

Experiências de pesquisa em educação escolar indígena: reflexões sobre práticas etnoeducacionais em Altamira, PA¹

Research experiences in indigenous school education: reflections on ethnoeducational practices in Altamira, PA

Kátia Barros Santos²

César Martins de Souza²

Francisco Pereira de Oliveira²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i46.758>

Resumo: Este artigo tem como objetivo mostrar experiências e reflexões de pesquisa no espaço etnoeducacional da Educação Escolar Indígena, no Médio Xingu, município de Altamira, Pará, Brasil. Considera-se a abordagem dos conceitos de etnicidade e grupos étnicos, a partir dos pressupostos teóricos, como a pesquisa antropológica que nos leva a conhecer outros universos sociais e culturais, imprimindo uma concepção baseada na interação das relações sociais e identitárias. Os procedimentos metodológicos são de análise documental, bibliográfica e de pesquisas qualitativas do tipo estudo de campo. Assim, usam-se instrumentos de observação participante, e a análises interpretativas do universo ao qual se pesquisa. A experiência de pesquisa em Educação Escolar Indígena apresenta-se a partir do estudo em campo em reuniões, seminários, congressos e outros eventos na cidade de Altamira onde estavam as etnias (Juruna, Xipaya, Kuruaya, Arara, Kayapó, Xikrin, Asuriní, Araweté e Parakanã) tem sua importância por possibilitar reflexões das práticas etnoeducacionais, com um olhar mais sensível e apurado, delineando assim, um percurso dialógico, empírico e “próximo”. Priorizam-se as teorias de Barth (2000), Santos (2008), Boaventura Santos (2008), Bonin (2012) André (1995) para dar suporte aos conceitos e provocar discussão no campo temático ora proposto. Nesse diálogo, conclui-se que a Educação Escolar Indígena movimenta-se como uma política em construção, com características fortes e marcantes da etnoeducação, em que são valorizadas os saberes e fazeres locais dos indígenas, embora, de modo ainda embrionária devido aos percalços instaurados por séculos pela sociedade capitalista e elitista.

Palavras-chave: indigenismo; educação escolar; etnoeducação.

Abstract: This article aims to show experiences and research reflections in the ethnoeducational space of Indigenous School Education, in the Middle Xingu, municipality of Altamira, Pará, Brazil. The approach to the concepts of ethnicity and ethnic groups is considered, based on theoretical assumptions, as the anthropological research that leads us to know other social and cultural universes, imprinting a conception based on the interaction of social relations and identities. The methodological procedures are documental, bibliographic and qualitative research of the field study type. Thus, instruments of participant observation and interpretive analysis of the universe in which research is being used are used. The research experience in Indigenous School Education presents itself from field studies in meetings, seminars, congresses and other events in the city of Altamira where the ethnic groups were (Juruna, Xipaya, Kuruaya, Arara, Kayapó, Xikrin, Asuriní, Araweté and Parakanã) has its importance for enabling reflections on ethnoeducational practices, with a more sensitive and refined look, thus outlining a dialogical, empirical and “close” path. The theories of Barth (2000), Santos (2008), Boaventura Santos (2008), Bonin (2012), André (1995) are prioritized to support the concepts and provoke discussion in the proposed thematic field. In this dialogue, it is concluded that Indigenous School Education moves as a policy under construction, with strong and striking characteristics of ethnoeducation, in which the local knowledge and practices of indigenous people are valued, although in an embryonic way due to the setbacks for centuries by capitalist and elitist society.

Keywords: indigenism; schooling; ethnoeducation.

1 INTRODUÇÃO

Ao identificar, compreender e refletir sobre o processo educacional no território indígena do Médio Xingu, formado a partir de três Troncos Linguísticos: Tupi (Assuriní do Xingu, Araweté, Parakanã, Juruna, Xipaya e Kuruaya), Macro-Jê (Xikrin e Kararaô) e Karib (Arara e Arara Maia) (RODRIGUES, 2013). Diversos fatores sociais e culturais devem ser considerados: os modos distintos de processos educativos frente à resistência para uma educação específica e diferenciada na região; o protagonismo dos indígenas frente as discussões da educação dentro de seus territórios e as interações sociais, políticas e educacionais entre índios e não índios no ato de fazer educação dentro de um mosaico linguístico e cultural repleto de diversidade, ainda em destaque a conciliação da Língua Materna³ dos

³ Em muitas etnias do Médio Xingu falam-se a língua materna, outras estão em estágio de obsolescência. Segundo o mapa Endangered languages Project (ELP), mostra as línguas ameaçadas, em risco, em sério risco de exclusão, em formato (vitalidade adormecida), em revitalização e vitalidade desconhecida. Disponível em: <http://www.endangeredlanguages.com/#/6/-4.000/-53.000/0/100000/0/low/high/dormant/awakening>. Acesso em: 25 abr. 2019.

povos com a padronização do ensino em Língua Portuguesa. No que concerne a conceitualização de Língua Materna assumimos o direcionamento da autora (SPINASSÉ, 2006) que aponta a Língua mãe, a partir uma combinação de fatores, através da relação afetiva, da interação coletiva e familiar ou mesmo da predominância e do status social na qual se relaciona ao contexto étnico.

Em foco os sujeitos étnicos da região do Médio Xingu, estão em um espaço intercultural, onde pensar, aprender e ensinar perpassa pelas estruturas educacionais. Historicamente, essa região apresenta um conjunto de subjetividades, abrangendo culturas diferentes, em meio a essa composição estão os desafios de lideranças, de professores indígenas e não indígenas e das instituições para uma consolidação efetiva da educação nos territórios indígenas. Essas representatividades dos povos são fruto do contexto histórico, das histórias de vida, das lutas enfrentadas no contexto etnoeducacional localizado na região de Altamira, estado do Pará.

Além da diversidade cultural e linguística, os indígenas presentes neste espaço têm suas dinâmicas interculturais e se movimentam conforme o contexto social, econômico, político e cultural, ou seja, segundo Simoni e Dagnino (2016), as idas e vindas dos povos se estabelece pela dinâmica social, pelo intenso fluxo migratório que se formou, principalmente, pelo regime demográfico da borracha, um corredor de trânsito de pessoas e mercadorias ao longo dos Rios Xingu e Iriri e a cidade de Altamira.

O presente artigo objetiva-se em mostrar experiências e reflexões de pesquisa no espaço etnoeducacional da Educação Escolar Indígena, no Médio Xingu, município de Altamira, Pará, Brasil. Considerando a abordagem dos conceitos de etnicidade e grupos étnicos, tendo como pressupostos teóricos, a pesquisa antropológica demonstrando os caminhos e métodos percorridos no estudo, pensando o *lócus* a partir de Fredrik Barth (2000).

Assim, tem-se uma disposição subdivida em três tópicos, que segue uma lógica de pressupostos metodológicos, epistêmicos e etnoeducacionais. O primeiro tópico trata-se do percurso metodológico, como a pesquisa etnográfica envereda por princípios empíricos, categorias e unidades lógicas de compartilhamento dos grupos étnicos e do *lócus*, assim como seus instrumentos de pesquisa a observação participante, notas das conversas os participantes e a análises interpretativas do universo ao qual se pesquisa.

O segundo tópico situa o espaço de campo de pesquisa, uma região que apresenta diversidade de povos étnicos, Altamira, no Estado do Pará, município tido em um contexto de estreita relação com etnias existentes na região, as intersecções interculturais são oriundas de todo processo histórico de colonização. Em meio a este contexto, o subtópico: como se apresenta a Educação Escolar Indígena no Médio Xingu, descrever os desafios do fazer educação em territórios indígenas.

O terceiro subtópico trata-se das práticas e representações na educação intercultural, os povos étnicos ressignificam suas tradições, através dos conhecimentos repassados de geração a geração, estes espaços etnoeducacionais e interétnicos apresentam coesão social, cultural e educacional. Tal postura metodológica considera a etnografia como uma possibilidade para evidenciar reflexões da Educação Escolar Indígena, com evidências à dialética para as intersecções etnoeducacionais na escola das comunidades indígenas da região. As ponderações são pautadas em autores como: Santos (2008), sob o argumento dos saberes culturais, concebidos pelos conhecimentos produzidos por várias gerações, constituídos com sentidos de pertencimento; Carlos Brandão (2007) postula suas concepções da educação em “educações”; Vera Candau (2012) destaca que os espaços interétnicos possuem coesão social, entre outros.

O estudo torna-se importante por possibilitar o caminhar no espaço da pesquisa, com um olhar mais sensível e apurado nas perspectivas da Educação Escolar Indígena, assim, o percurso dialógico compreende fenômenos empíricos da pesquisa em questão. Os elementos teórico-metodológicos da pesquisa foram imprescindíveis para nortear o sujeito em meio às teias das discussões, dos fundamentos epistemológicos entre as ciências e relacionar a temática da pesquisa com as teorias do conhecimento. Neste sentido, os atores sociais, as práticas sociais e culturais baseiam-se em pressupostos epistemológicos, onde os saberes dos povos tradicionais contribuem no campo das ciências, o que legitima os conhecimentos dos povos tradicionais e indica um novo trilhar para a pesquisa científica.

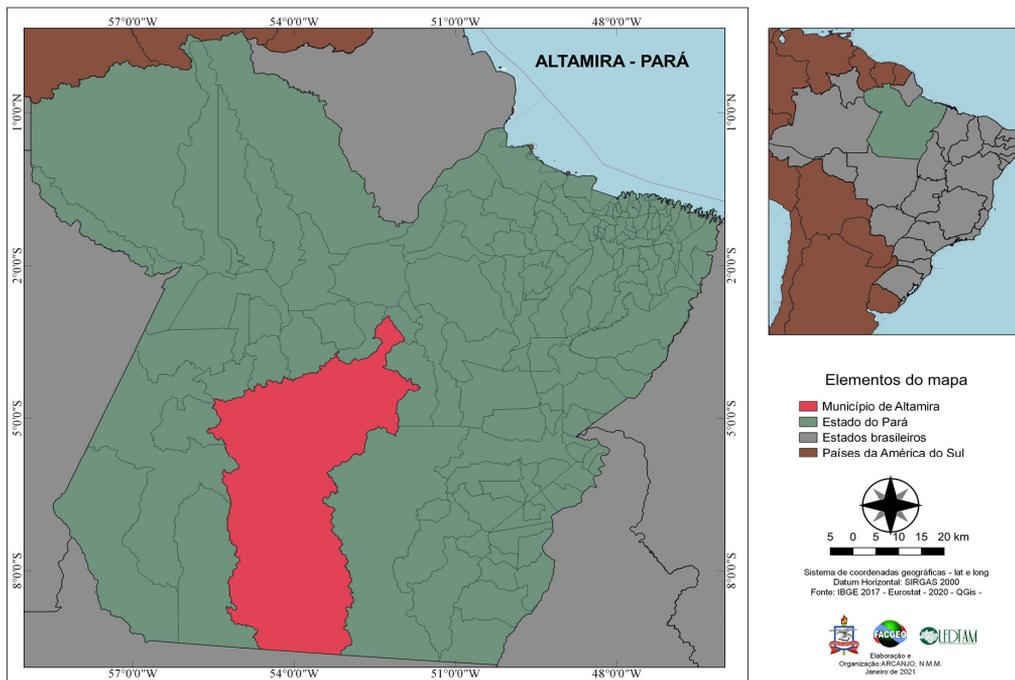
2 ENTRE OS CAMINHOS DA INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA NO CONTEXTO DE ALTAMIRA, PARÁ: PERCURSO METODOLÓGICO

Antes mesmo de adentrar nas reflexões sobre Educação Escolar Indígena e memória na região do Médio Xingu, a pesquisa se debruçou em um período

voltado para estudos relacionados à temática indígena da região do Médio Xingu, bem com a participação em grupos de pesquisa, ora marcado com revisão bibliográfica e ora pelas reuniões e conversas com os indígenas em alguns eventos de temática etnoeducacional, proporcionado pelas entidades de educação do município de Altamira, PA.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) o município de Altamira é o maior do Brasil em extensão territorial, praticamente todo dentro da bacia do Rio Xingu no Estado do Pará (Figura 1). A área territorial é de 159.533,328 km², com uma população estimada de 114.594. A população indígena⁴ tem uma estimativa de 877 pessoas em área urbana e 3.168 pessoas em área rural, espaço relacionado a outras produções agricultura, pecuária e extrativismo e/ou terra indígena (IBGE, 2019).

Figura 1 – Mapa de localização do Município de Altamira, estado do Pará, Amazônia Brasileira



Fonte: ARCANJO (LEDTAM), 2021.

⁴ Cf. Simoni e Dagnino (2010, p. 15).

No percurso metodológico, a pesquisa se aproximou do caráter bibliográfico, construção de informações de cunho mais abrangente sobre Educação Escolar Indígena com o desafio de mapear e discutir de maneira acadêmica diferentes campos do conhecimento, como educação, memória, cultura, destacando o lugar de resistência dos povos indígenas dentro das esferas educacionais formais. Contou também para a construção de dados com caderno de campo, observações participantes, conversas que foram anotadas no diário de campo.

Enquanto me aproximava do contexto etnoeducacional e do movimento que os indígenas faziam para elaborar e estruturar a educação para suas comunidades, ouvia atentamente as fragilidades, os desafios, as posturas políticas quanto à educação diferenciada para cada povo. Evidenciavam que a educação do povo indígena da região do Médio Xingu deveria ser na Língua Materna, mas que na realidade isso acontece em poucas comunidades da região, pois ainda tem muitos professores não indígenas lecionando e alguns professores não sabem a Língua Materna e/ou nem o básico para uma comunicação inicial.

Os representantes e caciques⁵ da região visam um processo educacional que agregue valor às diferenças culturais para os povos daquela comunidade, mantendo o equilíbrio entre o ensino formal e os saberes de seus povos. O lugar étnico é cheio de significados, cada sujeito que mora nele tem guardado na memória algo que traz à tona resquícios de lembranças individuais e coletivas da história de sua família e de seu povo. A memória tem papel imprescindível, pois conservaram por meio das fontes orais, repassadas de geração a geração. A memória perpassa entre tempo, espaço e sujeitos, “[...] a apreensão do tempo dependente da ação passada e do presente, diversa em cada pessoa. Um tempo que fosse abstrato e a-social nunca poderia abarcar lembranças e não constituiria a natureza humana” (BOSI, 1994, p. 422). Pensando nestes caminhos é que adentro numa perspectiva que vai além do método de pesquisa, ou seja, seguindo algumas teorias do conhecimento e do método científico.

⁵ Os termos apresentados são utilizados por considerar o agir ético e proteção devida aos participantes, segundo a resolução n. 510/2016.

2.1 Caminhos para uma proposta metodológica: além do método

Falar de métodos em pesquisa científica requer caminhar por muitas interfaces da ciência, em movimento da produção do conhecimento científico e dos saberes que se constroem nas vivências coletivas. Segundo Garcia (2003) sustentar ou compreender um paradigma científico não representa afastar-se dos saberes locais, antes, estes servem de base para desenvolver a ciência e, contribuem para determinadas observações do conhecimento científico, que através de métodos elaborados, partem dos saberes sociais antropologicamente observados e estudados.

Para aventurar-se nos caminhos da “estabilidade e da mudança” (GARCIA, 2003, p. 71) com métodos que englobam homem e mundo, é necessário moldá-los na conjectura da ciência, disseminando um paradigma próprio, valorizando os saberes e vivências sociais, pois “[...] toda formulação teórica traz consigo um paradigma do qual decorre todo um sistema de valores que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de ser, de fazer e de viver/conviver” (MORAES, 2003, p. 3).

O pesquisar não é tarefa fácil, pressupõe-se definir rotas de orientação, com métodos, epistemologias e paradigmas. A partir destas bases ocorre a reflexão dos aspectos históricos da ciência, das correntes filosóficas, quase sempre enraizada na visão cartesiana e positivista, que fundamentam diversos estudos na atualidade, influenciados por padrões, conceitos, doutrinas e concepções respaldadas nestas teorias. Mas avançar por esses caminhos é expor o caráter epistemológico ao universo aberto dos fenômenos complexos da natureza, da cultura, das experiências e tradições dos povos. Não reduzindo as teorias a um valor simplório, pois a partir delas é possível problematizar os paradigmas anteriores, contrapor os “velhos” embates da ciência, “[...] abrigada por determinado paradigma, e uma dada concepção teórica por sua vez contextualizada num *universo epocal*” (ZACCUR, 2003, p. 63).

O conhecimento científico pautado na rigidez das teorias moldadas, determinadas e consolidadas nos paradigmas dominantes apresenta rachaduras, seus pilares têm fragilidades teóricas, não sustentam suas doutrinas, pois o avanço científico tem permitido adentrar em outros saberes e requer novas propostas de fazer ciência. Fazenda (2011), afirma que esse embate deve ser mútuo, par-

tindo da pluralidade e interação com a natureza e com os sujeitos, agregando um modelo da ação humana, na busca de novas concepções, onde o paradigma a emergir da revolução científica, nas palavras de Boaventura Santos (2008, p. 60), é o “paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”.

Ao calçar-se de uma vertente baseada na dialética, a pesquisa abrange as coisas e os fenômenos, a partir do “seu movimento contínuo, na luta de seus contrários” (GADOTTI, 1990, p. 22). Nesta perspectiva é possível afirmar que os seres humanos têm suas próprias estruturas simbólicas, colocadas em evidência nos contextos sociais e culturais, através da pesquisa etnográfica são delineados os percursos entre as ideias dos sujeitos envolvidos no mesmo contexto, com olhar voltado para dentro das estruturas, compreendendo as realidades inteligíveis.

Considerando a importância de estudar a Educação Escolar Indígena, bem como, os desafios a serem superados: instituição que reproduz relações capitalistas; valorização desigual de diferentes conhecimentos, tidos como periféricos; a cultura com base na oralidade é considerada empobrecida do ponto de vista ocidental (BONIN, 2012). Neste viés a pesquisa trouxe como sujeito da Educação Escolar Indígena e memória, em específico no território do Médio Xingu, município de Altamira, PA.

O processo de transformação e construção do conhecimento requer um intercâmbio entre indivíduos, diretamente inseridos na produção e conservação dos saberes, por meio de tradições, comportamentos e trabalhos. Atribui-se nesta dinâmica, componentes sociais e culturais, em desenvolvimento com os saberes tradicionais dos indígenas “aldeados” e com os conhecimentos sistematizados dentro das estruturas educacionais. Referente à educação, produzem sistemas próprios, em espaços de reciprocidade uns com os outros, tanto em ambientes de convivência, como em espaços etnoeducacionais. A construção de conhecimento está carregada de significado, os ambientes etnoeducacionais são propícios para experiências presentes e passadas, que são determinadas em grupo, pois quando saem de suas comunidades para a cidade de Altamira, trazem consigo as famílias, a cultura e características próprias marcadas ora pela pintura no corpo, ora pelos adereços ou rituais típicos de cada etnia, dando sentido às relações sociais e permitindo (res)significar comportamentos e práticas na produção dos saberes.

O estudo permitiu analisar a importância das interações socioculturais entre a diversidade de etnias em detrimento de uma educação para as etnias da região no ambiente etnoeducacional. Esse espaço de campo de pesquisa visualiza uma questão primordial: Como a construção e produção de saber, se apresentam nesse desenho institucional de desafios e conquistas, dentro do campo Educacional Escolar Indígena da região de Altamira?

A problemática foi pensada a partir de discussões e reflexões acerca da Educação Escolar Indígena no território do Médio Xingu, dentro do projeto de pesquisa sobre Educação Escolar Indígena na região do Médio Xingu e políticas linguísticas na região. Nos encontros, os estudos que fazíamos perpassavam pelas bases teóricas, sobre educação e diversidade cultural indígena em questões mais amplas como a legislação e os desafios de se fazer educação diferenciada para e com os povos indígenas. Em consonância, essas temáticas abrem espaço para as discussões que as etnias do Médio Xingu estavam fazendo no município de Altamira. Sobretudo, com um trabalho coletivo entre as etnias, onde os debates sobre educação se tornavam frequentes, nos eventos, reuniões, conferências, audiência públicas e seminários, buscando maior autonomia e afirmação das identidades étnicas nesta região, comprometendo-se na luta por uma educação de qualidade para atender os povos indígenas.

No decorrer do estudo, foram feitas reflexões relativas à educação, memória e suas intersecções dentro da Educação Escolar Indígena, no Médio Xingu. Acreditamos ser relevante na abordagem e no estudo sobre esta temática indígena, por entender que fortalece as discussões na área, potencializa a educação aos povos da região, pois o processo histórico das etnias do Médio Xingu é de muitas perdas territoriais, sociais e culturais e, agrega valor simbólico aos processos de revitalização da cultura neste espaço, ao qual me propus a trabalhar.

Para tanto, duas perguntas norteadoras são consideradas. A primeira: qual o papel dos sujeitos no contexto etnoeducacional, partindo da inter-relação entre indígenas e não indígenas? Uma segunda pergunta: como a Educação Escolar Indígena atende as representações socioculturais, dentro do processo de conhecimento na perspectiva intercultural a partir das transformações sociais, culturais e institucionais? A partir deste norte desenhemos um conjunto de discussões e reflexões sobre a temática, onde o protagonismo indígena está em todas as esferas da educação, em busca da devida valorização para seus povos.

O estudo aponta para a pesquisa etnográfica à luz de Fredrik Barth (2000) que traz uma abordagem dos conceitos de etnicidade e grupos étnicos, a partir dos pressupostos teóricos caminha-se para a pesquisa antropológica que nos levaram a conhecer outros universos sociais e culturais, imprimindo uma concepção baseada na interação das relações sociais.

A etnicidade é um dos padrões de compartilhamento de características culturais, e pode ser que represente apenas um pequeno setor da herança cultural de uma determinada pessoa. Participamos de outras comunidades de cultura que não podem ser descritas como étnicas, e precisamos adquirir mais agilidade em nossas análises para captar as características de campos de pertença em termos de um compartilhamento genérico de algumas premissas e materiais culturais. (BARTH, 2000, p. 217).

Complementarmente, enfatiza-se “[...] que grupos étnicos são categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores; conseqüentemente, têm como característica organizar as interações entre as pessoas” (BARTH, 2000, p. 27). Ou seja, a realidade humana é construída culturalmente, mas para entender as diversas manifestações é necessário conceber a ideia que os padrões culturais resultam de processos mais específicos, podendo ser interpretadas e, segundo Barth (2000, p. 131) pelas “pistas relativas ao contexto, à *práxis*, à investigação comunicativa e à interpretação; só isso nos permite entrar experimentalmente no mundo que eles constroem”.

Assim, no contexto etnoeducacional da região do Médio Xingu torna-se propício para compreender como educação escolar e as memórias são evocadas nos eventos direcionados aos indígenas são compartilhados dentro da esfera da Educação Escolar Indígena. A pesquisa etnográfica envereda por princípios empíricos, categorias e unidades lógicas de compartilhamento desses grupos étnicos “[...] da natureza da continuidade dessas unidades no tempo; e do *lócus* dos fatores que determinam a formas dessas unidades” (BARTH, 2000, p. 29).

O trabalho de campo teve o emprego de observação nos espaços das reuniões, tomando nota das conversas no diário de campo. Utilizando-se de algumas técnicas: levantamento de dados, que incluiu um diagnóstico das etnias que a secretaria de educação do município de Altamira atende; aprofundamento bibliográfico da temática indígena; e observação-participante, como fonte de captura da realidade social. O estudo também se configurou na perspectiva histórica e

documental (a partir da legislação e proposta para a Educação Escolar Indígena, o desenho currículo escolar indígena, registro ou descrição sobre as perspectivas da educação escolar), e a dialética como caráter epistemológico que se baseia na interação social.

Nos estudos de Barth (2000, p. 13) nos “[...] permite compreender um momento do processo da construção de um tecido sociocultural em que a interdependência dos elementos presentes se torna visível”. Ou seja, a prática antropológica nos insere em um lócus sendo necessário ter um olhar atento em atitudes e comportamentos do grupo étnico, “[...] devemos nos voltar para o conhecimento e para o discurso que essas pessoas empregam para interpretar e objetivar suas vidas” (BARTH, 2000, p. 13).

Esta pesquisa, portanto, teve como campo empírico o município de Altamira, onde ocorrem constantemente, atividades e eventos para os indígenas com a presença de nove povos (Juruna, Xipaya, Kuruaya, Arara, Kayapó, Xikrin, Asuriní, Araweté e Parakanã) que tratavam do tema educação escolar para seus povos, proporcionado pela Secretaria de Educação em consonância com empresas responsáveis pelas condicionantes de Belo Monte.

A região do Médio Xingu tem nove etnias acima descritos e neste panorama, a Secretaria de Educação do município atende escolas indígenas dos polos Iriri, Xingu e Bacajá. As conversas foram feitas com alguns indígenas, professores, coordenadores, participantes das reuniões. Na construção de dados⁶, a pesquisa em questão conta com o uso do diário de campo, no qual os registros constituíram-se a cada participação nas reuniões, formações e seminários, uso roteiros abertos (conversas) com os envolvidos no espaço etnoeducacional, para captar informações pertinentes a Educação Escolar Indígena.

Quanto aos instrumentos utilizados para a aquisição de dados, usou-se na pesquisa de campo: câmera fotográfica e celular para as gravações. Os diálogos também foram utilizadas como técnica de pesquisa e foram construídas em forma de conversação com perguntas não diretivas (semiestruturadas), além das conversas informais com alguns do público envolvido.

⁶ A construção de dados aconteceu desde o final de 2017, em reuniões sobre Educação Escolar Indígena da região de Altamira, Pará, Brasil e ao longo de 2018 e 2019.

O diário de campo foi um instrumento importante, tendo anotações dos encontros pedagógicos e reuniões sobre Educação Escolar Indígena. A pesquisa teve duração de dois anos (2018 e 2019), no entanto, as discussões vem sendo acompanhadas desde 2017 na cidade de Altamira.

As bases teóricas e fundamentação adentram a temática etnoeducacional, figurando em proposições de cunho etnográfico que permite compreender os processos educacionais “de dentro”, em busca de explicar os fatos reais com base nos significados, percepções e opiniões dos atores sociais indígenas envolvidos. Podem-se pensar outras possibilidades de diálogos com os saberes tradicionais dos povos indígenas entre outros envolvidos.

Esta análise é fundamentada em Silva; Grupiony (1995) que apresenta arcabouço temático sobre educação indígena e acerca de políticas públicas em muitas comunidades indígenas de todo o Brasil, discussões que reforçam as reflexões sobre os rumos da escola indígena frente às tensões políticas do campo educacional. Dentro das práticas etnoeducacionais na região do médio Xingu as demandas políticas educacionais também estão apresentadas entre tensões e reflexões, ou seja, os protagonistas indígenas propõem e procuram interagir frente ao modelo colonialista instalado no âmbito de suas culturas, expondo desta forma, como querem a educação para o povo da região.

Na perspectiva do antropólogo social Fredrik Barth (2000) enveredada por novas categorias como etnicidade e grupos étnicos, baseados na compreensão dos atores sociais, em evidência suas manifestações cotidianas e coletivas, cabe ressaltar que as etnias do Médio Xingu tem características diversificadas, tanto do ponto de vista linguístico, como do ponto de vista cultural, atualmente estão unindo-se por um único propósito que se define na organização política, econômica e educacional para seus povos, explicitado pelo autor onde define que os grupos étnicos não está representado pela objetividade ou por estratégias fixas, mas sim, por “nichos” específicos, a organização dos grupos são desenhados a partir da fluidez organizacional do contexto ou mesmo do espaço.

Maria Santos (2005) traz uma discussão dos saberes culturais, concebidos como acúmulo de conhecimentos produzidos por várias gerações, construídos com sentidos de pertencimento, pelas formas de viver e compreender o mundo. Em suma, tal conceito também é apresentado no contexto deste estudo, pois as

etnias aqui representadas está há gerações resistindo a mais de cinco séculos, assim criaram novas formas de serem visíveis aos impactos da colonialidade, como no momento em que estão à frente das políticas etnoeducacionais, dando voz ao povo e mostrando o pertencimento étnico de cada grupo, nas mobilizações da educação na região de Altamira.

As reflexões a respeito da psicologia social e das ciências humanas de Éclea Bosi (1994) delinea um texto onde objeto e sujeito não se dispersam, teoria e empirismo andam lado a lado, “nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procuramos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos” (BOSI, 1994, p. 38), são ponderações cercadas da memória social, da matéria lembrada e da memória que é registrada somente por fragmentos. Nas experiências de pesquisa, nos aproximamos dos sujeitos, das falas, das inquietudes, sobretudo, refletia a singularidade de cada povo que partia principalmente do “tempo antigo”, do “tempo dos antepassados”, a luta pelos direitos conquistados pela legislação, e dentro destes enquadramentos a busca constante por perspectivas melhores no campo da educação para os indígenas do contexto em questão.

Além de abarcar vários estudiosos desta temática, um ponto fundamental foi a aceitação dos sujeitos como sendo protagonistas de suas próprias histórias. Entre as conversas entre uma pausa e outra permitem um vínculo de confiança ao narrarem sobre a trajetória de luta de sua geração, expectativas e busca de direitos para os entes de sua comunidade, em meio às memórias da cultura repassada de geração a geração, fica a referência dos momentos de ensinamento e resistência histórica do povo indígena da região.

3 (RES)SITUANDO O LÓCUS DE PESQUISA EM ALTAMIRA

O município de Altamira, cidade conhecida pelos moradores como Capital da Transamazônica, conforme Umbuzeiro (2012) no Estado do Pará, fundada em 1911, fica às margens do Rio Xingu na região cortada pela BR-230. Marcada por processos históricos, como a construção da Transamazônica na década de 70 e pela obra de Belo Monte em 2010, que em seu movimento empreendedor de cunho econômico e político a região sofre consequências com essas intervenções. A população fica à mercê de condicionantes mal projetadas para a realidade da

região, principalmente aos mais vulneráveis como a população indígena que moram na cidade e nas comunidades.

Segundo Simoni e Dagnino (2016) a cidade de Altamira teve um crescimento da população indígena bastante elevada entre 2000 e 2010. Os autores indicam que esse crescimento pode ter se dado pela decorrência histórica sobre a constituição da cidade e pela migração dos indígenas para a cidade, pois desencadeia um processo de urbanização devido a construção de Belo Monte.

A população indígena da região vive em comunidades, chamadas de Terras Indígenas (TIs), mas também parte dos indígenas vive em outras localidades ribeirinhas e na cidade de Altamira, devido à lógica histórica, social e cultural dos povos do Médio Xingu.

Depois de variadas migrações compulsórias, sem um lugar certo para colocar suas famílias viviam num constante deslocamento entre os rios e a cidade de Altamira, assim, as relações de casamentos aconteciam e acontece constantemente entre indígenas de mesma etnia ou de etnias diferentes e entre não indígenas. Como exemplo, dessas relações de casamento, Parente (2016, p. 64) afirma que a etnia Xipaia e Kuruaya têm estabelecido essas relações de casamento há muito tempo, “as uniões interétnicas entre eles existem há muito tempo e a identificação étnica se dá com base no que cada grupo elege como sendo sua pertença [...]”.

Umbuzeiro (2012) quando descreve sobre a cidade de Altamira – PA destaca que os indígenas, foram os primeiros habitantes do Vale do Xingu, e a história desses povos está intrinsecamente ligada também à história da região. Em relatos de viajantes por volta dos Séculos XVII ao XX, há narrativas das relações entre etnias Xipaia e Kuruaya⁷. Em todo o processo histórico, estes povos foram perseguidos pelos colonizadores e muitas vezes forçados a se enquadrar nas políticas integracionistas⁸, a exemplo, construção da Rodovia Transamazônica, segundo Souza (2014, p. 03):

⁷ Cf. Patrício (2003).

⁸ Segundo Becker e Rocha (2017, p. 78) a ditadura militar incorporava à política indigenista ideais assistencialistas e integracionistas, com um claro desejo de fazer desaparecer a figura do índio, incorporando-o a uma “comunhão nacional” que não prezava pela dignidade humana nem mesmo daqueles já considerados cidadãos plenos, quanto mais do indígena, então considerado um ser transitório, para não falar inumano.

O futuro e as memórias posteriores diriam se o então denominado maior projeto de colonização do mundo, através do que viria a ser uma das maiores rodovias da Terra, poderiam ou não vir a resultar no início de um dos maiores danos ambientais do planeta e/ou fazer a tão desejada pela população brasileira, integração e domínio de mais da metade do Brasil.

Além de outros fluxos migratórios devido ao ciclo da borracha⁹, tensões e conflitos se tornaram constantes na região. Parente (2016, p. 65) aponta que essas relações entre essas duas etnias Xipaia e Kuruaia são decorrentes de “[...] causalidades históricas [...] ocorridas especialmente em dois momentos: entre 1850 a 1970 ligado, especialmente, à extração da seringa; e após a década de 1970, por influência da abertura da BR-230 – Transamazônica – e por atividades de garimpo”.

Com todas as pressões políticas e dos sistemas coloniais para invisibilizar os povos indígenas, conseguem reagir dando continuidade na luta pela legitimidade de seus saberes tradicionais, contando com memórias dos mais velhos que são os guardiões de sua história. Segundo Darci Ribeiro (1977, p. 14) o índio vem sendo submetido aos processos históricos são forçados a mudanças em seu perfil cultural, mas “[...] transfigurando sua indianidade, mas persistindo como índio”.

A região apresenta uma diversidade enorme de povos, assim o mosaico de etnias perpassa dentro do contexto de Altamira e pela estreita relação a etnias existentes na região e com os não indígenas¹⁰, pelas migrações geográficas sejam elas compulsórias ou não, pelas intersecções interculturais considerando os casamentos entre eles e pelos contextos históricos de colonização.

3.1 Como se apresenta a Educação Escolar Indígena na região do Médio Xingu

A Educação Escolar Indígena da região do Médio Xingu tem muitos desafios, mas caminha para ser de fato considerada como educação indígena, diferenciada, bilíngue e intercultural. Segundo Blaser (2013, p. 87) afirma que “[...] as circunstâncias em que a UHE Belo Monte entrou na vida dos indígenas, fez com que as pressões em relação às ações que visassem o aprimoramento das comunidades,

⁹ Cf. Barbara Weinstein (1993) descreve sobre a história de sua expansão e decadência da borracha na Amazônia nos períodos de 1850 a 1920. E Médio Xingu IPEA – www.ipea.gov.br/agencia/images/.../160623_livro_funcao_socioambiental_cap06.pdf

¹⁰ Este termo define-se como todos aqueles que não fazem parte de nenhuma etnia.

principalmente no que tange à saúde e à educação [...]”. E em 2012 na reunião dos territórios muitas demandas foram expostas pelos indígenas. Abaixo estão assinaladas algumas delas no que concerne ao ensino nas comunidades, feitas na Reunião de Pactuação do Território Etnoeducacional Médio Xingu¹¹ em maio de 2012.

No que concerne especificamente ao ensino nas aldeias, ficou determinado: (i) a ampliação de oferta do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio; (ii) a realização de seminários sobre educação infantil e de jovens e adultos para debater demandas e propostas pedagógicas; (iii) encontros e oficinas nas comunidades para problematizar modelos de educação, objetivando a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos; e (iv) ofertas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrado com cursos técnicos. (BLASER, 2013, p. 89).

Quanto à infraestrutura, um ponto destacado nos debates é a “[...] construção de novas escolas para todas as aldeias no padrão MEC – que dispõe, além das salas de aula, de cozinha, refeitório, sala de informática, quadra e placa solar” (BLASER, 2013, p. 89). Hoje muitas dessas escolas foram construídas e entregues às comunidades. Mas ainda há muito a se fazer, pois há escolas com estrutura deficiente, com poucas condições para o professor lecionar, sem local adequado para se colocar os alimentos (da merenda escolar), às vezes somente com uma estrutura de palha, chão batido, bancos improvisados, um quadro e alguns materiais didáticos trazidos pelos professores e coordenadores das rotas. Outras escolas já tem estrutura de madeira, piso, e telhado *brasilit*, composta por uma sala de aula grande, quadro branco, carteiras, ventilador, impressora, bebedouro e uma prateleira para o uso do “cantinho da leitura”, com mais duas divisões para guardar livros didáticos e merenda escolar e outra parte para serve como domicílio o professor ou professora não indígena contratada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Altamira.

No ensino fundamental é com classe multisseriada¹² e por ciclos, em muitas escolas o quadro docente dispõe de um professor indígena e/ou um professor não indígena. Estes docentes contratados ficam responsáveis por todo conteúdo

¹¹ Território Etnoeducacional, fundamentado no Decreto 6.861/2009 que acrescenta uma conquista singular, referente ao reconhecimento da afirmação e identidade étnicas dos povos indígenas.

¹² A organização multisseriada, está dentro da política de educação específica para os povos do campo, assim a forma desejável de convivência entre alunos e alunas com diferentes etapas de aprendizagem escolar para a formação do contexto necessário às atividades de aprendizagem escolar (BRASIL, 2008, p. 15).

curricular de primeiro ao quinto ano, o professor indígena ensina a Língua Materna, a cultura, os saberes, as narrativas e os cantos. Tal procedimento pedagógico é importante, pois, nas falas dos indígenas dentro das reuniões do território, havia a preocupação em estarem sempre reforçando que precisam conciliar os saberes locais com o ensino dos não indígenas, “[...] porque são necessários para que possamos viver na atual sociedade brasileira, mas nosso maior foco será em cima dos conhecimentos e modos de vida tradicionais” (PROJETO, 2018, p. 13).

A escola na comunidade indígena apresenta dois focos centrais em relação à educação, pautados no currículo formal (conteúdos pré-definidos da escola da cidade) e nos saberes tradicionais do povo. Os professores agregam estes dois elementos na rotina de ensino na comunidade, buscam desenvolver práticas pedagógicas conciliando os dois universos. Como exemplo, em uma experiência em sala de aula uma professora¹³ descreveu que desenvolveu atividades como leitura e escrita¹⁴ usando a cultura e tradições do povo, por exemplo, numa atividade desenvolvida com histórias já ouvidas através dos mais velhos e reinventadas a partir da criatividade na “contação” de história, trazendo palavras já conhecidas da Língua Materna, algumas são representadas somente com figuras, outras escritas em português, mas durante a escrita colocam palavras da fauna na Língua Materna. Assim, desenvolveram as histórias no gênero narrativo, com características das fábulas, contos e mitos.

Incluindo o prescrito na Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 32 assegurando-lhes, “[...] o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, garante uma educação diferenciada, de acordo com a realidade do povo. No Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁵ de uma escola indígena, dispõe de ponto importante para a comunidade: algumas questões foram postas pela etnia¹⁶, como o calendário escolar que se baseia na rotina da natureza e do trabalho na comunidade, ou seja, um calendário sociocultural onde as tarefas, festas e rituais entram em comunhão com o calendário comum da escola. Este

¹³ Experiência pedagógica de professora não indígena (anotações feitas em diário de campo).

¹⁴ Experiência pedagógica de professora não indígena (anotações feitas em diário de campo).

¹⁵ Cf. Outros PPP foram elaborados pelas etnias. Disponível em: <http://indicadoresdebelomonte.eco.br/metrics/292>

¹⁶ A etnia citada é Xipaiá, estando referenciado pelo documento Projeto Político Pedagógico.

calendário inclui diversas atividades durante o ano, como plantações, caça, pesca, festa intercultural, coletas de sementes entre outros. “As atividades que os alunos realizam com seus pais serão avaliadas e acompanhadas pelos professores, devendo ser consideradas como aulas práticas de atividades tradicionais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 25).

As escolas do Médio Xingu, segundo a coordenação da Educação Escolar Indígena de Altamira (2019) segue disposições da Educação Básica, considerando o que dispõe o Art. 6º parágrafo 2º: “O calendário escolar poderá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, mediante autorização deste Conselho Estadual de Educação, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na legislação nacional em vigor” (BRASIL, 1996, p. 2). Isso quer dizer duzentos dias letivos no mínimo e pelo menos oitocentas horas aulas, conciliadas com um calendário que respeite a flexibilidade das atividades produtivas e socioculturais das comunidades.

Para o ensino fundamental as escolas oferecem séries do 1º ao 5º ano, ciclos segundo e terceiro, em sistema de classe multisseriada e o primeiro ciclo fica a cargo da formação comunitária. Pois, na feitura dos PPP’s, consideraram ser mais apropriada à realidade pela sequência ao longo do desenvolvimento infantil. Assim, a construção do ensino segue de acordo com PPP: 1º Ciclo – 2 anos de duração (mais ou menos de 4 a 5 anos) – 1.600 horas; 2º Ciclo – 3 anos de duração (mais ou menos 6, 7 e 8 anos) – 2.400 horas; 3º Ciclo – 2 anos de duração (mais ou menos 9 e 10 anos) – 1.600 horas.

O terceiro ciclo entende-se que as crianças sejam alfabetizadas tanto na Língua Materna como em Língua Portuguesa, incluindo outras áreas do conhecimento (Linguagem; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas). Há também alguns alunos que já terminaram o quinto ano e ficam sem estudar, porque a SEMED não atendia a comunidade com outras séries até o ano de 2018, mesmo assim os alunos vão à escola rever a série já frequentada, para reforçar o aprendizado. Já em 2019, as escolas iniciam o nono ano, com uma experiência de rodízio de professores para esta série na comunidade que tem alunos que terminaram o quinto ano.

As escolas das comunidades indígenas estão inseridas no contexto da cultura escrita, predominantemente o ensino é na Língua Portuguesa, lecionado pelo pro-

fessor não indígena, atendendo exigências do currículo padronizado empreendido no cenário nacional da educação. Há ainda, momentos pedagógicos diferenciados no ensino, através dos saberes da comunidade, da participação dos mais velhos, aulas práticas na comunidade, entre outros.

4 PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES: (RES)SIGNIFICANDO A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

As práticas e representações etnoeducacionais são observadas nos momentos de pesquisa de campo, transcorrem pelo movimento expressivo das narrativas, seja pela rememoração da trajetória dos antepassados indígenas; pelas contribuições para a ressignificação da educação nas comunidades do Médio Xingu ou mesmo nos ornamentos culturais expressos no corpo de cada etnia, carregam nestas traduções a reprodução e ressignificação simbólica, cultural e histórica.

Os povos indígenas tem sua história constituída por saberes tradicionais repassados de geração a geração por entes coletivos, de acordo com Bergamaschi e Gomes (2012, p. 53) “[...] os povos originários tem patrimônio para a interculturalidade, criando concretamente mecanismos que possibilitam a interação com outros povos”. O termo interculturalidade se define como uma proposição de educação escolar entre diversidades culturais, com uma interação entre culturas, bem como atendendo políticas educacionais e linguísticas dos indígenas nos contextos étnicos “intercultural no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas” (GRUPIONI, 2008, p. 37).

Para Candau (2002) a perspectiva intercultural promove relações de igualdade e dialógicas em torno de uma educação que reconhece o outro como sujeito do processo, isto não ignora os conflitos ou enfrentamentos, mas exerce processos de negociações entre os grupos diferentes, buscando através do diálogo a criação de estratégias para um envolvimento construtivo para uma sociedade mais democrática e humanizadora que procura conviver com as diferenças.

Os saberes tradicionais das comunidades são repassados de formas diferentes, mas sem esquecer-se dos simbolismos e significados carregados pelos ancestrais, hoje legitimados pelos que continuam o regaste das tradições de seus antepassados, direcionam as práticas étnicas no espaço cultural e familiar. São

protagonistas de sua própria história que demonstram cuidar, repassar e traduzir os conhecimentos pelas práticas culturais do dia a dia.

O revivamento da memória, da história dos povos que reside nesta região perpassa por elementos simbólicos, de um território marcado pelas lembranças, conquistas e revitalização da Língua Materna para manter a história do povo e da cultura, enquanto, tradições transmitidas pelos mais velhos, nos conhecimentos, nos rituais, nas danças e na música, outrora produzidas pelas etnias.

Nesta ótica, concordo com a autora Maria Santos (2005, p. 1), quando afirma que “os saberes culturais então são concebidos como acúmulo de conhecimento produzido por várias gerações; conhecimentos construídos com sentido de pertencimento, marcado pelas formas de viver e compreender o mundo, suas representações e valores [...]”.

Em citação a autora Ecléa Bosi enfatiza a memória dos velhos como sustentação da existência de uma história, neste caso de um povo.

[...] um movimento peculiar à memória do velho que tende a adquirir, na hora da transmissão aos mais jovens, *a forma de ensino*, de conselho, de sabedoria [...] aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor. (BOSI, 1994, p. 481).

A exemplo, um local tido como representação de um povo, a pedra pintada, chamada de pedra “*Curambé*”¹⁷, o povo conta que é um lugar sagrado, porque na pedra pintada, há resquício de pinturas atribuídas aos antepassados Xipaia, quando viviam mudando de lugar, para identificar o local que passaram, contam que a pedra era por onde passavam quando o rio estava cheio, servindo de base na travessia para o outro lado do rio, nesse período de grande volume de água. Com base em Lorenz; Rodrigues (2014) tem importância mítica para o povo Xipaia e *Yudjá* (Juruna), afirmam que a mais velha da “aldeia” descreve sobre pinturas que foram feitas na pedra por dois irmãos logo na criação do mundo enquanto estava mole, depois foi ficando dura ao longo do tempo.

Para Lévi-Strauss (2012), o mito está ligado a múltiplas sistematizações encadeadas pela explicação e compreensão das condições naturais e sociais. “O

¹⁷ O povo Xipaia conta que *Curambé* foi o nome dado na Língua *Yudjá* que é o nome de um pássaro.

sistema mítico e as representações [...] servem para estabelecer relações de homologia entre as condições naturais e as condições sociais ou, mais exatamente, para definir uma lei de equivalência entre contrastes significativos situados em vários planos” (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 111). O mito tem uma composição feita a partir de imagens e narrativas que são registradas em condições humanas da vida cotidiana, montadas por um repertório “imaginário” ligado a concepção de mundo, com impressões que foram compartilhadas ao longo da história em cada sociedade.

A representação mítica tem função importante para a auto conservação da coletividade, desde o mito de origem há narrativas diversas em todas as sociedades que conta e justifica a criação do mundo, Mircea Eliade (2004, p. 25-6) afirma que:

Toda história mítica que relata a origem de alguma coisa pressupõe e prolonga a cosmologia. Do ponto de vista da estrutura, os mitos de origem homologam-se ao mito cosmogônico. Sendo a criação do mundo a criação por excelência, a cosmologia torna-se o modelo exemplar para toda a espécie de “criação”. [...] Eles contam como o Mundo foi modificado, enriquecido ou empobrecido.

Em suma, o mito tem meios próprios para desvendar sistemas e estruturas do mundo, em consonância com Lévi-Strauss (2012, p. 37) “o pensamento mítico, se bem que aprisionado pelas imagens, já possa ser generalizada e, portanto, científico; ele trabalha com analogias e aproximações”. Além do mito, há outros elementos significativos que são tradições, como a bebida feita com a raiz da mandioca, uma bebida tradicional dos antepassados, em muitas comunidades é feita somente por mulheres, bebida em ocasiões especiais de festejos.

A pintura também sempre está bem representada pelos indígenas no corpo, com tinta retirada do jenipapo, a tinta provém do sumo do fruto nativo, quanto mais verde, mais sua coloração ficará escura.

A cultura material como pulseiras, cintos, braceletes entre outros são confeccionados pelas mulheres, tem importância cultural, pois essas peças fazem parte dos ornamentos em danças e rituais. Mas também a produção faz parte da renda extra para as famílias, também os homens produzem arcos, flechas, bordunas e bancos, a venda desses enfeites e artefatos é feita por intermédio das Associações ou por conta própria, vendidas aos visitantes e em outros momentos como feiras e eventos na cidade de Altamira.

As práticas e representações¹⁸, descritas acima apresentam a visão de mundo que os entes aprenderam e reaprenderam com os ancestrais, interagem de maneiras diferentes sem esquecer-se da importância da cultura e das tradições dos seus parentes. A internalização simbólica dos antigos, dos objetos, dos saberes e das coisas é construída a partir das percepções sociais em grupo, inseridas em práticas e dinâmicas sociais, políticas, escolares e culturais, “As representações do mundo social, assim construídas [...] são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Legitimando essas (res)significações, o povo está agregando valor as tradições, interagindo uns com os outros estão criando um “[...] conjunto dos bens materiais e imateriais constituídos historicamente e que se referem às identidades e às memórias coletivas do grupo, o patrimônio para a interculturalidade” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 54). Entre outras práticas culturais fortalecem o sentimento de pertença ao grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem qualitativa neste estudo foi de suma importância, pois em meio a pesquisa, as vozes expressas, os significados, os gestos, as conversas informais, a rotina do dia a dia de todo processo de discussão e (re)construção da educação para os indígenas na região do Médio Xingu trouxe contribuições importantes na experiência de pesquisa, reflexões e protagonismos dos povos da região do Médio Xingu foram expressas nos discursos, nas narrativas entoando um mesmo propósito, o protagonismo étnico e a ressignificação da educação dos povos da região do Médio Xingu.

Alguns caminhos desenvolveram-se a partir do movimento coletivo, análise e participação ativa dos sujeitos nas reuniões e demais atividades, bem como a dinâmica de todas as estruturas etnoeducacionais. A voz dos professores indígenas e não indígenas revelam-nos relações e interações significativas, de modo que a reflexão acerca deste campo de pesquisa sinalizou para um olhar mais sensível e alinhado dentro das perspectivas teóricas. Bem como, entre os saberes tradicionais e as intersecções à Educação Escolar Indígena, que delinearam um percurso em

¹⁸ Cf. Chartier (1990) com um conceito baseado nas representações coletivas.

meio aos desafios do território etnoeducacional, este caminho dialógico discorreu sobre as problemáticas do *lócus* pesquisado, dos desafios e das conquistas da educação para os povos indígenas.

As considerações apontam para a relevância da temática que acontece no território do Médio Xingu, percebem-se algumas mudanças na organização social, pois os indígenas da região estão cada vez mais envolvidos nas discussões e nos processos relativos à educação para e com os povos indígenas. Quanto aos saberes tradicionais, persiste a luta pela ressignificação de suas tradições, da língua e da cultura, traduzindo seus conhecimentos, a partir do protagonismo indígena nas esferas educacionais.

Os diálogos entre os saberes tradicionais da comunidade, o reaprender a língua, o aprender cantos e danças legitimam os povos como sujeitos de sua própria história. A manutenção dos costumes também resgata a história dos povos pela transmissão dos conhecimentos, por meio da oralidade de geração a geração. E a representação simbólica dos espaços, traça um percurso histórico cultural no modo de vida dos grupos étnicos da região.

O contexto etnoeducacional do Médio Xingu tem apresentado em sua dinâmica coletiva a possibilidade de se construir e fazer educação com modo próprio e com as especificidades para cada povo. Os conhecimentos e saberes tradicionais vão se desenhando pelas falas dos indígenas, nos diálogos e observações dentro da conjuntura etnoeducacional. Ao ver os indígenas nas formações, pode-se notar que todo tempo em suas falas, rememoram a história do povo, ao compartilhar a memória, constroem-se pontes alicerçadas na bagagem cultural entre seus entes, com lembranças que são reconstituídas, ao longo do tempo. E trazem para estes eventos a maneira que querem aprender, com quem ensinam, tais estímulos estão ligados as tradições e evidenciadas na dinâmica da escola e nos encontros com outros povos, o ensinar e aprender entra no movimento de interação sociocultural e intercultural dos grupos étnicos envolvidos.

A educação para os povos indígenas ganhou nova perspectiva nos últimos anos, o termo Educação Escolar Indígena obteve notoriedade nos contextos sociais e educacionais, construindo um conjunto de práticas e intervenções a partir da inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, no Médio Xingu, não é diferente, os povos tem participado efetivamente das discussões que envolvem

a educação para os indígenas, pois novas possibilidades têm sido apresentadas tanto nos avanços da estruturação política, como na construção e reconstrução de uma escola pensada a partir dos grupos étnicos da região.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARCANJO, Nathany Melo Machado. *Elaboração e organização do Mapa Município de Altamira*. Altamira, PA: LEDTAM, 2021.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Tradução de Jonh Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BECKER, Simone; ROCHA, Taís Cássia Peçanha. Notas sobre a “tutela indígena” no Brasil (legal e real), com toques de particularidades do sul de Mato Grosso do Sul. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*. Curitiba, v. 62, n. 2, p. 73-105, maio/ago. 2017. ISSN 2236-7284. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/49443>. Acesso em: 27 fev. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v62i2.49443>

BLASER, Ana Luisa Brites. *Vivências e convivências na aldeia Mrotidjã: uma análise dos processos de educação escolar Xikrin*. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13207/1/2013_AnaLuisaBritesBlaser.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos indígenas & educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOSI, Éclea. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. *O que é educação*. 48. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE n. 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 81. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08. Acesso em: 27 fev. 2022.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-50, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GARCIA, Regina Leite. *Método, Métodos, Contramétodos*. (Org). São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LORENZ, Sônia; RODRIGUES, Carmem Lúcia Reis. *Locais de ocupação dos antepassados Xipaya da aldeia Cojubim, TI Cachoeira Seca*. 14 p. 2014. (Material físico).

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 2003.

Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf. Acesso em: 1º maio 2018.

PARENTE, Francilene de Aguiar. “*Eles são indígenas e nós também*”: pertencas e identidades étnicas entre *Xyapaia* e *Kuruaya* em Altamira/Pará. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, 2016.

PATRÍCIO, Marlinda Melo. Xipaya. *Povos Indígenas do Brasil*. Instituto Socioambiental, [s.l.], 2003. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xipaya>. Acesso em: 6 fev. 2019.

PROJETO Político Pedagógico da Escola do Povo Xipaya. Terra Indígena Xipaya e Aldeia Kujubim. *Programa de Educação Escolar Indígena do PBA-CI da UHE*. Belo Monte, 2015

PROJETO Político Pedagógico Escolas Indígenas do Povo Xikrin do Bakajá. Terra Indígena Trincheira-Bakajá. *Programa de Educação Escolar Indígena do PBA-CI da UHE*. Belo Monte, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 2. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1977.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. *Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade*. Belém: Universidade do Estado do Pará / CCSE, 2005.

SILVA, Aracy Lopes da; DRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SIMONI, Alessandra Traldi; DAGNINO, Ricardo de Sampaio. Dinâmica demográfica da população indígena em áreas urbanas: o caso da cidade de Altamira, Pará. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 303-26, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/f5Shm3YjDpLQFZtvNkVQmF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SOUZA, César Augusto Martins. Ditadura, grandes projetos e colonização no cotidiano da Transamazônica. *Revista Contemporânea – Dossiê 1964-2014: 50 anos depois, a cultura autoritária em questão*, ano 4, n. 5, 2014 [v. 1].

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 25 maio 2021.

UMBUZEIRO, Ubirajara Marques; UMBUZEIRO, Antônio Ubirajara Boguea. *Altamira e sua história*. 4. ed. Belém: Ponto Press, 2012.

WEINSTEIN, Bárbara. *A Borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1993.

ZACCUR, Edwiges. Por que não uma epistemologia da linguagem? In: GARCIA, Regina Leite (Org). *Método, métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

Sobre os autores:

Kátia Barros Santos: Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará, Bragança. Especialista em Educação para Relações Etnicorraciais. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Altamira. **E-mail:** katiabarrosatm@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-1129-7087>

César Martins de Souza: Pós-Doutor e Doutor em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto da UFPA, docente do Programa Pós-Graduação em Linguagens e saberes na Amazônia (PPLSA), em Bragança, PA. Editor da Nova Revista Amazônica. **E-mail:** cesar@ufpa.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4530-4844>

Francisco Pereira de Oliveira: Doutor em Biologia Ambiental com ênfase em Biologia de Organismos da Zona Costeira Amazônica pela Universidade Federal do Pará. Professor de graduação e da pós-graduação do Programa em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará. **E-mail:** foliveiranono@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1327-8362>

Recebido em 3 de fevereiro de 2021

Aprovado para publicação em 30 de agosto de 2021



Dossiê “Autonomias
indígenas, negras,
camponesas: novas
ontologias políticas
na América Latina”