



## Na escola os saberes tradicionais: Etnoeducação, cultura e patrimônio

Adriana Russi<sup>1</sup>  
Johnny Alvarez<sup>1</sup>

**Resumo:** Desde a Constituinte de 1988, o Brasil se reconhece formado por diferentes grupos sociais e procura proteger esta diversidade assegurando, entre outros, o direito à educação diferenciada. Nesta perspectiva, a *etnoeducação* funda-se numa ação universitária na Amazônia brasileira. Transdisciplinar, ela se concretiza na formação de educadores construída de forma coletiva e colaborativa. Privilegiamos a formação de educadores sensíveis aos saberes tradicionais. Enfatizamos sua autonomia e protagonismo no desenvolvimento compartilhado com alunos e membros da comunidade de projetos sobre saberes locais que os fortaleçam enquanto comunidade de aprendizagem. Inspirados pela etnografia eles elegem aspectos da cultura tradicional para investigarem. As escolas participantes localizam-se em comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas. Aqui destacamos o caso dos Katxuyana. Numa de suas aldeias acompanhamos projetos escolares em *etnoeducação*. Neste caso a escola é *locus* de experiência de ensino/aprendizagem não fundamentada apenas na transmissão de conteúdos programáticos. Os temas dos projetos imbricam-se ao cotidiano: a caça e a pesca, a pintura corporal, o artesanato. A partir deles construímos com os educadores reflexões sobre processos coletivos de ensino/aprendizagem. Nossa preocupação é que a escola, enquanto *ethos* novo nas práticas, possa servir aos modos de vida destes povos. Este processo educativo contribui na valorização cultural e na vida social das comunidades trabalhadas.

**Palavras-chave:** Etnoeducação; Patrimônio Cultural; Katxuyana; Comunidade de Aprendizagem; Extensão Universitária.

## Traditional Knowledge at School: Ethno-education, Culture and Heritage

**Abstract:** Since the 1988 Constitution Brazil recognizes as formed by different social groups and seeks to protect this diversity by ensuring, among others, the right to differentiated education. In this perspective, the ethno-education is based on a university action in the Brazilian Amazon. Transdisciplinary, it is realized in the formation of educators, built collective and collaboratively. We favor the formation of

---

<sup>1</sup> UFF

educators sensitive to traditional knowledge. We emphasize their autonomy and leadership in developing shared with students and members of the community on projects that strengthen local knowledge while learning community. Inspired by ethnography they elect aspects of traditional culture to investigate. The participating schools are located at quilombolas, riverine people and indigenous communities. Here we highlight the case of Katxuyana. In one of their villages follow school projects in ethno-education. In this case the school is *locus* of teaching/learning experiences not based only on the transmission of program content. The themes of the projects it is imbricated to daily life: hunting and fishing, body painting, handcrafts. From them we built with educators reflections on collective processes of teaching/learning. Our concern is that the school *ethos* while new practices, can serve the ways of life of these people. This educational process contributes to the cultural development and social life of communities worked.

**Keywords:** Ethno-education; Cultural Heritage; Katxuyana; Learning Community; University Extension.

## Introdução

Iniciamos este artigo com o roteiro de um vídeo intitulado *Opapan yuru* (O beiju do papai), elaborado e encenado por estudantes indígenas do 2º segmento do ensino fundamental. A ideia desse vídeo surgiu no âmbito de uma atividade de etnoeducação da Universidade Federal Fluminense (UFF) realizada conjuntamente com professores e estudantes da aldeia *Waraha Yowkuru* (Santidade). Esta aldeia se localiza às margens do rio Cachorro, um dos afluentes do rio Trombetas, bacia hidrográfica do município paraense de Oriximiná (região do Baixo Amazonas/Brasil). Trata-se de uma aldeia abandonada no final dos anos de 1960 e refundada em 2003 pelo povo Katxuyana. Nesta aldeia vivem também alguns ameríndios Tiriyo. Estes dois povos são falantes de línguas Karib. O vídeo é falado na língua katxuyana e uma das estudantes traduziu a versão em português da legenda.

**Cena 1** – Tomada geral da cozinha

**Cena 2** – Pai pedindo beiju

Pai: Cadê meu beiju, está pronto?

**Cena 3** – Mãe respondendo

Mãe : Já vou mandar fazer

**Cena 4** – Mãe chamando as filhas que conversam fora da cozinha

Mãe: Minhas filhas venham fazer beiju, o pai de vocês está com fome

**Cena 5** – Mãe conversando com as filhas

Mãe: Quem vai fazer o beiju?

Filha mais velha: Ela vai fazer, eu fiz ontem.

Filha mais nova: Tô com preguiça.

Filha mais velha: Embora fazer!

**Cena 6** – Fazendo beiju

Filha mais velha: Faz assim porque você não sabe. Vem cá! Presta atenção! Tu não sabe fazer. Faz assim! Faz assim! O desenho, faz assim. Aprende! Faz assim pra ajudar sua mãe.

**Cena 7** – Filha mais nova entrega o beiju

Filha mais nova: toma mamãe.

Mãe: obrigada minha filha.

**Cena 8** – Pai comendo beiju

Fim

A atividade acima relatada ocorreu em agosto de 2012. Naquele ano iniciamos a experiência da etnoeducação como uma das ações do programa universitário<sup>2</sup> da UFF voltado à formação continuada de educadores da rede pública municipal de Oriximiná, na área da cultura, patrimônio e educação e que já ocorria naquele município paraense desde 2008. As atividades daquele ano foram configuradas como projetos pilotos em etnoeducação e envolveram seis escolas: duas indígenas (aldeias Santidade, no rio Cachorro e Mapuera, no rio Mapuera), uma ribeirinha (comunidade da Macedônia, no lago Sapucuá), uma rural no planalto (comunidade Nova Betel), uma quilombola (comunidades do Araçá, São João, Espírito Santo, São Joaquim e Cachoeira da Pancada) e uma da zona urbana (escola Santa Maria Goretti).

---

<sup>2</sup> Informações sobre o Programa Educação Patrimonial em Oriximiná estão disponíveis em: [www.patrimoniocultural.uff.br](http://www.patrimoniocultural.uff.br).

Na escola da aldeia Santidade trabalhamos com dois professores (um deles indígena e cacique da aldeia e outro não indígena) e seus estudantes do 2º segmento. Estas experiências serão tratadas mais adiante neste texto.

Em 2011, um ano antes disso, quando estávamos na aldeia concluindo uma pesquisa sobre artesanato tradicional, atividade do supracitado programa universitário, fomos abordados, certa tarde, por duas jovens que estavam com dificuldades em fazer o “dever de casa”. Tratava-se de um exercício da disciplina de geografia e o tema que estudavam era a migração. Com suas belas letras, as jovens haviam copiado um texto sobre o tema que o professor escrevera no quadro. Elas nos mostraram seus cadernos e lemos o texto juntas com elas. Ficamos surpresos que o texto sobre migração não lhes dizia nada. Sabíamos que anos antes elas mesmas haviam vivenciado um processo migratório. As palavras do texto eram distantes do seu vocabulário em português. Contudo, para além da dificuldade com a língua portuguesa, notamos que a experiência de suas vidas, assunto cotidiano entre todos na aldeia, não estava ali naquela “lição”.

Para que o leitor compreenda melhor o contexto Katxuyana, é sabido pela literatura etnológica (FRIKEL, 1970; GALLOIS; RICARDO, 1983; GRUPIONI, 2010) que no final dos anos de 1960 este povo estava muito doente e sua população estava reduzida a cerca de 60 pessoas. Naquele momento, lideranças Katxuyana em diálogo com outros povos indígenas e com apoio de religiosos franciscanos e da Força Aérea Brasileira (FAB), decidiram abandonar sua terra natal às margens do rio Cachorro. A maioria seguiu para viver com os Tiriyó, na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, na fronteira entre o estado do Pará e do Amapá. Uma família foi viver com os Hixkaryana às margens do rio Nhamundá, na fronteira com o estado do Amazonas. Foram anos difíceis e tristes para o povo Katxuyana cujas famílias se separaram nestas duas frentes migratórias. (CAIXETA DE QUEIROZ; GONÇALVES GIRARDI, 2012).

Assim, o tema migração era muitíssimo conhecido das jovens que nos procuraram naquela tarde. Afinal, qual era o problema? Como conhecíamos sua recém mudança para a aldeia vindas do Tumucumaque, pedimos que nos contassem mais sobre isso. O que elas lembravam das conversas com seus pais e avós? O que elas lembravam do dia em que deixaram o Tumucumaque, onde nasceram, e foram para a terra dos Katxuyana? Ficamos algum tempo neste bate-papo. Uma ajudava a

outra a lembrar, como na teoria da memória coletiva de Maurice Halbwachs (2006) ou de Roger Bastide (1970). Os lugares, as construções que haviam visto pelo caminho, o desconforto da distância e a expectativa deste lugar novo. Naquela tarde viajamos juntos com suas lembranças. Elas falaram desta experiência e nos contaram como este fato é importante na vida delas. Depois, elas leram em silêncio o texto e marcaram as palavras em português que não entendiam. Explicamos o significado das palavras e acompanhamos o desenvolvimento do dever de casa. Por fim, elas conseguiram fazer suas próprias respostas ao exercício.

Este pequeno prelo ao artigo nos remete ao processo de pesquisa-intervenção da etnoeducação que só tem sido possível em função do aprendizado que todos os envolvidos tem se permitido, um aprendendo *com* o outro. Estas vivências não acontecem apenas entre os Katxuyana desta aldeia, embora aqui destacamos esse acontecimento. Este artigo trata, pois, da experiência da etnoeducação e de sua articulação com a cultura e o patrimônio cultural local; com os saberes tradicionais na escola.

### **A educação na valorização do patrimônio cultural**

Há muitos anos no Brasil são realizadas práticas educativas voltadas ao patrimônio cultural. Basta recuarmos brevemente em nossa trajetória histórica para identificarmos que desde os anos de 1930, em plena era Vargas, foi implementada uma política pública para o patrimônio cultural (Decreto-Lei nº 25 de 30/11/1937). Isso representa a importância de ações educativas que se revela presente em uma série de documentos e projetos e se concretizou em distintas atividades, especialmente concentradas em diferentes museus.

Entretanto, devemos salientar que o conceito patrimônio naquele momento, da década de 1930, destacava a formação da nação brasileira enfatizando as contribuições dos povos brancos (sobretudo portugueses), de religião católica pertencente à elite intelectual. A diversidade cultural que compõe a nação brasileira não estava incorporada explicitamente nem na legislação tampouco nas ações patrimoniais voltadas quase exclusivamente ao patrimônio material. É recorrente entre pesquisadores do patrimônio brasileiro a referência a este período como “pedra e cal” tamanha relevância tiveram as edificações e monumentos.

A defesa da importância da diversidade cultural para a humanidade, discutida internacionalmente em convenções e conferências como as promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir dos anos de 1970 e 1980, parte do reconhecimento da cultura como singular com valores únicos e insubstituíveis. Tais discussões tiveram eco no Brasil. Assim, será depois do processo de democratização do Estado brasileiro, nos anos de 1980, que teremos ampla discussão sobre a questão da diversidade da formação da nação brasileira e, conseqüentemente, sobre o entendimento acerca da ampliação do conceito de patrimônio e do reconhecimento da defesa dos direitos dos povos indígenas e de outros que constituem o Brasil.

A Constituição Federal, assinada em 1988, reconhece não apenas a diversidade cultural que compõe a nação brasileira como confere direitos aos povos indígenas e a outros, bem como reconhece seu dever em zelar por tal diversidade. A Carta Magna em seu artigo 215, § 1º afirma: “O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.”

Como este princípio constitucional se faz notar nas ações educativas? Como ações educativas no âmbito do patrimônio cultural o incorporaram? Vimos ocorrer nos anos de 1980 um interessante projeto desenvolvido pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) denominado Projeto Interação. Inspirado nas ideias de educação popular de Paulo Freire, este projeto:

Partia da constatação da ineficácia de propostas pedagógicas que deixavam de levar em conta as especificidades da dinâmica cultural local e não correspondiam às necessidades de seu público-alvo. Em contraposição, procurava relacionar a Educação Básica com os diferentes contextos culturais existentes no país e diminuir a distância entre a educação escolar e o cotidiano dos alunos, considerando a ideia de que o binômio cultura-educação é indissociável. (FLORENCIO et al, 2014, p. 9)

No Brasil a expressão “educação patrimonial” foi inicialmente cunhada em 1983 durante um seminário promovido pelo Instituto do Patrimônio Artístico Cultural (IPHAN) no Museu Imperial, no município fluminense de Petrópolis. Inspirada em metodologia pedagógica inglesa dos anos de 1970, a *evidence-based history*, usava de forma educacional museus e monumentos. Conforme Silveira e Bezerra (2007), sua principal ideia era utilizar fontes primárias (evidências da cultura material) como ferramenta didática na escola. A intenção era usá-la como forma de “alfabetização

cultural”, expressão criticada posteriormente pelo próprio Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN). Aqui não cabe problematizar a noção de “alfabetização cultural”. O que nos interessa é salientar que vemos hoje que as práticas educativas voltadas ao patrimônio cultural, denominadas ou não “educação patrimonial” não se circunscrevem apenas a museus e monumentos e estão em grande parte em fronteiras disciplinares. As experiências inter, multi ou transdisciplinares da educação patrimonial ocorrem quer no âmbito da educação formal quer na educação informal e se imbricam com os modos de vida dos atores sociais.

A experiência da etnoeducação, que temos construído com educadores e estudantes em Oriximiná, se inscreve exatamente aí: promover e fomentar formas educativas atentas às experiências protagonistas dos sujeitos que participam deste processo. Nossa principal preocupação reside na concepção de que o patrimônio cultural dessas comunidades constitui modos muito singulares de pensar a vida, a escola e o território.

### **As experiências da etnoeducação entre os Katxuyana**

De 2009 a 2011 levamos a cabo um inventário sobre o artesanato tradicional oriximinaense (RUSSI e ROCHA, 2012) como mencionamos acima. Aqui nos interessa destacar seu aspecto metodológico sobretudo em sua formulação como perspectiva didática na prática da etnoeducação. Em que medida a etnografia tem nos valido para instrumentalizar processos de ensino/aprendizagem que incluam, no cotidiano escolar, pesquisas sobre saberes tradicionais? Como incluímos o protagonismo dos sujeitos envolvidos em nosso programa de extensão? Se naquele momento os Katxuyana foram sujeitos pesquisados, desde 2012, buscamos, através da etnoeducação um modo de relação com os indígenas em que o protagonismo e autonomia sejam exercidos nos ambientes escolares, formando uma comunidade de aprendizagem.

Neste caso, pudemos observar algumas mudanças que acontecem entre nós (programa universitário) e esta comunidade Katxuyana. Num primeiro momento, como inventariantes dos saberes locais, nos interessava um encontro com estes atores, e eles foram convidados a nos contar seus modos de construção e cultivo do patrimônio cultural local, naquele caso a cultura material empregada no cotidiano

(artesanato). Estes saberes formariam um catálogo e serviriam de inspiração para sua incorporação no ambiente escolar. Neste processo, os atores indígenas participaram como informantes. Depois disto, julgamos ser necessário avançar na pesquisa intervenção escolar. Iniciamos assim um processo sempre circular e fundamentado na coparticipação de seus sujeitos que denominamos etnoeducação.

O processo de convivência iniciado no inventário permanece, mas agora buscamos o exercício compartilhado de aberturas da escola para estas práticas autônomas e protagonistas da comunidade de aprendizagem. Velhos e líderes Katxuyana da aldeia *Warahatxa Yowkuru*, que participaram como informantes da pesquisa do inventário, dois anos depois, participam como etnoeducadores. No mesmo ano em que fizemos juntos o vídeo descrito no início deste texto eles elegeram, junto com os alunos Katxuyana, o artesanato como atividade de ensino/aprendizagem a ser pesquisada e inserida no ambiente formal da escola. A abertura ao diálogo que temos proposto aos Katxuyana com a etnoeducação suscitou um exercício de objetivação da própria cultura como diria Carneiro da Cunha (2009). Na aldeia ouvimos, então, jovens afirmando a importância desse aprendizado como imprescindível para que, no futuro, eles também possam transmitir tais saberes aos seus descendentes.

Como julgamos que o estágio atual de nosso programa deve ser compreendido como uma continuação com transformação do inventário do artesanato local em Oriximiná-PA, vamos descrever este processo indicando sua apropriação como estratégia pedagógica. Nesse momento, em que pretendemos discorrer sobre a escola, falar desta pesquisa interessa na exata medida em que, como dissemos, nossa relação com Katxuyana passa da relação pesquisador e informante (onde os sujeitos e seus modos de fazer eram pesquisados e objetivados) para uma relação de protagonismo dialógico (Sujeitos com Sujeitos).

A pesquisa do inventário do artesanato junto aos Katxuyana se deu ao longo de três etapas de campo (duas em 2010 - janeiro e agosto e uma em 2011 - julho) ocasião em que entrevistamos e acompanhamos, sistematicamente, quatro homens e cinco mulheres desde a identificação da matéria-prima na mata até seu preparo e uso na confecção de diferentes artefatos.



Vimos, por exemplo, Candido caminhar com sua esposa Maria José pela floresta à procura do *peunê*, semente usada para fazer adornos corporais. Acompanhamos Maria José no longo preparo dessa semente: desde a separação dos galhos dos gomos, que contém as sementes, ao seu cozimento e lavagem no rio, até o tingimento com elemento vegetal para obtenção de um vermelho encarnado e um preto intenso que alternados à coloração natural da semente – um determinado tom de marrom – possibilitam à artesã uma multiplicidade de alternativas estéticas. Observamos Candido fazer e, já naquela ocasião, ensinar um garoto a tecer *wasaha* (jamaxim), artefato usado pelas mulheres para carregarem produtos agrícolas e madeira que extraem na roça. O velho e respeitado Manuel, meticulosamente, preparou um *puahua*, outro artefato cesteiro usado sobretudo pelos homens para acondicionarem objetos de caça e pesca. O jovem solteiro Isaias e o já maduro Antonio respectivamente mostraram diferentes entretrançados com tala de arumã para a confecção do *manare* (peneira) e da *ahata* (cesto). Acompanhamos as velhas Mariinha e Nazaré e também Patricia a confeccionarem coloridas tangas e cintos de miçangas. A velha Isabel, pacientemente, nos mostrou como se faz a tecelagem do algodão: do descaroçamento à fiação de um fino fio empregado no tecido de redes e tipoias para carregar criança a tira-colo.

O registro desses saberes incluiu centenas de fotografias e audiovisuais. Todo o trabalho do inventário, não apenas aquele realizado entre os Katxuyana, foi sintetizado e gerou uma publicação impressa, o *Inventário do artesanato tradicional de Oriximiná/PA* (RUSSI e ROCHA, 2012) que foi distribuído gratuitamente a todas as escolas da rede pública daquele município. Esse material, visto e revisto pelos moradores da aldeia *Warahatxa Yowkuru*, tem sido apropriado de diferentes formas, como material didático, por exemplo.

Esse livro sobre o artesanato também tem sido empregado em nossas oficinas de formação continuada de professores em Oriximiná com duplo sentido. Um deles o de divulgar os saberes sobre práticas artesanais, às vezes, desconhecidas dos professores, o outro se volta a análise da própria etnografia e de sua potencialidade na prática da etnoeducação. O saber fazer do artesanato, tão associado ao cotidiano de muitos homens e mulheres, ao ser objetivado e sistematizado num inventário e materializado numa publicação chamou a atenção não apenas de professores oriundos de outras comunidades, mas também de alguns artesãos que se encantaram ao verem

suas fotos e objetos no livro. O outro sentido dessa pesquisa se revela durante nossos encontros com os professores quando, ao tratarmos de temas como etnografia, inventário, pesquisa sobre saberes tradicionais tal metodologia (a do inventário) é acionada em seu caráter didático - quer para os professores quer para os discentes de graduação que integram a equipe de nosso programa. Assim, vejamos como os Katxuyana têm dado prosseguimento à ideia do inventário.

### **Do inventário para a escola, da escola para a comunidade**

Desde que abriram a aldeia *Warahatxa Yowkuru*, em setembro 2003, e, talvez muito antes disso, os Katxuyana vivem um processo complexo de valorização de sua cultura que aqui não cabe detalhar<sup>3</sup>. Importante, contudo, é o fato de que, a partir de 2012, o professor da escola da aldeia e também seu *pata yotono*<sup>4</sup>, seu líder, Mauro Mühako, tem participado das oficinas e encontros de nosso programa para a formação continuada de educadores, ou melhor, para a formação de educadores/pesquisadores (etnoeducadores). Nesses encontros, discutimos com os professores sua ação, como sujeitos autônomos e protagonistas no desenvolvimento com seus alunos e membros da comunidade de aprendizagem escolar e comunitária, sobre projetos voltados à pesquisa dos saberes locais. Assim, a partir de abordagens metodológicas inspiradas na etnografia, professores e alunos, de comum acordo, elege um aspecto da cultura tradicional que desejam investigar. O espaço escolar entre os Katxuyana nos parece *locus* para o ensino/aprendizagem não apenas de conteúdos programáticos, os ditos saberes acadêmicos organizados separadamente por áreas de conhecimento em livros didáticos. Neste sentido, a figura do professor e também *pata yotono* da aldeia chama nossa atenção. Oficialmente, professor do 1º. segmento e responsável pelas aulas de língua e cultura katxuyana, Mauro tem conduzido de forma coletiva e compartilhada os projetos em etnoeducação. Em 2012, vimos acontecer projetos que contemplaram temas escolhidos por grupos de gênero – os rapazes fizeram um projeto sobre caça e pesca e as moças escolheram como tema a pintura corporal. O resultado desta experiência está resumido em texto bilíngue (português – katxuyana) em uma de

---

3 Sobre o processo de valorização cultural vivenciado pelos Katxuyana ver Russi, 2014.

4 *Pata* = aldeia, *yotono* = dono, literalmente o dono da aldeia, o chefe da aldeia.

nossas publicações (RUSSI; ALVAREZ; MACIEL, 2012). Abaixo transcrevemos o trecho inicial em que os alunos chamam a atenção para a divulgação de sua cultura:

Caros amigos do Brasil,  
Este texto mostra nossa cultura Kaxuyana. Nós moramos na aldeia Santidade, no rio Cachorro, município de Oriximiná, no Estado do Pará. Somos alunos do ensino fundamental da Escola Matxuwaya, nossa aldeia é de 64 pessoas. Neste texto vamos contar sobre dois projetos: “Pesca e caça” realizado pelos rapazes [...] e “Resgate da cultura Kaxuyana – desenho e pintura” realizado pelas moças [...]. Nós queremos que todos conheçam nossa realidade e a importância do valor de nossa cultura. Assinado: alunos e professores. (RUSSI; ALVAREZ; MACIEL, 2012, p.37).

Dessa mesma forma, em 2013, Mauro, juntamente com alguns velhos como seu pai João do Vale, o já citado velho Manuel e outros, elegem, com a concordância dos alunos do 2º. segmento do ensino fundamental, o tema *tikahsomi* (artesanato) para o desenvolvimento de um projeto em etnoeducação na escola. O projeto *Tikahsomi: enwo etome enuikatome anayatawĩ* (Artesanato: saber fazer para ensinar no futuro) teve como objetivos: 1. *pirehno wosomukatohu tikansontom hoko* (para a pessoa saber fazer artesanato), 2. *yonwo etome anayatawĩ mirehtxinton yomukatome wĩya* (para saber fazer e ensinar meus filhos no futuro).

O projeto foi desenvolvido principalmente durante as férias escolares pelos próprios alunos sendo que o professor Mauro orientou o início do processo e acompanhou as etapas finais. Os alunos kaxuyana envolvidos no projeto foram duas moças (Edna e Lessiane) e quatro rapazes (Isaias, Josivan, Renan e Calixto). Cada um deles escolheu um tipo de artefato que gostaria de aprender.

Para suas pesquisas “etnográficas”, cada um elegeu uma pessoa, em geral, adultos maduros ou velhos, para conduzirem esse processo, para serem seus mestres ou, como eles disseram na escola, para serem seus orientadores. Com isso, cada moça ou rapaz traçou um percurso quase individual com seu próprio tempo. A relação de mestre/artesão e aprendiz/pesquisador foi sendo construída conforme o avanço do aprendizado de cada um. A complexidade de confecção dos diferentes tipos de artefato, o interesse e a disponibilidade de mestres e aprendizes também influenciaram cada uma dessas experiências. Uns procuraram seus mestres em suas próprias casas onde tiveram suas primeiras lições. Outros os acompanharam na floresta durante a coleta da matéria-prima. Um dos rapazes, o Calixto, decidiu filmar a entrevista que

realizou para aprender a fazer *putumu* (tipiti), artefato de tala de arumã usado na prensagem da mandioca ralada. Isaias, um dos alunos, o mesmo que mencionamos acima, entrevistado por ocasião do inventário, que naquela época era apenas um recém aprendiz na confecção de peneiras e naquela ocasião foi sujeito entrevistado, no projeto, decidiu aperfeiçoar esse saber-fazer e se colocou no papel de pesquisador. Ele também teve um protagonismo no projeto ao atuar como monitor, reunindo os alunos aos sábados para o desenvolvimento das atividades.

Ao longo das etapas do projeto, os seis alunos participantes confeccionaram os artefatos que escolheram aprender e produziram textos e desenhos como forma de registro de suas experiências. O professor Mauro relatou que os alunos que fizeram essas investigações “etnográficas” demonstraram grande interesse pela atividade artesanal que talvez ocorresse fora do âmbito escolar de forma casual. O exercício de registrar e narrar estas experiências com o aprendizado dos saberes tradicionais foi compartilhado de múltiplas maneiras (entrevistas escritas ou gravadas, vídeos, textos, desenhos etc). Como no texto e desenho do jovem solteiro Calixto ao relatar um pouco do processo vivenciado quando acompanhou seu mestre (orientador) Gildo no aprendizado do tipiti. Gildo, casado, pai de três filhos, é um pouco mais velho em idade que Calixto. Eles são colegas de turma na escola e Gildo faz tipiti e outros artefatos cesteiros para sua esposa, também aluna da escola, usar nos seus afazeres domésticos.

Este é o tipiti que foi feito com a tala de arumã. Nós fomos buscar no mato com o Gildo. Nós trouxemos 10 arumãs para a aldeia, para aprender a fazer tipiti. Eu só acompanhei, vendo Gildo tecer desde o início até o final e, metade eu aprendi fazer. É assim que nós estudamos para fazer qualquer artesanato e para ensinar no futuro. (Calixto, 14/08/2013).<sup>5</sup>

Estas práticas conjuntas que reúnem comunidades coletivas e heterogêneas de aprendizagem, nos rios e florestas de Oriximná-PA, permanecem até os dias de hoje. As viagens de canoa e de barco são incluídas nas viagens de avião e carro. Não só nos dirigimos aos ambientes da comunidade Oriximinaense como estes integrantes são também recebidos em nossos ambientes de comunidade de aprendizagem universitária. Um exemplo deste processo de duplo caminho dialógico foi a visita do

---

5 O texto original intitulado “Artesanato *Tikahsomi*” foi elaborado como atividade de aula proposta pelo professor Mauro Mühako. Nesse trecho, mantivemos a parte que está em português tal qual escrita pelo aluno e suprimimos sua versão em katxuyana. Um desenho ilustra o texto original.

cacique Mauro, em 2014, na UFF, em Niterói e Rio das Ostras. O cacique pôde compartilhar estas e outras experiências de seu povo com os universitários. “Cacique palestrante” e não apenas “Cacique informante”. Seus conhecimentos são legitimados e com isso são ampliadas novas formas de escuta mais abertas a estas formas de ser e viver. Na ocasião, alunos e professores universitários acompanharam atentos e interessados as narrativas tecidas por Mauro sobre os Katxuyanas, mas de modo singular, já que ele sempre se referia a si como “nosso povo”.

### **Princípios norteadores da etnoeducação**

#### **ETNOEDUCAÇÃO:**

Processo metodológico multidisciplinar no campo da Educação Patrimonial que visa a valorização dos saberes e das tradições (patrimônio material e imaterial) e o respeito pelo outro. Reconhece o pertencimento dos sujeitos em seus grupos sociais e lugares e inclui estratégias de pesquisas educacionais que promovam a memória coletiva. Ação educativa dinâmica, participativa e ética que ocorre em ambientes escolares e fora dele. Essa abordagem se constrói na partilha e na convivência. Essa ação lida com o passado no presente e se preocupa com a construção do futuro.<sup>6</sup>

O Programa envolve, diretamente, educadores do município de Oriximiná em ações de formação continuada de professores/pesquisadores/extensionistas e de formação de formadores, cujo mote central é o patrimônio cultural local e seus desdobramentos no ambiente escolar. Tomamos como eixo de inspiração o método etnográfico, que lança o etnógrafo na aventura do campo, participando e habitando os territórios da pesquisa (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 131). Propomos, assim, a formação de etnoeducadores (professores /pesquisadores/extensionistas) que também vão desenvolver a aventura de ensinar-aprender habitando seus territórios existenciais. O etnoeducador se insere de modo crítico no processo de ensinar- aprender. O programa busca aliar ensino-pesquisa-extensão numa prática comum, sem homogenizar, aliando estas três dimensões num mesmo processo de aprender e ensinar. Assim, neste processo, as dicotomias, de quem ensina só ensina e de quem

<sup>6</sup> Texto coletivo construído por educadores de Oriximiná, na ocasião da reunião de abril de 2015 entre educadores do Programa e educadores das Comunidades.

aprende só aprende, não nos ajudam na prática etnoeducadora. Como por exemplo, a armadilha do entendimento de que a atividade de extensão universitária se resume à execução, na comunidade não universitária, de saberes construídos (pesquisa) e transmitidos (ensino) no mundo acadêmico. Aqui há uma hegemonia da pesquisa sobre o ensino e a extensão e uma sobrevalorização dos espaços acadêmicos na construção e realização destas pesquisas. O que leva quase sempre a um distanciamento da comunidade escolar dos outros ambientes e fazeres não escolares. Com a etnoeducação buscamos e forçamos uma pesquisa como intervenção circular. A circularidade força a abertura das pesquisas aos outros modos de fazer e construção dos conhecimentos. Assim o caráter extensionista fica mais evidente na pesquisa. O aspecto circular dos espaços escolares e as comunidades é vivenciado e pensado como uma importante contribuição da extensão à pesquisa e ao ensino. É esse o sentido da Etnoeducação, ou seja, a mudança de direção na construção do conhecimento. Ao invés de executar na comunidade, conceitos e conhecimentos pré-concebidos, exercitamos modos coletivos de ensinar e aprender em ambientes variados e com sujeitos heterogêneos. Entendemos a extensão como uma excelente oportunidade para exercitar a etnoeducação e incluir, nos processos acadêmicos, outras práticas e saberes, numa verdadeira "oxigenação" do campo universitário. Mas para que isso ocorra a universidade não pode temer o encontro inclusivo e transversal com a diversidade cultural e principalmente com os múltiplos modos de ser e de construir os saberes.

A universidade não é detentora e nem tem o monopólio do conhecimento. Indo nesta direção, integral e integradora do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, o Etnoeducação se situa na interface de várias áreas do conhecimento: a Antropologia (com ênfase na etnografia), a Psicologia (no que diz respeito aos processos psicológicos e suas variações culturais), a Educação (especialmente nos modos de aprender e ensinar), a Comunicação (no que tange os modos de construções narrativas dos grupos envolvidos) e ao Patrimônio Cultural (aquele voltado, sobretudo, aos chamados saberes e práticas locais). Este caráter da etnoeducação busca a transdisciplinaridade, rompendo não somente o isolamento da escola com a comunidade, como também as fronteiras internas à escola e suas disciplinas fechadas. Esse exercício transversal se evidencia na forma como concebemos o processo ensino/aprendizagem. As fronteiras rígidas dos saberes acadêmicos, como os

enquadramentos estanques dos objetos de conhecimento, são colocados entre parênteses para que os diversos atores possam transitar por distintos temas e problemas arriscando a sair dos seus lugares de especialistas. A transdisciplinaridade força a lateralização dos saberes abrindo as disciplinas ao contato com a diferença e suas múltiplas faces. Tal posição se evidencia tanto nas relações entre profissionais universitários quanto com a comunidade das escolas municipais.

A cultura humana é dinâmica. Do mesmo modo que o patrimônio cultural e os saberes singulares e locais estão em processo, entendemos que a formação de etnoeducadores também assim deve estar. Pensamos os processos de ensino-aprendizagem de modo circular e inventivo. Conhecer não é representar uma realidade prévia, mas apontar para uma construção tanto do sujeito cognoscente quanto do objeto conhecido. Há uma abertura inventiva e criadora nos processos de construção do conhecimento. Deste modo, aprender e ensinar não podem ser compreendidos como sistematização e transmissão de conteúdos didáticos, mas como um processo de construção do conhecimento (VARELA, 1994). Não partimos, então, da ideia de que a formação de professores/pesquisadores/extensionistas, através dos inventários ou outras pesquisas sobre saberes locais, capta ou representa a cultura perdida ou esquecida dos povos para transformá-la em material didático para se transmitir e preservar via escola. Ensinar/pesquisar para o Etnoeducação é mergulhar no plano da experiência e não abarcá-la por fora como estrangeiros colonizadores. Mergulhando na experiência, agenciamos diferentes sujeitos e objetos, teorias e práticas, num mesmo plano de produção contínuo. Os saberes tradicionais são ponto de partida. Afirmar o caráter da pesquisa intervenção é refletir sistematicamente sobre os efeitos da nossa prática, na ampliação ou arrefecimento da potência do outro. Pensar como e de que modo nossas ações repercutem no campo, no dia a dia das escolas, nos alunos e na comunidade. Por outro lado, também buscamos refletir como e de que modo somos afetados e transformados nesse encontro (PASSOS; BENEVIDES, 2009).

Nesse sentido, os aspectos metodológicos devem ser problematizados. Segundo Benevides,

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso,

suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p.17).

Assim, acreditamos que são com práticas locais, compartilhando o cotidiano escolar dessas comunidades, que construiremos os caminhos para os modos de ensinar e aprender incluindo, sem unificar, as diversidades culturais. Deste modo, nossa orientação não pressupõe a priori o que seja cultura quilombola, indígena, ribeirinha ou "patrimônio cultural quilombola, indígena ou ribeirinho", nem muito menos o que seja uma escola padrão. Por isso, apoiaremos nosso trabalho nos modos e fazeres coletivos e heterogêneos, em que teoria e prática, saber e fazer não se separam, mas se conjugam numa *co-emergência* comum e plural. Assim, buscamos fomentar que nossos operadores conceituais não se afastem (abstração teórica) das experiências em que foram gerados. Tal encarnação concreta dos conceitos com as experiências surge para nosso grupo como uma das condições para que as práticas coletivas, entre grupos heterogêneos, não incidam nas hierarquias de autoridades, sujeitos, disciplinas ou conceitos. Nosso trabalho entende a formação de modo processual. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009). O começo está sempre no entre. Começamos e terminamos sempre pelo meio. Os processos estão em curso e sempre estarão. Um território móvel e processual contrasta com um meio informacional e superficial. Se entendemos que a formação atrelada ao patrimônio cultural é sempre processualidade, nossa pesquisa intervenção também necessita se apresentar como processo. Nossos modos e práticas de trabalho estarão concebidos pela processualidade. Mais do que coletar, analisar e discutir dados, o etnoeducador acompanhará “de dentro” os processos de patrimônio cultural. A pesquisa intervenção culmina num modelo de cogestão, pois, não há como nos separar hierarquicamente dos agentes envolvidos. Ao nos referir aos agentes deste programa, incluímos todos os participantes (professores pesquisadores das Universidades e do município de Oriximiná, alunos, bolsistas e demais integrantes da equipe). Tal inclusão não visa uma homogeneidade ou uma exclusão de nossas diferenças (campos de saber, posições profissionais, localizações geográficas etc). Propomos uma inclusão heterogênea, em que os atores envolvidos possam conviver e gerirem compartilhadamente, sem virarem "UM". Nossos espaços comuns não vislumbram o sentido que este termo tem no senso comum, "COMO UM". Buscamos outro sentido para os espaços comuns, em que o "UM" deixa de ser uma referencia de unidade e passa a ter o sentido do artigo indefinido UM. "Com uns", preservando a heterogeneidade que mantém a unidade aberta e plural. Para



tanto, se avizinha o perigo da dispersão ou do retorno das práticas autoritárias da unidade homogeneizante. Como estratégia de evitar a adesão do grupo a práticas homogeneizantes, reforçamos o compartilhamento das experiências laterais, em que os agentes são convocados cotidianamente a gestarem e se organizarem, criando responsabilidades comuns (com uns). Este exercício comum é o que chamamos de protagonismo e autonomia. Assumir o protagonismo não é tornar-se um protagonista. Autonomia não é fazer o que quer, nem muito menos ser visto como alguém de destaque; é exercitar espaços comuns (com uns) de corresponsabilidade. Estas experiências, se apropriadas de modo totalizante e absoluto, perdem suas potências de autonomização, deixam de ser processo de produção e viram produto. Assumir o protagonismo não é ser protagonista, como o sujeito que sabe e controla a experiência, mas se colocar como sujeito com a experiência, nela e por ela. O protagonismo é uma força que indica o coletivo das ações e das decisões. A formação continuada de etnoeducadores busca criar condições para o exercício de sujeitos autônomos, protagonistas e corresponsáveis pelas mudanças nos modos de ensinar e aprender.

### **Comunidade de Aprendizagem**

No dicionário, o termo Mestre é definido como “professor; aquele que ensina; aquele que é versado numa arte ou ciência” (FERNANDES, 1993, p. 477). Na tradição da escola, enquanto instituição que se propõe ser um lugar construído para o aprendizado, o professor incorpora esta posição de Mestre, encarnando um papel de preponderância e hierarquia na função de transmissão de saberes. Mestre, segundo esta definição, é alguém versado numa suposta área que está autorizado a ensinar e o aluno é aquele que não sabe e, portanto, deverá se submeter a quem sabe. Essa história marca um pouco o sentido da mestria relacionado a uma prática de ensino e aprendizagem, que tem na escola o seu lugar privilegiado, mas que se repete em outros setores da sociedade. Contudo, se o ser Mestre nesta primeira apreensão o aproxima do que chamamos de professor, podemos encontrar outros sentidos para este termo nas culturas populares. Dentre estes destacamos as referências aos Mestres de ofício: “Título dado aos peritos trabalhadores manuais. Mestre carapina, Mestre pedreiro, Mestre sapateiro” (CASCUDO, 1988, p.492). E aqui o sentido é o de dominar determinados modos ou práticas de ofícios, que preserva e encarna um saber

fazer. Por isso, eram chamados pela população, em tom respeitoso, de Mestres. O aspecto referente ao ensino e transmissão de saberes na instituição escolar não está diretamente ligado a este sentido de ser Mestre. Estas práticas eram estendidas também aos artistas populares que, como os Mestres de ofício, detinham os saberes e práticas de sua arte. Mestre de bonecos, Mestre de viola, Mestre de reisado, Mestres de Capoeira. Estes Mestres populares eram os mantenedores de saberes e práticas artesanais. Artesanal não tem aqui o sentido de algo simples e precário, pouco refinado, mas de uma prática em que o saber e o fazer estão juntos e relacionados. Eram respeitados e reconhecidos como Mestres por dominarem com maestria todas as etapas e processos de sua arte. Faziam porque sabiam e sabiam porque faziam. Não havia separação entre saber e fazer, tão comum nos ambientes científicos e industriais de nosso tempo. A escola fruto deste ambiente científico e industrial tem buscado separar saber e fazer. O saber sem os fazeres acaba se tornando abstrato e os fazeres, sem o saber encarnado, acabam se automatizando. No caso, por exemplo, dos “Mestres” mais velhos Katxuyana da aldeia Santidade, seu trabalho se estende desde a escolha e preparação dos materiais, passando pela construção das canoas, remos indo até sua utilização. Não há separação entre aquele que sabe e aquele que faz. Tal separação é mais comum à tradição moderna de produção e transmissão de conhecimento, na qual os que sabem devem se dedicar apenas ao saber (o que facilita abstração) e os que fazem devem se dedicar apenas ao fazer (automatização dos fazeres). Saber por saber e fazer por fazer. Automação dos fazeres e dos saberes, reprodução automática de palavras e ações. Muitas vezes é o que vivenciamos nos ambientes escolares. Tal cisão comum às escolas tradicionais tem nas práticas de transmissão das tradições populares, uma forma de resistência. Desse modo, acreditamos que a escola possa crescer muito, abrindo suas portas para a tradição dos modos de aprender e ensinar que as culturas populares sempre souberam cultivar. O papel do Mestre-educador que não se separa de sua posição de cuidador e cultivador de uma tradição viva, dificulta que se ensine algo que não passe pela experiência de sua vida, cultivando um processo de aprendizado que nunca é somente teórico. Ensinar e cultivar os ritos e práticas vivas que não podem estar separadas. Tal afirmação requer uma mudança no papel do Mestre enquanto cultivador/educador daquele que, nas escolas tradicionais, é apenas professor.

Uma primeira e importante diferença entre esses dois tipos de aprendizado é referente ao engajamento do professor e do aluno em relação àquilo que se ensina e se aprende. Observamos, cada vez mais, em nossas escolas uma atmosfera de desengajamento tanto dos professores quanto dos alunos. Preocupados com questões formais, de preparação e criação de técnicas de ensino que possam garantir e facilitar os resultados do aprendizado vem-se gerando nas escolas o que chamamos de “pedagogia da infantilização”. Nesse processo, o conhecimento é tratado como algo dado, que deve ser separado e “mastigado” para que sua absorção pelos alunos seja facilitada. A atenção dos acadêmicos vai sendo atraída por criação de meios e técnicas de avaliação e transmissão do conhecimento. Vão sendo criadas apostilas, textos didáticos e outras fórmulas de simplificação do tema. Professores e alunos vão se acostumando com essa prática de simplificação do ensino. Assim, a escala industrial de separação, aceleração e desimplicação daquilo que se vivencia tem sido levada a extremos nos espaços escolares. Aluno e o professor, nesses espaços tradicionais, vão ocupando cada vez mais o papel de retransmissor de informações gerais e simplificadas. Tal característica tem facilitado certo desengajamento do aprendiz e do professor com o seu processo de aprender e ensinar. Viabilizando suas passagens por esse cenário escolar como se estivessem passeando num Shopping Center. Num funcionamento de uma atenção dispersa e desencarnada, prontos para, a qualquer sinal dos estímulos, responder consumindo produtos acabados e vazios. É claro que nesta paisagem gélida e formal ainda encontramos contraexemplos, mas que de modo algum, são vivenciados como rotineiros e comuns.

Neste processo, indicamos que os espaços artesanais e de cultivo dos ofícios, próprios ao cuidado das culturas populares, pode suscitar pistas para responder a essa pergunta. Nesses espaços, o saber ou o conhecimento não são considerados como algo que esteja separado da vida e das experiências cotidianas. Não há uma tendência de separação entre o saber e o fazer, prática e teoria. Quem quiser aprender um ofício já inicia nos fazeres. Portanto, é na prática, nos eventos que os Mestres cultivam suas transmissões. Uma prática encarnada “fala” mais do que mil discursos vazios. Para tanto, eles não criam espaços ou técnicas específicas para principiantes. Não entendem que esse ainda não possa frequentar os espaços tal como eles são. Não há infantilização do aprendiz. Sabem, que uma separação, poderia impedir ou dificultar a sensibilização e engajamento do aprendiz pela paisagem da tradição. O que o aprendiz

encontra no Mestre-educador não é um cuidado especial e infantilizador, mas um acolhimento paciente. O aprendiz não é visto como um ignorante, como desprovido de algo, como alguém que não sabe. Tal mudança de atitude coloca o aprendiz numa posição de ajudante e não de aluno. Os aprendizes são colocados em atividades, com fazeres e responsabilidades, recebidos como companheiros desse cultivo. Há hierarquia, mas não há formalidades nem práticas pré concebidas e sem sentido, já que para aprender e ensinar é preciso uma experiência engajadora e “quente”, afastando-se dos ambientes frios e formais. O Mestre-educador tenta colocar o aprendiz numa posição em que se aprende COM e não COMO. Indicando de saída que o trabalho é muito mais ligado a uma disposição de composição do que de domínio técnico. Não se visa a uma submissão ou domínio da técnica, mas a um FAZER COM, compondo com os elementos envolvidos. Fazendo COM o trabalho de ensinar e aprender é sempre coletivo, solidário e aberto ao outro que chega. Abrir-se para o que essas forças coletivas compositivas possam nos ensinar. Como não há nestas tradições populares de aprendizado uma separação do cultivo de uma tradição e de sua transmissão, entre o aprendizado e a produção dos saberes, o aprendiz se sente desde sempre convidado a pertencer a uma cultura viva e atuante. Nas escolas, muitas vezes, os alunos não se sentem construtores de algo, mas apenas reprodutores consumistas. Esse aprender COM acaba por cultivar no aprendiz a necessidade e a disposição do engajamento nesta tradição. Cultivar uma experiência coletiva e encarnada na e da tradição é uma das funções do Mestre-professor e por que não da escola. Desde sempre o aprendiz é convidado a participar desse fazer, convidado e estimulado a se engajar no processo de construção não apenas do seu aprendizado, mas de toda a paisagem que o engloba. Tal experiência força o cultivo de uma comunhão e pertencimento a algo. Mas pertencer não pode ser confundido com ser proprietário ou de se apropriar de algo ou alguém. Pertencer se afasta de toda e qualquer pretensão de apropriação, seja de um saber ou de qualquer outra coisa. Essa construção ou cultivo não visa produtos para serem apropriados e consumidos, seja algo material como um instrumento, ou algo imaterial como um saber ou prática. Este é o sentido de coletivo como um cultivo em comunhão engajada.

O ponto principal que buscamos desenvolver aqui foi o da experiência como eixo para o aprender e ensinar e a virada na colocação do problema que ela implica, no qual deve ser colocado do ponto de vista do aprendiz e não do ponto de vista de

quem ensina ou de um observador intelectual. A proposição da etnoeducação, segue pois neste duplo caminho. A ênfase deve ser posta no aprender e não na aprendizagem submetida ao produto e seus resultados.

### **Considerações finais**

Com vistas a encerrar este texto, voltamo-nos novamente à etnoeducação, à escola e aos saberes tradicionais. Como dissemos em 2012, acompanhamos seis experiências realizadas em formato de projetos de pesquisa/ensino em etnoeducação, levados a cabo por professores, alunos e membros de diferentes comunidades de aprendizagem, além da experiência entre os Katxuyana que acabamos de exemplificar. Dessa experiência, resultou um livro escrito a dezenas de mãos e cabeças – *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio* (RUSSI; ALVAREZ; MACIEL, 2012) também distribuído na rede pública de Oriximiná. No ano de 2013, além do projeto realizado pelos Katxuyana acompanhamos mais de uma dezena de outras escolas e professores conduzindo projetos de etnoeducação com temáticas variadas sobre saberes locais.

Imaginando que a abordagem metodológica da etnoeducação venha a ser empregada em outras experiências, temos procurado encontrar “elementos chave” que estão centrados, sobremaneira, no processo de ensinar e aprender e na postura do professor/pesquisador/extensionista. Experiência essa sempre vivenciada de forma colaborativa com alunos e membros das comunidades. O protagonismo também é palavra-chave neste processo. Como dissemos, o resultado da pesquisa do artesanato tem sido empregado como desdobramento na formação dos professores de Oriximiná. Muitos são os desafios, enorme é a disposição de aprendermos juntos – professores, alunos e comunitários de Oriximiná, docentes, alunos e comunidade da UFF e de outras universidades parceiras dos mais variados cursos de graduação. Mas esta é uma conversa para outra ocasião.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny e PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método cartográfico: Pesquisa/Intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BASTIDE, Roger. Mémoire collective et sociologie du bricolage. *L'Année Sociologique*, v. 21, p. 65-108, 1970.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário de folclore brasileiro*. 6ªed. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- CAIXETA DE QUEIROZ, Rubem; GONÇALVES GIRARDI, Luisa. “Dispersão e concentração indígena nas fronteiras das Guianas: análise do caso Kaxuyana”, In: *Revista Brasileira do Caribe*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, v. 13, n. 25, pp.15-42, 2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- FERNANDES, Francisco. *Dicionário Brasileiro Globo*. 30.ed. – São Paulo: Globo, 1993.
- FLORÊNCIO, Sonia et al. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processo*. Brasília: IPHAN, 2014.
- FRIKEL, Protasio. Os Kaxuyana: notas etno-histórica. *Publicações Avulsas*, Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, n. 14, 1970a.
- GALLOIS, Dominique; RICARDO, Carlos A. (Coords.). *Povos indígenas do Brasil: Amapá e Norte do Pará*. São Paulo: CEDI, 1983. v. 3.
- GRUPIONI, Denise. Kaxuyana: de volta à sua terra de origem. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaxuyana>. Acesso em 20 jun.2010.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- PASSOS, Eduardo, BENEVIDES, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RUSSI, Adriana. *Tamiriki, pata yotono kwama: a reconstrução de uma casa, a valorização de uma cultura e o protagonismo dos ameríndios Kaxuyana às margens do rio Cachorro (Oriximiná/PA)*. Tese. Rio de Janeiro: Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro, 2014.

RUSSI, Adriana; ROCHA, Gilmar (org.). *Inventário do artesanato tradicional de Oriximiná*: catálogo. Niteroi: s/Ed., 2012.

RUSSI, Adriana; ALVAREZ, Johnny; MACIEL, Sonia (orgs.). *Cadernos de cultura e educação para o patrimônio*. Niteroi: s/n, 2012. v. 2.

SILVEIRA, Fernando; BEZERRA, Marcia; *Educação patrimonial: perspectivas e dilemas*. In: LIMA FILHO et al, *Antropologia e patrimônio cultural: diálogos e desafios contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, pp. 81-97, 2007.

VARELA, F. *O círculo criativo - esboço histórico-natural da reflexividade*. In: A realidade inventada. Paul Watzlawick (org). Campinas, SP, Editoral Psy II, 1994.