DOI 10.61470/o.v22i2.74878

O TEMPO PRESENTE NO CONTEXTO ETNOEDUCACIONAL: ENTRE SABERES E MEMÓRIAS[1]

Kátia Barros Santos. Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Agriculturas Amazônicas – PPGAA/UFPA, em Belém. Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFPA, em Bragança – PA.

César Martins de Souza. Doutor e Pós-Doutor em História, professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, docente do Programa Pós-Graduação em Linguagens e saberes na Amazônia – PPLSA, em Bragança – PA. Editor da Nova Revista Amazônica.

Francisco Pereira de Oliveira. Doutor em Biologia Ambiental, professor de graduação e da Pós-Graduação do Programa em Linguagens e Saberes na Amazônia da Universidade Federal do Pará.

Resumo: o artigo apresenta uma discussão acerca do tempo presente no contexto etnoeducacional, por meio de um referencial teórico, de conversas informais e de impressões coletadas em reuniões educacionais feitas pela Secretaria Municipal de Educação, no município de Altamira-PA, das quais participava durante a pesquisa de mestrado, no período de 2018 e 2019. Essa construção perpassa pelas experiências daqueles que falam sobre sua própria realidade vivida nas comunidades, conhecimentos adquiridos e repassados pelas relações individuais e coletivas com a realidade cultural étnica desta região do Médio Xingu, no que concerne saberes e memória na conjuntura etnoeducacional. Para tanto, a pesquisa envereda-se pelos caminhos da etnografia, por entender que este método nos conecta com as intersubjetividades dos saberes e da memória, assim, podemos fazer percurso dialógico de compreensão dos fenômenos empíricos da Educação Escolar Indígena. Priorizam-se no debate teorias Ferreira (2018), Baniwa (2006; 2010), Ingold (2015), Brandão (2007), Halbwachs (2003), Pollak (1989), entre outras referências que subsidiam os caminhos da discussão. Destarte, os protagonistas do contexto etnoeducacional pensam suas próprias dinâmicas de educação nos territórios, construindo seus aprendizados e evocando saberes e memórias consolidadas no tempo presente.
Palavras-Chave: Tempo Presente; Protagonismo indígena; Memória; Médio Xingu.

THE PRESENT TIME IN THE ETHNOEDUCATIONAL CONTEXT: BETWEEN KNOWLEDGE AND MEMORIES

Abstract: the article presents a discussion about the present time in the ethno-educational context, through a theoretical framework, informal conversations and impressions collected in educational meetings held by the Municipal Department of Education, in the municipality of Altamira-PA, in which I participated during the research master's degree, in the period 2018 and 2019. This construction permeates the experiences of those who talk about their own reality lived in the communities, knowledge acquired and passed on through individual and collective relationships with the ethnic cultural reality of this region of the Middle Xingu, with regard to knowledge and memory in the ethno-educational context. To this end, the research follows the paths of ethnography, understanding that this method connects us with the intersubjectivities of knowledge and memory, thus, we can follow a dialogical path of understanding the empirical phenomena of Indigenous School Education. The theories Ferreira (2018), Baniwa (2006; 2010), Ingold (2015), Brandão (2007), Halbwachs (2003), Pollak (1989), among other references that support the paths of discussion, are prioritized in the debate. Thus, the protagonists of

[1] O presente artigo foi desenvolvido com o apoio do PROCAD Amazônica/CAPES e com Bolsa de Mestrado/CAPES.

the ethno-educational context think about their own educational dynamics in the territories, building their learning and evoking knowledge and memories consolidated in the present time.
Keywords: Present Tense; Indigenous protagonism; Memory; Middle Xingu.

TIEMPO PRESENTE EN EL CONTEXTO ETNOEDUCATIVO: ENTRE CONOCIMIENTOS Y MEMORIAS

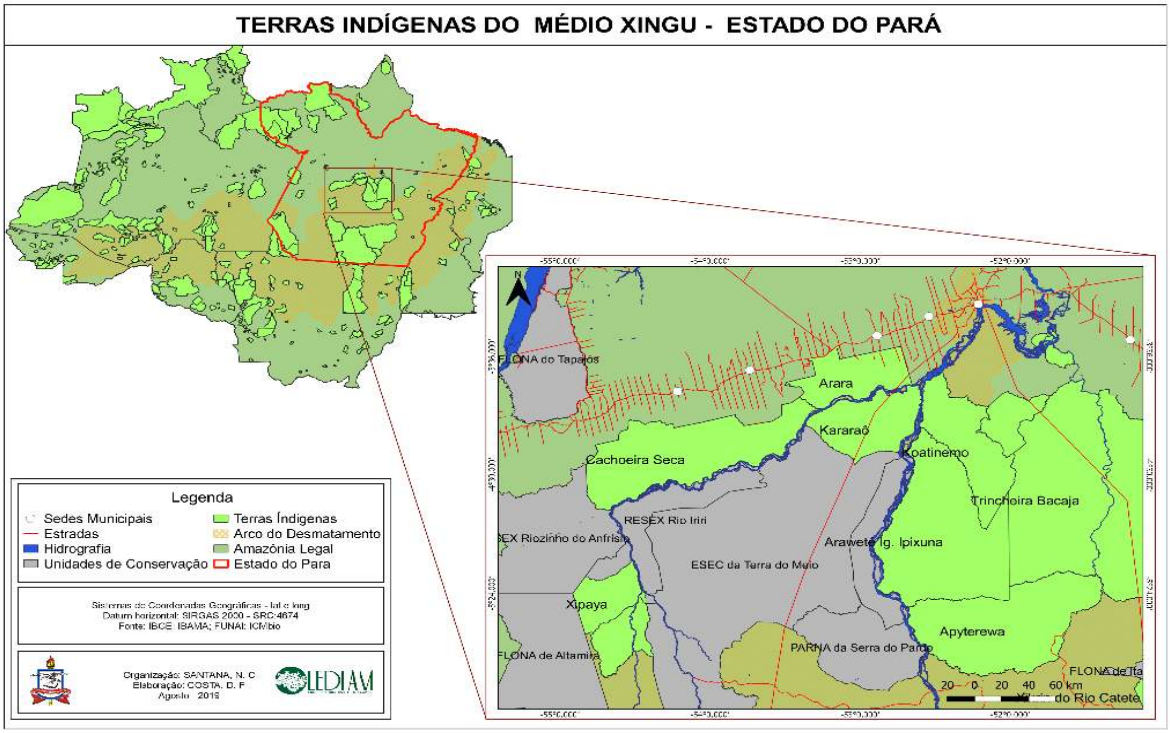
Resumen: el artículo presenta una discusión sobre la actualidad en el contexto etnoeducativo, a través de un marco teórico, conversaciones informales e impresiones recogidas en encuentros educativos realizados por la Secretaría Municipal de Educación, en el municipio de Altamira-PA, en los cuales participó durante la investigación de maestría, en el período 2018 y 2019. Esta construcción permea las experiencias de quienes hablan de su propia realidad vivida en las comunidades, de conocimientos adquiridos y transmitidos a través de relaciones individuales y colectivas con la realidad étnico-cultural de esta región del Medio Xingu, en lo que respecta al conocimiento y la memoria en el contexto etnoeducativo. Para ello, la investigación sigue los caminos de la etnografía, entendiendo que este método nos conecta con las intersubjetividades del conocimiento y la memoria, por lo que podemos seguir un camino dialógico de comprensión de los fenómenos empíricos de la Educación Escolar Indígena. Las teorías Ferreira (2018), Baniwa (2006; 2010), Ingold (2015), Brandão (2007), Halbwachs (2003), Pollak (1989), entre otras referencias que sustentan los caminos de discusión, son priorizadas en el debate. Así, los protagonistas del contexto etnoeducativo reflexionan sobre sus propias dinámicas educativas en los territorios, construyendo sus aprendizajes y evocando conocimientos y memorias consolidados en lo tiempo presente.
Palabras clave: Tiempo Presente; Protagonismo indígena; Memoria; Medio Xingu.

Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir do estudo feito integrando projeto de pesquisa com pesquisa de mestrado, com apoio de bolsa da CAPES, do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) do Campus Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará (UFPA). Diante do exposto, objetivou-se apresentar uma discussão acerca do tempo presente no contexto etnoeducacional, por meio de um referencial teórico, de conversas informais e de impressões coletadas nas reuniões educacionais feitas pela Secretaria de Educação, no município de Altamira-PA, das quais participava durante a pesquisa de mestrado.

Essa construção passa pelas experiências daqueles que falam sobre sua própria realidade vivida nas comunidades, conhecimentos adquiridos e repassados pelas relações individuais e coletivas com a realidade cultural étnica desta região do Médio Xingu, no que concerne saberes e memórias na conjuntura etnoeducacional (no mapa, visualiza-se este território com as terras indígenas, espaço que abarca o Território do Médio Xingu):

Figura 1- Mapa do Etnoterritório Médio Xingu dos territórios indígenas, município de Altamira, Pará, Brasil.



Fonte: Organização Nelivaldo Cardoso, 2019.

Assim, o artigo apresenta uma disposição subdivida em três tópicos, que segue um fluxo dialógico dentro do campo etnoeducacional, com aprofundamento teórico e ponderações do momento empírico da pesquisa, neste caso, em reuniões de formação e de definição de diretrizes e sobre as políticas etnoeducacionais, promovidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Altamira, estado do Pará.

A primeira seção apresenta um corpo teórico do termo tempo presente, pontos de confluências, onde as construções coletivas refletem as práticas etnoeducacionais feitas nas sutilezas do cotidiano, com subseção sobre o lugar pensado pelos protagonistas de sua própria história, com breves notas conceituais na perspectiva do lugar, como experiências do pensar o lugar, o espaço, o território e o pertencimento, na qual estas realidades locais possam ser vistas no próprio contexto.

A segunda seção, nos labirintos dos saberes e das memórias, percorre uma ideia de Tim Ingold (2015), antropólogo britânico que relaciona o dédalo e o labirinto com a educação, isto também central para o movimento de construção do conhecimento em territórios etnoeducacionais.

E a terceira seção, aproximações do campo etnoeducacional, com algumas impressões do campo de pesquisa, onde visualiza demandas estruturais para a educação escolar indígenas, mas também práticas tradicionais, através da consolidação do calendário tradicional e do protagonismo assumido pelo debate da educação diferenciada.

Sobre o tempo presente: pontos de confluências

[...] Um tempo que fosse abstrato e a-social nunca poderia abarcar lembranças e não constituiria a natureza humana (Éclea Bosi, 2005, p. 422).

O termo usado como "tempo presente", nesta seção, destaca-se pelo entendimento de que, o tempo presente se coloca nos contextos históricos, das construções coletivas e individuais entre passado e presente, "[...] o presente passa a ser lido como repetição do passado. As lembranças são trazidas a todo o momento e os acontecimentos do presente são assimilados a partir do prisma de um evento do passado" (FERREIRA, 2018, p. 95), o tempo presente liga-se as camadas de passados, lembranças e experiências. Segundo Ferreira (2018) é um campo com estudos voltados para a história, abarcando as rupturas e permanências do passado e presente.

Para a pesquisadora Ferreira (2018), o tempo presente ganha força no campo acadêmico, a partir de mudanças e transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa. Na metade do século XX, a valorização se intensifica na análise qualitativa, nas experiências individuais, dando maior interesse as situações vividas das minorias, de grupos específicos como mulheres, negros e indígenas. No campo da pesquisa, esses elementos pensam à importância das memórias para diferentes segmentos da sociedade e como têm sido visibilizados e incorporados aos estudos de História.

Com esse impulso significativo de estudos, os debates abrem-se para as pesquisas sobre as memórias e suas relações com a História, dando uma nova visão do passado. Neste contexto, muitos estudos são direcionados para suas especificidades, como em culturas, tradições, saberes, memórias locais ou globais,

> [...] sociedade de modo geral também passou a demonstrar interesse pela recuperação da memória coletiva e individual e pela valorização das biografias, e a demanda das empresas em registrar o depoimento de seus fundadores como meio de preservar sua memória. Todos esses elementos funcionaram como um grande estímulo para a ampliação do uso da história oral e, por tabela, para o aumento do interesse pela história recente (FERREIRA, 2018, p. 88).

O tempo presente das comunidades tradicionais está conectado nas mais sutilezas rotinas do cotidiano. No sentar à tarde na beira do rio, nas narrativas, nos sorrisos das aventuras de perigos do movimento do rio, no sentar nos bancos e escutar histórias do dia a dia de pesca e de caça, enquanto, produzem arcos e flechas e feituras dos artesanatos.

> Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, reapropriadas ou reocupadas pelos verdadeiros

> donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola e nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras (BANIWA, 2006, p.39).

Conciliando o fazer laboral com o discurso narrativo dos eventos, que foram guardados nas memórias ou de memórias herdadas pelos mais velhos. Pollak (1992, p. 5) informa que "quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade". Os eventos construídos ao longo da própria história perpassam pela representação dos que o rodeiam para dar sentido real à sua imagem como pessoa integrante de um grupo étnico.

O dia a dia nas aldeias acontece com rotinas diárias, as mulheres cuidam de suas casas, dos filhos, de plantações. Os homens cuidam de seus afazeres, pequenas plantações, o roçado, o gado, a pesca ou outras tarefas que tem na comunidade como produção de artefatos do povo, entre outras atividades de organização da aldeia, entre essas atividades há intervenção de instituições ou projetos de empresas da Norte Energia[2], em todas as aldeias muitos projetos são executados por empresas executoras.

> Pode-se afirmar que os modos de vida dos povos indígenas variam de povo para povo conforme o tipo de relações que é estabelecido com o meio natural e o sobrenatural. Em razão disso, os lugares e os estilos de habitação variam de povo para povo. Alguns escolhem para morar as margens dos rios, outros, o interior da floresta e outros mais, as montanhas. Alguns deles vivem em grandes malocas comunitárias, outros habitam aldeias ovais compostas por várias casas ou pequenas malocas, ou ainda, casas separadas e dispersas ao longo dos rios e das florestas. Do mesmo modo, alguns praticam preferencialmente a pesca, outros, a caça e outros ainda, a agricultura ou a coleta de frutos silvestres (BANIWA, 2006, p. 44-45).

Os saberes tradicionais interligam-se as práticas culturais entre outras atividades e Gallois (2000, p. 57) afirma: "É um modo de produzir inovações e transmitir conhecimentos por meio de práticas específicas." Por meio da relação com a natureza (tempo) e com o território (espaço), nestes entremeios os aprendizados aparecem contextualizados em meio às rotinas da comunidade.

O educador ao adentrar a escola em área indígena, tem que ser coerente com a cultura do povo, sua prática pedagógica decorre de concepções ligadas ao modo de vida daquele

[2] Cf. UHB Norte Energia (2016). Empresas prestadoras ou executoras das condicionantes na região, entre elas estão VERTHIC, com atribuições do Plano de Gestão com gerenciamento do Plano Básico Ambiental do Componente Indígena (PBA-CI), através da implantação de sistemas de gerenciamento de tempo, de custos, de escopo, de risco, de aquisições e de comunicação. A empresa UNYLEYA com o Programa de Fortalecimento Institucional (PFI).

espaço, a fala abaixo deixa claro que as práticas educacionais da escola acontecem em meio as rotinas da aldeia e, a docente que lecionou no período 2017 e 2018 em área indígena construiu práticas a partir das inter-relações sociais e culturais:

> [...] comecei a planejar as aulas conforme as atividades que fazíamos. [...] todos os alunos participam das tarefas que são realizadas durante os preparativos das festas. A limpeza da aldeia, a construção e reformas de alojamentos. Através dessas tarefas depois que passava tudo quando vinham pra sala de aula, todas as atividades eram sobre a festa, então tínhamos uma sequência didática de um mês com o tema festa, onde todas as atividades eram relacionadas a festa, como as turmas eram o primeiro e segundo ano e terceiro faziam a mesma atividade, quarto e quinto faziam outra atividade com um nível maior de dificuldades. Eram desenhos, textos, atividades de matemática, história, geografia, arte, tudo relacionado ao mundo deles muitas vezes os textos eram orais, ou/e por meio de desenhos, já que a maioria não sabia ler. Mas eles são muito talentosos para desenhos conseguem desenvolver histórias muito legais através de desenhos e depois que desenham eles contavam a história descrevendo tudo conforme os desenhos (Professora não indígena, entrevista, 2018).

Em Fredrik Barth (2000) quanto à reflexão da "*práxis* antropológica", alguns questionamentos são postos em evidência, como sociedade e cultura. Para o antropólogo social, "a realidade de todas as pessoas é composta de construções culturais [...] em representações coletivas: a linguagem, as categorias, os símbolos, os rituais e as instituições" (BARTH, 2000, p. 111),

Adentrar o contexto etnoeducacional possibilita enxergar o movimento dos indígenas em meio as demandas de suas comunidades, atividades dentro e fora das aldeias, mas o que importa nesta cuidadosa descrição parte da teoria de Barth (2000, p. 123) é que, "a construção de múltiplas interpretações [...] o principal critério é que cada tradição mostre um grau de coerência ao longo do tempo [...]". Assim, as construções coletivas são evidenciadas no contexto educacional de Altamira, em meio as lutas e formações pedagógicas, os indígenas propõem uma educação diferenciada, pois a aldeia já é um território diferente, onde as coisas são feitas conforme o cotidiano das comunidades.

As relações entre o ensino da escola, da sala de aula e os saberes são recíprocos, concentram-se em aprendizados em meio ao espaço que estão inseridos, muitas aulas são dadas nos lugares que seus antepassados viviam, no rio, na floresta ou nas ilhas ao redor da aldeia, essas transmissões de conhecimentos passam de geração a geração através das histórias contadas pelos mais velhos, no trecho da entrevista de uma professora não indígena que teve uma experiência etnoeducacional em comunidade indígena, fica claro que tais referências de aprendizados são acompanhados do contexto vivenciado para uma educação diferenciada, onde os espaços abarcam os conhecimentos aprendidos no decorrer da vivência em um grupo étnico.

> [...] era necessário ministrar aulas em ambiente externo, conduzia as crianças pela comunidade em banho de rio, caminhada nas ilhas, em momentos, de uma forma sútil estudava histórias dos próprios povos indígenas, porque sempre há aluno conhecedor de fatos narrados por pais ou avós e nesse processo o conhecimento era produzido [...] (Professora não indígena, entrevista, 2018).

Barth (2000, p. 132) se importa com o contexto, com a *práxis,* com a intenção comunicativa e a interpretação "só isso nos permite entrar experimentalmente no mundo que eles constroem".

O tempo presente dos territórios etnoeducacionais congregam múltiplas experiências, reinventam-se aos modos dinâmicos dos indivíduos que ali residem, seja na escola, como ponto de referência do ensino da aldeia, seja nos espaços coletivos, onde as interações sociais misturam-se ou manifestam-se à sua maneira. E o lugar é pensado pelos pertencentes destes territórios, com óticas singulares, como nas histórias contadas sobre suas famílias, nas situações culturais, descritas do cotidiano, e nas suas relações com o meio ambiente.

O lugar pensado pelos protagonistas de sua própria história: breves notas

Os elementos aqui abordados sob a perspectiva do lugar, em consonância com as teorias e conceitos de Arturo Escobar (2005). Escobar aponta para as experiências locais, do pensar o lugar, o espaço, o território e o pertencimento, onde estas realidades locais possam ser vistas no próprio contexto. O indígena descreve o espaço como lugar de pertencimento, onde seus familiares vivem ou viviam, o cotidiano se dá por meio do trabalho, das dinâmicas histórias e sociais da época. As relações com o *habitat* natural são visualizadas, nas experiências vividas, que se configuram nas particularidades da natureza e do lugar, onde há um movimento interativo entre o sujeito sócio-histórico e a natureza.

> [...] o fato é que o lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento que é mais importante do que queremos admitir, o que faz com que se considere se a ideia de "regressar ao lugar" [...] (ESCOBAR, 2005, p. 69).

Escobar (2005) aponta ainda outras estratégias de entendimento sobre a natureza e sobre o lugar. Podendo ser abordado de outras maneiras, o "lugar" como estruturas complexas entre domínios biofísicos e humanos que se dão pelas particularidades da natureza e da cultura, ou das relações do sujeito ao enraizamento ao lugar de origem. Para a população tradicional indígena, o território é lugar de morada, ao mesmo tempo, com idas e vindas, estes personagens se fixam no lugar por terem vínculos familiares, históricos e culturais nestes espaços. Pois se

reconhecem como parte do lugar, pertencente à cultura, com suas raízes marcadas pelas lembranças durante o tempo que residiu naqueles espaços.

Escobar (2005) salienta a importância da experiência única do lugar, um lugar próprio da cultura, com características próprias, seja com deslocamentos, mas que produz significado nas práticas culturais e relações com a natureza. O autor entende que a teoria colonial baseia-se na lógica da subordinação das pessoas, religiões e economias, cumpre seu papel quando projeta, nomeia e consagra as experiências históricas ocidentais, inviabilizando todas as outras formas de pensamento, subalternizando a cultura e o conhecimento fica à margem das estruturas globais de poder "O domínio do espaço sobre o lugar tem operado como um dispositivo epistemológico profundo do eurocentrismo na construção da teoria social" (ESCOBAR, 2005, p.70). A confirmação desse processo é um espaço vinculado ao apagamento dos modelos do conhecimento local, em especial, dos sistemas naturais e ecológicos.

Na proposta do programa Modernidade/Colonialidade, Escobar (2005) traz uma nova perspectiva, emergente e coesa que perpassa pela reorganização epistemológica relatada a partir das histórias locais, torna o conceito de "descolonização epistemológica" ponto de partida para a prática, ensino e pesquisa, desconstruindo o espaço de construção do conhecimento eurocêntrico. Buscando as margens do mundo moderno, uma investigação que mostra as vozes dos atores políticos, da vida cotidiana, das práticas sociais, dos imaginários populares, em modelos etnográficos de escala mais específicos, expondo as peculiaridades do lugar, da natureza e a natureza do lugar.

A perspectiva de estudo de Escobar é formada pelo pensamento das "epistemologias de fronteira", quebrando as barreiras dos paradigmas de matriz ocidental e agrega em sua abordagem uma visão múltipla da realidade, somada as práticas cotidianas dos povos, experiências sociais de organização de territórios, da vida e do trabalho. Consoante às teorias de Escobar, as experiências com o lugar movem-se pela lógica de construção, reprodução e legitimação dos saberes tradicionais, em meio às fronteiras do lugar, ou seja, traduzem seus saberes no cotidiano e no movimento do lugar, do espaço da aldeia (res)significando outras formas de conhecimento.

Segundo Escobar (2005) a valorização do lugar perpassa pela resistência ao capitalismo e a globalização econômica. Assim, a partir das culturas locais, das culturas marginalizadas e subalternizadas, há novas possibilidades de reafirmação do lugar e da cultura local, "vinculado ao lugar, o trabalho, as tradições" (ESCOBAR, p. 69, 2005) e como afirmação de identidade, "configuram o processo da criação de mundos socioculturais e socionaturais" (ESCOBAR,

2005, p. 73) uma identidade em termos de construção e criação, os sujeitos são donos de suas pretensões.

Em muitas comunidades, a criação do lugar tem relações íntimas entre natureza e cultura, do ponto de vista de Escobar (2005), essas dicotomias podem estar agregadas ao divino, aos entes inanimados e à própria natureza. Na construção da narrativa sobre a origem do ser humano, há evidências ancestrais de um mito construído "aos planos social, cultural, étnico e ecológico do universo xinguano[3]" (AGOSTINHO, 2009, p. 138). São valores evocados por comunidades indígenas da região, que ouviram em algum momento da vida, referências de algum mito, ao mesmo tempo, passam por arranjos de uma sequência narrativa e, por imagens criadas com maior ou menor grau de abstração a outros mitos.

O lugar para os entes de comunidades tradicionais situa-se no universo do conhecimento local, por meio de práticas culturais, de experiências repassadas ao longo da trajetória histórica do povo. Os protagonistas deste lugar resguardam suas tradições, através da lógica do saber e do fazer, produzem conhecimentos e experiências para conferir legitimidade ao grupo étnico.

Na sequência, percorre-se pela metáfora do "labirinto", de Tim Ingold, por abrir caminhos e possibilidades, para enxergar como os saberes e as memórias seguem um fluxo representativo nas interações etnoeducacionais.

Nos labirintos dos saberes e das memórias

> *[...] andar pelo labirinto é como caminhar sobre teias de aranha, onde o próprio chão é um véu. Como aranha nos seguramos nela (INGOLD, 2015, p. 31).*

Quando me refiro aos labirintos, compartilho a ideia de Tim Ingold (2015), ao dizer que no labirinto "o caminho leva, e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve. Mas o caminho nem sempre é fácil de seguir" (INGOLD, 2015, p. 25). O autor apresenta que o caminhar transcorre por um modelo de educação alternativo, fora das estruturas convencionais, o aprendizado está além das paredes da escola, os conhecimentos são manifestos no espaço, no tempo, nos gestos, nas rotinas e no movimento da caminhada. O sujeito étnico ensina ou aprende no processo de imersão ao ambiente, nas situações cotidianas, onde adquire e desenvolve habilidades construídas, mantendo-se permanentes ao longo do caminho, neste caso, por seus ancestrais e antecessores.

[3] Estudo preliminar sobre o mito xinguano. Faz alusão ao mito da criação sobre várias perspectivas.

O modo labirinto sugere trilhar um caminho, sem visão de comando, somente dando ênfase, nas escutas, nas falas, nos saberes, nas tradições, destes agentes étnicos, trata-se de seguir com atenção contínua no caminho que se desvendam, assim, os elementos mais significativos vão desenhando o labirinto, presente no percurso entre os saberes e as memórias.

No campo etnoeducacional, os diálogos coletivos têm lugar de referência para exercer o espaço de fala, os indígenas ao falar do seu povo recorrem às memórias e lembranças que ressurgem diante do tempo presente, às vezes sem uma sequência lógica, mas tem um fio que norteiam os caminhos da história, dos saberes e das tradições. Tim Ingold (2015) critica o modelo de dédalo, pois a construção do conhecimento tem um fim estabelecido, com objetivos fechados, deixando o caminhante sem alternativas de escolher ou criar outras visões de mundo. Ao tomar o argumento do labirinto mostra que o percurso a seguir tem uma continuidade onde o indivíduo constrói seu próprio conhecimento a partir das experiências e práticas do dia a dia.

Os labirintos entrelaçam-se em meio aos saberes e as narrativas orais no contexto etnoeducacional abrigam múltiplas vozes: simbólicas, míticas e significativas. As dimensões dos saberes tradicionais levam-me a construir uma teia conceitual firme, que se conectam fio a fio. Conforme Hage (2006, p. 1) "apresenta [...] produção e reprodução da existência das infinitas formas de vida que ela abriga; convivialidade entre os sujeitos individuais e coletivos, entre os segmentos e classes sociais que nela habitam".

As interpretações deste contexto, as interações sociais e saberes tradicionais neste ambiente etnoeducacional, transcorrem pelo movimento de construção do conhecimento, que está sempre em transformação, indivíduos interagindo entre si e com a natureza, com a produção e conservação de saberes por meio de tradições, de comportamentos e de trabalhos. Atribui-se nessa dinâmica componentes sociais e culturais para o desenvolvimento dos saberes no cotidiano dos indígenas aldeados neste espaço.

Para alguns autores, o estudo da memória produz definições históricas e fundamentais para o saber elaborado. É nesta perspectiva que os pesquisadores Halbwachs (2003), Pollak (1989), Bergamaschi; Medeiros (2010), Santos (2005), trazem conceitos que abarcam a significação do tempo para o exercício das memórias, a importância do lugar recordado no processo de vivência e os atores constituídos na polaridade coletiva ou egocêntrica do sujeito pensante. As memórias aliadas na afirmação étnica e as memórias como fenômeno que traz em si um sentimento de continuidade e de coerência.

Alguns aspectos referentes à memória são postos em evidência, na ótica do sociólogo francês Halbwachs (2003) a respeito da memória coletiva, em sua análise clássica, a memória

coletiva está para o plano social, na qual, são constituídos pelos grupos sociais, eles definem ou determinam o que é importante para ser lembrado "para que a memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos [...] é necessário que esta reconstrução opere a partir de dados [...] porque eles passam incessantemente desses para aquele reciprocamente" (HALBWACHS, 2003, p. 34).

A memória em Halbwachs concebe a ideia inteiramente coletiva, os pensamentos dos indivíduos perpassam pelas reminiscências do passado, são nos fatos vividos na infância, na vida adulta, nos contextos familiares, escolares, religiosos, políticos, sociais e culturais onde se caracterizam as lembranças que não somente individuais, elas tem um fio condutor agregado às construções sociais guardadas em alguns eventos do cotidiano, situo a cena em que o autor descreve a movimentada e dramática história onde a criança apodera-se do escorpião, esta imagem situa-se no quadro familiar, ou na cena de Charles Blondel "eu me lembro, diz ele, [...] explorando uma casa abandonada" (HALBWACHS, 2003, p.39), caiu num buraco cheio de água, e descreve que nunca contou a família sobre o acidente, nos dois casos evidencia, segundo o autor Halbwachs, a família estava envolvida mesmo no caso de Blondel estando longe "e a conservação da imagem" a procura daqueles que poderiam ajudá-lo. Por isso a afirmação que as recordações são rememoradas na coletividade.

Para Halbwachs, a memória individual só existe por meio das relações grupais, familiares ou sociais. Para este autor, as lembranças são constituídas, a partir de acontecimentos, um acidente, uma brincadeira ou outro episódio, diz-se que estava lá, nas descrições dos ambientes e eventos daquele momento, eles só se tornam reais, pelo fato das lembranças surgirem a partir de elementos do tempo e do espaço, onde seu caráter coletivo é decorrente das recordações tidas em grupos.

As possibilidades de um fato ser lembrado por alguém, no aspecto individual, sugerem que o sujeito deva ter participado ou ter sido ouvinte, para então encaminhar essa lembrança a outros, a partir de recortes ou percepções. Com base nesses testemunhos, o autor afirma que nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda se tratando de eventos em que somente nós estivemos envolvidos ou com objetos aos quais tenhamos visto. Isto acontece porque, segundo o sociólogo, jamais estamos sós "não é preciso que outros estejam presentes [...] porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem" (HALBWACHS, 2003, p. 30).

Por isso, a afirmação de que a memória individual não se move sozinha, aparece "enraizada dentro dos quadros sociais" nas palavras de Halbwachs (2003, p. 51), "cada memória

individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva". Outro ponto acentuado por este autor é a coesão social tida como positiva, marcada pela adesão do grupo como "comunidade afetiva" e também baseada no termo "seletividade" que é processo de negociação para que a memória coletiva e a memória individual cheguem a uma base comum.

Contudo, ela entra em ebulição em dados momentos, as lembranças entre passado e presente interagem entre si e se complementam. Halbwachs (2003) apoia-se na memória do passado vivido, onde os indivíduos apreendem contextos, experiências e acontecimentos da história da nação. E Pollak (1989, p. 8) diz que existe "interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido", um momento de reencontro do passado que se organiza no presente frente aos testemunhos.

Tanto em Halbwachs e Pollak assumem as definições sobre memória dentro da mesma ótica, da coletividade, concordando na ideia de que a memória coletiva é uma construção social, os indivíduos de um grupo somente sustentam as recordações ao longo do tempo, se estas, forem alimentadas por outros testemunhos. As lembranças começam a ter linearidade ao serem conectadas com outras informações contadas ou ouvidas.

Em meio os eventos rememorados, são interligados por quadros sociais, dando a composição entre passado e presente, por isso, quando Halbwachs fala dos quadros sociais (coletivos), as lembranças organizam-se pelas coerências dos fatos, incluindo as representações desses grupos, a chamada coesão afetiva, com dito anteriormente. Enquanto, para Pollak, estas lembranças podem correr por outras vias, da coerção, atribuídas à imposição das visões de um passado.

O quadro social, pode ser demarcado por lembranças rememoradas pelo passado, ao mesmo tempo, os caminhos científicos dos autores enveredam por avenidas da memória no campo seletivo – tidos como quadros sociais, de acordo com Halbwachs (2003), não conseguimos guardar todos os eventos, então recostamos essas lembranças em momentos, instantes da vida com elementos bons ou ruins. Pollak (1989) traduz para "enquadramento da memória", para dizer que há um processo de escolha, no qual, ela pode ser construída arbitrariamente com interesses da sociedade hegemônica. "O trabalho de enquadramento se alimenta do material fornecido pela história" (POLLAK, 1989, p. 10).

Pontos de interesse da memória, enquanto coletiva e social na perspectiva de Halbwachs, assume a ideia de que é puramente coletiva, as lembranças formam-se por meio dos quadros sociais, os indivíduos aderem às relações sociais e agregam conhecimentos, organizando-se em comportamentos e lembranças coletivas.

Halbwachs (2003) afirma fervorosamente que não existe memória individual, os sujeitos não conseguem sozinho constituir suas próprias lembranças, precisam efetivamente estar em contato ou participar dos grupos. Pollak (1989) retoma aos escritos sobre o tema, com ressalvas, referindo-se ao caráter "negociado", as lembranças passam por conflitos marcados por traumas, em experiências vividas pelos marginalizados pela história, mas que guardam na história oral lembranças de resistência e pertencimento da nação, às vezes, silenciadas e outrora, opondo-se as amarras hegemônicas.

Para este autor, a memória é coletiva, mas vai além dos elementos ou quadros sociais. O indivíduo tem autonomia de elaborar uma memória individual a partir das subjetividades, por ele concebido como "trabalho psicológico". A memória individual resulta da gestão, de equilíbrio, dando coerência na continuidade da formação da memória coletiva.

Na abordagem de Santos (2005) sobre o tema, trata-se de um fenômeno presente com significados contínuos e coerentes, com elementos processados individual ou coletivamente reconstruídos em si. O retorno ao passado traz de volta a essência e impressões como indivíduo representativo de uma etnia, quando as falas traduzem o cerne da identidade como indígena expõem uma continuidade de temporalidade, relacionados ao sentimento do ser, com intuído de abarcar o eu interior, que é também memória. E aparece o sentimento e a reafirmação do sujeito como indivíduo de pertencimento étnico.

No olhar de Bergamaschi; Medeiros (2010), a memória se efetiva com lembranças referentes à história do grupo reunidas coletivamente, são rememoradas no presente, através das narrativas dos mais velhos, agregam valor a ancestralidade e reafirmação das permanências culturais.

> [...] a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como "guardiões da memória". É respondendo às indagações do presente que alguns acontecimentos do passado são esquecidos e outros lembrados (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 65).

O lugar percorrido na história social ou do sujeito são lembranças de um passado recordado, podendo ser rememorado pelas experiências cotidianas. O seu horizonte localiza-se entre o próximo e o distante. Os saberes e as memórias dos velhos passam pelos labirintos conceituais e pelos caminhos trilhados por eles durante toda a vida, são guardiões dos mitos, das lendas, das tradições, da história do povo, ensinam os mais jovens das mais variadas formas,

contando história dos ancestrais, falando do lugar onde moravam, das aventuras realizadas quando criança, ou nas práticas culturais através dos cantos, das danças e das pinturas.

Os caminhos percorridos, ao longo da pesquisa proporcionaram fazer discussões pertinentes acerca da educação, memórias e saberes indígenas na região do Médio Xingu, gradualmente fui construindo o texto escrito, dando ênfases teóricas, com destaques nas práticas etnoeducacionais dos agentes envolvidos no processo da Educação Escolar Indígena, na escuta daqueles que queriam dizer algo, assim, o texto foi tomando forma pelas veredas da etnografia através das observações em *lócus*, nos testemunhos dos momentos de interação com os grupos étnicos, nas entrevistas e nas conversas que mostram momentos singulares no processo de conhecimento. Essa moldura teórica levou-nos a entrar nestes "labirintos" onde os saberes dos grupos étnicos são marcados por suas experiências e de diversidade de conhecimentos ancestrais do tempo passado e presente.

Na sequência da escrita, exponho alguns momentos do estudo e *lócus* de pesquisa, entre as experiências vividas com os protagonistas deste trabalho.

Aproximações no espaço etnoeducacional: algumas impressões

> *Que caminhos traçamos nas identificações, nos estranhamentos, nas aproximações e nos encantamentos com a educação escolar indígena? [...] a educação escolar indígena possibilita revisitar, reconhecer e reinventar a identidade étnico-cultural de um povo, assim seguem as formigas ["territórios de formigas" - metáfora de uma política em construção], assim seguimos nós (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p.159).*

Após pensar sobre a temática indígena na região do Médio Xingu, busquei algumas referências dos povos deste território, gestão escolar, legislação indígena, conceitos de antropologia e da etnografia, território etnoeducacional no Médio Xingu e fontes de instituições que trabalham com a Educação Escolar Indígena no município de Altamira.

O contexto etnoeducacional se configurou sobre muitas expectativas, para esta compreensão do espaço alguns estudos foram feitos, como leituras acerca dos povos indígenas no território brasileiro, dos povos da região do médio Xingu, das etnias, principalmente na temática Educação Escolar Indígena. A participação em reuniões, palestras e audiência pública se tornou primordial para entender as dinâmicas sobre educação para os povos indígenas da região.

Em consonância a este estudo, participava de um projeto de pesquisa[4] intitulado: Educação Escolar Indígena na região do médio Xingu: Políticas linguísticas na prática docente na TI's Tukamã e Kujubim. Os estudos tinham o intuito de visualizar amplamente o contexto educacional do Médio Xingu, sobretudo, como a Educação Escolar Indígena era atendida pelas instituições e como os povos indígenas estavam pensando e discutindo a educação diferenciada para suas comunidades.

Em campo, participo de uma reunião do território etnoeducacional do Médio Xingu – TEEMX, neste encontro, vários povos da região estavam para discutir as problemáticas referentes à educação. Estavam professores indígenas, lideranças e instituições que pactuaram um plano de ação para reafirmar o desenvolvimento e institucionalização da educação, pontuando questões identitárias, culturais e territoriais.

As falas dos indígenas estavam pautadas na garantia de direitos e respeito às culturas diversas dos povos, a educação para cada etnia deveria ser respaldada na legislação, considerando seus modos de vida. Além disso, precisavam de uma educação nas aldeias de forma consolidada, com professores capacitados, com currículos diferenciados, respeitando o tempo e o espaço em que vivem. O pacto garantiria a consulta e participação dos povos em todas as etapas, seja na implantação e operacionalização das necessidades educacionais da região.

Neste processo de participação nos eventos, situei algumas discussões sobre educação, saberes e memórias, por entender que o cenário etnoeducacional da região apresenta uma complexidade percebida, no contexto em movimento, onde a diversidade étnica tem um mosaico de subjetividades e abrange muitas culturas diferentes. Nesses caminhos estão os desafios de professores indígenas, não indígenas e das instituições para que se faça uma educação nos territórios indígenas, moldada pelo contexto histórico, pelas histórias de vida e pelas lutas enfrentadas pelos povos.

Em alguns momentos de pesquisa era ouvinte dos desafios enfrentados pelos professores que atuam em áreas indígenas, principalmente professores não indígenas. Entre muitas histórias que ouvi, uma inquietação de uma professora não indígena[5] me chamou atenção, escutando atentamente suas ansiedades quanto a educação para os grupos indígenas. Dizia que tinha experiência na área, mas que ainda faltava muito para que de fato a educação diferenciada

[4] O projeto de pesquisa coordenado pelo Profº. Nelivaldo Cardoso Santana, na Faculdade de Letras – UFPA (Campus Altamira).

[5] Conversa informal com uma professora não indígena (Caderno de Campo, 2018).

acontecesse, sua formação em pedagogia dava a ela a responsabilidade de trabalhar o currículo da cidade, ensinar como ensinava na cidade, às vezes, com grandes dificuldades por não conhecer a língua na aldeia que iria trabalhar.

Em muitas situações teve que parar com as aulas para aprender algumas palavras na Língua Materna dos indígenas, para então dar andamento na alfabetização no português. Além de contar da desvalorização profissional que dos educadores que trabalham em áreas indígenas, no referido ano, houve um corte significativo no salário destes professores pelo governo municipal. Falou também das péssimas condições de transporte para levar os professores às aldeias, da superlotação na embarcação, muitas vezes, no retorno das férias tem que pegar "caronas" de volta a suas casas.

Essas aproximações como pesquisadora-participante no processo etnoeducacional do Médio Xingu me levaram a fazer reflexões nos contextos educacionais da região, como o longo caminho a ser trilhado desta temática na região, a exemplo das práticas educacionais protagonizadas por educadores e educadoras, indígenas e não indígenas que fazem parte do contexto da educação escolar indígena.

Os passos estão sendo dados, as formações para a educação escolar indígena acontecem pelo menos duas vezes ao ano, em Altamira, são abordadas temáticas para a educação diferenciada, nestes eventos tem a participação de experiências das comunidades indígenas no ensino e aprendizado das comunidades e conta também com convidados de fora da região que trabalham a temática, para agregar conhecimento e experiências etnoeducacionais na região do Médio Xingu.

Os saberes tradicionais, as memórias e a educação nas aldeias se apresentam em um processo de construção e produção de saber, em meio aos desafios, que por muito tempo, a educação em espaços étnicos perpassava somente pelo conhecimento ocidental. Contudo, contexto de estudo mostra que os indígenas desta região do Médio Xingu têm apontado caminhos que consolidam práticas etnoeducacionais, a partir de seus saberes tradicionais, onde a valorização histórica e cultural de seus povos permitindo a legitimação de uma educação voltada para as diferenças étnicas.

Os protagonistas, neste contexto etnoeducacional, estão cientes do seu papel sociocultural dentro das esferas institucionais, as relações com os não índios vem acontecendo desde a colonização, mas que se tem avançado no campo do direito e os grupos indígenas assumem os debates sobre educação diferenciada, juntamente com instituições, organizações que lutam pela causa, entendem que as relações interculturais são positivas, pois a união entre

povos de outras etnias deixam os indígenas mais fortes, do ponto de vista político, para organizar-se e reivindicar seus direitos.

A Educação Escolar Indígena na região apresenta embates, demarcado ainda pela falta de professores indígenas formados, políticas educacionais voltadas para a educação diferenciada e bilíngue, formações pedagógicas nas aldeias, pois o professor indígena não sai da aldeia nos períodos de férias, pelas longas distâncias geográficas da região, entre outros fatores mais estruturais de competência administrativa e logística.

Mas também apresentam avanços, as comunidades têm passado por momentos de revitalização das línguas, a exemplo, o povo Xipaya e Kuruaya, nesse processo, estão reestruturando os Projetos Políticos Pedagógicos[6] das escolas indígenas, para reafirmar e garantir a participação da comunidade no desenvolvimento da educação. Estão agregando suas tradições e práticas culturais na escola, acrescentando o calendário próprio da comunidade, onde o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas são colocadas no cotidiano da escola, como o tempo da plantação, da colheita, das festas, entre outras atividades tradicionais.

Até aqui, as reflexões e discussões abordadas sobre educação escolar indígena na região, nota-se o compromisso do aprender e ensinar num compartilhamento coletivo, os encontros educacionais estão toda a diversidade étnica da região, as etnias estão discutindo educação de qualidade para as comunidades, na lógica do tempo, das memórias e dos saberes ancestrais.

Considerações finais

Ao longo da história, no cerne da Educação Escolar Indígena, as lutas compartilhadas pelos grupos étnicos evidenciam um debate coletivo, em busca de uma educação diferenciada para as comunidades étnicas. Nesta trajetória, a educação tem passado por muitas mudanças no que concerne às legislações específicas, normativas e princípios voltados ao contexto étnico. E, juntamente, com outras entidades indigenistas, congregam propostas para uma educação que atenda e respeite as especificidades dos povos indígenas.

A região do Médio Xingu, portanto, também apresenta muitas diversidades no campo etnoeducacional. Em se tratando da educação nestes territórios, os eventos de resistência e lutas políticas para o direito à educação estão arraigados na proposição à educação diferenciada em

[6] Projeto Político Pedagógico da Escola do Povo *Xipaya*. Terra Indígena *Xipaya* e Aldeia *Kujubim*. Programa de Educação Escolar Indígena do PBA-CI da UHE Belo Monte, Dezembro/2015 e 2018.

suas comunidades. Na dinâmica das políticas educacionais, os desafios se estendem aos espaços escolares indígenas, pois a escola como instituição reproduz relações coloniais.

Contudo, pode-se notar que as políticas nacionais sobre a temática ganham novo desenho na estrutura e acenam para atender as demandas de planejamento, execução e acompanhamento, sendo contempladas por uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue, dentro do marco regulatório do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, bem como, outras legislações consolidadas pela Constituição de 1988[7], juntamente com a LDBEN[8]– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, com o CNE – Conselho Nacional de Educação, em 1999, neste período se institui as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, pela CEB – Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 3, de 1999. Depois com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

As legislações são a base nessa consolidação das políticas etnoeducacionais, entretanto pode-se notar que estes caminhos estão sendo trilhados pelos povos da região do Médio Xingu. A educação perpassa por uma construção coletiva entre os povos, as práticas e experiências docentes são dialogadas nos encontros educacionais no município de Altamira, outros momentos no que concerne aos saberes e memórias confluem com os aprendizados dos ancestrais, isto proposto nos calendários tradicionais das comunidades, ou seja, o cotidiano da plantação, da colheita, das festas está sendo contemplados no currículo da escola.

Ainda partilho aqui, dos desafios, por parte dos professores indígenas, em busca por formação continuada, acompanhamento pedagógico nas comunidades e, por parte dos professores não indígenas o não conhecimento da língua, muitas vezes, os deixam sem saber como fazer a primeira inserção nas comunidades, logo dificulta o início letivo, o tempo da aprendizagem começa no aprender a língua daquela comunidade, aprender a rotina, as histórias e, fazer, posteriormente, o trabalho docente.

Destarte, a temática discutida acerca do tempo presente no contexto etnoeducacional se articula entre saberes e memórias pelas trocas compartilhadas entre os grupos desta região, através da cultura e das tradições ancestrais. A Educação Escolar Indígena apresenta contornos na construção de uma educação diferenciada, bem como, o tempo presente no território etnoeducacional estão ancoradas nas demandas por melhores estruturas educacionais, no

[7] Conf. Direitos Indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf

[8] Conf. Art. 78 e 79 que dispõem sobre sistema de ensino e apoio técnico da União (BRASIL, 1996).

cotidiano tradicional das comunidades, na cultura, nas tradições dos antigos e no protagonismo indígena (re)construídos nos espaços etnoeducacionais.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Pedro. Estudo preliminar sobre o mito de origens xinguano: comentário a uma variante awetï. In: **Mitos e outras narrativas Kamayura** [online]. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 136-209. ISBN 978-85-232-1203-. Disponível: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16/09/2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Territórios etnoeducacionais:** um novo paradigma na política educacional brasileira. Comunicação apresentada na CONAE 2010 – Brasília, CINEP, 2010.

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Medeiros, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena:** o caso de uma escola Kaingang. Rev. Bras. Hist. vol.30 no.60 São Paulo 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004. Acesso: 17/10/2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições,** v.26, n. 2(77), p.143-161, 2015. Disponível em: scielo.br/j/pp/aPYYK9HsBsBdYLm4G7LXKh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 nov. 2024.

BOSI, Éclea. **Memória e sociedade:** Lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

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

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 26/04/2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org). Colecciûn Sur Sur, CLACSO de Buenos Aires, Argentina, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil.** Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80 - 108, jan./mar. 2018.

GALLOIS, Dominique. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos, práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís D; VIDAL, Lux; FISHMANN, Roseli. **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2000.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Interculturalidade, Fraternidade e comunhão: referencias para a sustentabilidade na Amazônia.** In: XVII Congresso Eucarístico Nacional: simpósio sobre a Amazônia. Belém (PA), 2016.

INGOLD, Tim. **O dédalo e o labirinto:** caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, ano 21, n. 44, p. 21-36, Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002. Acesso: 16/10/2019.

POLLAK, **Michael. Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Escola do Povo *Xipaya*.** Terra Indígena *Xipaya* e Aldeia *Kujubim*. Programa de Educação Escolar Indígena do PBA-CI da UHE Belo Monte, Dezembro/2015 e 2018.

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