

**Educação Mëbêngôkre: saberes e ensinamentos
compartilhados pelas narrativas *Àkti* e *Kubẽ brire***
*Mëbêngôkre education: knowledge and teachings shared
by the *Àkti* and *Kubẽ brire* narratives*

Dilma Costa Ferreira¹

Idemar Vizolli¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.898>

Resumo: O presente estudo resulta de reflexões posteriores à pesquisa, empreendida por ocasião do mestrado, realizada com os Mëbêngôkre que residem no Município de São Félix do Xingu, PA. Este estudo tem como objetivo deslindar saberes e ensinamentos engendrados em duas narrativas: *Àkti* (grande gavião) e *Kubẽ brire* (homem sapo), as quais evidenciam aspectos da educação Mëbêngôkre vividos por seus ancestrais. Amparados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e bibliográfica, selecionamos as narrativas e efetuamos o estudo, pelo qual foi possível percebermos que os saberes e ensinamentos tradicionais, presentes nas narrativas Mëbêngôkre aqui apresentadas, apontam para elementos históricos e culturais que são revisitados nos processos próprios da educação indígena. Para sustentar as discussões, a pesquisa tem contribuições da abordagem histórica dos contextos vividos por povos indígenas na Amazônia Legal, como apresenta Márcio Souza; de educação escolar e educação indígena, nos termos de Bartomeu Melià; e dos estudos etnográficos realizados por Vanessa Lea, que abordam os diversos aspectos da sociedade Mëbêngôkre, seus modos de ser e viver. Os resultados expõem a necessidade de (re)conhecer os diversos saberes Mëbêngôkre e o lugar que estes ocupam nos processos de ensino aprendizagens escolares para/com esse povo.

Palavras-chave: Educação Mëbêngôkre; narrativas; saberes; ensinamentos.

Abstract: The present study is the result of reflections after the research undertaken when the master's degree carried out with the Mëbêngôkre who live in the Municipality of São Félix do Xingu, PA. This study aims to unravel knowledge and teachings engendered in two narratives: *Àkti* (big hawk) and *Kubẽ brire* (frog man), which show aspects of Mëbêngôkre education, lived by their ancestors. Supported by the assumptions of qualitative and bibliographic

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

research, the narratives were selected, and the study was carried out based on the research objective. It was noticed that the traditional knowledge and teachings present in the Mëbêngôkre narratives presented here point to historical and cultural elements that are revisited in the indigenous education processes. To support the discussions, the research has contributions from the historical approach of the contexts experienced by indigenous peoples in the Legal Amazon, as presented by Márcio Souza; school education and indigenous education, in the terms of Bartomeu Melià; and the ethnographic studies carried out by Vanessa Lea, which addresses the various aspects of Mëbêngôkre society, its ways of being and living. As a result, they reverberate the need to (re)know the different Mëbêngôkre knowledge and the place they occupy in the teaching-learning processes for/with the people.

Keywords: Mëbêngôkre Education, Narratives, Knowledge, Teachings.

1 O CENÁRIO

Acalorados pela urgência de se discutir sobre educação e povos indígenas no Brasil, ao compreendermos a importância dessas discussões para o desenvolvimento da educação escolar indígena, almejamos com o presente estudo tematizar saberes e ensinamentos presentes em duas narrativas Mëbêngôkre: *Àkti* (grande gavião) e *Kubẽ brire* (homem sapo), as quais evidenciam práticas da educação vivida por esse povo que habita em um território demarcado na Amazônia Legal.

Consideramos importante situá-los geograficamente, porque falamos de diferentes e diversas Amazônia (Amazônia Andina, Pan-Amazônia, Amazônia Legal e Amazônia Brasileira), que se caracterizam na coexistência de povos de origem, culturas e línguas distintas. Esses povos vivem organizados em suas comunidades e resistem a invisibilidade, a negação de direitos e a precária qualidade de vida (ROCHA, 2019).

Na condição de professores amazônidas, movidos pelo anseio de produzir reflexões sobre a educação, evidenciamos a necessidade de problematizar o lugar dos saberes indígenas e suas histórias na constituição de políticas educacionais e processos de ensino na Amazônia Legal Brasileira para povos indígenas, de modo a romper com as invisibilidades, a negação de direitos e a valorização da cultura ocidental. Transpor a negação da existência, das condições de vida e da cultura do outro requer o (re)conhecimento e valorização deste em sua diferença. A partir do (re)conhecimento e valorização dos saberes, histórias e culturas de um

povo é que podemos pensar, com eles, um ensino escolar que lhes atenda em suas diferenças.

Nessa perspectiva, as narrativas Mëbêngôkre apontam caminhos para esse trilhar reflexivo ao evidenciar aspectos históricos, saberes e ensinamentos presentes nas ações de personagens em suas práticas educacionais. Entretanto, é importante salientar que a educação Mëbêngôkre se diferencia da educação escolar indígena, uma vez que a primeira está fortemente alicerçada às vivências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida e, sobretudo, no território, proporcionando um acúmulo de conhecimentos que somente serão transmitidos quando o sujeito Mëbêngôkre chegar à velhice, o que ocorre quando seus filhos, ou os filhos de seus irmãos/irmãs, tem filhos (MELIÀ, 1979; COHN, 2005; LEA, 2012).

No âmbito da educação escolar indígena são aprendidos os conteúdos escolares formais. Notadamente, a escola possui seu espaço e significados bem delimitados na aldeia, os quais são evidenciados pela sua localização geográfica: de um lado, temos a comunidade que é o espaço de vivências e ensinamentos próprios da educação indígena e de outro, a escola alocada em ambiente externo ou à margem do espaço circular das casas Mëbêngôkre.

Essa observação nos remete ao que escreve Bartomeu Melià (1979), afinal, alfabetização e escola, aparentemente, são técnicas complementares em situações de contato e não substituem a educação indígena, uma vez que “a educação indígena é certamente, outra” (MELIÀ, 1979, p. 10) e “[...] obviamente, não dá para fugir à constatação de que a educação escolar foi criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente” (TASSINARI, 2001, p. 57), com objetivos contraditórios e vilipendiosos aos saberes e culturas indígenas, a favor do Estado.

A preponderância do poder do Estado torna a escola uma instituição alienígena que, muito recentemente, vem ganhando novas formas. Essa abertura só foi possível por força dos coletivos indígenas que lutam para garantir suas formas próprias de ser e aprender também no âmbito escolar, uma vez que os processos educacionais indígenas diferem do modelo exógeno de ensino escolar que vivenciam.

Compreende-se, em consonância com Melià (1979), que as práticas de aprendizagens, ao longo do processo de aquisição de saberes e conhecimentos

tradicionais na educação indígena, se desenvolvem em estágios que vão desde a constituição do ser no ventre materno, passando pela maturidade, momento em que as práticas culturais se intensificam, em que homens e mulheres estão aptos a serem chefes de famílias e, chegando à velhice, na qual “[...] intensifica-se a personalidade específica adquirida e os velhos são escutados como portadores de tradição e consultados como orientadores na inovação” (MELIÀ, 1979, p. 15).

Nesse contexto, em que os velhos são ouvidos e apontados como guardiões de conhecimentos tradicionais, da tradição e da cultura, as narrativas são ricas em experiências e com as quais lidam a educação Mëbêngôkre, uma vez que o processo de transmissão de tais narrativas não é feito aleatoriamente por qualquer pessoa e para qualquer pessoa. São legados ancestrais que pertencem à determinadas famílias assim como os nomes e *nekretx* (LEA, 2012) e como tal são transmitidos a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os velhos (guardiões dos conhecimentos e histórias dos ancestrais).

Bàri y² exemplifica essa relação: ele aprendeu as histórias com o pai de sua mãe, um velho que detinha a prática de contar histórias. “Quando criança sempre ficava perto do avô, que passava muito tempo lhe contando as histórias (*akamàt am akati me kuri ã nhy Mëbêngôkre djôjarenh ã nhy*)” (FERREIRA, 2020, p. 51). Essa era uma prática que costumava acontecer em todos os momentos do dia e da noite, na companhia do velho que tinha conhecimento das narrativas dos ancestrais. Entretanto, por mais que soubesse as narrativas que contém ensinamentos e os feitos de seus ancestrais Mëbêngôkre, na ocasião da pesquisa, ainda não podia contá-las, uma vez que esse é papel exercido na velhice, o que na perspectiva Mëbêngôkre se dá quando os filhos crescem e tem filhos.

Nesse contexto é relevante indicar ainda que, quando tratamos de narrativas, faz-se necessário compreender quem são os seus verdadeiros donos, a qual matricasa³ cada narrativa pertence, tendo em vista que muitos nomes pertencentes às famílias são oriundos das narrativas dos ancestrais, assim como parte do patrimônio imaterial (LEA, 2012). “Isso nos leva a pensar que em uma única aldeia há várias versões de uma mesma narrativa, as quais pertencem e são transmitidas pelas casas, através de seus velhos” (FERREIRA, 2020, p. 52).

² Jovem Mëbêngôkre que participou da pesquisa de mestrado em 2019.

³ Termo utilizado pela pesquisadora Vanessa Lea (2012) para se referir à cultura e à organização das casas Mëbêngôkre.

Nesse processo, a perda dos velhos significa a perda de parte da memória e, conseqüentemente, perda do patrimônio imaterial dos povos indígenas, com a qual lida a educação indígena. Por isso, talvez haja a preocupação com a “perda cultural” a que alguns se referem.

Feito um sobrevoo sobre a educação Mëbêngôkre e as práticas de contação de histórias pelos velhos, com este trabalho intentamos responder, mediante a interpretação de duas versões de narrativas deste povo, como os saberes e ensinamentos tradicionais que permeiam as práticas educacionais estão representados nas narrativas, as quais, a nosso ver, podem representar-se mediante cuidados dispensados aos sujeitos no processo educacional indígena e vivenciados por meio das ações dos ancestrais.

É possível observar ainda que, tendo como objeto de análise as narrativas Mëbêngôkre, *Àkti* e *Kubë brire*, há ações que representam táticas de guerra e que remontam a um processo histórico de enfrentamentos interétnicos e coloniais. Esses aspectos, obviamente, não são contados do ponto de vista dos povos indígenas pelo colonizador se considerarmos que a imensa dificuldade para reconstruir o passado dos povos da Amazônia não se deve à ausência da história, inaugurada com a chegada dos europeus (SOUZA, 2015), e sim pela tentativa de silenciamento dos povos que aqui habitavam, uma vez que “[...] fomos contados sob o enviesamento europeu, branco, heterossexual, cristão e cisgênero [...]” (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 205).

Nessa perspectiva, o presente estudo de abordagem qualitativa, ao revisar literaturas por meio de um estudo bibliográfico, tem como objetivo deslindar saberes e ensinamentos engendrados em duas narrativas: *Àkti* e *Kubë brire*, as quais evidenciam aspectos da educação indígena Mëbêngôkre vividos por seus ancestrais.

Os saberes e ensinamentos presentes nas narrativas, comunicados mediante a prática de contação de histórias e mesmo em sua materialização por meio de artefatos e práticas culturais, rememoram um passado histórico de luta que reverbera a contemporaneidade. Assim, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de (re)conhecer os diversos saberes Mëbêngôkre e o lugar que estes ocupam nos processos de ensino aprendizagem escolares para/com esse povo.

2 O ROTEIRO

O movimento a que nos propomos aqui é proveniente de reflexões pós-escrita da dissertação de mestrado da primeira autora, o qual segue uma abordagem qualitativa, por compreender que esta se ocupa do universo da significação, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, elementos inerentes à realidade social experienciada pelos sujeitos (MINAYO, 2016).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa está intimamente relacionada à teoria de inspiração deste estudo: a *Fenomenologia existencial*, de Merleau Ponty (2018), que concebe o fenômeno como perspectiva. Assim, os significados que atribuímos ao que vivemos está dentro de nós, uma vez que cada sujeito tem uma percepção daquilo que vê, sente e experiencia por meio do corpo que é, também, um corpo cultural.

Para dar conta do objetivo a que nos propomos, realizamos um estudo bibliográfico, no intuito de descrever e interpretar os dados narrativos presentes em *Àkti*, provenientes de uma adaptação narrativa feita por Marcel Mano de versão documentada por Lux Vidal entre os Mëbêngôkre/Xikrin; e, em *Kubë brire*, uma versão narrativa contada à primeira autora por ocasião da pesquisa de mestrado com os Mëbêngôkre.

Acrescentamos que a narrativa *Kubë brire* foi gravada na língua Mëbêngôkre, transcrita e traduzida de forma livre para o português. Nos três momentos tivemos a participação do narrador, o qual consentiu a publicação da versão aqui analisada.

3 O LUGAR DA NARRATIVA: POVO MËBÊNGÔKRE

O povo Mëbêngôkre, também conhecido como Kayapó, habitam Terras Indígenas demarcadas na Amazônia Legal, nos estados do Pará e Mato Grosso. São falantes do Mëbêngôkre, uma língua Jê, tronco Macro-Jê e utilizam o português como segunda língua em ambientes externos ao território e no trato com não indígenas.

O nome Mëbêngôkre é a autodenominação do povo, cuja tradução pode ser encontrada em algumas literaturas como: “[...] gente do espaço das/entre as águas” ou “gente do buraco da água” (LEA, 2012; COHN, 2006; TURNER, 1992; LUKESCH *et al.*, 1976). Contudo, foi possível perceber entre os Mëbêngôkre/

Kôkrajmôro, de São Félix do Xingu, PA, que não há preocupação em definir o significado ou tradução para essa autodenominação. Ser Mëbêngôkre é ser Mëbêngôkre, não há necessidade de explicar a etimologia ou o significado do termo (FERREIRA, 2020).

A história de povoamento da terra pelos Mëbêngôkre pode ser compreendida por meio da narrativa documentada por Ruth Thomson (1981) intitulada: “Como Chegamos à Terra”. Nela encontramos a narração da descoberta e habitação da terra pelos Mëbêngôkre.

A narrativa conta que um antepassado Mëbêngôkre que estava em expedição de caça, ao perseguir um tatu e vê-lo cair em um buraco, se aproxima para compreender o ocorrido e avista a terra. Nesse momento o homem também é levado para baixo, mas o vento o sopra de volta.

O caçador voltou para casa e contou para os outros que imediatamente decidiram ir ao local para confirmar a história. Ao avistarem a terra, desejaram habitá-la e começaram a pensar estratégias para alcançarem o objetivo. Juntaram alguns objetos de algodão e fizeram uma corda bem grande e por ela muitos desceram, até que uma criança danada a cortou e alguns não conseguiram completar o ato. Os que desceram construíram as primeiras casas circulares, semelhantes a um buraco do tatu, na terra então denominada *Pykatôti* (terra dura ou forte). A partir de então, as estrelas que avistamos no céu são consideradas as fogueiras dos que não desceram.

Alguns autores observam que os Mëbêngôkre viviam entre os rios Tocantins e Araguaia e os ataques sofridos pelo colonizador os forçaram a migrarem, o que posteriormente ocasionou alguns desmembramentos e formação de outros grupos (LEA, 2012; TURNER *et al.*, 1992). Desse modo, no cenário contemporâneo, encontramos uma organização em grupos denominados: Xikrin/Mëbêngôkre, Mëkrãgnoti/Mëbêngôkre, Mëtyktire/Mëbêngôkre, Mëbêngôkre/Gorotire e Mëbêngôkre/Kôkrajmôro, os quais estão distribuídos nas Terras Indígenas Kayapó, Baú, Mëkrãgnoti, Badjonkore, Capoto Jarina, Las Casas e Xikrin Bacajá (AFP, 2022).

Os Mëbêngôkre habitam casas em espaços comumente circulares, com a casa dos homens (*ngà*) ao centro. Donos de belas roças e cerimônias memoráveis, são nesses espaços que a educação Mëbêngôkre ocorre, uma vez que a vida cotidiana é permeada pelas cerimônias e preparativos para cerimônias, condição para nomeação de crianças dentre outros aspectos de transmissão da tradição, costumes e cultura desse povo.

Como bem observa Demarchi (2015), as cerimônias permeiam a vida na comunidade e movem as atividades diárias se assemelhando ao acender e apagar do fogo que necessita ser constantemente alimentado. Nessa perspectiva, convém salientar que a educação da criança Mëbêngôkre é talvez a tarefa que mais demanda atenção e cuidados e a vida em comunidade, aparentemente, gira em torno dessa atividade cultural.

Uma vez que a educação Mëbêngôkre, como observamos anteriormente, permeia todos os espaços de vivência em comunidade, é preciso discorrer sobre o lugar das instituições externas. A educação escolar e os atendimentos relativos à saúde praticada por não indígenas possuem também seus espaços específicos.

Figura 1 - Imagem da aldeia Kendjam, do povo Mëbêngôkre



Fonte: Associação Floresta Protegida (AFP, 2022).

A imagem acima apresenta a disposição geográfica das casas de uma aldeia Mëbêngôkre que ficam de um lado, dispostas em círculo, com a casa dos homens ao centro e, do outro lado, próximo ao rio, temos o espaço escolar e o posto de saúde, o que torna visível a separação entre o espaço da educação Mëbêngôkre e o espaço externo onde se localizam a escola e o posto de saúde.

É salutar compreender outro aspecto relevante quando tratamos da educação Mëbêngôkre: a comunicação e a transmissão de conhecimentos Mëbêngôkre se dão pela oralidade. Nesse contexto, as narrativas contadas de geração para geração de forma oral, também possuem o papel de “carregar” os saberes e práticas culturais de um povo, como por exemplo, as práticas de nomeação que geralmente ocorrem no final das cerimônias Mëbêngôkre.

A versão narrativa documentada por Anton Lukesch (1976) intitulada “O homem que se transformou em jacaré”, apresenta indícios de práticas de nomeação de crianças pelos ancestrais, ao narrar a história de um homem que aprendeu tais práticas dos peixes. Tal versão narrativa conta que uma mulher estava sentada ao lado de uma fogueira e os filhos brincavam ao seu redor. Ela apagou o fogo, deixando apenas as brasas e, então, uma criança desatenta caiu sobre elas e se queimou.

O tio da criança e quem lhe deu o nome, ao saber do ocorrido, logo se jogou ao fogo e se queimou também. Numa tentativa de aliviar a dor, ele (o tio) mergulhou imediatamente na água e, nesse ato, transformou-se em um jacaré. Nesse momento, os peixes vieram lhe ensinar todas as danças e nomes que sabiam. Quando aprendeu o que lhes ensinaram, o tio transformado em jacaré subiu para a terra, assumindo imediatamente sua forma humana. Ele, então, voltou imediatamente para a aldeia e contou aos outros tudo que haviam lhe ensinado.

Contou que aprendeu vários nomes, dentre eles “[...] koko-o e kokonyo-og, bemb, tokog, nyog-ti, ngreri, kaiti e tem ainda muitos outros nomes” (LUKESCH, 1976, p. 231). Após o conhecimento dos nomes, o tio propôs-se a ensinar as danças que havia aprendido, “E o homem ensinou aos Caiapós todas as danças que viu com os peixes. Foi assim que os Caiapós chegaram a conhecer tantas danças bonitas” (LUKESCH, 1976, p. 233).

A aquisição de elementos que serão incorporados ao patrimônio cultural Mëbêngôkre, tomados de outros seres parece ser comum nas narrativas ancestrais, uma vez que “[...] os Mëbêngôkre apropriaram cerimônias, cantos, nomes e adornos cerimoniais de todos esses *kubë* e os incorporaram ao legado das Casas” (LEA, 2012, p. 376). Essa incorporação em si já confere ao elemento adquirido um novo sentido de ser, bem como significados outros, que possivelmente o “olhar ligeiro” do pesquisador não consegue apreender, dado o dinamismo das culturas.

Nesse contexto, compreendemos que as manifestações culturais Mëbêngôkre são diversas e jamais conseguiremos, enquanto pesquisadores não indígenas, compreendê-las em sua plenitude. Além disso, há muitos aspectos que de fato não são para nossa compreensão, uma vez que não vivenciamos a cultura cotidianamente, não somos Mëbêngôkre. Apenas tentamos realizar uma leitura a partir de nossas interpretações do vivido, das experiências dos sujeitos.

4 AS NARRATIVAS ÀKTI E KUBĚ BRIRE: PROCESSOS EDUCATIVOS MĚBĚNGÔKRE

A ancestralidade Mëbêngôkre, por meio das narrativas repassadas de geração em geração, executaram ações que evidenciam processos de construção dos corpos indígenas, ensinamentos de saberes tradicionais e enfrentamentos conflituosos. Esta seção traz as narrativas: *Àkti* e *Kubě brire*, objetos de nosso estudo, narrativas essas que intentamos descrever e interpretar elencando saberes e ensinamentos da educação Mëbêngôkre.

O termo *saberes* é aqui compreendido como próprios de cada grupo, intimamente ligados às vivências e experiências em comunidade. Na perspectiva do indígena Justino Rezende (2013, p. 202, inserção do autor),

Nossos saberes indígenas estão intimamente ligados com as vidas. Nossos avós nos ensinaram que nós pessoas humanas vivemos relacionando com muitas outras vidas: vida humana (outras etnias), vida do mundo que nos sustenta (terra, água, ar...), vida das florestas [gente-florestas], vida das águas, dos peixes [gente-peixes], gente, pedras etc. Tudo o que nos circunda e envolve são outras vidas dialogantes com seres humanos.

No âmbito dos saberes e ensinamentos Mëbêngôkre, presentes nas narrativas, observam-se as práticas de cuidados com os corpos das crianças, o que ocasiona a transformação destas em fortes e bravos guerreiros; a iniciação em caçadas; as práticas de nomeação, os cantos, os choros cerimoniais e as danças. Presenciamos enfrentamentos conflituosos, táticas guerrilheiras e a bravura com que agem frente aos ataques e ameaças, e no agir também ensinam e repassam saberes.

Essas ações narrativas que ultrapassaram gerações e são revisitadas no cotidiano indígena contemporâneo nos ajudam a compreender que as versões

narrativas que serão apresentadas a seguir, apresentam elementos atuais, uma vez que as narrativas dos ancestrais

São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros de uma sociedade. Muita gente pensa que os mitos nada mais são do que descrições deturpadas de fatos que realmente ocorreram. Na verdade, porém, tudo indica que os mitos têm mais a ver com o presente do que com o passado de uma sociedade. Embora as narrativas míticas sempre coloquem os acontecimentos de que tratam em tempos pretéritos, remotos, elas não deixam de refletir o presente, seja no que toca aos costumes, seja no que toca a elementos tão palpáveis como os artefatos. (MELATTI, 1993, p. 133).

Tais narrativas conectam a cultura ancestral com o presente, a fim de perpetuar os saberes e ensinamentos dos povos relativos à sua origem, aquisição de artefatos, canto, choro, dentre outros aspectos. No caso Mëbêngôkre, por exemplo, as narrativas apresentam histórias de como se tornaram verdadeiros Mëbêngôkre, nascidos das águas a partir da imersão dos irmãos ancestrais que se transformaram em fortes e temidos guerreiros, marcando uma ruptura do passado de um povo manso para uma nova condição: agora um povo bravo, conhecido por seus feitos históricos.

Ainda nessa perspectiva, coadunamos, em certa medida, com as colocações de Márcio de Souza (2015, p. 43) ao supor que as narrativas “[...] dos atuais povos indígenas ainda guardam certas lembranças de um passado que se perdeu na voragem da conquista”. Entretanto, em nossos estudos observamos que as narrativas carregam muitas lembranças, as quais são acionadas a todo o momento e atualizadas nas práticas, talvez não de forma sangrenta, mas na luta constante por direitos e (re)existência.

Tais narrativas não foram escritas nos quilométricos papéis do colonizador, mas na vivência e memória dos indígenas, por meio de vozes ressoantes da ancestralidade para a atualidade.

As histórias orais das etnias amazônicas registraram os conflitantes eventos por elas experimentados desde o primeiro contato, incluindo as relações comerciais, a chegada dos missionários e a evangelização, a interação com viajantes e cientistas [...]. (SOUZA, 2015, p. 45).

A cada embate, os povos indígenas resistiam e atualizavam suas táticas, herdadas dos ancestrais. Se não fosse assim, não sobreviveriam a tantos ataques.

Não apenas resistiam às pressões, mas evitavam a quebra cultural, combinando recursos narrativos ancestrais e consciência histórica (SOUZA, 2015). Tais enfrentamentos, no caso Mëbêngôkre, possibilitaram a orquestra de ataques e contra-ataques e, ainda, aquisições em termos culturais.

A mitologia Jê proporciona o entendimento claro de uma concepção específica da origem das aquisições culturais que contrasta radicalmente com a visão euroamericana. Nossa tradição cultural enfatiza o homem inventor, realizando experimentos ou fazendo descobertas acidentais. Da perspectiva dos Jê, a criatividade cultural é praticamente inexistente. Qualquer coisa que seja significativa em termos culturais é vista como tendo sido introduzida na sociedade por seres que já a possuíam. (LEA, 2012, p. 219).

As narrativas deixam essa prática Mëbêngôkre evidente. A cada enfrentamento ou ação dos ancestrais, novos elementos foram introduzidos e ressignificados ao patrimônio cultural da ancestralidade Mëbêngôkre. O mesmo ocorreu em embates coloniais no passado e em enfrentamentos contemporâneos (FERREIRA, 2021).

Nessa perspectiva, com um olhar contemporâneo sobre a questão indígena no Brasil, Souza (2015, p. 211) observa que “Em sua organização, guardando as especificidades de cada povo, eles assimilam métodos de luta e mobilização dos movimentos sociais, dos trabalhadores e camponeses”. Papel semelhante a esse exercem as tecnologias que, ao serem introduzidas em comunidades indígenas, não possuem a mesma significação que em sociedades não indígenas. Elas certamente se encontram com outra forma de ver e experimentar o mundo, sobretudo, tornam-se instrumentos de luta indígenas.

A escola também é um exemplo dessa moldura, uma instituição externa que adquire novos moldes e significados. Entre os Mëbêngôkre, podemos notar essas modificações na organização das atividades escolares e agrupamentos dos estudantes nas salas de aulas que levam em conta aspectos culturais de agrupamento desse povo no dia a dia em comunidade. Mulheres juntam-se com mulheres, homens se juntam com homens, meninas se juntam com meninas e meninos com meninos para desenvolverem as atividades na escola.

Nas escolas que tivemos acesso como docente, vivenciamos outro exemplo dessa moldura. As secretarias encaminhavam listas de alunos organizadas por séries/anos, mas as mesmas não eram seguidas da forma orientada previamente. Crianças da mesma faixa etária eram agrupadas no mesmo horário nas salas e ali

estudam; em outros horários estudavam os homens separados das mulheres; as jovens estudavam separadas dos homens; e as mulheres adultas em horários especiais, momentos em que também levavam seus filhos pequenos. Presenciávamos turmas multisséries em todos os horários de aulas. Nesse contexto, a escola ganhava novos formatos. Todavia, essa é uma discussão a ser feita com maior profundidade em outro momento, uma vez que o nosso foco de discussão aqui são as narrativas Mëbêngôkre Àkti e Kubë brire.

Apresentamos a seguir uma versão da narrativa do Àkti, adaptada por Marcel Mano (2012, p. 139)⁴ que traz a história de um grande gavião que assolava os Mëbêngôkre, um kubë (um inimigo/desconhecido).

Kukryt-Kakô e Kukryt-uire eram dois meninos de aproximadamente dez anos. O avô estava fazendo flechas; e a avó chamou os meninos para ir tirar palmito. Eles foram. A velha estava cortando palmito debaixo do Grande Gavião. O Gavião já vinha trazendo um homem que tinha pegado enquanto estava caçando. Quando pôs o homem no ninho, ele avistou a velha cortando palmito. Aí, o Gavião desceu, pegou a velha, subiu e botou no ninho. Os meninos ficaram chorando: -E agora? Os meninos quebraram palha, botaram nas costas e foram embora. Chegaram chorando onde o avô estava fazendo as flechas. Ele perguntou: -Cadê a avó? -O Gavião pegou. O avô disse: -Eu vou matar o Gavião. Mas não matou, foi só olhar. O Gavião estava pousado num jatobá. O avô olhou e voltou chorando. O Gavião estava comendo a velha. Ele ficou pensando, à noite, o que iria fazer com o Gavião. No outro dia foi procurar um grotão grande. Quando encontrou, levou os meninos e os pôs dentro d'água. Alimentou-os com muita batata, beiju, banana, inhame. Com cinquenta dias os pés dos meninos já estavam do outro lado seco (na outra margem), bem para cima. Peixes andavam por cima deles, cobra, poraquê, jacaré. Todo bicho andava por cima deles, e eles ficavam quietos, não se mexiam. O peixe pensava que era pau. Quando o avô viu que os pés estavam do outro lado, no seco, ele foi buscar todo mundo, foi avisar. Fez borduna (kô), a lança comprida (nojx), buzina pequena de taboca (õ-i). Aí todo mundo foi, de manhã cedo, levar urucum, coco, talha de coco para tirar a gosma de peixe dos meninos. [...]. Depois pintaram-nos de urucum. De noite, o avô fez um abrigo de palha (ka'ê) para matar o Gavião. Às cinco horas da manhã os dois irmãos entraram e esperaram o dia abrir. Ninguém foi com eles. Quando era as dez Kukryt-uire saiu e chamou de cima, isto várias vezes. Quando o Gavião cansou, botou a língua de fora e ficou com as asas abertas. Os dois irmãos ficaram com medo de matar. O gavião subiu de novo, depois desceu

⁴ Essa é uma versão adaptada de um relato colhido pela pesquisadora Lux Vidal por volta de 1970, entre os Xikrin-Mëbêngôkre do Catete (MANO, 2012).

e, desta vez, eles mataram com a lança, mataram com a borduna, tiraram a penugem e puseram na cabeça como enfeite e ficaram cantando. Chegaram lá para contar ao velho. Todo mundo foi então cortar o Gavião miúdo, miudinho. No mato, tiraram uma pena e saiu um gavião, uma pena menor, saiu um urubu, outra pena, uma arara. Fizeram todas as aves.

Há versões narrativas em que é possível supor ser após os feitos ancestrais, presentes em *Àkti*, que os Mëbêngôkre aprenderam a chorar bonito e tornaram-se fortes e bravos guerreiros. Nessa versão, porém, é possível perceber que todo o patrimônio imaterial elaborado a partir dos feitos dos irmãos, agora considerados fortes e temidos guerreiros ancestrais, foi em decorrência da construção dos corpos, inicialmente fracos, que se tornaram fortes devido aos cuidados e ensinamentos do avô ao inseri-los no rio, alimentá-los, produzir flechas e bordunas para eles, e devido à aprendizagem por meio de observações e das vivências.

Os cuidados dispensados aos irmãos, expressos na narrativa, não se dão apenas por meio do avô. A comunidade também participa desse processo, pois fica evidente que tais cuidados e ensinamentos relacionados às crianças não são apenas pela consanguinidade, mas pela coletividade, “Aí todo mundo foi, de manhã cedo, levar urucum, coco, talha de coco para tirar a gosma de peixe dos meninos [...]. Depois pintaram-nos de urucum” (MANO, 2012, p. 139). A coletividade cuida e ensina as crianças em processo de transformação, assim como se pode observar no dia a dia de comunidades Mëbêngôkre contemporâneas.

Outro aspecto importante, característico da educação Mëbêngôkre, reside no fato das crianças e jovens ficarem atentas, recebendo os devidos tratamentos e ensinamentos, uma vez que a criança Mëbêngôkre aprende ouvindo, observando e experimentando. Como observa Clarice Cohn⁵ (2005, p. 497), no processo de ensino de saberes tradicionais praticados pelos velhos para com as crianças e jovens, “[...] o jovem deve “ouvir” atentamente o que observa: deve refletir sobre o que vê. Assim, não deve ouvir o que o velho está falando, mas o que o velho está fazendo [...]”, pois é por meio da vivência, observação e experimentação que os Mëbêngôkre repassam saberes e ensinamentos.

A seguir apresentamos a segunda narrativa Mëbêngôkre, intitulada *Kubẽ brire*, na qual será possível perceber que adentraremos na perspectiva da educação

⁵ Convém informar que a autora desenvolveu pesquisa com os Xikrin/Mëbêngôkre.

indígena, uma vez que há evidências de que se passa, além da caçada, a iniciação de uma criança. Entretanto há também evidências de enfrentamentos conflituosos no encontro com o outro (o inimigo/desconhecido) e a organização de revanches e esquematização de táticas guerreiras.

Nos tempos antigos, quando nossos ancestrais viviam andando pelo mato, saíram pela mata, encontraram uma grande lagoa e ficaram ali. Alguém levou um filho [ngàdjyre], e pediu-lhe que subisse na árvore. O menino subiu, quando estava sentado viu a lagoa borbulhar e eis que saiu de lá dois seres. Um deles olhou ao redor e para os jabutis presos e retornou para a lagoa. O outro ser com artefato de cor vermelha [nhi'ijangre kamrêk] também olhou para os jabutis presos e mergulhou na lagoa. A água continuou a borbulhar. Logo os homens que tinham ido para a caçada, chegariam. O pai do menino chegou primeiro e o filho lhe disse: – vamos procurar um bom lugar para dormirmos. Então todos chegaram. Anoiteceu e o menino disse ao pai: – djunwã, dois seres saíram da lagoa cheiraram os jabutis, o outro ser com enfeite de cor vermelha também olhou para os jabutis e mergulhou na lagoa que ficou borbulhando. O homem então falou para o irmão que tinha muita formiga e que procurariam um lugar que não houvesse formigas. – Piren vamos aqui tem muita formiga. Sim tem muita formiga aqui. Eles saíram e foram para uma abertura grande na mata. O menino então falou para o pai: – vamos olhar os homens no acampamento pois dois seres saíram da lagoa cheiraram o jabuti, o outro ser com enfeite de cor vermelha também olhou para os jabutis e mergulhou na lagoa que ficou borbulhando. Só nós sabemos o que ocorreu. Quando estava anoitecendo o homem pediu a alguém para ver se os parentes do acampamento estavam bem. Quando voltou disse que estavam bem. Momentos depois voltou novamente para verificar se estavam bem e quando retornou disse: – estão todos bem. Deitaram-se e novamente o homem disse – Vai ver as pessoas no acampamento. Então o seu parente foi. Quando estava chegando sentiu cheiro de sangue. Viu que todos haviam sido mortos. Então voltou novamente e disse: – seu filho [akamrere] fala a verdade, eu vi o cheiro de sangue deles. Então choraram. Amanheceu. Eles saíram andando até chegarem na lagoa. Constataram que realmente os inimigos sapos haviam comido todos, não encontraram nem ossos e nem sangue. Todos choraram ao ver alguns pertences dos parentes. O pai então procurou pelos jabutis e voltaram para a aldeia. Quando chegaram, logo perguntaram: – por que vocês chegaram rápido? E responderam: um homem sapo matou todos. Então começaram a chorar. As mulheres reuniram e foram à lagoa a fim de matar os homens sapos e vingar os maridos. Pela manhã, as mulheres saíram, levando jabutis para assar e comer na caminhada. No caminho mataram uma anta, comeram e seguiram até chegar na grande lagoa. A lagoa era muito grande! Então uma mulher ancestral Mëbêngôkre

[me ba kukamãrê], *acendeu o fogo de cor branca. Esquentaram pedras e jogaram na água, até que começou a borbulhar e um filho de homem sapo apareceu, então lhes atingiram com um objeto cortante e o mataram. Esperaram e logo apareceu um homem sapo grande. Era o chefe! Então o mataram, assim como mataram todos que subiram após ele. Aguardaram para ver se aparecia mais alguém, mas não apareceu ninguém. Dormiram na beira da lagoa para esperar o dia amanhecer. Assim foi que as mulheres fortes vingaram seus maridos e mataram todos os inimigos sapos. E termina a história.* (BÀRI'Y KAYAPÓ, [s.d.] *apud* FERREIRA, 2020, p. 55-57).

A narrativa apresenta diversos elementos para discussão, dentre os quais podemos destacar que os Mëbêngôkre são apresentados como povo forte e bravo, conhecidos por suas táticas de guerras, acionadas ante o confronto com o inimigo.

Inicialmente, há perdas, dado que os inimigos mataram os homens que dormiam no acampamento. Entretanto, as mulheres enlutadas, que outrora esperavam pelos seus na aldeia, de posse dos acontecimentos e urgidas pela dor da perda, se dirigiram ao local do ocorrido e vingaram os maridos, aniquilando totalmente os inimigos.

Nesse contexto, somos apresentados a um registro da bravura de mulheres, também percebida na contemporaneidade. A mulher Mëbêngôkre costuma se sobressair por seus atos de bravura perante o inimigo, como o caso da mulher guerreira Tuíre Kayapó.

Tuíre se tornou internacionalmente conhecida desde que protagonizou uma cena histórica durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em Altamira, uma grande mobilização contra a hidrelétrica de Belo Monte, ocorrida em 1988. Com 21 anos, de facão na mão, diante de um *kuben* (não indígena) que representava a empresa Eletrobrás, Tuíre personificou todos os indígenas brasileiros quando negou a hidrelétrica e demonstrou força e disposição em lutar contra o empreendimento, se preciso fosse e, como de fato o foi, por muitos momentos da história recente. (OLIVEIRA, 2021, p. 231-232).

O relato ratifica o protagonismo e força da mulher Mëbêngôkre na esquematização de táticas para confrontar o inimigo assim como podemos observar, na contemporaneidade, nas lutas por seus direitos. Essas ações certamente possuem inspiração em mulheres guerreiras ancestrais.

Nessa narrativa, somos apresentados aos acontecimentos que certamente se materializaram a partir do contato com o outro, possivelmente o colonizador

ou outros grupos indígenas, e que continuam sendo revividos, uma vez que “[...] o agir dos ancestrais possibilitaram o fortalecimento Mëbêngôkre enquanto povo, cujos ensinamentos são constantemente revisitados no presente” (FERREIRA, 2021, p. 174).

Assim, para os indígenas as narrativas “[...] e o relato histórico são tão reais quanto uma borduna, na qual se pode pegar e com a qual se pode bater [...]” (LUKESCH, 1976, p. 2), visto que as vivências ancestrais são recuperadas de geração em geração e materializadas em saberes cotidianos.

É possível perceber ainda, na narrativa apresentada, que para além do enfrentamento conflituoso, há ações características de ensinamentos da educação indígena por meio da aparente iniciação de um jovem. Jovem esse que é o mesmo personagem que em certos momentos assume a função de protagonista da narrativa, e é pelos seus olhos que visualizamos o desenrolar dos acontecimentos, uma vez que ele é deixado sozinho para vigiar o acampamento, enquanto os adultos saem em uma expedição de caça. Assim, é ele o primeiro a ter contato com o inimigo/desconhecido.

Outro aspecto importante em *Kubë brire* é que o jovem aparenta estar sob os cuidados do tio e, quando este retorna da caçada, ele imediatamente lhe conta o ocorrido. Com medo de que os demais não acreditem na fala do jovem, o tio decide deixar o acampamento e ir acampar em outro local. Contudo, de tempos em tempos pede para que o sobrinho inspecione o antigo acampamento durante a noite.

As duas narrativas trazem elementos que indicam processos de transmissão de saberes e ensinamentos tradicionais Mëbêngôkre, seja por meio da construção dos corpos e dos cuidados dispensados às crianças e jovens, que ao passarem por esse processo se tornam fortes guerreiros, seja pela própria construção da identidade Mëbêngôkre enquanto povo forte que se opõe ao inimigo, características que perduram gerações.

Na contemporaneidade, os povos indígenas continuam suas lutas contra as ações inimigas que se apresentam de diversas formas, tais como: a falta de saneamento básico e assistência médica em suas comunidades; as ações garimpeiras e agronegócio que envenenam literalmente as águas e terras indígenas; a não demarcação de terras indígenas e consequentes invasões; entre outras ações que atentam contra à sobrevivência dos povos originários em nosso país.

No âmbito da educação escolar não é diferente. O processo de escolarização serviu como tentativa de “civilização”, de exclusão e de silenciamento de culturas e línguas indígenas. Em nossos dias, muitas escolas implantadas nas aldeias indígenas deveriam servir como meio de viabilização e apropriação de instrumentos para lutar contra os inimigos e garantir o pleno exercício dos direitos adquiridos a duras penas, uma vez que os povos vivem a guerra do papel. Nessa guerra é preciso decifrar o código de comunicação do não indígena e a escola deveria exercer papel fundante nesse processo.

Entretanto, ousamos afirmar, diante do cenário da educação escolar indígena em nosso país, que essa é uma realidade em processo de desenvolvimento, uma vez que ainda não se buscou pelos sentidos que os povos indígenas, em suas especificidades, atribuem à escolarização, haja vista que os processos educativos vivenciados na educação indígena são certamente outros (MELIÀ, 1979), e múltiplas são as demandas da escola indígena.

Nesse contexto, há um descompasso entre educação indígena e educação escolar indígena, uma vez que a escola indígena é uma instituição pensada e cunhada em parâmetros educativos não indígenas, com ensino na língua da sociedade dita envolvente. Todavia, os povos indígenas veem na escola uma oportunidade de adquirirem conhecimentos outros, necessários à sobrevivência e convivência em outros espaços não indígenas, especialmente.

Embora a escola não seja um lugar reconhecido de transmissão de saberes e ensinamentos tradicionais, ela possibilita a aquisição de instrumentos de luta contra ações inimigas contemporâneas. O descompasso entre a educação escolar e a educação indígena talvez resida nas formas de construção dos processos pedagógicos escolares, uma vez que, a nosso ver, devem perpassar pelas formas de ensinamentos tradicionais, pois a criança Mëbêngôkre, em seu processo educacional indígena, aprende muito mais ouvindo, observando e experimentando, do que falando, à exemplo dos irmãos ancestrais em Àkti.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais com fins de escolarização indígena, sobretudo Mëbêngôkre, devem ter como base os conhecimentos tradicionais inerentes ao processo de aprendizagem indígena, como meio de (re)conhecer os diversos saberes indígenas e o lugar que estes podem ocupar na constituição de políticas educacionais e processos de ensino aprendizagem escolares.

O (re)conhecimento e valorização dos diversos saberes só é possível quando o ambiente for propício à participação indígena na gestão e organização de seus espaços escolares que, certamente, em contato com o território toma outra forma. Assim, dá-se lugar para que se reverberem os sentidos que os indígenas atribuem à escolarização.

5 OS ENSINAMENTOS: TECENDO CONSIDERAÇÕES

As narrativas Mëbêngôkre nos apresentam às diversas possibilidades de discussão, figurando um dos meios pelas quais é possível compreender o funcionamento da sociedade Mëbêngôkre, seus modos de transmissão de saberes, ensinamentos e vivências.

Sugere-se que tais narrativas são fontes históricas importantes que carregam os feitos Mëbêngôkre experienciados por seus ancestrais que, em sua maioria, se materializaram com a chegada do colonizador e suas tentativas de depredação de terras e culturas indígenas.

Isto posto, revisitar as ações dos ancestrais é conhecer ações guerreiras e táticas de guerra em encontros interétnicos e/ou coloniais, mas é também, mergulhar em saberes e práticas tradicionais da educação indígena. Muito do que os Mëbêngôkre vivenciam em termos de educação indígena tem origem em ensinamentos, transmissão de saberes e experiências vivenciadas em narrativas que trazem os feitos ancestrais.

Tais práticas, vividas pelos antepassados e retomadas por gerações até a contemporaneidade se diferenciam dos processos escolares, uma vez que os processos educacionais indígenas são construções/ensinamentos para a vida em comunidade e não necessariamente para as relações com o outro (não indígena). A educação indígena acontece nas vivências no território e a educação escolar é oriunda de normativas e parâmetros não indígenas que, a nosso ver, podem cumprir a função de proporcionar instrumentos para a vida na sociedade dita envolvente.

Entretanto, considerando que uma das finalidades da escola aparenta ser a aquisição de conhecimentos não indígenas, tais como: propiciar um processo de educação escolar que atenda aos modos de estar e agir no mundo não indígena. Cabe a essa instituição cumprir efetivamente essa função, ao mesmo tempo que

perpassa pelos modos de ensinamentos e dialogue com os saberes indígenas. Essa não é uma tarefa fácil, se partirmos do pressuposto de que a educação escolar é reivindicada nas aldeias para cumprir funções que diferem da educação indígena e que, ao mesmo tempo, precisa se constituir ou ter (re)conhecimento nos processos próprios da educação indígena para fazer sentido.

Nesse contexto, pensar os caminhos a serem seguidos com relação à educação escolar indígena, requer um movimento de ausculta das motivações, desejos e necessidades das comunidades indígenas, possibilitando o (re)conhecer dos ensinamentos e saberes tradicionais, de forma a reverberar os sentidos que os sujeitos indígenas atribuem à escola. A nosso ver, essa é uma caminhada que deve ter como sujeitos os próprios povos indígenas em suas comunidades diferenciadas, pensando suas realidades e especificidades, estabelecendo diálogos com a universalidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO FLORESTA PROTEGIDA [AFP]. Aldeias. *Floresta Protegida* [online], Tucumã, 2011. Disponível em: <https://www.florestaprotegida.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

COHN, Clarice. *Relações de diferença no Brasil Central: os mebengokré e seus outros*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

DEMARCHI, André. *Metoro Kukràdjà: ensaio fotoetnográfico sobre a estética ritual Mebengôkre- Kayapó*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2015.

FERREIRA, Dilma Costa. O agir Mëbêngôkre sob a perspectiva de narrativas míticas. *Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, Cuiabá, v. 8, n. 17, p. 167-84, 2021.

FERREIRA, Dilma Costa. *Cultura, oralidade e língua Mëbêngôkre sob o prisma de seus mitos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2020.

LEA, Vanessa Rosemary. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp; Fapes: 2012.

LUKESCH, Anton. *Mito e vida dos Caiapós*. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.

MANO, Marcel. Sobre as penas do gavião mítico: história e cultura entre os Kayapó. *Tellus*, Campo Grande, ano 12, n. 22, p. 133-54, jan./jul. 2012.

MELATTI, Júlio Cesar. *Índios no Brasil*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; EDUNB, 1993.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Maria Alice Costa de. Bënjadjýre Nirex: categorias de liderança das nirex Mëbêngôkre. *Amazônica Revista de Antropologia*, Belém, v. 13, n. 1, p. 223-52, 2021.

REZENDE, Justino. Ciências e saberes tradicionais. *Tellus*, Campo Grande, ano. 13, n. 25, p. 201-13, jul./dez. 2013. Doi: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i25.338>

ROCHA, José Damião Trindade. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-currículo das diferenças. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Implicações do Pensamento Decolonial para a Educação Amazônica. *Revista Multidebates*, Palmas, v. 2, n. 2, 2018.

SOUZA, Márcio. *Amazônia Indígena*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global; Fapesp, 2001.

THOMSON, Ruth Rielle Grace. *Me Bakukamã-re'ã Ujarenh – neja: lendas Kayapó*. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1981.

TURNER, Terence. Os Mëbêngôkre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: Cunha, Manuela Carneiro da (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; FAPESP, 1992. p. 311-38.

Sobre os autores:

Dilma Costa Ferreira: Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Tocantins (PGEDA/UFT), Rede Educanorte. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Em Saberes e Fazeres em Contextos Sociais e Educacionais (GEPEFAZE). Professora da educação básica. **E-mail:** dilma1992cf@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2144-9387>

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). 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, Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), Associação Plena em Rede. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saberes e Fazeres em Contextos Sociais e Educacionais (GEPEFAZE). **E-mail:** idemar@mail.uft.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>

Recebido em: 18/08/2022

Aprovado para publicação em: 05/12/2022