde criança (Kenti Kayapó, 2023).

A interculturalidade e o multilinguismo são uma perspectiva presente na fala dos jovens Mëbêngôkre, visto que acreditam na importância de aprender a estrutura e funcionamento da língua materna como forma de afirmação identitária. Outro aspecto importante é que algumas palavras estão entrando em desuso, uma vez que são pronunciadas apenas pelos mais velhos/as. Nessa perspectiva, a escrita da língua possibilitaria aos jovens revisitá-las/reaprendê-las sempre

que necessário. Essa é também uma preocupação dos velhos/as, como percebemos na fala de Kenti (2023), que acredita ser importante primeiro aprender a língua Mëbêngôkre e, depois, a língua portuguesa e a matemática não indígena, as quais servirão para se comunicarem fora das aldeias, saberem contar e utilizarem o sistema monetário.

A escola nas aldeias indígenas, em consonância com as leis e normas brasileiras, deve ser bilíngue ou multilíngue, específica, diferenciada, intercultural e comunitária, assim, as línguas indígenas deveriam ocupar lugares de destaque na organização curricular e projetos políticos pedagógicos, uma vez que, por meio das línguas nativas, muitos povos transmitem seus saberes milenares, percebem-se e movem-se no mundo. Dessa forma, não cabe à escola negligenciar o ensino multilíngue, visto que incorre no erro de não contribuir para a transmissão e continuidade da língua, dos saberes e das culturas indígenas (Baniwa, 2014).

Ainda conforme argumenta Gersem Baniwa (2014), a língua é um fenômeno de comunicação sociocósmico e, como tal, é de grande importância na relação homem natureza, entre sociedades humanas e não humanas. Nesse contexto, a perda da língua falada por um povo implica transformação das formas de ser e ver o mundo, e da inter-relação com o cosmo, com a natureza e as várias formas de vida existentes. Implica ainda a perda das linguagens ritualísticas e especializadas, como cantos, danças e da comunicação simbólica experienciada pela linguagem.

Nós precisamos aprender o Mëbêngôkre, língua do povo indígena Kayapó e aprender a língua portuguesa, estudar, ler, escrever e aprender a trabalhar também. Isso que eu estava pensando, porque quando eu tinha 15 anos ou 16 eu não estava andando com lideranças, agora que comecei a participar de reuniões pela AFP, abriu a minha visão. Eu comecei a falar português na frente das pessoas, explicando algumas coisas para lideranças e ajudo a falar e fortalecer conversas dos outros e a ensinar alguma coisa dos *kubê*, do homem branco (Bariy Kayapó, 2023).

Sob essa ótica, aprender o português é também uma forma de se desvencilhar dos preconceitos linguísticos sofridos a medida em que fortalecem as falas indígenas, sobretudo, em ambientes fora das aldeias. Geralmente, essa é uma tarefa para os jovens que sabem mais os códigos de comunicação não indígenas e atuam como tradutores e fortalecedores das falas dos velhos/as e mulheres Mëbêngôkre. Mais uma vez, percebemos que a necessidade de estudar a língua portuguesa é colocada na mesma proporção da língua nativa. Ambas adquirem um sentido de fortalecimento da própria língua e cultura do povo, e é instrumento de luta, afirmação e resistência.

Esse é também um caráter político da língua, como observado por Gersem Baniwa (2014), que se manifesta em diferentes ocasiões, em espaços, lugares e tempos distintos de uso da linguagem. Falar a língua nativa é um símbolo de resistência para os Mëbêngôkre, e, sendo

assim, eles almejam uma escola verdadeiramente intercultural e multilíngue, em que se valorizem os saberes indígenas locais ao mesmo tempo em que tenham conhecimento dos saberes ditos universais. A educação escolar, nessa perspectiva, ganha um sentido de fortalecimento cultural e linguístico que deve propiciar conhecimentos e instrumentos para a luta coletiva.

Eu gosto de estudar história, saber história e o português, porque eu acho que a história é muito importante e o português também. Com o português eu não vou errar as palavras, não vou falar mal das pessoas, não vou aprender a falar só palavras ruins. Assim, porque hoje temos que falar duas línguas, a língua Mëbêngôkre e o português. Quando vou para a cidade eu falo o português, quando eu ando na aldeia eu vou usar a minha língua, é isso. Já a história eu gosto de escrever a história, porque eu gosto de ouvir histórias Mëbêngôkre, são muito boas. Eu gosto de escrever e ensinar para os outros a história, por isso quero aprender história. Muitas coisas nós jovens já estamos esquecendo e eu quero tentar pegar de volta. É isso (Bariy Kayapó, 2023).

A experiência após o amansamento demarca a necessidade do ensino intercultural e multilíngue, de conhecer as histórias, de conhecer e registrar as histórias Mëbêngôkre contadas pelos velhos/as. De saber falar as palavras do português sem sofrer discriminação por não conseguirem pronunciar alguns fonemas dessa língua exponencialmente diferente da nativa. Os jovens sentem ainda a necessidade de registrar a própria língua, haja vista o esquecimento de alguns termos que apenas os velhos/as utilizam, e eles já desconhecem, fenômeno comum às línguas vivas que estão em constante transformação, assim como o mundo ou os mundos que estão sempre em construção (Baniwa, 2014).

Além da questão linguística e da necessidade expressa de um ensino intercultural e multilíngue, uma vez que os Mëbêngôkre passaram a conviver com costumes, línguas e culturas diferentes, são induzidos a dependerem de uma alimentação industrializada que a densa floresta já não consegue fornecer. Com o consumo desses alimentos e demais parafernalias de origem não indígenas, os Mëbêngôkre se veem levados a conviverem com os não indígenas e a estabelecerem relações, sobretudo, comerciais.

Ao modificarem seus modos de ser e conviver, uma vez que se encontram na condição de viverem em um mesmo lugar por mais tempo, a convivência com a sociedade envolvente indicou a necessidade de escolarização, uma vez que necessitavam compreender os códigos de comunicação não indígenas que até então não conheciam ou não se apresentavam como necessários. A escola, então, apresenta-se como um meio para aprender tais códigos e, assim, facilitar a convivência fora do território e mesmo com os agentes não indígenas que convivem na comunidade.



## 7.2 Apreensão/compreensão dos códigos de comunicação não indígenas

É inegável que a apreensão/compreensão dos códigos de comunicação não indígenas é necessária para a convivência na/com a sociedade envolvente em termos relacionais e comerciais. Todavia, outro aspecto oriundo dessa compreensão é possibilitar o conhecimento do “papel”, o que inclui os instrumentos legais a que estão submetidos os povos indígenas no Brasil, para, desse modo, utilizá-los como ferramentas na luta coletiva pelo território, pelo ser e bem viver Mëbêngôkre, uma vez que:

[...]. Na situação de insularidade dentro do Estado nacional brasileiro, bem viver também está relacionado à autonomia comunitária e a uma certa segurança jurídico- - institucional, que envolve a demarcação e a proteção do território indígena, mínimo controle sobre os processos políticos decisórios que afetam a vida na aldeia, entre outros [...] (Gordon, 2014, p. 99).

A busca pelo conhecimento não indígena é também pela autonomia comunitária, que tem, como fim, a segurança e proteção das pessoas e do território. Neste sentido, ao que tudo indica, a guerra é rascunhada pelas mãos do opressor, especialmente, pautados no papel e, para vencê-la, é preciso dominar os instrumentos que eles (os opressores) utilizam. É nesse contexto que a escola se torna uma importante aliada ao possibilitar a aquisição de conhecimentos da sociedade envolvente, sendo essa uma das principais funções dessa instituição na aldeia, que adquire ao mesmo tempo um caráter político e pedagógico.

O estudo é ensinamento dos brancos. Os brancos falaram: vocês têm que estudar e aprender as coisas para ajudar a vocês mesmos. Então nós queremos escola para estudar. Fizeram a escola, mas os Mëbêngôkre não estão estudando muito. Estava muito fraco, por isso professores falavam para nós estudarmos, então o Mëbêngôkre começou a estudar para aprender a língua portuguesa, por quê? Porque hoje, olha o plano de governo sobre o Marco Temporal, ninguém está nos ajudando, ninguém está nos representando, nenhum *kubê*, por isso temos que aprender as coisas, conhecer o papel e continuar estudando. Por isso os brancos estão dando aula todos os anos, ensinando as coisas (Kenti Kayapó, 2023).

A fala de Kenti (2023) reforça a ideia de que a escola é uma instituição não indígena, na qual os indígenas buscam apreender os códigos de comunicação da sociedade envolvente, para, assim, compreenderem “o papel”, no sentido da luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre. Uma luta travada há décadas, cujas ferramentas são criadas pelos não indígenas, das quais é preciso ter conhecimento para serem representados e ouvidos.

Assim, os povos originários, falantes de suas línguas maternas encontram-se em dupla desvantagem: estão sob domínio do Estado, em uma sociedade que avilta os direitos indígenas contidos no papel, os quais foram garantidos sob intensa reivindicação dos povos indígenas, sobretudo, a partir dos anos 1980, mas que ainda permanecem afincados no papel. Muitos desses direitos são desconhecidos pelos próprios indígenas, daí surge a necessidade de conhecer esse papel, como forma de aquisição de conhecimentos para a luta em favor dos povos

tradicionais. Ao compreenderem o código de comunicação não indígena, torna-se possível conhecer o papel e entender o que os não indígenas dizem e escrevem, uma compreensão indispensável para a convivência com os não indígenas. Ressalta-se, então, a importância da escola em possibilitar a compreensão do código de comunicação não indígena e a convivência com a sociedade envolvente.

Eu gosto de aprender. Para mim a escola é muito importante, porque assim, quando eu vou para a cidade, eu posso ir sozinha, porque eu aprendi o português. Eu posso comprar as coisas. Por isso eu quero aprender o português, para eu entender o que os brancos escrevem, o que os brancos falam (Irengômorti Kayapó, 2023).

A compreensão do código de comunicação não indígena apresenta-se ainda como possibilidade de autonomia da mulher Mëbêngôkre, que poderá transitar na cidade sem precisar da ajuda dos homens, como é possível interpretar na fala anterior. Essa compreensão deve pautar-se em uma perspectiva multilíngue de ensino, indispensável na escola, uma vez que aprender o código de comunicação não indígena é fundamental para que seja possível a convivência com a sociedade envolvente, na mesma medida em que é importante aprender a leitura, funcionamento e escrita da língua materna, para que não entre em desuso e contribua para a afirmação identitária do grupo.

No ensino missionário, os indígenas em Kôkraxmôro não vivenciaram um ensino bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitário, embora houvesse o ensino da língua nativa. O multilinguismo não era considerado uma opção viável, visto que entrava em conflito com os objetivos missionários ao ensinar, que era a leitura e ensino bíblico cristão. Dessa forma, o ensino na língua Mëbêngôkre não visava ao fortalecimento da língua e da cultura, como almejam os Mëbêngôkre na contemporaneidade.

Hoje as coisas estão boas, mas antigamente não era assim, era muito difícil para mim. Olha, no nosso tempo missionário Irenhô estava dando aula para nós. E ensinava só *angrô*, *ngra*, *pjdjô*, só isso que ela estava nos passando. Nunca ensinava a língua portuguesa. Hoje os *kubê* estão dando aula para vocês e é muito bom, mas muitos não querem aprender. Eu falei isso para os meus filhos (Ireti Kayapó, 2023).

Observamos que não havia abertura para o bilinguismo e mesmo o ensino da língua nativa possuía fins colonizadores: torná-los mansos por meio do cristianismo e tudo o que essa visão de mundo lhes impunha. O ensino da língua portuguesa e demais disciplinas era negado, portanto, deixavam de considerar os sentidos que os Mëbêngôkre em Kôkraxmôro atribuíam a escolarização, os quais consistiam na aquisição e compreensão do código de comunicação não indígena para a comunicação e estabelecimento de relações na sociedade envolvente, conhecimento das operações matemáticas e do sistema monetário brasileiro.

Os mais velhos/as da comunidade queixam-se que não aprendiam quase nada no passado, entretanto, atualmente, que têm escola mantida pelo Estado, com oferta do ensino em

língua portuguesa, já não podem mais estudar, uma vez que suas atribuições são orientar e cuidar para que os corpos infantis e juvenis aprendam bem, uma atividade que demanda tempo. “Eu gostava de estudar para aprender a escrever, eu precisava aprender a assinar e escrever por isso eu gosto. Assim é meu trabalho. Eu aprendi um pouco da língua de vocês, mas agora eu não estudo” (Ngrenhmokrit Kayapó, 2023). Nessa fala, a escola é apresentada como possibilidade de aquisição de outra língua, entretanto deixa evidente a impossibilidade de pessoas adultas continuarem os estudos escolares devido às novas obrigações da vida adulta e o tempo dispensado a elas.

Disso, compreendemos que, embora os velhos/as não possam mais estudar, o cuidar, na contemporaneidade, implica orientar crianças e jovens em todos os aspectos da vida para que possam aprender e preencher os vazios existentes em seus corpos socioculturais. Neste caso, o orientar para a escolarização aparenta ser uma das tarefas dos velhos/as destinadas aos aprendentes. A orientação e o cuidado dos velhos/as da comunidade é para que suas crianças e jovens estudem, apreendam os códigos de comunicação não indígenas, conheçam “o papel” e, conseqüentemente, adquiram ferramentas para a luta coletiva pelo território e pelo ser e bem viver Mëbêngôkre. Ao orientar seus filhos Ireti Kayapó (2023) adverte: “olha o tempo está passando e vocês precisam estudar bastante e me ajudar quando eu ficar velho. Olha, eu não sei contar dinheiro, eu quero que vocês estudem. Eu falei assim com meus filhos”.

Essa orientação é para que aprendam bem e possam ajudar os velhos/as que não tiveram acesso a tais conhecimentos na escola. Assim sendo, há um aspecto do cuidar, que é retribuído pelos jovens aos seus velhos/as, também pelo acesso aos conhecimentos não indígenas. A educação escolar, nesse contexto, ganha importância por possibilitar a aquisição de instrumentos de luta e sobrevivência na relação com a sociedade envolvente. Dessa forma, a escola deve ser um local de confluência<sup>26</sup> de saberes, tradicionais e universais, políticos e linguísticos, de forma que essa confluência entre os saberes implique a disposição para aprender com os povos tradicionais, assim como eles dispuseram-se a aprender com os ocidentais, possibilitando um equilíbrio entre os povos que habitam esse lugar (Santos, 2018) e, conseqüentemente, o bem viver.

---

<sup>26</sup> Conforme Krenak (2022, p. 40), confluência é um termo do pensador quilombola Nego Bispo, crítico das tendências políticas, que “[...] evoca um contexto de mundos diversos que podem se afetar, talhado de maneira artesanal e local [...]” e mesmo que não deem conta de tudo, abrem possibilidades para outros mundos (Krenak, 2022).

### 7.3 Luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre

A experiência de uma consciência coletiva é o que orienta as escolhas individuais, preserva a integridade e a ligação cósmica dos indígenas com os mundos, de forma que os sujeitos não se movem sozinhos, eles andam em constelação (Krenak, 2020) e orientam-se para o bem viver coletivo. Entre os povos tradicionais, conforme argumenta Antônio Bispo Santos (2018, p. 6): “Bem viver é viver de forma orgânica”, experimentando um saber orgânico que se desenvolve desenvolvendo o ser, diferentemente do saber sintético, que visa ao desenvolvimento do ter (Santos, 2018).

Sob essa ótica, a luta coletiva Mëbêngôkre pelo ser e bem viver é igualmente luta em defesa do território, sem o qual a vida torna-se inviável, uma vez que pertencem a uma coletividade que habita e estabelecem suas relações de vivência, usufruto e respeito com o meio, com a terra, com as águas e com o ar. Grande parte da vida em comunidade e fora dela é dedicada à luta e preparativos para a luta, como se vivessem em estado de guerra incessante, o que é uma realidade, visto que as ameaças contra os povos indígenas e seus territórios é uma constante na sociedade brasileira desde 1500. O bem viver é pautado no direito à diferença, às formas de expressão e vivências harmônicas entre pessoas, natureza e sociedades. Esse conceito, “[...] no universo Xikrin e Mëbêngôkre, está essencialmente vinculado ao sucesso ou ao fracasso da coletividade em evitar processos de indiferenciação, associados, no pensamento indígena, ao ciúme, às rivalidades, à violência e à morte” (Gordon, 2014, p. 105).

O território é a vida dos Mëbêngôkre, sem o qual inexistiria vida. E, na mesma medida em que vidas humanas importam, todas as outras vidas que habitam nele importam. A vida da água importa, a vida da floresta importa, as vidas dos animais importam, a natureza e o conjunto que a envolve importa. São vidas em interrelações que formam o emaranhado do cotidiano vivido pelos Mëbêngôkre. Vislumbramos uma mostra desse cotidiano quando fui convidada por Bàriy a lhe acompanhar nas visitas que iria fazer em outras três aldeias do rio Xingu. À medida que avançávamos pelas águas, tive a sensação de ser a Alice no país das maravilhas. O rio calmo e límpido, refletia as florestas que o rodeavam, ao mesmo tempo em que as borboletas sobrevoavam a água e compunham a imagem com suas cores amarela, marrom e laranja. As muitas nuvens brancas, que tingiam o céu azul, completavam a cena refletindo nas águas calmas e espelhadas.

Sabia que estava longe da ganância capitalista que assola a nossa geração. Ao mesmo tempo me perguntava: até quando? Até quando os Mëbêngôkre poderão desfrutar dessa paz? Às vezes, tenho a sensação de que eles também se fazem a mesma pergunta e é por isso que lutam tanto por esse território que mantêm viva a cultura, os costumes, a tradição e a língua

materna. É preciso ir contra o “[...] pacote chamado de humanidade, que vai sendo deslocado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade de formas de vida, de existência e de hábitos” (Krenak, 2020, p. 82).

Para os povos indígenas desvencilharem-se de tudo isso não é uma tarefa fácil, dado que os tempos são outros e, como tal, diferem dos dias em que podiam realizar longas caminhadas por extensas e densas florestas. O contato traz consigo profundas mudanças no sentido de ser e viver desses povos, visto que: “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (Krenak, 2020, p. 26). Esse novo tempo deriva novas preocupações e demanda novas manifestações que dependem de instrumentos, muitas vezes desconhecidos pelos povos originários, como conhecer “papel”, os códigos de comunicação do outro e culturas aversas as suas. É preciso ter conhecimento desses dispositivos, não para tornarem-se outros, mas para lutarem contra a opressão do outro e a consequente desigualdade de forças.

No contexto Mëbêngôkre, a orientação dos velhos/as e o anseio dos jovens é adquirirem instrumentos para lutarem contra a invasão de suas terras e pelo ser e bem viver coletivo. A escolarização então se apresenta para muitos como meio pela qual se torna possível tal aquisição. “Se algum kayapó quer estudar, se interessa, tem que estudar para ajudar os parentes. Aprender mais para ajudar os parentes. É isso que o Kayapó quer” (Barabat Kayapó, 2023). Ajudar os parentes implica uma coletividade típica das interrelações Mëbêngôkre, por meio da qual se articulam para a construção e defesa do ser e fazer indígena em práticas educativas territorializada e comunitária.

A perspectiva dos velhos/as ao orientarem que suas crianças e jovens estudem é também no sentido da luta em prol do coletivo Mëbêngôkre. Antes do “amansamento”, esse povo vivia constantes ataques e contra-ataques e, talvez, possamos sugerir que, preparar o corpo para a guerra é a missão principal Mëbêngôkre. Com o aldeamento e consequente fixação em um lugar, a aldeia, as guerras continuam. Entretanto, no presente, são levados a prepararem-se para a “guerra do papel”. É nessa perspectiva que conhecer bem “o papel” torna-se fundamental na contemporaneidade e esse conhecimento é possibilitado pela escola – o lugar não indígena em que se aprende conhecimentos não indígenas que se transformam em ferramentas de luta em defesa do território.

Eu também tenho pensado muito sobre o nosso território, o território Mëbêngôkre era maior, as histórias dos mais velhos falam sobre isso e é muito triste, mas agora os jovens não querem ouvir só pensam em coisas do *kubê*, mas eu preciso falar em qualquer lugar, em reuniões, sobre o território, eu preciso de ferramenta para defender o território Kayapó, é isso (Bariy Kayapó, 2023).

Essa é uma visão clarificada da educação escolar, pensada pelos Mëbêngôkre, no sentido de aquisição de ferramentas para a defesa do território. Essas ferramentas passam pelo conhecimento “do papel” e pela compreensão do código de comunicação não indígena, uma vez que a luta atual é baseada nos instrumentos legais criados pelos não indígenas. Instrumentos que precisam conhecer para utilizá-los na luta contra a violência, invasão de terras, dentre outras ações que prejudicam os povos indígenas no Brasil em contextos locais e globais.

As lutas dos povos indígenas contra o Marco Temporal deixam essa “guerra do papel” evidente. Os indígenas precisam demonstrar que ocupam determinado território desde o período demarcado no papel, criado pelo não indígena, que necessitam do território e que são indígenas. Uma desigualdade de forças reside aí. Quando precisam recorrer aos instrumentos não indígenas na “guerra do papel”, os indígenas estão em desvantagem, dado que precisam dominar os instrumentos não indígenas e torná-los seus instrumentos de luta. Instrumentos criados e que são constantemente reavaliados, quando lhes é conveniente, pelos não indígenas que exercem o poder estatal e de dominação.

Nesse contexto, embora a relações de poder sejam desiguais, ainda assim há esperança na compreensão do “papel” e de todas as parafernalias não indígenas, tornando-as instrumentos de luta em defesa do território, do ser e bem viver indígena, adquiridos por meio da escolarização. A fala de Bãriy Kayapó (2023) comprova essa premissa ao apresentar a importância da escola para os Mëbêngôkre.

A escola é muito importante porque ensina a trabalhar, ensina a vida e o respeito à pessoa. Para mim e para os Mëbêngôkre aqui a escola é muito importante. E quando atrasa muito as lideranças precisam ir à cidade cobrar porque nós temos que estudar, apresentar nossa cultura, representar os povos indígenas. Nós precisamos estudar muito e defender os Mëbêngôkre kayapó aqui. Estudar é muito importante.

A importância da escola reside em aprender o trabalho, que aqui compreendemos ser a atividade laboral, no entanto, o sentido de seu existir é a aquisição de conhecimentos para a luta em defesa do território na sociedade envolvente, com a possibilidade de representação em espaços não indígenas, da cultura e dos povos enquanto comunidades diferenciadas, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a própria língua, como um importante passo de afirmação e fortalecimento identitário.

Quero aprender a cultura dos povos indígenas Mëbêngôkre. Nos anos anteriores os professores Mëbêngôkre estavam mostrando nossa a nossa língua, professores Bebin, Betire, Top'êre, lá na escola antiga. Eu era criança, e só estava vendo. Eu queria estudar bastante para poder ajudar meus parentes. Hoje em dia é muito difícil para nós, por isso eu queria ajudar bastante (Bepngãhpa Kayapó, 2023).

A escola bilíngue/multilíngue e o ensino intercultural são uma expectativa dos jovens como processo de fortalecimento da própria cultura Mëbêngôkre, uma vez que as aprendizagens devem servir para o fortalecimento da cultura e, sobretudo, para poderem ajudar os parentes. Assim, o ensino escolar, embora seja individual, ganha um sentido coletivo, tendo em vista que, para os povos indígenas, a coletividade sobrepõe-se à individualidade. “[...]. Quando o indivíduo se percebe parte e estabelece um pertencimento a um grupo, tem uma visão de mundo peculiar; e essa visão o coloca no coração de seu povo” (Munduruku, 2019, p. 21). Como afirma Bepnganhpa Kayapó (2023): “O estudo é muito importante. Então, é isso, eu quero aprender a língua portuguesa e enfrentar o homem branco e defender meu povo”, dessa forma, o aprender é uma tarefa assumida em prol da luta coletiva e defesa do povo, seus modos de ser e viver.

A fala de Bepnganhpa Kayapó caminha ainda no sentido da aquisição de instrumentos para a luta contra o poder hegemônico da sociedade envolvente e apresenta um sentido do aprender na escola que perpassa as falas dos participantes desta pesquisa: a luta em defesa do território e, conseqüentemente, do ser e bem viver Mëbêngôkre como coletividade. É nesse sentido que também caminha o pensamento de uma jovem mulher Mëbêngôkre, Irengômorti Kayapó (2023): “Eu gosto de aprender, eu quero aprender coisas do branco e ajudar meu filho. Meu filho também continua aqui, eu aprendi e ele pode aprender também”.

Podemos compreender que uma das perspectivas femininas com relação à escolarização reside em aprender para cuidar dos filhos. Cuidar para guiar o corpo infantil no caminho do aprender. A fala de Ngrenhmokrit Kayapó (2023), que é uma mulher considerada velha na aldeia, conforme os critérios dos grupos sociáveis, também caminha na mesma direção. Ela deseja que seus netos trabalhem bem e aprendam as coisas dos não indígenas, por temer as coisas ruins que podem acontecer, das quais, para sobreviverem, é preciso saber fazer documentos, ler e escrever em língua portuguesa. Ela teme a guerra do papel e essa disparidade de forças que vivencia desde os primeiros contatos com os não indígenas.

Nesse contexto, que se assemelha a uma preparação para os confrontos, conhecer e manusear o papel é condição para a sobrevivência do povo na contemporaneidade, uma vez que a luta é com instrumentos que os não indígenas criaram e, como tal, mudam quando for conveniente. Como tornar essa guerra equânime? Essa é uma incansável luta travada há muitos anos pelos povos indígenas, entretanto, é possível e temos esperança de que um dia a humanidade perceba que não se come dinheiro (Krenak, 2020), ou talvez já tenhamos pagado um alto preço pela violenta rebeldia capitalista de um Estado eurocêntrico. É contra a hegemonia desse Estado capitalista que Pytykre Kayapó (2023) luta.

Eu quero estudar sobre o meio ambiente para lutar, para defender o meu povo, o meio ambiente, a floresta. É isso que eu estou pensando, mas ainda não realizei meu sonho. Quando eu entrar na faculdade, vou realizar meu sonho, na faculdade de direito ou de ciências biológicas.

Ajudar os parentes, defender o território e lutar pelo ser e bem viver indígena é uma constante nas falas dos Mëbêngôkre, participantes desta pesquisa. Uma luta que se desenvolve por diversos meios, entretanto, conhecer contra quem se luta e como lutar é uma estratégia para a defesa do território, do ser e bem viver Mëbêngôkre. Ainda nessa linha, compreender o uso dos meios de comunicação digitais como ferramenta de luta é também um dos instrumentos a que recorrem muitos povos indígenas, não só para criarem uma rede de comunicação intercultural, mas para mostrarem-se para o mundo.

Na escola, eu quero buscar conhecimento dos brancos porque hoje tem muitas coisas contra os indígenas, é por isso que eu quero estudar, quero aprender conhecimento dos *kubê*, quero falar bem português, eu quero conhecer a cultura e a tradição dos *kubê*. Eu quero me acostumar, por isso que todo dia eu venho para a escola. Eu quero aprender algumas palavras e saber os significados, por isso, eu quero perguntar os *kubê* que sabem bem a palavra. Eu quero perguntar a alguns professores aqui da aldeia. Eu quero aprender a usar as redes sociais, comunicar com os parentes pelo *Instagram*, *Facebook*. É por isso que eu quero estudar mais (Pytykre Kayapó, 2023).

Os meios de comunicação digitais permitem que os povos se articulem na luta em prol do ser e bem viver indígena, na luta pela defesa dos territórios e a escolarização é apontada como possibilidade de acesso aos meios de comunicação, à pesquisa e à interação e à articulação entre os diversos povos. Adotado esse entendimento, a compreensão “do papel” permite a luta embasada nos próprios instrumentos legais criados pelos não indígenas, ou mesmo, incita a criação de novas leis e o estabelecimento de políticas públicas em prol do bem viver dos povos indígenas e, por consequência, o bem viver no mundo.

Hoje, o *kubê* não gostam dos indígenas. Tem várias leis e *kubê* quer acabar com os direitos dos indígenas, quer acabar com as tradições dos indígenas, quer acabar com as florestas dos indígenas, com a terra, os rios, querem acabar com os indígenas. Os ruralistas, produtores rurais querem acabar com a terra indígena, por isso, eu estou pensando, eu estou pesquisando os movimentos dos meus parentes que estão lutando na causa dos indígenas. Por isso, eu preciso estudar mais, quero falar bem o português, quero conhecimento. Quero lutar contra os brancos também. Eu quero falar com documento, não quero falar só de boca não. Quero falar com documento para manifestar, para defender (Pytykre Kayapó, 2023).

O conhecimento do “papel” ganha importância crucial para a luta, representação e resistência dos povos indígenas que resistem, preservam suas tradições, cuidam das florestas, terras e rios que nutrem a vida no território. A escolarização, nesse cenário, ganha um sentido de preparação para a luta, uma atividade que deve ser experimentada na escola, mas orientada pelos velhos/as da comunidade. Os mesmos velhos/as que não tiveram acesso ao ensino escolar quando eram novos e estavam aptos a aprender.



Agora, nessa geração, só os professores *kubẽ* ensinam a língua dos *kubẽ*. E eu quero aprender mais e conhecer a língua dos *kubẽ*, as coisas do *kubẽ*. Ai se algum parente lá na cidade tiver dificuldade, eu vou ajudar. Vou estudar para ajudar o meu povo. É isso que eu estou pensando e é por isso que eu estou estudando (Pytykre Kayapó, 2023).

Dessa forma, a escolarização, como percebemos em outras falas, ganha um sentido coletivo de luta em prol da comunidade, pelo povo, pelos parentes indígenas enquanto coletividade que se forma em uma rede organizada pelo bem viver comum. Uma coletividade que se expressa desde o cuidar e orientar os corpos para que as crianças aprendam, a organização e articulação entre os povos indígenas em defesa dos territórios indígenas e do bem viver. Nos territórios, vive a magia do ser, mas é também onde nutre-se e experiencia-se a vida.

Eu estou pensando nos jovens de hoje, há uma compreensão individual agora. Aprendem dos dois lados, a língua Mëbêngôkre e a língua portuguesa. Cada um com seu objetivo, com seu caminho. Olha, eu gosto de aprender os conhecimentos dos *kubẽ*. Mas, vai dar certo para mim. Eu quero aprender bastante e ajudar outras pessoas, ensinar os meus parentes. É isso que eu estou pensando (Takaknap Kayapó, 2023).

A aquisição de conhecimentos não indígenas, ainda que seja individualizado nas cadeiras das escolas e universidades, prevalece um objetivo coletivo: ajudar e orientar os parentes. Cuidar dos que não tiveram acesso à escola, mas cuidaram para que os jovens pudessem aprender bem. Um cuidar que guia o corpo em processo de construção para a luta. Um cuidar que os/as velhos/as dispensam aos jovens e que lhes são retribuídos em forma de cuidados e proteção na velhice.

Eu quero aprender os conhecimentos dos *kubẽ* e dos Mëbêngôkre e assim ajudar a nossa mãe, nosso pai que cuidam de nós desde crianças e, quando crescemos, temos que ajudar de volta, por isso quero ir atrás de conhecimento, atrás de uma vivência boa para nós. E ajudar os caciques e as pessoas mais velhas. Nós jovens estamos pensando nisso, aprender (Takaknap Kayapó, 2023).

Ao serem cuidados e orientados pelos velhos/as, os corpos aprendem e tornam-se completos. Assim, conhecendo as práticas oriundas da educação Mëbêngôkre, já podem cuidar dos seus guias. Entretanto, a educação escolar também possibilita o cuidado dos velhos/as, uma vez que a compreensão dos códigos de comunicação não indígenas propicia aprendizados necessários para a convivência com a sociedade envolvente, de forma que os jovens acompanham seus velhos/as na lida com todas as parafernalias que lhes foram apresentadas após o aldeamento, como o sistema monetário e a matemática não indígena. Assim compreendida, a luta pelo ser e bem viver do povo Mëbêngôkre passa pela aquisição de conhecimentos oriundos da escolarização, forma de conhecer ferramentas que podem utilizar em defesa da vida e do território.

### 7.3.1 *Qualificação para a atividade laboral*

A qualificação para a atividade laboral é outro sentido que se apresenta nas falas dos participantes, o qual também ganha um sentido de luta e sobrevivência coletiva. Ao exercer a atividade laboral, o Mëbêngôkre contribui para o ser e bem viver partilhando os frutos dos insumos recebidos com os parentes em comunidade. Mais uma vez, a coletividade sobrepõe-se à individualidade. Antes do eu, vem o nós, uma unidade que se acolhe e sustenta.

Algumas crianças não querem ir para a escola. Às vezes, as crianças vão estudar, estuda, merenda e vem embora. Eu falo para os meus filhos: olha, vocês têm que ir para a escola, mais tarde, eu vou aposentar e vocês vão me ajudar. Eu falo com eles que tem que estudar, só através de estudo você consegue seu emprego, você tem dinheiro e ajuda sua família (Ireti Kayapó, 2023).

A escolarização apresenta-se como forma de aquisição de ferramentas de luta, mas é também meio pelo qual podem qualificar-se para exercer a atividade laboral, por meio de conhecimentos oriundos da sociedade envolvente. É, nessa perspectiva, um trabalho individual com fim coletivo, uma vez que o objetivo da atividade laboral é ajudar os parentes, particularmente, os/as velhos/as que lhes orientaram e cuidaram para o ser e o fazer Mëbêngôkre, por sua vez, as crianças que estão em processo de construção de seus corpos, portanto, na condição de aprendentes.

Alguns estudam bem, outros não gostam de estudar, eu estou pensando no meu pensamento que eu quero que os jovens continuem estudando, através do estudo, eles podem conseguir dinheiro para sustentar a família, comprarem suas coisas e ajudarem seus filhos. É isso, agora a escola é muito boa. É isso que estou pensando (Ngrenhmokrit Kayapó, 2023).

A escolarização no sentido de qualificação para a atividade laboral é uma espécie de luta pelo bem viver dos parentes, dos/as velhos/as e da comunidade Mëbêngôkre. Ao mesmo tempo em que cuida das pessoas, seja por meio dos conhecimentos adquiridos, ajuda-os financeiramente. Ainda na perspectiva de Ngrenhmokrit Kayapó (2023):

Através do estudo, eles podem buscar dinheiro ou trabalho e ganhar suas coisas. E as mulheres também têm que estudar, mesmo depois que tiverem filhos devem continuar estudando, as mulheres precisam trabalhar também, mulher também precisa ter seu dinheiro e ajudar os filhos e filhas. Isso tem que acontecer porque os homens e as mulheres precisam ajudar as famílias, por isso tem escola aqui e os professores vêm para dar aulas aqui.

Essa é outra perspectiva feminina em relação à escolarização: adquirir conhecimentos que possibilitem exercer a atividade laboral pelas mulheres e, assim, possam ajudar seus filhos e filhas, embora reconheça que é difícil estudar depois de terem filhos, visto que, ao tornarem-se mães, as atividades da vida adulta intensificam-se e pouco tempo sobra para irem à escola todos os dias e estudarem bem. O mesmo ocorre com os homens, que, ao tornarem-se adultos,

possuem obrigações diárias que não lhes permitem estudar, não lhes sobra tempo, já que é preciso cuidar das crianças e jovens para que eles aprendam bem.

Eu estou estudando, porque, na minha vida, eu quero me formar em alguma faculdade, para ajudar alguma pessoa que tem dificuldade. Mas ainda é um sonho a se realizar. Eu quero ajudar meu povo, eu quero ajudar minha comunidade. Eu quero ajudar meu povo aqui da Kôkraxmôro. Eu estou pensando assim, na minha vida eu estou pensando. Aí hoje eu não falto aula, todo dia eu venho para a escola (Pytykre Kayapó, 2023).

A dedicação à escolarização e à constância no ato de ir às aulas é movida por um sentido que dá sentido à vida, baseado em suas experiências individuais e coletivas: adquirir conhecimentos que possibilitem ajudar os parentes na luta, o que aparenta ser o elemento aglutinador que perpassa todos os grupos, a luta coletiva.

Se observamos que a necessidade de escolarização nasce da convivência na/com a sociedade envolvente, faz-se necessário compreender os códigos de comunicação dessa sociedade para conviver nela. Não é novidade que essa mesma sociedade cria as condições adversas que acomete povos indígenas e populações tradicionais no Brasil. Portanto, dessa relação, surgem os percalços, diante dos quais é preciso adquirir ferramentas de luta e sobrevivência. Assim, não apenas compreender os códigos de comunicação, mas conhecer “o papel”, os documentos que regem os direitos dos povos indígenas, é primordial para que sejam representados e tenham suas vozes ouvidas.

Eu preciso estudar, lutar para melhorar de vida daqui para frente e conseguir algum emprego. Eu gosto de estudar, eu quero estudar, eu quero aprender os conhecimentos dos brancos, porque se algum parente tiver dificuldade lá na cidade, eu vou ajudar. É isso que eu estou pensando (Pytykre Kayapó, 2023).

Ainda nessa perspectiva de sobrevivência coletiva, a qualificação para a atividade laboral ganha um sentido de luta pelo ser e bem viver indígena em suas comunidades ou fora delas. Disso, consideramos que a relação com a sociedade envolvente é o que move os Mëbêngôkre à escolarização. Entretanto, indagamo-nos: se não tivessem estabelecido relações com essa sociedade envolvente, ainda assim a escolarização se apresentaria como uma necessidade? Sabemos que os conhecimentos e saberes indígenas são repassados às gerações, milenarmente pela tradição oral, assim, pensando uma realidade de não contato com a sociedade envolvente, como mensurar a necessidade de aquisição dos conhecimentos ditos universais não indígenas para os povos indígenas?

É importante refletir também até que ponto os conhecimentos indígenas podem não serem considerados universais, uma vez que ao observarmos aspectos que regem a educação Mëbêngôkre, é possível perceber que as práticas educativas trazem elementos que apenas muito recentemente consideramos serem viáveis e necessários, como a liberdade em aprender. Em vez disso, tínhamos como método o uso da violência e a imposição da aprendizagem. A punição

pelo erro, que hoje é vista como algo negativo, era condição para o aprendizado, como o exemplo da palmatória e outros castigos físicos.

Além disso, convém lembrar que, historicamente, a preparação das crianças e jovens na sociedade envolvente foi por intermédio de processos individuais de ensino, seja em casa ou nas atividades desenvolvidas cotidianamente. Apenas a partir do século XVI, começa-se a pensar no agrupamento dos alunos por idade, entretanto, o princípio que os rege é a comparação e a competição, ideia que insiste em se manter através dos tempos. Já no final do século XIX e início do século XX, vislumbramos o surgimento de formas de organização que propiciam a interação e aprendizagem colaborativa nos grupos, nas quais se defende o trabalho em equipe, a socialização e cooperação, no intuito de promover igualdade de aprendizagens (Zabala, 1998). Todavia, ainda há muito por aprender, uma vez que, no século em que vivemos, a luta por equidade e qualidade de ensino é uma constante e, nos processos de ensino e aprendizagens, primam pelo individualismo, em oposição ao coletivo.

A educação individualizada, comparativa e competitiva não é uma questão entre os povos indígenas, a julgar pelos Mëbêngôkre, os quais têm, como práticas de aprendizagem, a convivência que possibilita o escutar, o olhar e o brincar, quando colocam em prática o que estão a aprender até aprenderem a fazer. Ademais, a liberdade cultivada no processo de aprender que vivenciam foi-nos por muito tempo negada, e ainda é, se pensarmos que, por vezes, a imposição é uma prática educativa na sociedade envolvente, seja em ambientes domésticos e/ou escolares.

#### **7.4 Significados de sentidos**

A escola chega na aldeia e traz consigo práticas que são alheias às vivências educacionais Mëbêngôkre, sobretudo, no período que aqui denominamos primeiras manifestações escolares, sob o comando de missionários, que negavam aos indígenas o direito de aprender os códigos de comunicação e a matemática não indígenas. Assim, desconsideravam os sentidos que os Mëbêngôkre atribuíam a escolarização à época, interessava-lhes unicamente torná-los “dóceis” para facilitar a apropriação das riquezas naturais e do território que habitavam, mantendo-os sob domínio servil, que, ao fim, servia ao Estado capitalista. Sabemos que, em todo o tempo, conforme aponta Krenak (2020, p. 39), “[...] a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira”. E ainda que:

[...]. Tanto a Igreja quanto o Estado utilizaram amplamente os argumentos da defesa e bem-estar desses povos, no entanto, é fácil evidenciar as marcas do genocídio e do etnocídio pela submissão aos trabalhos forçados, pela transmissão programada de

doenças, pela cristianização, pela imposição dos hábitos colonizadores e pela expropriação e esbulho dos territórios originários [...] (Kayapó, 2022, p. 4).

Embora sirva aos interesses do outro, vislumbramos mudanças significativas com o passar dos anos, a escola vai ganhando novas nuances, a depender do contexto histórico vivenciado, sobretudo, com a institucionalização pelo Estado, que apesar de, veladamente utilizá-la como instrumento de imposição e dominação, tornava-se cada vez mais difícil manter-se nessa posição, uma vez que os Mëbêngôkre em Kôkraxmôro vão compreendendo o sentido que a escolarização pode adquirir, inclusive de luta e resistência.

Nas primeiras décadas após o “amansamento”, o sentido que se sobressai aparenta ser a compreensão do código de comunicação da sociedade envolvente, na qual conviviam e estabeleciam relações, sobretudo, comerciais. Nesse período, as forças estatais eram dispensadas no sentido de torná-los mansos e de fácil convivência, por meio do ensino missionário. Não interessava que soubessem ler, escrever e utilizar a matemática não indígena. Cabia-lhes saber ler palavras na língua materna para realizarem a leitura bíblica, compreendê-la e, conseqüentemente, torná-los aptos à salvação, o que implicou o abandono de muitas tradições consideradas imorais pelo novo modelo de ser cristão.

Esse pensamento implicou ainda considerar os indígenas não humanos, os quais precisavam trilhar o caminho da humanidade civilizatória, pensamento que ressoa em nossos dias. Assim, é preciso refletir: que humanidade avilta os direitos de um povo só por serem diferentes? Quem são os humanos? “[...]. Os quase humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (Krenak, 2020, p. 70).

Nesse contexto, o cristianismo foi, e ainda é, um mecanismo que, em suas vertentes contemporâneas e toda parafernália que acompanha esse pensamento, apresentaria um Deus e restituiria aos indígenas a “alma”, mesmo que esta fosse uma compreensão missionária velada, já que não mais cabia falar abertamente que os indígenas eram considerados sem alma e pagãos, como no passado. Para esse povo, acreditar em tal doutrina implicava abandono de práticas tradicionais que outrora realizavam, como a cura pelo *wajanga*, a crença em suas narrativas ancestrais, a prática de costumes e tradições que passaram a ser considerados pecado, uma vez que são contrários aos dogmas e credos morais da igreja.

A utilização de vestimentas para cobrir as genitálias, foi uma das condições para o novo modo de ser, uma vez que, no passado não havia essa necessidade, as pinturas e os adereços que usavam eram suas roupas. Com essa nova realidade, dispensavam tempo em oração e

entoação de louvores a um Deus que até então não conheciam, algo semelhante ao que descreve Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), em *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*, sobre o contato e relações de seu povo com os missionários e como esse novo pensamento acarretou mudanças profundas na dinâmica cultural e vivências do povo Yanomami. Essa discussão é muito importante e, embora seja um tema que envolve a história do processo de escolarização em Kôkraxmôro, merece um estudo mais aprofundado, sobretudo, com o objetivo de perceber as nuances e impactos do cristianismo ou da atividade missionária entre os Mëbêngôkre.

Com os Mëbêngôkre, assim como ocorreu a outros povos indígenas no Brasil, quando já não era mais viável apenas a tentativa de conversão dos indígenas ao cristianismo, prática nas primeiras manifestações escolares, o Estado então decide pela institucionalização do ensino escolar na aldeia e há a possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa, da matemática não indígena e outras disciplinas. Esse foi um passo importante, uma vez que os Mëbêngôkre começam a vislumbrar os sentidos que atribuem à escolarização, sendo concretizados. Entretanto, a liberdade de aprender e a autonomia na gestão da escola ainda era algo a ser concretizado, uma vez que recebem uma escola com presença majoritária de professores não indígenas, ministrando aulas em língua portuguesa e gerida por agentes não indígenas.

Em outras palavras, embora essa instituição tenha a pretensão de ser bilíngue e intercultural, ocorre o inverso do ensino vivenciado nas primeiras manifestações escolares, de forma que muitos alunos nutrem o medo da escola, sobretudo, por não conhecerem a língua utilizada e, como resultado, não compreendem o que lhes é ensinado. Todavia, como a convivência com a sociedade envolvente demanda aquisição de instrumentos que possibilitem a luta coletiva em prol do território e do ser e bem viver Mëbêngôkre, dentre os quais, a compreensão dos códigos de comunicação não indígena e a leitura e compreensão “do papel”, são incentivados a irem para as aulas escolares todos os dias.

É nessa escola, considerada o lugar em que se aprende as coisas do *kubẽ* com os agentes não indígenas, que aprendem os conhecimentos da sociedade envolvente como a língua, a cultura e a interpretação dos instrumentos legais, bem como estabelecem as relações comerciais e laborais. Contudo, é essa mesma escola que causa o medo e, em certa medida, a repulsa nas crianças. Como, então, torná-la um lugar de convivência não hierarquizada que ainda se manifesta no sentido de ensinar para os indígenas que devem aprender, mas nada aprendem e, do outro lado, o professor ensina, mas pouco ou nada sabe sobre a língua e a cultura dos estudantes que trilham os caminhos da escola? Como diminuir a distância entre o lugar em que se aprende os conhecimentos não indígenas e a comunidade? Penso ser esse um dos caminhos

evidenciados por esta tese, o qual reside em compreender que a escola na aldeia só faz sentido quando os sentidos atribuídos à escolarização forem observados. Para tanto, faz-se necessário que sejam auscultados em suas dores e contentamentos, o que somente uma gestão indígena e a aproximação dessa instituição com a comunidade e suas práticas educativas podem dar conta.

É importante destacar que a atuação de professores não indígenas nessa escola expõe a falta de investimento em formação adequada, conforme os critérios da sociedade envolvente, para os professores indígenas assumirem a docência em salas de aulas. Assim, cabe aos professores *kubẽ* a aproximação da comunidade, silenciar para ouvir na convivência com os sujeitos Mẽbêngôkre, o que sentem, como pensam e os sentidos que atribuem à escola, numa perspectiva dialógica e intercultural. “A presença de educadores não indígenas em escolas inseridas em territórios indígenas precisa vir acompanhada da disposição e do exercício cotidiano de aprender a escutar as vozes dos que vivem outras epistemologias” (Góes, Fernandes e Barbosa, 2022, p. 18).

Essa instituição escolar deveria ser o local, não apenas de aprendizado da matemática não indígena e dos códigos de comunicação, mas lugar que possibilite aprendizagens políticas para a luta e resistência. O aprender a linguagem do outro, sob essa ótica, vai além da comunicação, é também para sair do domínio desse outro, possibilitar ler as entrelinhas e as implicações políticas, para a defesa da comunidade, do bem viver social dos povos e dos territórios indígenas, que, ao fim, é uma busca incessante pelo bem viver humano.

A escola, nessa linha de pensamento, torna-se um local de confluência de saberes, em que as epistemologias coexistem dialogicamente e é possível discutir conhecimentos dos campos histórico, político, econômico e territorial, mas também linguísticos e tradicionais que se fizerem necessários para o bem viver Mẽbêngôkre. A escolarização viabilizaria igualmente a compreensão dos documentos que regem os direitos dos povos indígenas no Brasil, instrumentos necessários para o ataque na “guerra do papel”. Instrumentos criados pelos não indígenas, embora tenham sido construídos sob pressão dos povos indígenas articulados, mas que ainda não são acessíveis à compreensão de muitos indígenas.

Os conhecimentos escolares servem ainda à representação indígena em diversas instâncias governamentais. Mesmo que, por vezes, essa representação não garante uma efetiva mudança, uma vez que a soberania ocidental propicia mínima abertura para a participação indígena, bem como à veiculação de seus conhecimentos e suas visões de mundo diversas, que, muitas vezes, são consideradas contrárias ao progresso e à civilização. Ainda assim, essa possibilidade de autorrepresentação é sinônimo de esperança entre os povos indígenas.

Nessa perspectiva, os povos indígenas precisam articular-se em duplo sentido: compreender os códigos de comunicação da sociedade envolvente e lidar com toda a parafernália que essa convivência impõe, por outro, é necessária luta constante pelo direito à diferença, pela afirmação identitária e representação dos povos originários, em suas diversidades e diferenças socioculturais e linguísticas, em instâncias governamentais e fora delas. Assim, consideramos que a escola, uma instituição não indígena, surge no contexto Mëbêngôkre como uma possibilidade de observar os sentidos que atribuem à escolarização, a partir do “amansamento” e fixação da comunidade em um único lugar, a aldeia. Nesse contexto, a *convivência com a sociedade envolvente* demanda a *apreensão/compreensão dos códigos de comunicação não indígenas*, sobretudo a aprendizagem da língua portuguesa, que possibilita o trânsito, o estabelecimento de relações com os não indígenas e a compreensão dos direitos adquiridos e inscritos no papel.

A partir da compreensão de tais códigos, há a possibilidade de aquisição de instrumentos para a *luta coletiva pelo território* e, como consequência, pelo *ser e bem viver Mëbêngôkre*, uma vez que vivem rumores de guerra e estados de guerra pautadas no “papel”. O papel que os rege e que é desconhecido por muitos, especialmente, por não compreenderem os códigos de comunicação não indígenas, caso dos velhos/as que não tiveram acesso à escolarização quando crianças. Portanto, necessitam dos conhecimentos adquiridos pelos jovens para compreenderem e utilizarem os instrumentos de luta coletiva possibilitados pelo ensino escolar. É nesse sentido de luta que os velhos/as orientam suas crianças e jovens a adquirirem conhecimentos dos não indígenas: o sentido da luta coletiva.

Os sentidos apresentados nesta tese, ao que parece, indicam os dados empíricos, têm origem no contato com a sociedade envolvente e fixação em um único lugar por muito tempo, no caso, a aldeia Kôkraxmôro. Entretanto, ressaltamos que o elemento gerador dos sentidos é a luta coletiva pelo ser e bem viver indígena em suas comunidades diferenciadas e diversas, arraigadas no território. Na contemporaneidade, esses sentidos prevalecem, mas há a compreensão, como apontado nas falas de jovens e velhos/as, de que é preciso aprender na escola a língua Mëbêngôkre, sobretudo, a escrita da língua que é de tradição oral. Especialmente os jovens, querem aprender a escrever a sua língua, a registrar as histórias e termos que somente os velhos/as sabem bem, uma vez que alguns termos da língua já estão entrando em desuso, por essa razão os jovens anseiam registrá-los para que, sempre que precisarem, possam recorrer a eles. Ademais, falar e escrever na língua nativa é igualmente forma de valorização e fortalecimento da cultura e identidade Mëbêngôkre, garantindo, assim, o direito à diferença, tão caro para esse povo.



Diante disso, estabelecemos mais uma questão, a título de reflexão: está a escola observando os sentidos que os Mëbêngôkre atribuem à escolarização em Kôkraxmôro? A interpretação a que chegamos, com base nas vozes ouvidas e observação em campo, é que a escola é reconhecida como uma instituição importante da aldeia. Esse reconhecimento reside no papel da escola de ensinar a língua portuguesa e os conhecimentos não indígenas, instrumentos necessários para a luta, convivência e atuação na sociedade envolvente. Entretanto, falta-lhe a organização e o rigor com que os Mëbêngôkre em Kokraxmôro tratam os assuntos comunitários, conduzidos pelo cacique em longas reuniões que lhes permitem tratar de diversas questões, sempre ouvindo os diversos participantes, discutindo e encaminhando as discussões de forma respeitosa e coletiva<sup>27</sup>. A escola ainda não recebeu esse mesmo tratamento e organização, talvez porque essa instituição ainda seja considerada não indígena e, como tal, é gerida por não indígenas, com gestor e professores majoritariamente não indígenas que apresentam os conhecimentos dos *kubê*.

Mesmo que jovens e velhos/as tenham consciência sobre como querem a escola, tal qual expõem em suas falas: uma escola que cumpra com os dias letivos previstos, seja intercultural e multilíngue, forneçam instrumentos para a luta em defesa do território e possibilite ajudar os parentes, contribuindo, assim, para o ser e bem viver Mëbêngôkre. A autonomia da escola ainda é um sonho a ser alcançado, o que somente será possível quando os indígenas compreenderem que os sentidos que atribuem à escolarização e como almejam o funcionamento da escola serão observados efetivamente quando tornarem essa instituição parte da dinâmica que envolve a comunidade e, verdadeiramente, tomarem-na como escola Mëbêngôkre e não a escola na aldeia, o local em que se aprende conhecimentos não indígenas.

A escola Mëbêngôkre possibilitaria aprender os conhecimentos não indígenas como a língua, a cultura e os costumes, mas também tem o potencial de ser um profícuo espaço de discussão política dos instrumentos que regem os direitos desses povos, bem como conduzir um profundo estudo das relações de poder presentes na sociedade envolvente, as quais têm influência direta na garantia desses direitos. Há uma relação de forças que privilegia uma pequena parcela da população brasileira e marginaliza os menos abastados economicamente que servem como engrenagem para a manutenção do poder nas mãos desses poucos, acarretando a distribuição vertical da economia e exploração do trabalho e de vidas humanas.

---

<sup>27</sup> Isso não significa dizer que não haja divergências de opiniões e disputas pelo poder, que ocasionam, inclusive, a cisão da aldeia, mas, em geral, as decisões culminam em decisão que agrega valores coletivos em prol da comunidade.

A escola seria ainda um espaço de discussão e aprendizado da estrutura e escrita da língua Mëbêngôkre, tendo em vista que ela ainda permeia o campo oral. Contudo, pelo que apresentam os sujeitos desta pesquisa, é chegado o momento de estruturação e escrita da língua falada, para que seu registro sirva às gerações presentes e futuras, uma forma de afirmação identitária. A escrita da língua possibilitaria ainda a produção de documentos bilíngues e é um profícuo instrumento de resistência e diferenciação na sociedade envolvente.

Na contemporaneidade, observamos que mesmo havendo legislações que indicam os caminhos de uma educação indígena intercultural, multilíngue e comunitária e possibilitam aos indígenas a gestão de suas escolas, bem como certa autonomia. Em Kôkraxmôro, presenciamos uma escola não gerida pelos Mëbêngôkre, que, embora reconheçam a importância dessa instituição e, por vezes, reivindicam melhorias na qualidade de ensino ofertado, ainda não tomaram o chão da escola como patrimônio da comunidade. Se assim fosse, vivenciariam a mesma organização e rigor com que são organizadas e realizadas as atividades e decisões comunitárias em prol do bem comum e da luta coletiva. Assim, a observância dos sentidos que atribuem à escolarização talvez ainda não se concretize com a potência que teriam se os indígenas tivessem suas vozes ouvidas e participassem ativamente desse processo.

Ademais, a escola atual dispõe de disciplinas da base nacional comum curricular que contemplam os conhecimentos de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e outras oriundas da sociedade envolvente. Entretanto, o ensino da língua nativa não encontra espaço de estudo, as discussões sobre os documentos legais que regem contextos indígenas também não são uma questão e o ensino não prima pela luta coletiva Mëbêngôkre pelo território, elemento que perpassa os sentidos atribuídos à escolarização em Kôkraxmôro. Nesse contexto, compreendemos que a escola ainda não considera os sentidos que os Mëbêngôkre em Kôkraxmôro atribuem à escolarização na aldeia.

## **8 A CHEGADA EM TERRA FIRME: tecendo considerações**

*“O ciclo de pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas [...]” (Minayo, 2016, p. 26).*

Partimos da compreensão de que os sentidos não se esgotam aqui, eles apenas representam uma época e necessidades individuais e coletivas em um contexto determinado. Assim, no intuito de responder aos objetivos propostos e a pergunta que nos move, o movimento realizado nesta tese parte do que está dado, para estabelecer uma lacuna de pesquisa. Dessa forma, ao realizarmos o estudo, percebemos que os poucos trabalhos sobre a educação escolar Mëbêngôkre não tratam diretamente dos sentidos atribuídos à escolarização pelos sujeitos em questão. Esses sentidos não são considerados tampouco nas fases que constituem a história da escolarização entre os povos indígenas no Brasil. Em Kôkraxmôro, o ensino não indígena tem início após o contato com a sociedade envolvente, período que aqui denominamos de primeiras manifestações escolares, sob o comando dos missionários. Nesse tempo, as práticas de ensino voltavam-se para a leitura bíblica na língua materna, sem considerar o sentido da escolarização atribuído pelos Mëbêngôkre à época, que, aparentemente, era aprender a língua portuguesa e a matemática não indígena para comunicarem-se com os não indígenas e realizarem transações comerciais.

Com as diversas mudanças que ocorreram e a institucionalização da escola, há um novo olhar: os indígenas são apresentados, na escola, a um ensino na língua portuguesa, há conhecimentos sobre a matemática não indígena e outros conteúdos. Entretanto, embora os velhos/as acreditem que seja um aspecto positivo, as crianças têm medo de irem à escola, talvez por medo de errar e sentirem-se envergonhados, já que as aulas são ministradas na língua portuguesa pelos professores não indígenas. A resistência em irem para a escola é, muitas vezes, interpretada pelos mais velhos/as como preguiça, o que, na educação Mëbêngôkre, parece não existir, uma vez que as crianças são guiadas pelos velhos/as a sentirem o desejo de aprender, em um aprendizado territorializado e comunitário, que preenche os vazios existentes no corpo sociocultural em construção. Assim, o aprender a ser e o fazer Mëbêngôkre não é algo imposto, uma vez que primam por uma pedagogia do aprender baseada na liberdade de aprendizagem.

Além da questão linguística, na contemporaneidade, são inúmeros os desafios enfrentados na escola atual, sobretudo, a inexistência de gestão indígena, garantida em dispositivos legais, e a ausência de professores indígenas nas salas de aulas, que são majoritariamente assumidas por professores não indígenas. Ousamos afirmar ainda que a estrutura curricular e a organização das atividades não levam em consideração o que os indígenas querem com a escola na aldeia. Não são auscultados seus medos, anseios e

contentamentos, tampouco consideram as pedagogias próprias de aprendizagens e a possibilidade de diálogo sobre políticas de superação dos conflitos vivenciados. Nesse contexto, acreditamos que é tomando o chão da escola que os indígenas têm a possibilidade de transformá-la. É preciso destacar que o nosso objetivo aqui não é criticar o funcionamento da escola atual ou seus agentes, mas discutir caminhos possíveis para que a escola indígena da aldeia seja espaço de confluência entre os saberes e de ausculta dos sentidos atribuídos à escolarização pelos sujeitos indígenas. É nesse contexto que acreditamos contribuir com os estudos sobre a educação escolar Mëbêngôkre, ao organizarmos as vozes dos sujeitos e deslindarmos sentidos que atribuem à escolarização na aldeia, a partir de suas experiências e vivências subjetivas e intersubjetivas.

Muitos são os sentidos que os indígenas, de forma individual ou coletiva, atribuem à escolarização, entretanto, em Kôkraxmôro, percebemos que há um elo comum entre eles: *a luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre*. O *ser* que é construído da gestação até a maturação dos corpos, quando já aprenderam bem, um aprendizado mediado pelo cuidado dos velhos/as. Cuidado esse retribuído pelos jovens aos seus anciões na idade adulta. O *bem viver*, nesse contexto, implica garantia do direito à diferença, manutenção de suas práticas culturais territorializada e à qualidade de vida, que remete ao cuidado com o corpo, mente e espírito, guiado pelos conhecimentos da floresta, o conjunto de vidas que habitam nela, bem como a preservação de seus rios e do meio ambiente que mantêm a vida.

Assim, compreendemos que *a luta coletiva pelo ser e bem viver Mëbêngôkre* é um dos sentidos atribuídos à escolarização, que perpassa todos os outros. Portanto, evoca outros sentidos como a necessidade de aquisição de conhecimentos que possibilitem a *convivência na/com a sociedade envolvente*. Essa convivência demanda ainda a *apreensão/compreensão dos códigos de comunicação dos não indígenas*, para o estabelecimento de relações e comunicação com os *kubê* e é também um meio de *conhecimento do “papel”* que viabiliza a representatividade indígena em diversas instâncias, bem como proporciona a garantia dos direitos adquiridos, sob as diversas formas de reivindicação indígenas, contribuindo para o bem viver coletivo.

A luta pelo ser e bem viver passa ainda pela compreensão de que a *qualificação para a atividade laboral*, um dos sentidos atribuídos à escolarização, simboliza esperança de saber-fazer para representar e cuidar, uma vez que, na contemporaneidade, dependem não somente dos conhecimentos indígenas oriundos da educação Mëbêngôkre, mas necessitam qualificar-se para o trabalho de origem não indígena e, de posse desses conhecimentos, cuidarem e representarem seu povo em várias instâncias, seja nas áreas de saúde, educação, direito ou

ciências da natureza, dentre outras. Os insumos desse trabalho contribuem igualmente para o bem viver, uma vez que os Mëbêngôkre não têm a pretensão de acúmulo de bens materiais, os proventos servem à coletividade, bem como à representação dos interesses coletivos.

A escola, que na conjuntura atual é considerada o local que viabiliza o aprendizado dos conhecimentos do *kubê*, deve reverberar em suas práticas os sentidos que os sujeitos atribuem à escolarização na aldeia, os quais têm como fim a luta coletiva pelo ser e bem viver. Ao assumir essa postura, tal instituição adquire uma função crítica e social, direcionando o aprendizado para as questões políticas, históricas, econômicas e culturais, que envolvem os povos indígenas, sobretudo, na relação com a sociedade envolvente. No entanto, deve voltar-se também para as questões locais como a escrita e leitura da língua materna, bem como para os projetos societários do povo, e sirva como forma de afirmação identitária, num verdadeiro processo de amansamento da escola pelos indígenas, de forma que essa escola, do desaprender a língua, a cultura, os costumes e a tradição Mëbêngôkre, desenhada desde as primeiras manifestações escolares, deixe de existir em contextos contemporâneos.

Contudo, na perspectiva Mëbêngôkre, o momento vivenciado está aquém do que poderia representar a escola na aldeia. Os dados empíricos apontam a falta de recursos e investimento na educação escolar, configurando um verdadeiro abandono das escolas nas aldeias, mínima participação indígena na tomada de decisões, além do medo que ela provoca nos estudantes, os quais temem ser envergonhados em razão do erro, uma vez que não encontram correspondência com o contexto de vivência na educação Mëbêngôkre e em sua língua materna. Todavia, a resiliência desse povo nos faz compreender que a verdadeira escola Mëbêngôkre ainda está por vir, uma escola que possa verdadeiramente ser intercultural, multilíngue, diferenciada e comunitária, que disponha de autonomia com efetiva participação indígena na tomada de decisões e gestão dessa instituição, de modo que façam reverberar os sentidos que atribuem à escolarização, nunca auscultados. Uma escola para além dessa condição histórica de opressão e dominação, que considere a necessidade de uma ciência dialogada com os saberes indígenas.

Esta tese, no sentido de contribuir com a discussão sobre a escolarização indígena no Brasil, parte de um estudo de caso em uma comunidade do povo Mëbêngôkre, permitindo-nos ouvir as vozes dos sujeitos e compreender sentidos que atribuem a essa escolarização. Assim, adquire relevância local, por apontar caminhos para se (re)pensar a educação escolar em Kôkraxmôro, entretanto, consideramos que remete e aplica-se a outras escolas indígenas no Brasil, sobretudo em outras comunidades do povo Mëbêngôkre, no sentido de promover o diálogo e a reflexão crítica, contextualizada e comunitária, transformando a escola em seus

territórios, numa instituição que possibilite coexistências epistêmicas, promovendo a aprendizagem de conhecimentos universais sem desconsiderar os saberes locais.

Compreendemos que esta pesquisa tem o potencial de auscultar as múltiplas vozes Mëbêngôkre nos contextos comunitários diversos, sobre o que querem com a escola na aldeia. Entretanto, voltamo-nos para a comunidade Kôkraxmôro, ciente do nosso tempo na universidade, tempo na comunidade e os processos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos em comunidades tradicionais. Contudo, pensar um projeto de pesquisa que se desenvolva em outras comunidades, pode ser relevante para compreendermos o que é comum e o que é diverso, embora trate-se de um mesmo povo.

Outra perspectiva de estudo que esta tese não consegue desenvolver em profundidade, embora emerja do *corpus* textual de análise, é compreender a influência missionária no processo de construção do ser e fazer Mëbêngôkre, que se inicia já nos primeiros anos de contato com a sociedade envolvente. As primeiras manifestações escolares são caminhos percorridos por esses agentes, os quais impuseram os objetivos e os conteúdos de ensino, mas também formas e visões de mundo que divergiam das vivências tradicionais Mëbêngôkre. Sobre esse tema, há uma dissertação de mestrado desenvolvida por Rene Ribeiro (2023), entre os Mëbêngôkre em Gorotire, que trata do movimento de evangelização e a cultura Mëbêngôkre. Entretanto, acreditamos que é preciso desenvolver mais pesquisas, uma vez que pode apontar os caminhos de uma imposição cultural e de modos de ser que ainda persistem entre os povos indígenas, muitas das vezes de forma velada. Afinal, vivemos em um país que é comum ouvirmos: “aqui somos todos cristãos”, uma sutil forma de marginalizar outras manifestações culturais e religiosas. Qualquer um que se diz contrário a esse pensamento, incorre no risco de não ser socialmente aceito. A insistência na homogeneidade cristã brasileira, talvez seja a razão de os Mëbêngôkre tornarem-se cristãos e, assim, obterem maior aceitação na sociedade envolvente, afinal, o cristianismo “restitui a alma” e os “resgata da condição de pagãos”, modo como muitos ainda os caracterizam.

Realizamos ainda, nesta tese, um movimento de identificação de práticas educativas experienciadas nos processos próprios de aprendizagem na educação Mëbêngôkre, o qual apontou para uma pedagogia do aprender que não se trata de ensinar, mas é um aprender que acontece conforme a vontade da criança, em seu tempo, mediante estímulo dos velhos/as. Esse entendimento lançou luz à compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização pelos sujeitos. Entretanto, admitimos que as descrições que trouxemos aqui não dão conta da complexidade que envolve a produção dos corpos para o saber bem e para o ser e fazer Mëbêngôkre. Diante disso, embora haja alguns trabalhos etnográficos que tratam do tema, como a dissertação de

Clarice Cohn (2000), a etnografia de Lea (2012) e a dissertação de Pereira (2019), é preciso aprofundamento nos processos educativos tradicionais da educação Mëbêngôkre, o que só pode ser realizado pelos próprios Mëbêngôkre, que vivem o ser e o fazer, cotidianamente.

Consideramos ainda que o tema de estudo não se esgota, uma vez que, por mais sentidos que possamos compreender, sempre haverá novos sentidos, a depender das condições vivenciadas, do tempo e do espaço. Nessa perspectiva, defendemos que, para ser a escola na aldeia verdadeiramente indígena, é preciso compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização pelos sujeitos que participam dela. Entretanto, longe de ser uma escola verdadeiramente indígena, a escola atual caminha a passos curtos, uma vez que a observância desses sentidos passa pela necessária autonomia, participação e gestão indígena na escola.

Embora, a partir da convivência com a sociedade envolvente, os Mëbêngôkre sintam a necessidade de aprender os códigos de comunicação não indígenas, as formas de atividade laboral e o conhecimento do “papel”, que culminam para a luta em prol do ser, do direito à diferença, do fazer e bem viver indígena arraigado no território, sem o qual se torna impossível a vida, ainda não assumiram a escola como uma instituição indígena. Veem-na como o local em que se aprende os conhecimentos não indígenas com os *kubẽ*. Contudo, uma das condições necessárias para a verdadeira autonomia passa pela formação de professores indígenas, quando estes apropriam-se dos processos pedagógicos e administrativos, tomando o chão da escola e transformando-a. Sem a efetiva participação indígena, o Estado nunca conseguirá criar leis para as especificidades, na melhor das hipóteses, cria leis que os homogeneízam, uma vez que não compreende o viver, o ser e os tempos de aprender dos povos originários em suas especificidades e diversidades.

Reiteramos não haver dúvidas quanto a importância da escola na perspectiva Mëbêngôkre, no sentido de contribuir com conhecimentos necessários para a emancipação política. Todavia essa escola tornar-se-á verdadeiramente uma instituição que ausculte os sentidos, quando os Mëbêngôkre tomarem o chão da escola, participarem de maneira efetiva dos processos pedagógicos e administrativos e assim, vivenciarem a verdadeira autonomia. Desse modo, compreendemos que a propositura atual de escola na aldeia não serve aos interesses indígenas, uma vez que não reverbera os sentidos que atribuem à escolarização.

Isso posto, defendemos a tese de que os sentidos atribuídos à escolarização na aldeia estão alicerçados nos modos de ser e fazer Mëbêngôkre e transitam pelas gerações. No passado sentiam a necessidade de aprender a língua, a matemática e a cultura da sociedade envolvente, para estabelecerem relações socioeconômicas e comerciais. No presente, além da necessidade posta, os sentidos envolvem a qualificação para exercerem a atividade laboral e a compreensão

dos aparatos jurídicos que regem os povos indígenas, possibilitando profícua representação em espaços não indígenas, além de inclinação para a aprendizagem da escrita da língua nativa como forma de afirmação identitária. Contudo, esses sentidos acompanham os Mëbêngôkre em todos os tempos e forjam-se na luta, resistência e resiliência dos povos originários pelo ser e bem viver no território e fora dele.

A experiência de pesquisa vivenciada suscitou a compreensão desta tese, porém, a leitura é sempre a vista de um ponto, e é possível haver outros elementos que podem ser interpretados por outras pessoas, quiçá, pelos Mëbêngôkre, os quais não visualizamos neste momento. Assim, finalizamos este texto, sem colocar um ponto final, com o sentimento de que nada sabemos, sempre é tempo de aprender, mas temos uma certeza: precisamos aprender com os povos tradicionais, se quisermos nos humanizar.



## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BANIWA, Gersem. Escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.
- BANIWA, Gersem. Língua, Educação e Interculturalidade na perspectiva Indígena. *In*: SEMINÁRIO IBER-AMERICANO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, 2014, Foz do Iguaçu-PR. **Anais [...]**. Brasília, DF: Iphan, 2016. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3593>. Acesso em: 14/03/2024.
- BELTRAME, Camila Boldrin. **Etnografia de uma escola Xikrin**. São Carlos: UFSCar, Dissertação de Mestrado, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. *In*: **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Vitória Helena Cunha Esposito. Piracicaba: Editora Unimep, 1994, 233p.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília, DF: Cadernos Secad 3, 2007.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) >. Acesso em: 25/08/2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96)**. Brasília, DF. Disponível em:< L9394 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 25/08/2023.
- BRASIL. **Portaria Interministerial n.º 559, de 16.04.91**. MEC/Brasília, DF. Disponível em:< <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>> Cimi - Assessoria Jurídica. Acesso em: 28/08/2023.
- CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral e tradição escrita**. Tradução Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino aprendizagem e a escola indígena. *In*: **Cadernos de educação escolar indígena – 3º grau indígena**. Barra de Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.
- D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
- DE SANTANA, José Valdir Jesus; COHN, Clarice. Antropologia, Etnografia e Educação: questões de/para a pesquisa a partir da etnologia indígena. Vitória da Conquista: **Práxis educacional**, v. 13, n. 25, p. 112-138, 2017.
- EARP, Júlia Sá. Processos que tecem corpos: a relação entre corpos e casas entre os Mëbêngôkre. Rio de Janeiro: **Arcos design**, v. 12, n.1, 2019, pp. 48-72. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.plp/arcosdesign>. Acesso em: 28/08/2023.

FEITOSA, Leni Barbosa. **Da flecha à caneta: escolarização indígena Mëbêngôkre Gorotire**. Palmas: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Tocantins, 2018.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectiva educacionais da educação escolar indígena. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4532>. Acesso em: 28/08/2023.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. Escolarização indígena Mëbêngôkre Kayapó Gorotire. **Revista do Centro de Educação UFSM**. Santa Maria. v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>.

FERREIRA, Dilma Costa. “**Cultura**”, **Oralidade e Língua Mëbêngôkre Sob o Prisma de Seus Mitos**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras, Belém, 2020.

FERREIRA, Mariana K. Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In: Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes Silva e Mariana K. Leal. Ferreira (orgs.). São Paulo: Global, 2001.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a Fenomenologia como suporte. *In: A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Vitória Helena Cunha Esposito (Orgs.). Piracicaba: Editora Unimep, 1994, 233p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. *In: Educação escolar indígena e Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, 88 p.

FREITAS, Marta Helena; ARAÚJO, Rita de Cássia. et al. Os Sentidos do Sentido: uma leitura fenomenológica. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia,GO, v.18, n.2, 144-154, jul-dez, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2022.

GALIAZZI, Maria do Carmo, SOUSA, Robson Simplicio de. O que é isso que se mostra: o fenômeno na análise textual discursiva? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v.15, n.4, p.1167-1184, out./dez., 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/18090354.2020v15n4p1167-1184>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GÓES, Liz Meira; FERNANDES, Neiva Gabriel; BARBOSA, Roberto Gonçalves. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbya Arandu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270042>.

GORDON, Cesar. Bem viver e propriedade: o problema da diferenciação entre os Xikrin-Mëbêngôkre (kayapó). *MANA*, v. 20, p. 95-124, 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. *In: Grupioni (org.) – Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*, Coleção educação para todos, v.8, Brasília, DF, 2006, (39-68).

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. *Revista brasileira Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 273-283, maio/ago. 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. *In: Educação escolar indígena e Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, 88p.

GUIMARÃES, Carlos Roberto. Heidegger e a excelência da questão do ser. *In: O que é fenomenologia? In: Ensaios sobre fenomenologia: Hurssel, Heidegger e Merleau-Ponty*. Antonio Balbino Marçal Lima (Org.). Ilhéus, BA: Editus, 2014.

INGLES DE SOUSA, Cassio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. *In: Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Aracy Lopes Silva e Mariana K. Leal. Ferreira (orgs.). São Paulo: Global, 2001.

JEFFERSON, Ketllen. *Gramática Pedagógica Kayapó*. Versão *Online*. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 2013.

JESUS, Sueli Leite. **A escola como espaço intercultural: vivências entre kayapó e terena na escola estadual indígena Terena Komomoyea kovôero - Matupá/MT**. Cuiabá: Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

KAYAPO, Brajre. Kôkrajmôrô krõrõ ‘ã ujarēj (A vida antes do contato) / Quando nós fizemos contato com os brancos/Kîmenhidji bê Kôkrajmôrô’ ãujarēj (A aldeia Kokrajmôrô). *In: KAYAPÓ, Bepkum Mëkrãgnotire, METUKTIRE, Patoit, METUKTIRE, Ropni, et al. Atlas dos territórios Mëbêngôkre, Panará e Tapajúna*. Colider, MT: Associação Inpren-re de Defesa do Povo Mëbêngôkre; FUNAI: DAS/CGE e ERA de Colíder/Programa de formação de professores Mëbêngôkre, Panará e Tapajúna. Coodenação: Maria Eliza R. R. Leite, 2007.

KAYAPÓ, Edson. Desafios para a implantação da educação indígena na escola. Quito, Equador: *Religación*, v. 7, n. 32, 2022.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. Prefácio: Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK. Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

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

LEA, Vanessa Rosemary. Uma aula de choro cerimonial Mëbêngôkre. *In: Línguas e culturas Macro-jê*. Aryon D. Rodrigues e Ana Suely A. C. Cabral (Orgs.). Brasília, DF: UnB/Finatec, 2007, 180p.

LIMA, Antonio Balbino Marçal. O que é fenomenologia? *In: Ensaios sobre fenomenologia: Hursel, Heidegger e Merleau-Ponty*. Antonio Balbino Marçal Lima (Org.). Ilhéus, BA: Editus, 2014.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **A Amazônia no século XXI – Novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Empório do Livro, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

LUKESH, Anton. **Mito e vida dos índios Caiapós**. Tradução de trude Arneitz von Laschan Solstein. São Paulo: Pioneira, USP: 1976.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa Qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In: A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Maria Aparecida Viggiani Bicudo; Vitória Helena Cunha Esposito (Orgs.). Piracicaba: Unimep, 1994, 233p.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. Edições Loyola, 1979.

MENDES, Sâmara Leila Cunha. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena: um aprendizado diferenciado**. São Paulo, SP, Dissertação de mestrado - PUC/SP, 2018.

MENESES, Davi da Silva. **A onomástica Mëbêngôkre: aspectos linguísticos dos nomes cerimoniais e o contexto escolar**. Rio de Janeiro: Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. José Arthur Gianotti e Amando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Maria Cecília de Souza Minayo; Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021

MUNDOCO, Rosileia de Oliveira. **O bilinguismo como elemento de reafirmação da etnocultura na educação escolar da aldeia indígena – Tekerejarôtire**. Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Dissertação de mestrado, 2017.

MUNDURUKU, D. O silêncio e o oculto dão asas às palavras. Entrevista concedida a Márcio Vassalo. O Globo, Rio de Janeiro, **Caderno Prosa & Verso**, v. 3, 24 abr. 2004. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/37347>. Acesso em: 14/03/2024.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem viver**. 2. ed., Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, [s.l], v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.

NUNES, Wilson. **Memórias do Xingu**. Belém: Gráfica Universitária da UFPA, 2006, 60p.

OLIVEIRA, Joares Ribeiro. **A Escola Indígena Karanhim: a construção de uma educação diferenciada como resultado das lutas políticas do povo Mekragnotire Kayapó**. Cuiabá, MT, Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Mato Grosso, 2018.

PEQUENO, Eliane. Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a terra indígena Badjônkôre. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 1, n. 2, p. 249-288, 2004. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista\\_estudos\\_pesquisas\\_v1\\_n2/Artigo7-Eliane-Silva-Pequeno.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo7-Eliane-Silva-Pequeno.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PEREIRA, Thaís de Souza. **Crescer Menire: educação, aprendizado e agência entre as mulheres Mëbêngôkre (Kayapó)**. Uberlândia/MG: Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2019.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A política da educação escolar indígena e a gestão escolar: o que dizem os documentos? In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.3, p. 15-30, setembro/dezembro 2017.

PIMENTEL, Spency. **O índio que mora na nossa cabeça - sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012. v. 1. 88p.

PRIBERAM, Dicionário online de língua portuguesa. **Sentido**. 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sentido>. Acesso em: 07/07/2023.

RIBEIRO, Rene Nonato. **Evangélicos Kaiapó: a relação do movimento evangélico com a cultura Kaiapó, grupo Gorotire no Pará.** Belém/PA: Mestrado em Ciências da religião, Universidade do Estado do Pará, 2023.

ROCHA, José Damião Trindade. **Pesquisas com/as minorias nortistas amazônicas: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças.** Niterói/RJ: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Biodiversidade e Diversidade Etnolingüística Na Amazônia. Laboratório de Línguas Indígenas. **Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 01, n. 01, p. 38-46, 2015. Disponível em: Vista do Biodiversidade e diversidade etnolingüística na Amazônia (unb.br). Acesso em: 16/12/22.

SALANOVA, Andres P. **A nasalidade em Mëbêngôkre e Apinaye: o limite do vozeamento soante.** Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44 - 51, 2018. Disponível em: \*Somos da terra - Piseagrama (usp.br). Acesso em: 07/05/24.

SANTOS, Sanqueilo de Lima. Originalidade e precariedade do método fenomenológico husserliano. *In: O que é fenomenologia? In: Ensaios sobre fenomenologia: Hursstel, Heidegger e Merleau-Ponty.* Antonio Balbino Marçal Lima (Org.). Ilhéus, BA: Editus, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Adalberto Ribeiro da. **Ritos de passagem, classes etárias e escola Mëbêngôkre: o ritual do marimbondo.** Rio de Janeiro: Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, UFRJ - CELIN - MN/UFRJ, 2019.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. Leal. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Fábio Carlos; RAVENA, Nirvia. Formação Institucional e Desenvolvimento Regional na Amazônia Brasileira: Fundamentos Teóricos e Síntese Histórica In: **Formação Institucional da Amazônia** / Fábio Carlos da Silva, Nirvia Ravena, Organizadores. – Belém: NAEA, 2015.

SILVA, Maria Amélia Reis. **Pronomes, ordem e ergatividade em Mëbêngôkre (Kayapó).** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Repositório da Unicamp, 2001.

SOBREIRO, Carolina Ramos. **Trilhas dos imaginários sobre os indígenas e demografia antiautoritária: um experimento de antropologia anarquista.** União da Vitória, PR: Monstro dos Mares, 2018, 180 p.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia.** Tradução Alfredo de Oliveira Moraes, 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

- SOUZA, Márcio. **Amazônia indígena**. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- THOMSON, Ruth Rielle Grace. **Me Bakukamá-re'ã Ujarenh – neja. Lendas Kayapó**. Brasília, DF: SIL - *Summer Institute of Linguistics*, 1981. Disponível em: Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai [www.etnolinguistica.org](http://www.etnolinguistica.org). Acesso em: 25/04/2023.
- TREVISAN, Renato. O Povo Kayapó -1- Kokraimoro. *In. Acervo ISA*. CEDI, PIB, 1986.
- TRONCARELLI, Maria Cristina Cabral. (Org.). **Meprire Kute Mebengokre Kaben mari kadjy ã'pi'ôk neja– Livro de alfabetização na língua Mëbêngôkre**. Tucumã-PA: AFP, 2015. 152p.
- TURNER, Terence. Os Mëbêngôkre Kayapó: História e mudança social de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. *In: História dos índios no Brasil*. Manuela Carneiro da Cunha (org.). São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.
- VERONEZ, Helânia Tomazine Porto. Políticas públicas e a educação escolar indígena. *In: Revista Mosaicum*, Bela Vista Teixeira de Freitas, BA, n.2, ago.- dez. 2005.
- VIDAL, Adriana Gama. **Silêncios na escrita: uma etnografia da escola Kayapó em tempos ecocidas**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2020.
- WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### Referências Orais

(Entrevistas concedidas na aldeia Kôkraxmôro, município de São Félix do Xingu-PA).

- KAYAPÓ, Barabat. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Bàriy. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Bepngãnhpa. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Brajre. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Irengômorti. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Ireti. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Kenti. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Kôkômy. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.
- KAYAPÓ, Ngrenhmokrit. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.

KAYAPÓ, Pytykre. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.

KAYAPÓ, Takaknap. **Comunicação oral**. Aldeia Kôkraxmôro, 2023.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA/UFT/REDE EDUCANORTE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

*(Para participantes indígenas maiores de 18 anos)*

**Título do Projeto:** “Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro”

**Pesquisadora Responsável:** Dilma Costa Ferreira

Prezado Senhor(a),

Vimos convidá-la (o) a participar como voluntária (o) da pesquisa “**Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro**” que objetiva compreender o (s) sentido(s) atribuído(s) à escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro. A qual, eu, Dilma Costa Ferreira, sou pesquisadora. A sua participação é muito importante, uma vez que contribuirá com as discussões sobre a educação escolar indígena na Amazônia Brasileira, desvelando o (s) sentido(s) atribuídos à escolarização, pelos indígenas, aspectos primordiais para a compreensão e desenvolvimento da educação escolar indígena, abrangendo o aspecto científico, social e cultural.

#### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

Após o seu consentimento, a participação na pesquisa, será por meio de conversas informais e de entrevista dirigida por um roteiro com perguntas abertas que poderão ser respondidas, ou não, caso ache ser viável.

A entrevista será gravada por meio eletrônico (gravador) e/ou filmada. Ocorrerá de forma individual, sendo o local e horário informado pela entrevistada/o. As pessoas que vão participar da pesquisa são indígenas (bilíngues), num total de 20 (vinte), dentre os quais estão os estudantes, professores(as) e lideranças indígenas. Ainda, serão entrevistados, se for cabível para o caminhar da pesquisa, professores não indígenas, técnicos pedagógicos e demais profissionais envolvidos com a escolarização indígena.

Também iremos observar o ambiente que permeia a escola, as aulas, os intervalos, os momentos do lanche, as idas e voltas à escola, anotando em um diário de campo, além de tirar fotos, gravar áudios e vídeos.

O próximo passo será a transcrição das falas, da forma oral para a escrita, e encaminhamento ao entrevistado para a análise, o qual se achar necessário poderá acrescentar, excluir, corrigir ou complementar sua resposta. Os resultados da pesquisa serão socializados com os membros da aldeia Kokrajmoro por meio de cópias impressas e entregues à liderança indígena, aos participantes e instituições envolvidas.

## **RISCOS E BENEFÍCIOS**

A participação nesta pesquisa poderá acarretar possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade e insatisfação quanto ao do resultado da pesquisa. Todavia, se em qualquer momento o entrevistado sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

Outros riscos possíveis são os de constrangimentos pela exposição de fotos, falas coletadas nas entrevistas ou alguma produção realizada em sala de aula, os quais podem ser utilizados na publicação de artigos científicos e em tese de Doutorado resultante da pesquisa. Mas, para que isso não aconteça, nos comprometemos em não divulgar seu nome ou quaisquer informações que lhe identifique nas publicações e produtos resultantes da pesquisa, a menos que tenhamos sua autorização.

O entrevistado tem ainda liberdade de se recusar a participar e recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. O entrevistado não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Contudo, se o Sr. (a). aceitar participar estará contribuindo para este estudo que objetiva compreender o (s) sentido(s) atribuído(s) à escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro, uma vez que, esta pesquisa além de apresentar relevância científica no sentido da compreensão de tais sentidos o(s) sentidos atribuídos à escolarização, contribui para os estudos que tematizam a educação escolar indígena na Amazônia Brasileira, apresenta,

sobretudo, relevância científica, social e cultural para a aldeia Kokrajmoro, uma vez que deslindar os sentidos que os membros desta comunidade atribuem à escolarização, por meio de suas vozes, evidencia caminhos de uma solução indígena aos problemas da educação escolar no Brasil.

Para fins de conhecimento e divulgação, os resultados da pesquisa serão socializados com os membros da aldeia Kokrajmoro, por meio de cópias impressas e entregues à liderança indígena, aos participantes e instituições envolvidas, bem como à Secretaria Municipal de Educação e bibliotecas municipais de São Félix do Xingu-PA, e demais instituições interessadas.

### **SIGILO E PRIVACIDADE**

A pesquisadora pretende utilizar o nome dos participantes desta pesquisa no corpo do texto, como forma ecoar as vozes das pessoas, assumindo o compromisso ético com estes, propiciando o reconhecimento e protagonismo na pesquisa. No entanto, caso o participante não autorize o uso do seu nome no texto, como forma de garantir que sua privacidade seja respeitada, o nome ou qualquer outro elemento que possa o identificar, não serão utilizados, mantendo-se o sigilo, sendo a pesquisadora a responsável pela guarda e confidencialidade dos dados.

### **AUTONOMIA**

É assegurado ao entrevistado o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, bem como a garantia de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar se justificar. Caso o entrevistado desejar sair do estudo, não sofrerá qualquer prejuízo.

### **CONTATO**

Se precisar de informações sobre algum dado da pesquisa, fazer reclamações ou críticas, pode entrar em contato comigo, **Dilma Costa Ferreira**, pesquisadora responsável pela pesquisa, aluna regulamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Rede Educante, na Universidade Federal do Tocantins, que fica localizado no Campus de Palmas, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Sala 15, Bloco II, Palmas/TO | 77001-090. O contato poderá ocorrer pessoalmente, pelo telefone (94) 984240393 ou pelo e-mail [dilma1992cf@gmail.com](mailto:dilma1992cf@gmail.com).

Caso sinta-se lesada/o ou queira fazer alguma denúncia, reclamação ou tiver dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com a Secretaria do Comitê de Ética

em Pesquisa CEP/UFT, localizada na Universidade Federal do Tocantins, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Prédio novo da Reitoria - 2º Piso, Sala 16, CEP.: 770010-90, Campus de Palmas. Formas de contato: E-mail: cep\_uft@uft.edu.br Telefone/whatsapp: 63 3229 4023. O sr. /a, poderá ainda recorrer ao Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: Ministério da Saúde - Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B, Cep: 70.058-900 Brasília – DF, Telefone: (61) 3315-2951, Telefax: (61) 3226-6453, E-mail: conep@saude.gov.br .

Ante os esclarecimentos apresentados, solicito o seu consentimento para participar da pesquisa, bem como a autorização para uso de sua voz e imagem. Caso consinta ou não, marque um X em uma das opções abaixo, logo após, rubrique todas as páginas e ao término, assine por extenso o presente documento em duas vias de igual teor e forma, sendo que uma lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. O documento deverá ser assinado pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pela pesquisadora responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha.

(  ) SIM, fui informada/o verbalmente e por escrito sobre essa pesquisa e esclarecido minhas dúvidas com relação a minha participação, tive tempo suficiente para decidir e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, inclusive autorizo a gravação e divulgação da minha imagem e voz, e que meu nome seja incluído no texto da pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante o estudo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

(  ) NÃO concordo em participar da pesquisa e não autorizo a gravação e divulgação de minha imagem e/ou voz.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora Responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –**  
**PGEDA/UFT/REDE EDUCANORTE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU**  
**RESPONSÁVEIS LEGAIS (TCLE)**

*(Para pais ou responsáveis legais de participantes indígenas menores de 18 anos)*

**Título do Projeto:** “Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro”

**Pesquisadora Responsável:** Dilma Costa Ferreira

Prezado Senhor(a),

O seu/sua filho/a está sendo convidado a participar como voluntário/a da pesquisa “**Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro**”, que objetiva compreender o (s) sentido(s) atribuído(s) à escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro. A qual, eu, **Dilma Costa Ferreira**, sou pesquisadora. A participação dele/dela é muito importante, uma vez que contribuirá com as discussões sobre a educação escolar indígena na Amazônia Legal, desvelando o (s) sentido(s) atribuídos à escolarização, pelos indígenas, aspectos primordiais para a compreensão e desenvolvimento da educação escolar indígena, abrangendo o aspecto científico, social e cultural.

O/A Sr/a. tem plena liberdade de não permitir a participação do seu/sua filho/a ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele/a recebe em virtude desta pesquisa na aldeia Kôkraxmôro.

**PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

Caso aceite, a pesquisa será realizada na escola e em seu entorno, onde os participantes transitam ao ir e vir para as aulas, nos recreios, bem como no próprio espaço da sala de aula. Eu, enquanto pesquisadora irei observar e participar desses momentos com eles/elas, tirando fotos, gravando vozes, anotando informações em meu caderno e organizando momentos de atividades como oficinas e brincadeiras (quando/se for o caso). Para isso, será usado o caderno

de campo, gravador/celular ou câmera digital. A participação de seu/sua filho/a na pesquisa, se dará nesses momentos e por meio de conversas informais.

## **RISCOS E BENEFÍCIOS**

A participação nesta pesquisa poderá acarretar possíveis desconfortos emocionais, tais como: ansiedade e insatisfação quanto ao do resultado da pesquisa. Todavia, se em qualquer momento o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização.

Outros riscos possíveis são os de constrangimentos pela exposição de fotos, gravações de vozes ou alguma produção realizada em sala de aula, os quais podem ser utilizados na publicação de artigos científicos e na tese de doutorado resultante da pesquisa. Mas, para que isso não aconteça, nos comprometemos em não divulgar o nome, imagem, voz de seu/sua filho/a ou quaisquer informações que lhe identifique nas publicações e produtos resultantes da pesquisa, a menos que tenhamos sua autorização, expressa em termo de autorização de uso de imagem e voz.

Os materiais que serão utilizados não oferecem risco à vida. Entretanto, caso aconteça algo errado, você como pai/mãe ou responsável pelo/a menor, poderão me procurar pessoalmente ou pelos contatos disponibilizados ao final deste documento.

O participante tem ainda liberdade de se recusar a participar e recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. O participante não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Contudo, se o/a Sr/a., autorizar a participação de seu/sua filho/a contribuirá para este estudo que objetiva compreender o (s) sentido(s) atribuído(s) à escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro, uma vez que, esta pesquisa além de apresentar relevância científica no sentido da compreensão de tais sentidos o(s) sentidos atribuídos à escolarização, contribui para os estudos que tematizam a educação escolar indígena na Amazônia Legal. Apresenta, sobretudo, relevância científica, social e cultural para a aldeia Kokrajmoro ao deslindar sentidos que os membros desta comunidade atribuem à escolarização, por meio de suas vozes, e evidenciar caminhos de uma solução indígena aos problemas da educação escolar no Brasil.

Para fins de conhecimento e divulgação, os resultados da pesquisa serão socializados com os membros da aldeia Kokrajmoro, por meio de cópias impressas e entregues à liderança indígena, aos participantes e instituições envolvidas, bem como à Secretaria Municipal de Educação e bibliotecas municipais de São Félix do Xingu-PA, e demais instituições interessadas.

## **SIGILO E PRIVACIDADE**

A pesquisadora se compromete em não utilizar ou divulgar o nome, imagem ou voz dos participantes menores de 18 anos no corpo do texto, ou em qualquer material a ser publicizado, assumindo o compromisso ético com estes, como forma de garantir que sua privacidade seja respeitada, mantendo-se o sigilo, sendo a pesquisadora a responsável pela guarda e confidencialidade dos dados. No entanto, caso os pais ou responsáveis legais, bem como o participante queiram a divulgação do nome e o uso de sua imagem e voz no texto, esse desejo será realizado mediante assinatura de termo de uso de imagem e voz, como esclarecido anteriormente.

## **AUTONOMIA**

É assegurado ao participante, bem como aos pais ou responsáveis legais o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, bem como a garantia de recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, sem precisar se justificar. Caso o/a participante desejar sair do estudo, não sofrerá qualquer prejuízo. Se julgar necessário, o/a Sr/a., dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu/sua filho/a, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

## **CONTATO**

Se precisar de informações sobre algum dado da pesquisa, fazer reclamações ou críticas, pode entrar em contato comigo, **Dilma Costa Ferreira**, pesquisadora responsável pela pesquisa, aluna regulamente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Rede Educante, na Universidade Federal do Tocantins, que fica localizado no Campus de Palmas, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Sala 15, Bloco II, Palmas/TO | 77001-090. O contato poderá ocorrer pessoalmente, pelo telefone (94) 984240393 ou pelo e-mail [dilma1992cf@gmail.com](mailto:dilma1992cf@gmail.com).

Caso sinta que seu filho/a lesado/a ou queira fazer alguma denúncia, reclamação ou tiver dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com a Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFT, localizada na Universidade Federal do Tocantins, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Prédio novo da Reitoria - 2º Piso, Sala 16, CEP.: 770010-90, Campus de Palmas. Formas de contato: E-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br) Telefone/whatsapp: 63 3229 4023. O sr. /a, poderá ainda recorrer ao

Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: Ministério da Saúde - Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B, Cep: 70.058-900 Brasília – DF, Telefone: (61) 3315-2951, Telefax: (61) 3226-6453, E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) .

Ante os esclarecimentos apresentados, solicito o consentimento para a participação de seu filho/a na pesquisa, bem como a autorização para uso de sua voz e imagem. Caso consinta ou não, marque um X em uma das opções abaixo, logo após, rubrique todas as páginas e ao término, assine por extenso o presente documento em duas vias de igual teor e forma, sendo que uma lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. O documento deverá ser assinado pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha.

(  ) SIM, fui informada/o verbalmente e por escrito sobre essa pesquisa e esclarecido minhas dúvidas com relação à participação do meu/minha filho/a, tive tempo suficiente para decidir e concordo com a participação voluntária do meu/minha filho/a nesta pesquisa. Estou consciente ainda de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante o estudo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

(  ) NÃO concordo com a participação do meu/minha filho/a na pesquisa e não autorizo a gravação e divulgação de sua imagem e/ou voz.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Pai/mãe/responsável legal do menor

---

Pesquisadora Responsável



## APENDICE B

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Para crianças e adolescentes de 11 anos a 18 anos)

Este é o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), um documento para você poder participar da nossa pesquisa, caso queira. Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa, mas caso você não queira, não há problema algum. Caso você queira participar, nós vamos te contar todas as informações da pesquisa. Se você ou seus cuidadores tiverem qualquer dúvida podem nos chamar, e vamos lhes ajudar, fornecendo todas as informações necessárias.

Eu me chamo *Dilma Costa Ferreira*, sou a pesquisadora responsável que vai estar com vocês. E, o nome da nossa pesquisa é “*Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro*”. Nosso objetivo é “compreender os sentidos da escolarização a partir de vozes Mëbêngôkre”. Se você aceitar participar, será convidado para participar da nossa pesquisa de duas formas: 1) permitindo-nos a observação participante no ambiente que permeia a escola (sala de aula, recreio, horário de lanche e idas e vindas à escola); e 2) produzindo desenhos sobre a escola. Em seguida, iremos pedir a você que nos conte sobre o desenho que fez e como se sente na escola. Mas tudo isso será combinado com você e seus cuidadores.

Mas, se você não quiser participar, não tem problema nenhum, esse é apenas um convite. Ninguém ficará chateado com você. E se quando estivermos conversando, você não quiser mais participar, não gostar de alguma coisa, não estiver com vontade ou qualquer outro motivo, você pode nos avisar, você não precisa continuar participando, caso não queira.

Só para lembrar, já conversamos com seus cuidadores e eles já sabem que estamos lhe convidando para participar da pesquisa. E eu gostaria muito de contar com sua participação. Mas, como você já sabe, não é obrigado(a) a participar caso não queira, e não tem problema se desistir no caminho.

Sua participação nos ajudará a aprender mais sobre como as crianças Mëbêngôkre se sentem na escola, o que gostam, o que não gostam. Outras crianças também participarão da pesquisa e têm idade parecida com a sua, de 9 a 17 anos. A pesquisa será feita na escola, na hora das aulas, nos intervalos, nos momentos de lanche e em seu entorno por onde os participantes caminham ao ir e vir para as aulas. Eu, enquanto pesquisadora irei observar e participar desses momentos com vocês, tirando fotos, gravando vozes, anotando informações em meu caderno e organizando momentos de atividades com desenhos e roda de conversas. Os materiais que serão utilizados não oferecem risco à vida. Entretanto, caso aconteça algo errado, você ou seus

cuidadores poderão me procurar pessoalmente ou pelos contatos disponibilizados no final deste documento. Depois, se você quiser conversar mais sobre as atividades e os desenhos poderemos conversar.

Agora vamos conversar sobre alguns riscos e benefícios desta pesquisa para você poder conhecer um pouco mais. Em relação aos possíveis riscos: você poderá ficar envergonhado (a) quando for falar de seus sentimentos, pensamentos e opiniões sobre a escola. Poderá também ficar emocionado caso lembre de alguma coisa que marcou a sua vida, que foi importante. Poderá inclusive ficar cansado durante a sua participação na pesquisa. Outros possíveis riscos são a possibilidade de invasão de sua privacidade; identificação do participante; divulgação de dados confidenciais; e risco de perder informações, além de constrangimentos pela exposição de fotos, áudios, vídeos ou alguma produção realizada em sala de aula, os quais podem ser utilizados na publicação de artigos científicos e em tese de doutorado resultante da pesquisa. Mas não se preocupe, tomarei todos os cuidados para que tudo o que você falar e as informações fiquem em segurança, sem sua identificação. Como existem esses riscos, para proteger você e que não seja identificado os seus dados, vamos garantir a privacidade, usando pseudônimos, ou seja, nome que não seja o seu nome verdadeiro. Além disso, você não terá nenhuma despesa e cuidaremos muito de todos os materiais para evitar perdas. Se você se sentir mal durante a participação na pesquisa, poderá comunicar imediatamente a pesquisadora, que ajudará você da melhor forma possível. Apesar da possibilidade desses riscos existirem, irei trabalhar de forma a evitar que eles aconteçam. Buscarei não ferir, envergonhar ou deixar você desconfortável, e sim te respeitar e deixar você o mais confortável possível. Assim, você não precisa se preocupar, pois não iremos falar de você diretamente na pesquisa. O quer dizer que outras pessoas não vão saber que você participou da pesquisa, somente você e seus cuidadores. Todas as informações que tivermos nesta pesquisa serão guardadas e arquivadas, em arquivo físico sob responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Em relação aos possíveis benefícios, esta pesquisa poderá contribuir com a produção de mais conhecimento sobre a educação escolar indígena e a sua participação é muito importante para pensarmos a escola para os Mëbêngôkre. O estudo poderá ajudar você e outras crianças indígenas, uma vez que parte do que vocês almejam com a escola e como querem que seja.

Outro detalhe importante é que nesta pesquisa você não vai receber nenhum valor em dinheiro, pois sua participação, caso aceite participar, será voluntária. Mas, você terá direito a receber de volta as suas despesas se elas forem comprovadamente relacionadas à sua participação em nossa

pesquisa, bem como, ao direito de ser indenizado em caso de danos de acordo com as leis brasileiras.

Me comprometo a contar a você o que descobri e os nossos resultados da pesquisa. Para isso, como devolutiva dos resultados, irei convidar você e seus cuidadores para uma roda de conversa de apresentação do texto final, contando nossas descobertas. E, claro, também deixarei cópia do texto na comunidade para que tenham em mãos. Após a realização da pesquisa, podemos continuar conversando e seguirei a disposição caso precisem de ajuda ou tenham alguma dúvida. Em caso de dúvidas você poderá pedir qualquer informação que achar necessária sobre a pesquisa que nós iremos responder a você e aos seus cuidadores. Em qualquer momento você e seus cuidadores poderão consultar a Pesquisadora responsável, pessoalmente, por meio do telefone (94) 984240393 ou pelo e-mail [dilma1992cf@gmail.com](mailto:dilma1992cf@gmail.com). Também poderá obter informações através do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFT, que estará a sua disposição para lhe auxiliar na solução de dúvidas ou acolhimento de denúncias e reclamações, caso você tenha alguma. O CEP da UFT (Universidade Federal do Tocantins) está localizado na Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte | Prédio novo da Reitoria - 2º Piso, Sala 16, CEP.: 770010-90, Campus de Palmas. Formas de contato: E-mail: [cep\\_uft@uft.edu.br](mailto:cep_uft@uft.edu.br) Telefone/whatsapp: 63 3229 4023. Você e seus cuidadores, poderão ainda recorrer ao Conep - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: Ministério da Saúde - Esplanada dos Ministérios Edifício Anexo Bl. G Ala B Sl. 13-B, Cep: 70.058-900 Brasília – DF, Telefone: (61) 3315-2951, Telefax: (61) 3226-6453, E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br) .

Agora que conversamos, gostaria de ter o seu consentimento para participar da pesquisa. Caso tenha interesse em participar, você e seus cuidadores devem rubricar todas as páginas e ao término, assinar por extenso o presente documento em duas vias iguais, contendo as mesmas informações. Uma lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável. Ah, lembrando que este documento deverá ser assinado por você ou por seu representante legal, que é quem cuida de você, assim como por mim, pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) delegada (s) pelos envolvidos, devendo as páginas de assinaturas estarem na mesma folha.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

( ) **NÃO ACEITO** participar da pesquisa intitulada “Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com o meu pai, mãe ou responsável

legal. Entendi que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento, li e não aceito participar da pesquisa nos termos deste documento.

( ) **ACEITO** participar da pesquisa intitulada “Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com o meu pai, mãe ou responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e aceito participar da pesquisa nos termos deste documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do menor/Representante legal

---

Assinatura do/a Responsável legal

---

Assinatura do pesquisador responsável

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Para crianças e adolescentes de 9 e 10 anos)

ESTE É O TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE), UM DOCUMENTO PARA VOCÊ PODER PARTICIPAR DA NOSSA PESQUISA, CASO QUEIRA. VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO(A) PARA PARTICIPAR, COMO VOLUNTÁRIO (A), EM UMA PESQUISA, MAS CASO VOCÊ NÃO QUEIRA, NÃO HÁ PROBLEMA ALGUM. CASO VOCÊ QUEIRA PARTICIPAR, NÓS VAMOS TE CONTAR TODAS AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA. SE VOCÊ OU SEUS CUIDADORES TIVEREM QUALQUER DÚVIDA PODEM NOS CHAMAR, E VAMOS LHE AJUDAR, FORNECENDO TODAS AS INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS.

EU ME CHAMO *DILMA COSTA FERREIRA*, SOU A PESQUISADORA RESPONSÁVEL QUE VAI ESTAR COM VOCÊS. E, O NOME DA NOSSA PESQUISA É “*SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA: VOZES MÊBÊNGÔKRE DA COMUNIDADE KÔKRAXMÔRO*”. NOSSO OBJETIVO É “*COMPREENDER OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DE VOZES MÊBÊNGÔKRE*”. SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, SERÁ CONVIDADO PARA PARTICIPAR DA NOSSA PESQUISA DE DUAS FORMAS: 1) PERMITINDO-NOS A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NO AMBIENTE QUE PERMEIA A ESCOLA (SALA DE AULA, RECREIO, HORÁRIO DE LANCHE E IDAS E VINDAS À ESCOLA); E 2) PRODUZINDO DESENHOS SOBRE A ESCOLA. EM SEGUIDA, IREMOS PEDIR A VOCÊ QUE NOS CONTE SOBRE O DESENHO QUE FEZ E COMO SE SENTE NA ESCOLA. MAS TUDO ISSO SERÁ COMBINADO COM VOCÊ E SEUS CUIDADORES.

MAS, SE VOCÊ NÃO QUISE PARTICIPAR, NÃO TEM PROBLEMA NENHUM, ESSE É APENAS UM CONVITE. NINGUÉM FICARÁ CHATEADO COM VOCÊ. E SE QUANDO ESTIVERMOS CONVERSANDO, VOCÊ NÃO QUISE MAIS PARTICIPAR, NÃO GOSTAR DE ALGUMA COISA, NÃO ESTIVER COM VONTADE OU QUALQUER OUTRO MOTIVO, VOCÊ PODE NOS AVISAR, VOCÊ NÃO PRECISA CONTINUAR PARTICIPANDO, CASO NÃO QUEIRA.

SÓ PARA LEMBRAR, JÁ CONVERSAMOS COM SEUS CUIDADORES E ELES JÁ SABEM QUE ESTAMOS LHE CONVIDANDO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA. E EU GOSTARIA MUITO DE CONTAR COM SUA PARTICIPAÇÃO. MAS, COMO VOCÊ JÁ SABE, NÃO É OBRIGADO(A) A PARTICIPAR CASO NÃO QUEIRA, E NÃO TEM PROBLEMA SE DESISTIR NO CAMINHO.

SUA PARTICIPAÇÃO NOS AJUDARÁ A APRENDER MAIS SOBRE COMO AS CRIANÇAS MÊBÊNGÔKRE SE SENTEM NA ESCOLA, O QUE GOSTAM, O QUE NÃO GOSTAM. OUTRAS CRIANÇAS TAMBÉM PARTICIPARÃO DA PESQUISA E TÊM IDADE PARECIDA COM A SUA, DE 9 A 17 ANOS. A PESQUISA SERÁ FEITA NA ESCOLA, NA HORA DAS AULAS, NOS INTERVALOS, NOS MOMENTOS DE LANCHE E EM SEU ENTORNO POR ONDE OS PARTICIPANTES CAMINHAM AO IR E VIR PARA AS AULAS. EU, ENQUANTO PESQUISADORA IREI OBSERVAR E PARTICIPAR DESSES MOMENTOS COM VOCÊS, TIRANDO FOTOS, GRAVANDO VOZES, ANOTANDO INFORMAÇÕES EM MEU CADERNO E ORGANIZANDO MOMENTOS DE ATIVIDADES COM DESENHOS E RODA DE CONVERSAS. OS MATERIAIS QUE SERÃO UTILIZADOS NÃO OFERECEM RISCO À VIDA. ENTRETANTO, CASO ACONTEÇA ALGO ERRADO, VOCÊ OU SEUS CUIDADORES PODERÃO ME PROCURAR PESSOALMENTE OU PELOS CONTATOS DISPONIBILIZADOS NO FINAL DESTES DOCUMENTOS. DEPOIS, SE VOCÊ QUISER CONVERSAR MAIS SOBRE AS ATIVIDADES E OS DESENHOS PODEREMOS CONVERSAR.

AGORA VAMOS CONVERSAR SOBRE ALGUNS RISCOS E BENEFÍCIOS DESTA PESQUISA PARA VOCÊ PODER CONHECER UM POUCO MAIS. EM RELAÇÃO AO POSSÍVEIS RISCOS: VOCÊ PODERÁ FICAR ENVERGONHADO (A) QUANDO FOR FALAR DE SEUS SENTIMENTOS, PENSAMENTOS E OPINIÕES SOBRE A ESCOLA. PODERÁ TAMBÉM FICAR EMOCIONADO CASO LEMBRE DE ALGUMA COISA QUE MARCOU A SUA VIDA, QUE FOI IMPORTANTE. PODERÁ INCLUSIVE FICAR CANSADO DURANTE A SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA. OUTROS POSSÍVEIS RISCOS SÃO A POSSIBILIDADE DE INVASÃO DE SUA PRIVACIDADE; IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE; DIVULGAÇÃO DE DADOS CONFIDENCIAIS; E RISCO DE PERDER INFORMAÇÕES, ALÉM DE CONSTRANGIMENTOS PELA EXPOSIÇÃO DE FOTOS, ÁUDIOS, VÍDEOS OU ALGUMA PRODUÇÃO REALIZADA EM SALA DE AULA, OS QUAIS PODEM SER UTILIZADOS NA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS E EM TESE DE DOUTORADO RESULTANTE DA PESQUISA. MAS NÃO SE PREOCUPE, TOMAREI TODOS OS CUIDADOS PARA QUE TUDO O QUE VOCÊ FALAR E AS INFORMAÇÕES FIQUEM EM SEGURANÇA, SEM SUA IDENTIFICAÇÃO. COMO EXISTEM ESSES RISCOS, PARA PROTEGER VOCÊ E QUE NÃO SEJA IDENTIFICADO OS SEUS DADOS, VAMOS GARANTIR A PRIVACIDADE, USANDO PSEUDÔNIMOS, OU SEJA, NOME QUE NÃO SEJA O SEU NOME VERDADEIRO. ALÉM DISSO, VOCÊ NÃO TERÁ NENHUMA DESPESA E

CUIDAREMOS MUITO DE TODOS OS MATERIAIS PARA EVITAR PERDAS. SE VOCÊ SE SENTIR MAL DURANTE A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, PODERÁ COMUNICAR IMEDIATAMENTE A PESQUISADORA, QUE AJUDARÁ VOCÊ DA MELHOR FORMA POSSÍVEL. APESAR DA POSSIBILIDADE DESSES RISCOS EXISTIREM, IREI TRABALHAR DE FORMA A EVITAR QUE ELES ACONTEÇAM. BUSCAREI NÃO FERIR, ENVERGONHAR OU DEIXAR VOCÊ DESCONFORTÁVEL, E SIM TE RESPEITAR E DEIXAR VOCÊ O MAIS CONFORTÁVEL POSSÍVEL. ASSIM, VOCÊ NÃO PRECISA SE PREOCUPAR, POIS NÃO IREMOS FALAR DE VOCÊ DIRETAMENTE NA PESQUISA. O QUER DIZER QUE OUTRAS PESSOAS NÃO VÃO SABER QUE VOCÊ PARTICIPOU DA PESQUISA, SOMENTE VOCÊ E SEUS CUIDADORES. TODAS AS INFORMAÇÕES QUE TIVERMOS NESTA PESQUISA SERÃO GUARDADAS E ARQUIVADAS, EM ARQUIVO FÍSICO SOB RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA, POR UM PERÍODO DE 5 ANOS APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA. EM RELAÇÃO AOS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS, ESTA PESQUISA PODERÁ CONTRIBUIR COM A PRODUÇÃO DE MAIS CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE PARA PENSARMOS A ESCOLA PARA OS MÊBÊNGÔKRE. O ESTUDO PODERÁ AJUDAR VOCÊ E OUTRAS CRIANÇAS INDÍGENAS, UMA VEZ QUE PARTE DO QUE VOCÊS ALMEJAM COM A ESCOLA E COMO QUEREM QUE SEJA.

OUTRO DETALHE IMPORTANTE É QUE NESTA PESQUISA VOCÊ NÃO VAI RECEBER NENHUM VALOR EM DINHEIRO, POIS SUA PARTICIPAÇÃO, CASO ACEITE PARTICIPAR, SERÁ VOLUNTÁRIA. MAS, VOCÊ TERÁ DIREITO A RECEBER DE VOLTA AS SUAS DESPESAS SE ELAS FOREM COMPROVADAMENTE RELACIONADAS À SUA PARTICIPAÇÃO EM NOSSA PESQUISA, BEM COMO, AO DIREITO DE SER INDENIZADO EM CASO DE DANOS DE ACORDO COM AS LEIS BRASILEIRAS.

ME COMPROMETO A CONTAR A VOCÊ O QUE DESCOBRI E OS NOSSOS RESULTADOS DA PESQUISA. PARA ISSO, COMO DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS, IREI CONVIDAR VOCÊ E SEUS CUIDADORES PARA UMA RODA DE CONVERSA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO FINAL, CONTANDO NOSSAS DESCOBERTAS. E, CLARO, TAMBÉM DEIXAREI COPIA DO TEXTO NA COMUNIDADE PARA QUE TENHAM EM MÃOS. APÓS A REALIZAÇÃO DA PESQUISA, PODEMOS CONTINUAR CONVERSANDO E SEGUIREI A DISPOSIÇÃO CASO PRECISEM DE AJUDA OU TENHAM ALGUMA DÚVIDA.

EM CASO DE DÚVIDAS VOCÊ PODERÁ PEDIR QUALQUER INFORMAÇÃO QUE ACHAR NECESSÁRIA SOBRE A PESQUISA QUE NÓS IREMOS RESPONDER A VOCÊ E AOS SEUS CUIDADORES. EM QUALQUER MOMENTO VOCÊ E SEUS CUIDADORES PODERÃO CONSULTAR A PESQUISADORA RESPONSÁVEL, PESSOALMENTE, POR MEIO DO TELEFONE (94) 984240393 OU PELO E-MAIL [DILMA1992CF@GMAIL.COM](mailto:DILMA1992CF@GMAIL.COM). TAMBÉM PODERÁ OBTER INFORMAÇÕES ATRAVÉS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/UFT, QUE ESTARÁ A SUA DISPOSIÇÃO PARA LHE AUXILIAR NA SOLUÇÃO DE DÚVIDAS OU ACOLHIMENTO DE DENÚNCIAS E RECLAMAÇÕES, CASO VOCÊ TENHA ALGUMA. O CEP DA UFT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS) ESTÁ LOCALIZADO NA AVENIDA NS 15, QUADRA 109 NORTE | PLANO DIRETOR NORTE | PRÉDIO NOVO DA REITORIA - 2º PISO, SALA 16, CEP.: 770010-90, CAMPUS DE PALMAS. FORMAS DE CONTATO: E-MAIL: [CEP\\_UFT@UFT.EDU.BR](mailto:CEP_UFT@UFT.EDU.BR) TELEFONE/WHATSAPP: 63 3229 4023. VOCÊ E SEUS CUIDADORES, PODERÃO AINDA RECORRER AO CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA: MINISTÉRIO DA SAÚDE - ESPLANADA DOS MINISTÉRIOS EDIFÍCIO ANEXO BL. G ALA B SL. 13-B, CEP: 70.058-900 BRASÍLIA – DF, TELEFONE: (61) 3315-2951, TELEFAX: (61) 3226-6453, E-MAIL: [CONEP@SAUDE.GOV.BR](mailto:CONEP@SAUDE.GOV.BR).

AGORA QUE CONVERSAMOS, GOSTARIA DE TER O SEU CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA. CASO TENHA INTERESSE EM PARTICIPAR, VOCÊ E SEUS CUIDADORES DEVEM RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS E AO TÉRMINO, ASSINAR POR EXTENSO O PRESENTE DOCUMENTO EM DUAS VIAS IGUAIS, CONTENDO AS MESMAS INFORMAÇÕES. UMA LHE SERÁ ENTREGUE E A OUTRA FICARÁ COM A PESQUISADORA RESPONSÁVEL. AH, LEMBRANDO QUE ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ASSINADO POR VOCÊ OU POR SEU REPRESENTANTE LEGAL, QUE É QUEM CUIDA DE VOCÊ, ASSIM COMO POR MIM, PESQUISADOR RESPONSÁVEL, OU PELA (S) PESSOA (S) DELEGADA (S) PELOS ENVOLVIDOS, DEVENDO AS PÁGINAS DE ASSINATURAS ESTAREM NA MESMA FOLHA.

#### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

( ) **NÃO ACEITO** PARTICIPAR DA PESQUISA INTITULADA “SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA: VOZES MÊBÊNGÔKRE DA COMUNIDADE KÔKRAXMÔRO”. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A



QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA/CHATEADO COMIGO. OS PESQUISADORES ESCLARECERAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM O MEU PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL LEGAL. ENTENDI QUE RECEBEREI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI/ME FOI LIDO E NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA NOS TERMOS DESTE DOCUMENTO.

( ) **ACEITO** PARTICIPAR DA PESQUISA INTITULADA “SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA ALDEIA: VOZES MÊBÊNGÔKRE DA COMUNIDADE KÔKRAXMÔRO”. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER “SIM” E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER “NÃO” E DESISTIR E QUE NINGUÉM VAI FICAR COM RAIVA/CHATEADO COMIGO. OS PESQUISADORES ESCLARECERAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM O MEU PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL LEGAL. RECEBI UMA CÓPIA DESTE TERMO DE ASSENTIMENTO, LI/ME FOI LIDO E ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA NOS TERMOS DESTE DOCUMENTO.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_ DE  
2023.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO MENOR/REPRESENTANTE LEGAL

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO/A RESPONSÁVEL LEGAL

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

## APÊNDICE C

### ROTEIROS PARA ENTREVISTAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –**  
**PGEDA/UFT/REDE EDUCANORTE**

#### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

*(O roteiro contém questões abertas destinadas a participantes indígenas velhos da aldeia)*

#### I. DADOS DA PESQUISA

**Título do projeto:** “Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro”.

**Pesquisadora responsável:** Dilma Costa Ferreira

**Local de Pesquisa:** Aldeia Kôkraxmôro

#### II. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

#### III. QUESTÕES ORIENTADORAS

1. Fale como os Mëbêngôkre vivia antigamente.
2. Fale sobre a história da aldeia Kôkraxmôro.
3. Quando o senhor/a era criança, existia escola na aldeia? como ela funcionava?
4. Como o senhor/a vê a escola na aldeia?
5. O que o senhor/a acha que motiva os Mëbêngôkre a estudar na escola?
6. Fale da importância da escola para as crianças Mëbêngôkre.
7. O que o senhor/a acha que as crianças deveriam estudar na escola?
8. Fale como os Mëbêngôkre ensinam o que sabem às crianças.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA –**  
**PGEDA/UFT/REDE EDUCANORTE**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

*(O roteiro contém questões abertas destinadas à participantes indígenas de 18 anos acima)*

**IV. DADOS DA PESQUISA**

**Título do projeto:** “Sentidos da Escolarização na Aldeia: vozes Mëbêngôkre da comunidade Kôkraxmôro”.

**Pesquisadora responsável:** Dilma Costa Ferreira

**Local de Pesquisa:** Aldeia Kôkraxmôro

**V. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** \_\_\_\_\_

**VI. QUESTÕES ORIENTADORAS**

1. Fale sobre sua história na aldeia Kôkraxmôro.
2. A escola de hoje funciona do mesmo modo de quando você começou a frequentá-la?  
O que mudou?
3. Fale sobre o que você mais gosta de estudar na escola.
4. Fale sobre o porquê que você vai à escola.
5. Fale sobre a importância da escola para os Mëbêngôkre.
6. Fale como se aprende os conhecimentos Mëbêngôkre.