

Narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó: educação indígena e educação escolar indígena na aldeia Gorotire

*Imagetic narratives of Mëbêngôkre-Kayapó children:
indigenous education and indigenous school education in
the Gorotire village*

Leni Barbosa Feitosa¹

Idemar Vizolli¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v22i47.805>

Resumo: Este artigo resulta da pesquisa que tematiza a educação escolar indígena e objetiva deslindar percepções imagéticas de aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena, representadas por crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia Gorotire, localizada no município de Cumaru do Norte, PA, à luz da análise de imagem de oito desenhos criados pelas crianças, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados. As crianças interpretam e representam as aprendizagens da educação indígena e escolar de maneira bem distinta. Para elas, a educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó é significada pelo pertencimento ao território, integração com o meio ambiente, cotidiano familiar e comunitário, tradição cultural e realização de atividades desempenhadas entre homens e mulheres, ao passo que, na educação escolar indígena, as aprendizagens são reveladas no contexto educacional ocidental, com atividades coletivas desenvolvidas no mesmo espaço e tempo. Embora essas aprendizagens estejam presentes no mesmo território, percebe-se que elas não se comunicam, uma vez que o traçado que compõe os desenhos criados sugerem que não há o entrelaçamento oriundo de cada processo educacional.

Palavras-chave: educação; Mëbêngôkre-Kayapó; crianças indígenas; desenhos; narrativas visuais.

Abstract: This article results from the research on indigenous school education and aims to unravel the imaginary perceptions of learning about indigenous education and indigenous school education, represented by Mëbêngôkre-Kayapó children in the process of schooling in the Gorotire village,

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

located in the municipality of Cumaru do Norte, PA, in the light of image analysis of eight drawings created by children, with interlocutions of oral narratives of six Mëbêngôkre-Kayapó schooled adults. The children interpret and represent the learnings of indigenous and school education in very different ways. For them, the Mëbêngôkre-Kayapó indigenous education is signified by belonging to the territory, integration with the environment, daily family and community life, cultural tradition, and activities performed by men and women, while in the indigenous school education the learnings are revealed in the Western educational context, with collective activities developed in the same space and time. Although these learning experiences are present in the same territory, it can be seen that they do not communicate, since the traces that make up the drawings suggest that there is no interconnection arising from each educational process.

Keywords: education; Mëbêngôkre-Kayapó; indigenous children; graphics; visual narratives.

1 INTRODUÇÃO

Pautada nas diferenças etnoculturais e linguísticas como valor positivo e edificante da nacionalidade brasileira, no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como nas reivindicações dos movimentos indígenas, a Constituição Federal de 1988 assegurou o direito dos povos indígenas de receber a educação escolar em seus territórios substanciadas em práticas pedagógicas vinculada à especificidade, diferença, interculturalidade, língua materna e processo próprio de aprendizagem.

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

Esses instrumentos normativos inclinam-se para a oferta escolar em territórios indígenas na concepção educacional diferenciada, específica, bilingue e intercultural. A escola diferenciada floresce para privilegiar processo próprio de

ensino e aprendizagem de cada povo indígena, promovendo a conexão entre a educação indígena e escolar; a especificidade da reflexão de que cada povo indígena formula seu processo próprio de produzir e transmitir conhecimentos; o bilinguismo para propiciar aprendizagens na língua materna do grupo étnico; e interculturalidade na perspectiva de promover o diálogo entre culturas das diversas sociedades, sem sobreposição de saberes (BRASIL, 1999).

Fundamentado na prática de projetos escolares alternativos desenvolvidos em algumas escolas indígenas nas décadas de 1970 e 1980, que refletia a educação escolar para o empoderamento e autonomia de suas comunidades, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por meio do Parecer/CNE n. 14/1999, no intuito de explicitar a educação escolar indígena diferenciada, específica, bilingue e intercultural, reverberou a distinção dos processos educacionais executantes em seus territórios: educação indígena e educação escolar indígena (BRASIL, 1999).

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

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

Ao tratar da educação escolar indígena, Grupioni (2003) esclarece que nas últimas décadas, os estudos sobre a escola na aldeia têm sido evidenciados por pesquisadores que tratam da temática, sobretudo acerca das percepções de aprendizagens oriundos da educação indígena e educação escolar em seus territórios. Nesse contexto, este artigo objetiva deslindar percepções imagéticas

de aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena representadas por crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia Gorotire.

Falantes do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê, os Mëbêngôkre, mais conhecidos como Kayapó, são indígenas que habitam territórios ao sul do estado do Pará e ao norte do estado do Mato Grosso, no planalto do Brasil Central, em áreas de transição entre a floresta tropical e o cerrado, fazendo parte da Amazônia legal (LEA, 2012).

Os Mëbêngôkre-Kayapó habitam a Terra Indígena Kayapó, território regularizado, homologado, demarcado administrativamente e classificado como tradicionalmente ocupada, por meio do Decreto Presidencial nº 316/1991, compreendendo uma área territorial de 3.284.004,9719 ha. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os territórios são representados por uma população de oito mil indígenas Mëbêngôkre-Kayapó (IBGE, 2010).

A aldeia Gorotire foi constituída em 1937, quando o grupo indígena se fixou às margens do Rio Fresco, afluente do Rio Xingu, onde permanecem até hoje (INGLEZ DE SOUZA, 2001). A comunidade está localizada a 70 km do município de Cumaru do Norte-PA, e segundo o levantamento populacional realizado pela Fundação Nacional do Índio em 2016, a aldeia possui uma população estimada em 980 Mëbêngôkre-Kayapó, sendo considerada a maior comunidade indígena em número de habitantes da Terra Indígena Kayapó (FUNAI, 2016).

O processo de escolarização na aldeia foi principiado em 1973, por missionários da Missão Evangélica do Brasil. Conquanto, foi somente em 1986 que a escola foi institucionalizada com a oferta do ensino de 1ª a 4ª série (hoje anos iniciais do ensino fundamental), sob gerência da Fundação Nacional do Índio. Com o processo de federalização da educação escolar indígena, em 1996 a escola passou a ser gerida pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, e após três anos, em 1999, com estabelecimento de convênio com a Prefeitura de Cumaru do Norte-PA, pela rede de ensino municipal, que criou a Escola Municipal de Ensino Fundamental Kanhök (FEITOSA; VIZOLLI, 2019).

Atualmente há a oferta do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos, Etapa 1 (1º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série). O Ensino Fundamental

e a Educação de Jovens e Adultos são gerenciados técnica, administrativa e pedagogicamente pela Secretaria Municipal de Educação de Cumaru do Norte-PA, e o Ensino Médio, pela Secretaria de Estado de Educação do Pará.

2 ANDARILHAR METODOLÓGICO

Para adentrar o universo representativo da criança Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia, utilizou-se a interlocução com a imagem concebendo-a como linguagem universal que expressa e comunica uma mensagem imagética. A criação de desenhos é utilizada com veemência na prática pedagógica de professores indígenas e não indígenas da escola Kanhõk, sobretudo em virtude da destreza que as crianças Mëbêngôkre-Kayapó apresentam para tracejar o seu pensamento, representando situações que lhes são solicitadas.

Nesse sentido, foi realizada na escola a oficina de desenhos com crianças das turmas do ensino fundamental do 4º e 5º ano (anos iniciais) e 6º e 7º ano (anos finais), acompanhada pelo professor não indígena e monitor Mëbêngôkre-Kayapó das turmas. As crianças foram orientadas a criarem dois desenhos, na mesma folha, que representassem aprendizagens da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó e educação escolar indígena, sendo disponibilizada folha de papel A4, lápis de cor, lápis de cera, borracha e apontador. No total foram produzidos 54 desenhos.

Os desenhos foram analisados à luz da análise de imagem, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados. A análise de imagem é compreendida como recurso visual que liga às palavras a imagem, sendo meio eficaz no subsídio de reflexões subjetivas, uma vez que comunica “dados complexos”, desvelando “padrões e relações” que poderiam passar despercebidos na investigação científica (BOOTH; COLOMBO; WILLIANS, 2005, p. 225).

A análise de imagem foi precedida em quatro etapas, respectivamente: definição e descrição das categorias de enquadramento, seleção dos desenhos, descrição dos elementos imagéticos por categoria de enquadramento, e representação da mensagem imagética dialogadas com narrativas orais.

Na primeira etapa, foram definidas e descritas duas categorias de enquadramento para análise dos desenhos:

Categoria 1 Educação indígena - Processo educacional que já sobrevinha nas comunidades indígenas, antes da oferta da instituição escola, em que o saber

indígena é uma ação pedagógica praticada em todos os espaços que constituem o território indígena. O seu modo de ser, viver e interpretar o mundo é expressado “durante toda a vida e em todos os aspectos”, sendo que cada grupo concebe “um modo próprio de educar seus membros” (MELIÀ, 1979, p. 1-6).

Categoria 2 Educação escolar indígena- Ambiente institucional, operacionalizado por leis, decretos, normativas e diretrizes governamentais, e estruturada por um espaço físico, com delimitação em sala de aula, calendário, horário estabelecido, currículo escolar e recursos humanos específicos para o desempenho das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem (FEITOSA; VIZOLLI, 2017).

Na segunda etapa, foi considerada a observância dos critérios de seleção dos desenhos: não concluído e representação de aprendizagem com o mesmo significado, chegando ao *corpus* de pesquisa com oito desenhos, criados por Nhakpaingri Kayapó (4º Ano), KôKôkwynhti Kayapó (4º Ano), Irekoinhe Kayapó (4º ano), Panhmari Kayapó (4º ano), Iôdê Kayapó (4º ano), Bepnyre Kayapó (4º ano), Berpá Kayapó (4º ano) e Nhakoganhti Kayapó (7º ano).

Na terceira etapa, foram descritos os elementos imagéticos contidos nos desenhos por categoria de enquadramento. A representação da mensagem imagética foi dialogada, por categoria de enquadramento, com narrativas orais de Bepmoti Kayapó, Takakmakor Kayapó, Kamrôre Kayapó, Kôkôreti Kayapó, Mry-re Kayapó e Tumre Kayapó.

As narrativas orais foram reverberadas em entrevista semiestruturada acerca da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó e educação escolar indígena. Foram procedidas antes da realização da oficina pedagógica, e inspirada na técnica da História Oral, que segundo Thompson (1992), privilegia histórias e memórias de sujeitos que vivenciaram e/ou vivenciam o contexto pesquisado.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada com respeito aos procedimentos instrucionais e éticos estabelecidos para a pesquisa científica em territórios e com populações indígenas, obtendo o parecer de mérito da consultoria *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) nº 01300.011629/2017-10, autorização para ingressar na terra indígena da Fundação Nacional do Índio nº 110/AAEP/PRE, parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) nº 2.292.354 e da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) nº 2.451.312.

2.1 Olhar, lápis e papel: educação indígena e escolar na aldeia Gorotire

As crianças possuem imaginação criativa e, por meio dela, se expressam e comunicam, reconstruindo situações vividas ou imaginadas, sentimentos e percepções acerca de um determinado assunto que a envolve. Assim, interpretam e representam o mundo à sua volta empregando diversos recursos comunicacionais, tais como falar, jogar, pintar e especialmente desenhar, “tornando-se capaz de criar significantes ao atribuir significados a determinadas palavras, linhas, cores, sons e gestos” (RICHTER, 2004, p. 57).

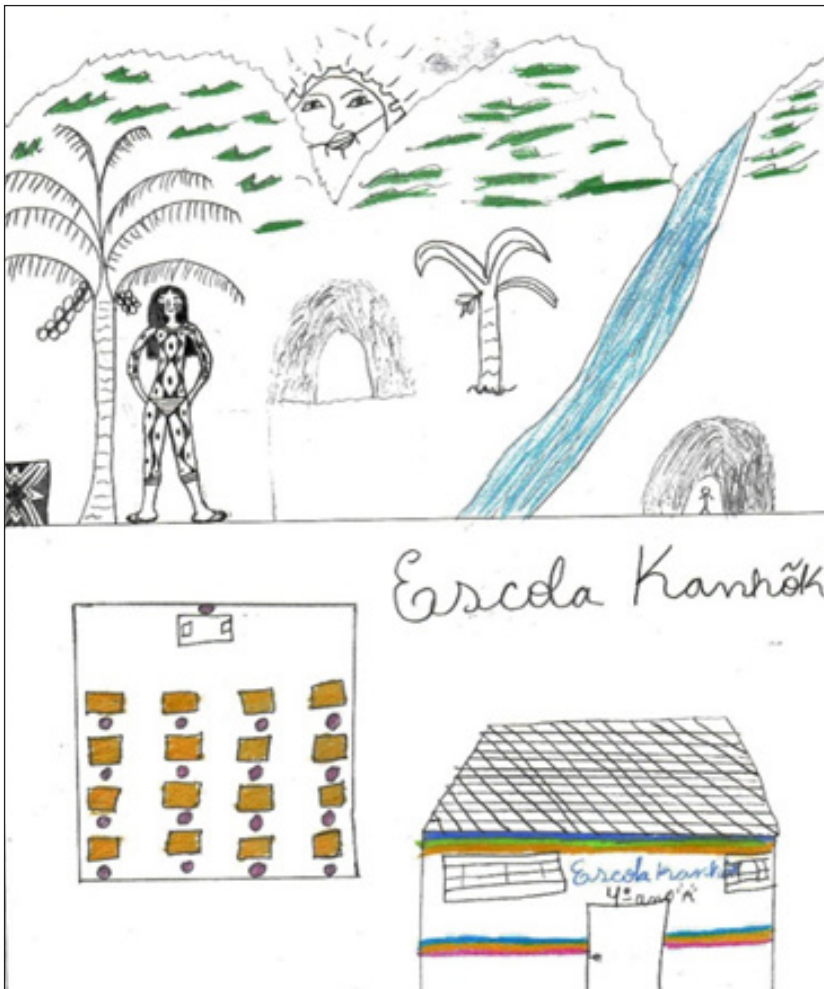
Ao criar desenhos as crianças apresentam a sua organização de pensamento, e desse modo lhes confere atribuições e significados entrelaçados ao seu contexto de sentidos culturais. Barbosa e Cunha (2006, p. 53), ao tratar da antropologia e imagem, explicam que as representações imagéticas “produzidas no âmbito de uma cultura”, possibilitam o diálogo “com regras e os códigos dessa cultura”. Ao estabelecer comunicação com outras culturas torna-se uma linguagem que permite compreender percepções de determinados contextos culturais.

No desenho de Nhakpaingri Kayapó (figura 1) são tracejados a representação das aprendizagens que emanam da educação indígena: a pintura corporal simbolizando a identidade étnica, cestaria como artesanato e utensílio para transportar alimentos recolhidos no plantio e nas árvores frutíferas, a castanheira como uma das fontes de alimentação e sustento familiar, serras, vegetação e rio especificando a percepção do lugar onde vive, o sol com pintura feminina indicando haver uma mítica entrelaçada a cosmovisão do grupo indígena e, a casa indicando o seu lugar no território, assim como explicita uma pessoa na porta da casa que sempre lhe acompanha no seu dia a dia.

O desenho apresenta representatividade de aprendizagem de pertencimento ao território Mëbêngôkre-Kayapó Gorotire. Fernandes (2009, p. 45) menciona que a educação é praticada pelas sociedades humanas sob duas perspectivas que vise: “uma sociedade em mudança” ou “uma sociedade estável”. Takakmakor Kayapó (2017) ao reverberar “na nossa sociedade os mais velhos sempre preparou nós [...] para a família indígena [...] na cultura Kayapó”, nos direciona a pressupor que a aprendizagem de pertencimento ao território Mëbêngôkre-Kayapó Gorotire põe em prática o apreender de uma sociedade estável ao apropriar seus membros para o seguimento da organização social, material e moral do grupo indígena.

A percepção da aprendizagem do ambiente escolar é caracterizada pela ilustração da escola, da sala de aula, assim como a organização espacial de estudantes e professor. Pela representatividade da narrativa imagética a aprendizagem escolar acontece por meio da organização hierarquizada nos padrões ocidentais.

Figura 1 - Desenho de Nhakpaingri Kayapó (4º Ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

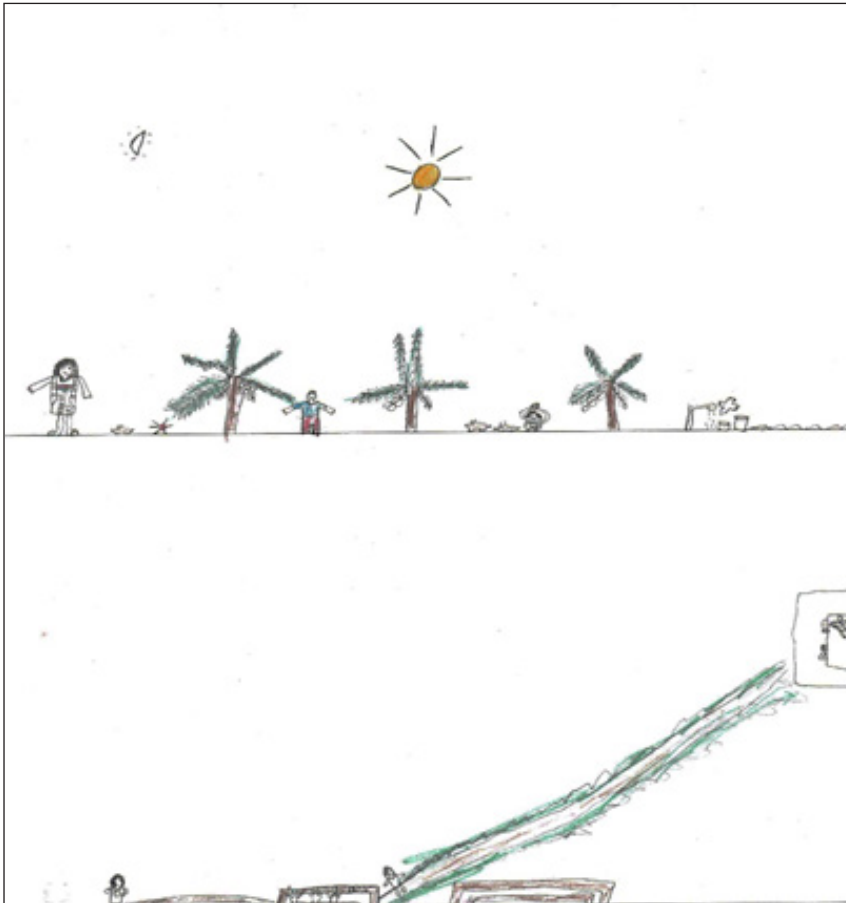
Almeida (2014, p. 277), ao tratar das relações no cotidiano escolar explica que a disposição de estudantes em fileiras direcionadas ao professor determina

hierarquia, ordem e disciplina. Tumre Kayapó (2016) ao relatar como as crianças se comportam na sala de aula, reverbera que são “calmos”, “respeitosos com os professores e monitores” e “não faz barulho”. Descrições também corroboradas nas falas de Mry-re Kayapó (2017), Kôkôrêti Kayapó (2017, e Kamrôre Kayapó (2017) que ainda acrescentam, respectivamente, “não pega as coisas do outro”, “respeita o outro aluno” e “não briga na escola”.

Takakmakor Kayapó (2017), explica que “são as mães que ensina o comportamento [...] ela vai na escola olhar [...], o cacique também vai lá olhar [...] eles dizem: tenha respeito para estudar e tenha respeito pela escola”. Percebe-se, portanto, que embora haja uma organização hierarquizada na escola para determinar ordem e disciplina no ambiente escolar, em consonância com os padrões ocidentais, o comportamento dos estudantes na escola e em sala de aula refletem aos primeiros ensinamentos emanados da educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó.

O desenho de Kôkôkwynhti Kayapó (figura 2) ilustra o sol representando o tempo, as castanheiras como fonte de alimento e sustento familiar, a realização de atividades envolvendo sua família na colheita de castanha e caça de porcão do mato. A imagem comunica a aprendizagem para a vida familiar e comunitária, apreendida pela observação e o fazer das tarefas exercida por seus pais. Melià (1979) elucida que a aprendizagem das crianças é orientada pela oralidade, baseada no cotidiano da vida indígena e substanciada pelo valor do exemplo e da ação, nesta ordem, aprender observando e aprender fazendo. Cohn (2002, p. 141), ao tratar a educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó menciona que há dois modos de ensinar algo a alguém: “*ba kum akre* (eu mostrei a ele/ela) ou *ba kum iaren* (eu contei a ele/ela)”.

Figura 2 - Desenho de Kôkôkwynhti Kayapó (4º Ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

A aprendizagem infantil é apreendida pelos olhos e ouvidos. Ao ouvir, desenvolve a capacidade de aprender os ensinamentos da memória coletiva substantiada pelas narrativas orais da cosmovisão do grupo e, ao olhar, depreende as aprendizagens da cultura material. Ao elucidar a sua aprendizagem *ba kum iaren*, Bepmoti Kayapó (2016) menciona “meu vô que me falou tanto história antiga, como lenda da tradição”. Tumre Kayapó (2017) relata o modo de ensino *ba kum akre*, “quando o pai vai caçar ele leva o filho e vai falando: olha filho você tem que fazer assim, faz assim, quando vem o animal [...] quando é picado de cobra já fala, tem que tirar a casca dessa madeira, esse é o cipó”.

Ao tratar da aprendizagem no ambiente escolar Kôkôkwynhti Kayapó, representa a estrada indicando o seu deslocamento para a escola, tal como caracteriza a vegetação que compõe a paisagem do percurso. Somado a isso, traceja a sua mãe que segue observando diariamente o seu deslocamento, a professora localizada na porta da sala de aula e, ao que tudo indica, realizando o acolhimento das crianças no ambiente escolar.

A narrativa imagética trata de aprendizagens no contexto de processos educacionais operacionalizados na sociedade dos *Kubë* (não indígena). Melià (1979, p. 60), ao estabelecer os contrastes entre a educação indígena e educação escolar indígena, indica que o deslocamento de sua casa até a escola é uma característica da educação ocidental. Na compreensão do autor, a rotina diária do deslocamento habitua a criança indígena a vincular no seu dia a dia que há um lugar exclusivo de aprendizagem, a escola, desvinculando-a com “o tempo anterior”, a educação indígena.

No desenho de Irekoinhe Kayapó (figura 3), a educação indígena é representada pela composição da paisagem da comunidade Gorotire ao especificar serras e árvores com frutos, bem como demonstra o seu cotidiano familiar ao ilustrar a criança brincando e explorando o território, a mãe que sempre com olhar atento observa o filho, o pai fabricando e testando ferramenta para a colheita da castanha e o sol indicando o tempo em que são realizados esses afazeres. Os traços que elaboram a composição do desenho propõem o entendimento da aprendizagem direcionada a explorar o território indígena, conquanto sempre com o olhar atento da mãe.

Explorar o território também é uma prática de educação que vise uma sociedade estável, uma vez que “uma educação que integra também é uma educação que diferencia” (FERNANDES, 2009, p. 51). Nesse contexto de integração e diferenciação Melià (1979, p. 15), explica que o “filho que nasce, cai no chão cultural” e, a partir de então, começa a conhecê-lo. Kamrôre Kayapó (2017), explica que “as crianças aprende indo com os pais nas tarefas [...] eles aprende olhando os pais fazendo [...] a criança tem liberdade de andar na aldeia, ele aprende assim, a mãe fica sempre olhando pra onde tá indo [...]”. Instigar o desvelar do território revela-se como uma pedagogia Mëbêngôkre-Kayapó de socialização da criança a sua cultura, propiciando com que elas aprendam a interpretar a terra indígena e o mundo a sua volta com base na cosmovisão do grupo.

Figura 3 - Desenho de Irekoinhe Kayapó (4º ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Na representação da escola, Irekoinhe Kayapó ilustra a presença de muitos estudantes que brincam no pátio no horário do recreio, apresentando o pavilhão de aula contendo quatro salas, bem como a disposição dos estudantes. A fonte de água do ambiente escolar e, uma criança a que tudo indica ligando a torneira para oferecer água ao cachorro.

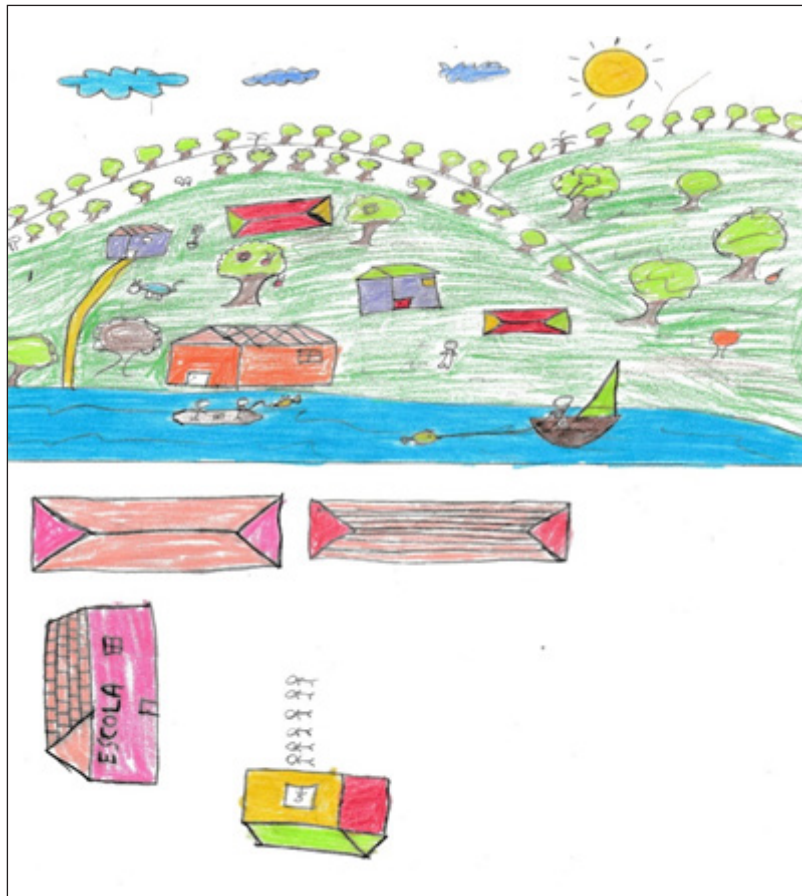
Ao considerar as narrativas “meu avô que me ensinou a história da cultura”, “quando o pai vai caçar ele leva o filho”, “meu pai que me ensinou os enfeites”, “a minha mãe que ensinou tudo para minha irmã”, respectivamente de Bepmoti

Kayapó (2016), Tumre Kayapó (2017), Takakmakor Kayapó (2017) e Kamrôre Kayapó (2017) depreende-se em consonância com Melià (1979), reverberando que a educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó não é praticada em grupo.

Todavia, há de se mencionar a fala de Kôkôrêti Kayapó (2017) ao explicar que “agora tá ficando diferente, nós estamos aprendendo as coisas só na escola, a educação Mëbêngôkre-Kayapó e a educação escolar”. Em sua fala, menciona que o ambiente escolar com sua prática pedagógica sistematizada de ensinar e aprender já perpetrou no ato de educar do grupo, sobretudo por tornar-se responsável em promover ensinamentos que antes eram concebidos exclusivamente pela educação indígena.

No desenho de Panhmari Kayapó (figura 4), são delineados a organização espacial da aldeia disposta em ruas e seu convívio com o meio ambiente. Retrata casas, ruas, serras e árvores, mostrando o lugar que vive; o sol simbolizando o tempo; o rio como fonte de alimento e lazer; a canoa como o modo de embarcação na prática pesqueira; pessoas pescando, atividade comunitária de subsistência; cachorro transitando no território e; criança observando a realização da atividade de pescaria.

Figura 4- Desenho de Panhmari Kayapó (4° ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

A mensagem imagética revela que a aprendizagem indígena está orientada para a sobrevivência no território e integração com o meio ambiente. Meliá (1979, p. 18) explica que por meio da tradição oral as crianças indígenas desde seus primeiros passos são incentivadas ao convívio com a natureza, no escopo de se fazer conhecer o território e, a partir desse, “explorar a natureza em múltiplos sentidos para que o sistema cultural possa fornecer base segura para a sobrevivência”.

Tumre Kayapó (2016), em sua fala em relação ao território indígena expressa com ênfase: “somos natureza” e “é bom de viver assim”. Kôkôrêti Kayapó (2017) ainda agrega que “aqui na aldeia é muito bom, cada um tem sua roça que é aqui

perto, quando acaba as coisas a gente busca na roça, não paga... caçar e pescar... é tudo tranquilo e as crianças brincam com os animais [...]”. As narrativas, bem como o desenho de Panhmari Kayapó indicam uma relação harmoniosa com o meio ambiente que constitui o território indígena, realçando aspectos de interação, subsistência e aprendizado.

Kôkôrêti Kayapó (2017) exemplifica uma das aprendizagens ensinadas pelos adultos para a sobrevivência no território ao relatar que aprende-se a “caçar e pescar com os mais velhos [...] aprendemos a bater o timbó”, explicando que Timbó “é um...cipó tipo veneno, que a gente bate na água e os peixes ficam tontos... é um cipó da mata e, muitos sabem qual é [...]”, aí chega no rio, bate, bate, bate... até o peixe ficar tonto, aí nos pegamos para comer”.

O desenho que representa a escola é caracterizado pela estrutura física e estudantes posicionadas em fila para entrar na sala de aula. Infere-se nesse contexto que a mensagem comunicada do ambiente escolar remete a aprendizagem sistematizada em padrões disciplinares ocidental em consonância com a representatividade imagética de Nhakpaingri Kayapó (figura 1).

Iôdê Kayapó em seu desenho (figura 5) traceja os personagens da “festa da fantasia” *Pât* (tamanduá), *Kukôj* (macaco) e *Kubyt* (guariba) como explica Kôkôrêti Kayapó (2017). Segundo ele, essa festividade é realizada para “animar e brincar” com a comunidade indígena, sobretudo com as crianças que gostam muito dessa festa.

A composição do desenho comunica a aprendizagem na tradição cultural Mëbêngôkre-Kayapó. Nunes (2011) menciona que os Mëbêngôkre-Kayapó percebem a importância de preservar a sua cultura, sobretudo as comemorações festivas concebidas na cosmovisão do grupo indígena. No período festivo os pais levam as crianças para participarem das festas nas aldeias em seu território. A autora ainda explica que elas aprendem imitando as atividades executadas pelos pais e “em forma de brincadeiras vão aprendendo” e se apropriando dos valores culturais do grupo indígena.

Mry-re Kayapó (2016) explica que é “muito importante as crianças participar da festa, porque lá elas aprendem a nossa cultura [...]”. Kamrôre Kayapó (2017) ressalta ainda que “quando tem festa não tem aula, porque isso é a nossa tradição. Quando vai ter festa aqui o cacique avisa o professor, hoje tem só a festa, dois dias,

aí cancela e quando terminar a festa tem aula. Não pode perder a nossa tradição”.

Figura 5- Desenho de Iôdê Kayapó (4° ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Na representação do ambiente escolar ilustra a estrutura física da escola delimitando-a no território indígena com muro e apenas um acesso de entrada, o portão. A narrativa imagética representa que há aprendizagens culturais distintas no território indígena. Melià (1979, p. 73) menciona que a escola “costuma ser uma construção conforme os padrões da “civilização”. Pelo material usado e pela forma que não tem nada de indígena [...]” estabelece a percepção de que no território indígena há um espaço de ensino e aprendizagem distinto da primeira aprendizagem, a educação indígena.

Balizar a escola com muro é uma sublime representação de um espaço de fronteira. Todavia, Tumre Kayapó (2016) fala que na escola “tem que aprender

a falar, escrever e ler em português [...] nós precisamos aprender as coisas dele para se defender”. Nesse vislumbre, há de se ressaltar que a escola está sendo representada como um espaço de trânsito de mão única, ou seja, somente do conhecimento e apropriação dos códigos simbólicos dos *Kubẽ*.

O desenho de Bepnyre Kayapó (figura 6) representa o território indígena circunstanciado pela ilustração de serra e árvores, o sol também está presente indicando o período em que são realizadas as tarefas desempenhadas por homens e mulheres. Em relação a atividade desenvolvida ilustra seu pai derrubando árvores com machado para abrir área para o plantio de roça e sua mãe recolhendo castanha-do-pará com auxílio de uma vara e acondicionando-as na cesta sobreposta em suas costas.

Figura 6: Desenho de Bepnyre Kayapó (4º ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

A representação imagética indica a aprendizagens de atividades distintas realizadas por homens e mulheres. Lea (2012, p. 140) diz que “quando as crianças ganham confiança suficiente para afastar-se mais do que alguns metros de sua mãe são incentivadas a permanecerem na presença de seus pares do mesmo sexo”, iniciando a construção de gênero no cotidiano. A autora ainda agrega que os meninos “brincam caçando insetos e pequenos animais em volta da aldeia e aos poucos percorrem distâncias maiores” e, as meninas “acompanham suas mães às roças, carregando um cesto em miniatura onde colocam algumas bananas, batatas, e outra coisa qualquer que é transportado pelas mulheres”.

Tumre Kayapó (2017) explica que as atividades distintas na construção do gênero no cotidiano da aldeia são apreendidas ao seguir e fazer as mesmas coisas que os seus pais, avós e tios fazem, dessa maneira “as meninas vão seguir da mesma forma que as mães estão fazendo e os meninos vai fazer da mesma forma que os homens estão fazendo”.

As aprendizagens que perpetram o universo masculino e feminino Mëbêngôkre-Kayapó são exemplificadas na narrativa de Kamrôre Kayapó (2017) ao dizer que cabem as mães a criação das filhas, “elas tem que ensinar a filha fazer jenipapo misturado com carvão, pintar, fazer a tinta do urucu, raspar o cabelo, pegar o óleo de coco” e, aos pais ensinar os filhos “a caçar e pescar; eu estou ensinando o meu filho também, caçar, pescar, jogar flecha pra matar porco”. Nesse sentido, a representação da aprendizagem que constrói o gênero no universo Mëbêngôkre-Kayapó dar-se-á pelos ensinamentos dos familiares do mesmo gênero da criança, que apreendem pela observação e imitação dos mesmos.

No que tange a educação escolar é retratado o prédio da escola, com um estudante esperando a professora na porta da sala de aula, que de acordo com o seu traço físico não é indígena, sobretudo pelo cabelo curto que não caracteriza a mulher Mëbêngôkre-Kayapó. Percebe-se que o desenho comunica a mensagem da aprendizagem escolar com professores *Kubẽ*.

Melià (1979, p. 72) chama atenção para os processos educacionais de ensino e aprendizagem mediados por educadores não indígenas, sobretudo se esses, não conhecerem a cultura e a língua que emana do grupo étnico, podendo nesse caso, ocorrer o risco de “abafar” no ambiente escolar a educação indígena ao “limitar-se ao uso da chamada língua nacional”, bem como interpretar de forma

errônea situações vivenciadas no território indígena ao vislumbrá-las nos códigos sociais, políticos e culturais da sociedade envolvente.

Mry-re Kayapó (2017), diz que quando as aulas são suspensas em decorrências das festas da cultura Mëbêngôkre-Kayapó “os professores não indígenas vão tudo para cidade, mas o certo é eles ficar aqui [...] para aprender a nossa cultura, se não como vai aprender?”. Corroborando com essa indicação, Tumre Kayapó (2016) relata que os professores *Kubẽ* têm que “se interessar em aprender a nossa cultura, como vai respeitar na escola se não conhece? Eles só dão aula e vai embora para a cidade [...] a gente não quer isso”.

As narrativas que dialogam com o desenho reverberam ser necessário aos professores *Kubẽ* que atuam na comunidade Gorotire conheçam os símbolos da cultura Mëbêngôkre-Kayapó, na perspectiva de não abafar no ambiente escolar, a educação indígena e suas representações simbólicas, como propõe Tassinari (2001) ao definir que a escola sendo um espaço de fronteira envolve nesse processo educacional, ensino e aprendizagem tanto aos indígenas, quanto aos não indígenas.

O tracejo do desenho de Berpá Kayapó (figura 7) representa ensinamentos aprendidos na educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó voltados para o modo de subsistência em seu território, especificado pela atividade masculina de caça e pesca, bem como a utilização de ferramentas para essa tarefa, como a borduna e a flecha. Depreende-se a representação da mensagem imagética a aprendizagem entrelaçada ao contexto indígena masculino em que se aprende fazendo.

Figura 7: Desenho de Berpá Kayapó (4° ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Takakmakor Kayapó (2017), em suas reminiscências da infância relata que aprendeu a caçar com os mais velhos, seu pai e um amigo dele, explicando que “quando caçava, também pescava e fazia acampamento”. Todavia, ao relacionar a aprendizagem de artesanato, diz que tinha “dificuldade de aprender, mas meu pai não, ele faz direitinho”. Lea (2012, p. 143), menciona que a fabricação do artesanato da cultura material Mëbêngôkre-Kayapó é uma tarefa masculina em que são feitos cocares, tiracolos para carregar os bebês, esteiras feitas de palmeira de buriti, cestos para transportar alimentos e lenhas. Acrescidas a essas atividades, explica a autora, também lhes cabe a tarefa de “caçar e transportar os animais caçados por distâncias consideráveis, além de madeira para construir as casas”.

No ambiente escolar denota um estudante sentado na carteira e seu professor ensinando-lhe com o auxílio do livro, em que entendesse ser um livro didático. A narrativa imagética expressa uma aprendizagem substanciada no método de ensino tradicional. Carneiro (2012, p. 2) explica que esse método “centra-se no ato de transferir conhecimento” em que o professor é vislumbrado como “portador de conhecimentos que devem ser repassados aos alunos, que, por sua vez, devem decorá-los para logo serem conferidos pelo professor”.

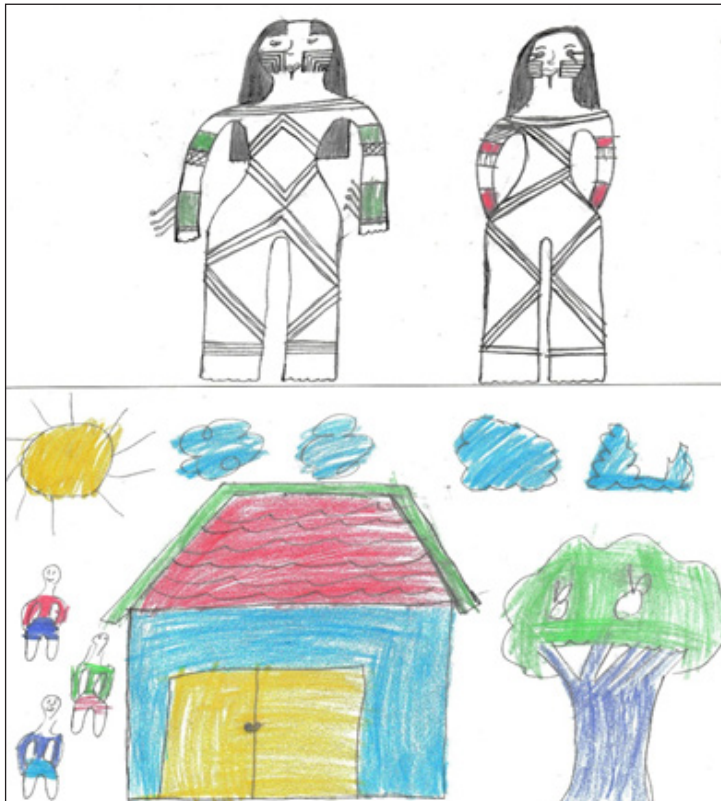
Nessa perspectiva, a criança ao adentrar o ambiente escolar se depara com uma educação completamente diferenciada da sua primeira, a educação Mëbêngôkre-Kayapó. Souza e Paiva (2013) mencionam que a educação escolar difere com veemência da educação indígena, sobretudo pela sistematização substanciada por novos instrumentos de ensino e aprendizagem que segue em harmonia com o currículo escolar. As autoras ainda agregam que essa educação assume o paradigma educacional tradicional, operacionalizada pela reprodução do saber estático, sobretudo da sociedade ocidental. Reprodução que determina os papéis que devem ser assumidos pelos agentes que a constitui, com bem explica Freire (1996), na educação bancária em que o conhecimento é emitido pelo professor e recebido pelo estudante, sem esperança que haja troca de incumbência, ou ainda, o diálogo entre os agentes que a constitui.

Melià (1979, p. 60) explica que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar em territórios indígenas são operacionalizados pelo “uso de livro” e valorização da “memorização”. Tumre Kayapó (2016) diz que o ensino na escola está mais direcionado para o conhecimento da cidade, sobretudo em virtude dos recursos didáticos utilizados pelos professores *Kubë*, a qual explica: “eles ensina só com livros [...] e os que tem aqui são os mesmos da cidade, então a gente aprende mais coisa da cidade do que da aldeia [...] eles perguntam e as crianças falam”.

O desenho de Nhakoganhti Kayapó (Figura 8) espelha a imagem da mulher Mëbêngôkre-Kayapó em dias festivos na aldeia, com pintura corporal, cabelo longo e raspado na região frontal e paramentada com enfeites produzidos com miçanga. A comunicação do desenho faz referência as atividades voltadas ao mundo indígena feminino. Silva (2012, p. 79) menciona que os “sistemas de representações visuais (cultura material e grafismo, por exemplo) de uma sociedade indígena, expressam sua visão de mundo e sua forma de sensibilidade”.

Vidal (1992, p. 144) explica que a pintura corporal desenvolvida pelos Mëbêngôkre-Kayapó é realizada com muito esmero e utilizada “tanto em nível do ritual quanto do cotidiano”. Lea (2012, p. 147-148) reverbera que as pinturas geométricas são inspiradas na “chuva” e “animais como o jabuti e o tamanduá”. As pinturas do cotidiano são tracejadas “a dedo” e, as de cerimônias de nomeação com a “nervura de uma planta” para adornar padrões mais elaborados. A autora ainda explica que a tinta utilizada na pintura é feita pela mistura do carvão ao suco do jenipapo².

Figura 8- Desenho de Nhakoganhti Kayapó (7º ano)



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores.

² Fruto do jenipapeiro, uma árvore que chega a vinte metros de altura e é da família Rubiaceae, encontrada em toda a América tropical. (BECHARA, 2011, p. 746).

Kamrôre Kayapó (2017) esclarece que as pinturas corporais compreendem o universo Mëbêngôkre-Kayapó feminino. Dessa forma, explica Tumre Kayapó (2017) “as meninas aprendem a pintura quando ainda são crianças, ela vai brincar, e vai imitar ser igual o adulto, aí ela pega a boneca e vai começar a fazer a pintura”. Ao brincar de imitar sua mãe “ela vai aprendendo cantar, saber nome de cada pintura, porque toda a pintura que a mulher vai fazer ela leva os filhos e ela já vai olhando”. A pintura Mëbêngôkre-Kayapó “significa uma maquiagem indígena, onde anda bonita através da pintura corporal, a pintura é uma beleza, porque nós somos natureza e nossa pintura é o jenipapo e urucu”.

O tracejo do contexto escolar de Nhakoganhti Kayapó ilustra várias crianças vestidas diferentemente do cotidiano na aldeia, o prédio escolar, o sol indicando o tempo que são realizados o ensino e a aprendizagem, e a árvore com frutas próxima a escola. Nesse sentido, nota-se a comunicação imagética direcionada a determinação de tempo para a aprendizagem escolar.

Como “novidade” Melià (1979, p. 74), apresenta o vislumbre das comunidades indígenas a marcação de tempo para ocorrer o ensino e aprendizagem escolar, sobretudo em virtude da educação indígena não haver horário para ensinar e aprender, como bem explica Bepmoti Kayapó (2016) “na cultura Mëbêngôkre-Kayapó, tudo é aprendizado e, em todo lugar da aldeia se ensina e aprende [...], não tem hora para aprender, se aprende toda hora desde criancinha”.

Mry-re Kayapó (2017) diz que “as vezes é muito difícil para os índios seguir essas regras [...]”, explicando a sua organização: “tem uns que dá aula antes do recreio, com horário de 07:00 às 09:00, depois... 09:30 a aula é de Língua Materna e depois é Língua Portuguesa, que é o professor não indígena que dá aula e nós sempre acompanhamos junto”.

A dificuldade mencionada por Mry-re Kayapó em “seguir as regras” pode estar relacionada ao distanciamento dos processos educacionais oriundos da educação Mëbêngôkre-Kayapó e educação escolar indígena, percebidas também por Tumre Kayapó, Takakmakor Kayapó, Kôkôrêti Kayapó, Kamrôre Kayapó e pelas crianças Mëbêngôkre-Kayapó por meio da representatividade de seus desenhos. Conquanto há de sublinhar que ao considerar a escola um espaço de fronteira suscita-se também um espaço de incompreensão, ambiguidade e incerteza.

3 TECENDO CONSIDERAÇÕES

A partir das narrativas imagéticas de crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização, percebemos a destreza e habilidade que elas têm para se comunicar por meio de desenhos. Tracejo este que nos possibilitou, com interlocuções de narrativas orais de seis Mëbêngôkre-Kayapó adultos escolarizados, evidenciar que as crianças interpretam e representam as aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena de maneira bem distinta: a educação indígena é significada pelo pertencimento ao território, integração com o meio ambiente, vida familiar e comunitária na aldeia, tradição cultural e realização de atividades desempenhada entre homens e mulheres, ao passo que na educação escolar as aprendizagens são reveladas no contexto educacional ocidental, com atividades coletivas desenvolvidas no mesmo espaço e tempo, assim como promovidas por professores *Kubẽ* (não indígenas).

A representatividade das narrativas imagéticas reverberam que na aldeia há dois locais de aprendizagem: um no convívio com a família alicerçada na educação indígena Mëbêngôkre-Kayapó *Ba kum akre* (eu mostrei a ele/ela) e *Ba kum iarem* (eu contei a ela/ela) e outra na vivência escolar sistematizada pelo mundo dos *Kubẽ*, que embora estejam presentes no mesmo território, percebe-se que não se comunicam, uma vez que o tracejo que compõe os desenhos criados por elas sugerem que não há entrelaçamento oriundo de cada processo educacional. Em decorrência dessa percepção, torna-se relevante pesquisar por que crianças Mëbêngôkre-Kayapó em processo de escolarização na aldeia Gorotire representam as aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena de maneira tão distinta.

É importante ressaltar que as narrativas imagéticas, dialogadas com as narrativas orais, sobre aprendizagens da educação indígena e educação escolar indígena não foram concebidas à luz da plena verdade, mas como representação de sujeitos que participam do processo de escolarização na aldeia. Nessa concepção, não pretendemos esgotar este assunto, uma vez que a temática abordada até o momento foi pouco pesquisada no campo acadêmico, e sobretudo ao considerar que a representação imagética está sempre sujeita a ressignificação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. *Revista Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-85, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Andrea; CUNHA, Edgar Teodoro da. *Antropologia e imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BECHARA, Evanildo. *Dicionário escolar da academia brasileira de letras*: língua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. *Parecer CEB nº 14 de 14 de setembro de 1999*. Aprecia as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARNEIRO, Roberta Pizzio. Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana e biocêntrica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 1-18, dez. 2012. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145/86>. Acesso em: 28 maio 2018.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. NUNES, Angela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

BOOTH, Wayne; COLOMB, Gregory; WILLIAMS, Joseph. *A arte da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEITOSA, Leni Barbosa. VIZOLLI, Idemar. Escolarização indígena Mëbêngôkre-Kayapó Kayapó Gorotire. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35043>. Acesso em: 13 set. 2019.

FEITOSA, Leni Barbosa; VIZOLLI, Idemar. *O Dueto: educação indígena e educação escolar indígena*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 2., ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 7., *Anais [...]*. Palmas: UFT, 2017. p. 315-31.

FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO [FUNAI]. Disponível em: <http://www.funai.org.br>. Acesso em: 3 jan. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view>. Acesso em: 18 set. 2019.

INGLEZ DE SOUSA, Cássio Noronha. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó – Gorotire. In: SILVA, Lopes da Silva. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Censo Demográfico: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2020.

LEA, Vanessa. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre-Kayapó (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 2012.

MELIÀ. Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

NUNES, Raimunda da Silva. *Olhando a escola: concepções sobre a educação escolar da comunidade indígena Kayapó*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2715/TESE.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

OLIVEIRA, Jasom. *Da negação ao reconhecimento a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectiva*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-IFE/322/Oliveira_j_tm255revisado.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez. 2020.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Sergio Baptista da. Contato Interétnico e dinâmica sociocultural: os casos Guarani e Kaingang. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Izabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SOUZA, Elisabeth Cristina Siel; PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de. *O processo de ensino/aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de Parintins*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE, 11., 2013, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2013.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VIEIRA, I. F. *Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia*. Dissertação em Educação. 2006, 183f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/75514>. Acesso em: 12 dez. 2020.

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: VIDAL, Lux Boelitz. (Org.). *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel, 1992. p. 143-89.

Fontes Orais

KAYAPÓ, Bepmoti. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2016.

KAYAPÓ, Takakmakor. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 14 ago. 2017.

KAYAPÓ, Kamrôre. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Kôkôrêti. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 10 ago. 2017.

KAYAPÓ, Mry-re. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Mry-re. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 16 ago. 2017.

KAYAPÓ, Tumre. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 22 nov. 2016.

KAYAPÓ, Tumre. Entrevista concedida a L. B. F. Aldeia Gorotire (PA), 18 ago. 2017.

Sobre os autores:

Leni Barbosa Feitosa: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Educação pela UFT, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Membro efetivo da agremiação de escritores e escritoras da Academia Redencense de Letras (ARL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Social (GEPES), linha de pesquisa: Educação Indígena na Amazônia Paraense/Universidade do Estado do Pará (UEPA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Formação de Professores (GPEMFOR), linha de pesquisa: Educação, Diversidade e Interculturalidade na UFT; Grupo de Estudos e Pesquisas Territórios Indígenas e Etno-Envolvimento (GPTIE), linha de pesquisa: Educação Escolar Indígena/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFTO). **E-mail:** lenifeitosa@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-7333-5264>

Idemar Vizolli: Pós-doutoramento em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em Ciências Naturais pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Graduação em Matemática pela Universidade do Contestado (UnC). Professor associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor e orientador nos programas de mestrados acadêmico e profissional em Educação na UFT, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE) – Associação Plena em Rede. Coordenador estadual da REAMEC. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: etnomatemática, saberes e fazeres em contextos socioculturais, proporção-porcentagem, ideias matemáticas, fração, registro de representação semiótica, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação escolar indígena. **E-mail:** idemar@mail.uft.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>

Recebido em: 16/07/2021

Aprovado para publicação: 24/11/2021