

APRENDIZAGENS NÃO ESCOLARES ENTRE AS MULHERES MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ): SABERES TRADICIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TERRITÓRIO ANCESTRAL

NON-SCHOOL LEARNING AMONG MEBÊNGÔKRE (KAYAPÓ) WOMEN:
TRADITIONAL KNOWLEDGE AND EDUCATIONAL PRACTICES IN
ANCESTRAL TERRITORY

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE NO FORMAL ENTRE LAS MUJERES
MEBÊNGOKRE (KAYAPÓ): CONOCIMIENTOS TRADICIONALES Y PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN TERRITORIO ANCESTRAL

**Karem Maria Gaia Maués¹, Alzira Almeida de Araujo², Gundisalvo Piratoba Morales³, Diana
Claudia Portal Pereira⁴, Mário Sérgio dos Santos Nascimento⁵, Ester Amaral dos Santos
Tossouhoun⁶, Danielle do Socorro Nunes Campinas⁷, Marcia Simone da Silva⁸, Renata Simone
Souza Araújo dos Santos⁹, Talita Soares Rocha¹⁰, Maria Edileusa dos Santos Leite¹¹, Cristiane
Rodrigues Guimarães¹², Adriane Sousa Nascimento Morais¹³, Luis Farias Araújo Santana
Júnior¹⁴, Maria das Graças da Silva¹⁵**

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6679

¹ Mestra em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: karemmaues9@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9570-8495>

² Doutora em Ciências Ambientais, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: alziraaraujoalmeida@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7457-5339>

³ Doutor em Ciências Geoquímicas e Petrologia, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: gundymorales@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5930-7053>

⁴ Doutora em Psicologia, Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Castanhal - Pará, Brasil.

E-mail: dclaudiappereira@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1074-0537>

⁵ Mestre em Serviço Social, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: xango_mario@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9711-5583>

⁶ Mestra em Biodiversidade e Conservação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: esteramaral45@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3790-5703>

⁷ Mestra em Agronomia, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), Redenção - Pará, Brasil.

E-mail: danielle.campinas@ufra.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7884-3938>

⁸ Mestra em Educação Bilíngue, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: simone.lifr11@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4210-603X>

⁹ Graduada em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: saraujobio@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6754-6807>

¹⁰ Mestra em Ciências Ambientais, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: talitae18@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9997-4646>

¹¹ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University, Ananindeua - Pará, Brasil.

E-mail: leusa.s.leite@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1976-1846>

¹² Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), Redenção - Pará, Brasil. E-mail: rodriguescristiane515@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7136-842X>

¹³ Especialista em Direitos Humanos, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

E-mail: nascimento.adriane@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4630-9617>

¹⁴ Especialista em Gestão Educacional e Docência do Ensino Superior, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: santanajunior40@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8213-6697>

¹⁵ Doutora em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Belém, Pará, Brasil. E-mail: magrass@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0614-4852>

Recibido: 14/07/2026 | Aceptado: 10/08/2026 | Publicación en línea: 19/08/2026.

RESUMO

A hegemonia dos modelos escolares tradicionais frequentemente invisibiliza as epistemologias e os processos pedagógicos tecidos fora das instituições formais. Diante dessa problemática, objetiva-se refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem construídos em ambiente não escolar no contexto do povo indígena Mebêngôkre-Kayapó. Para tanto, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, caracterizada como relato de experiência fundamentado em imersão cultural, observação participante e escuta sensível junto às mulheres Gorotire na Terra Indígena Kayapó (Redenção, Pará). Ao analisar os resultados obtidos, percebe-se que a dança ritual, a pintura corporal com jenipapo e urucum e os processos de tomada de decisão coletiva no barracão constituem linguagens pedagógicas fundamentais. Essas descobertas revelam que o aprendizado ocorre de forma relacional, intergeracional e encarnada, articulando corpo, memória, espiritualidade e território ancestral, o que permite concluir que o trabalho alcançou seus objetivos propostos ao evidenciar a potência dos saberes femininos indígenas na consolidação de uma educação genuinamente intercultural e decolonial.

Palavras-chave: Aprendizagem não Escolar. Saberes Tradicionais. Mulheres Indígenas. Educação Intercultural. Mebêngôkre-Kayapó.

ABSTRACT

The hegemony of traditional schooling models often renders invisible the epistemologies and pedagogical processes developed outside formal institutions. Addressing this issue, this study aims to reflect on teaching-learning processes constructed in non-school settings within the context of the Mebêngôkre-Kayapó Indigenous people. To this end, a qualitative approach was adopted, characterized as an experiential account grounded in cultural immersion, participant observation, and sensitive listening among Gorotire women in the Kayapó Indigenous Territory (Redenção, Pará). Analysis of the results reveals that ritual dance, body painting with *jenipapo* and *urucum*, and collective decision-making processes in the communal house constitute fundamental pedagogical languages. These findings demonstrate that learning occurs in a relational, intergenerational, and embodied manner—integrating body, memory, spirituality, and ancestral territory—thereby confirming that the study achieved its objectives by highlighting the power of Indigenous women's knowledge in consolidating a genuinely intercultural and decolonial education.

Keywords: Non-School Learning. Traditional Knowledge. Indigenous Women. Intercultural Education. Mebêngôkre-Kayapó.

RESUMEN

La hegemonía de los modelos escolares tradicionales a menudo invisibiliza las epistemologías y los procesos pedagógicos que se desarrollan fuera de las instituciones formales. Ante este problema, este estudio busca reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje construidos en entornos no escolares dentro del contexto del pueblo indígena Mebêngôkre-Kayapó. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa, caracterizada como un informe de experiencia basado en la inmersión cultural, la observación participante y la escucha atenta con mujeres Gorotire en el

Territorio Indígena Kayapó (Redenção, Pará). Analizando los resultados obtenidos, queda claro que la danza ritual, la pintura corporal con genipap y achiote, y los procesos de toma de decisiones colectivas en el barracão (edificio comunal) constituyen lenguajes pedagógicos fundamentales. Estos hallazgos revelan que el aprendizaje se produce de forma relacional, intergeneracional y corporal, articulando cuerpo, memoria, espiritualidad y territorio ancestral, lo que nos permite concluir que el trabajo logró sus objetivos propuestos al destacar el poder del conocimiento de las mujeres indígenas para consolidar una educación genuinamente intercultural y decolonial.

Palabras clave: Aprendizaje no Formal. Conocimientos Tradicionales. Mujeres Indígenas. Educación Intercultural. Mebêngôkre-Kayapó.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O povo Mebêngôkre, conhecido como Kayapó, constitui um dos mais importantes grupos indígenas do Brasil, habitando territórios na região amazônica e mantendo, ao longo do tempo, modos de vida profundamente conectados à terra, à coletividade e à ancestralidade. Suas práticas culturais, sociais e espirituais revelam formas próprias de organização e produção de conhecimento, que desafiam as perspectivas hegemônicas da educação ocidental (Oliveira *et al.*, 2025).

A aprendizagem, nesse contexto, não se limita aos espaços formais de ensino, como a escola, mas se constrói em múltiplos contextos sociais, culturais e territoriais. Em comunidades indígenas, especialmente, os processos educativos estão enraizados nas práticas cotidianas, nos rituais, na oralidade e nas relações coletivas, configurando epistemologias próprias (Oliveira *et al.*, 2025). Compreender a aprendizagem em territórios ancestrais implica, portanto, reconhecer outras formas de saber que ampliam o conceito tradicional de educação.

Durante a permanência de campo no espaço da aldeia, observaram-se rituais de acolhimento nos quais a dança e a pintura corporal se manifestaram como linguagens fundamentais de expressão cultural e transmissão de saberes ancestrais. Evidenciou-se, de igual modo, o protagonismo das mulheres nos processos decisórios locais, consolidando a coletividade como princípio estruturante da dinâmica social e pedagógica da comunidade. Tais vivências empíricas apontam para uma concepção de aprendizagem que transcende a dimensão puramente cognitiva, articulando corpo, território e espiritualidade à luz de perspectivas interculturais e

decoloniais da educação (Baniwa, 2020; Oliveira *et al.*, 2025).

Diante disso, este estudo se orienta pela seguinte questão: quais aprendizagens emergem das práticas culturais e coletivas vivenciadas com as mulheres Gorotire em seu território ancestral? A partir dessa indagação, busca-se valorizar os saberes femininos indígenas e contribuir para o reconhecimento de formas outras de educação, frequentemente invisibilizadas pelos paradigmas escolares tradicionais.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem construídos fora do ambiente escolar formal, tomando como referência uma vivência empírica realizada na aldeia Gorotire, território do povo Mebêngôkre-Kayapó, no sul do Pará. A pesquisa fundamentou-se em uma imersão cultural junto às mulheres da comunidade, o que permitiu o acompanhamento e a vivência de práticas tradicionais como a dança, a pintura corporal e a participação ativa em instâncias de tomada de decisão coletiva. Tais experiências possibilitaram não apenas a observação participante, mas a inserção ativa em dinâmicas sociais que revelam epistemologias e pedagogias próprias de produção e transmissão de saberes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendizagem Não Escolar

A aprendizagem não escolar refere-se aos processos educativos que acontecem para além das instituições formais de ensino, sendo construída nas experiências cotidianas, nas relações sociais, culturais e comunitárias dos sujeitos. Diferentemente da educação formal, organizada de maneira sistematizada e institucionalizada, a aprendizagem não escolar é dinâmica, contínua e profundamente vinculada à vida em comunidade (Oliveira *et al.*, 2025).

Nessa perspectiva, aprender não se restringe à aquisição de conteúdos escolares, mas envolve a construção de saberes por meio da prática, da observação, da escuta, da oralidade e da participação coletiva. Conforme destaca Silva (2018), os processos educativos comunitários produzem aprendizagens significativas porque estão diretamente ligados às experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos culturais e sociais. Assim, o conhecimento não é apenas transmitido, mas construído coletivamente nas interações do cotidiano.

Em contextos indígenas, essa forma de aprendizagem se manifesta de maneira ainda mais evidente, uma vez que os conhecimentos são transmitidos nas atividades diárias, nos rituais, nas

relações entre gerações e na conexão com o território ancestral. Conforme destacam Oliveira e Moraes Junior (2024), os saberes e processos educacionais indígenas estão diretamente relacionados às práticas culturais e à coletividade, constituindo formas próprias de ensinar e aprender.

Silva (2020) ressalta ainda que a aprendizagem construída fora do espaço escolar fortalece identidades culturais e amplia as possibilidades educativas, ao reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento presentes nas comunidades tradicionais. Nessa perspectiva, o ato de aprender envolve memória, pertencimento, ancestralidade e participação social.

Além disso, a aprendizagem não escolar rompe com a lógica eurocêntrica que compreende a escola como único espaço legítimo de produção do conhecimento. As epistemologias indígenas demonstram que o conhecimento também é produzido no convívio comunitário, nas vivências culturais, na espiritualidade e na relação com a natureza (Oliveira *et al.*, 2025). Para Silva (2019), reconhecer os saberes produzidos nas experiências comunitárias significa valorizar sujeitos historicamente invisibilizados pelos modelos tradicionais de educação e ampliar a compreensão sobre os processos formativos humanos.

Assim, compreender a aprendizagem não escolar implica reconhecer a pluralidade de saberes existentes e valorizar outras formas de educação historicamente invisibilizadas, especialmente aquelas construídas pelos povos indígenas e comunidades tradicionais.

Saberes Tradicionais

Os saberes tradicionais correspondem aos conhecimentos construídos e transmitidos ao longo das gerações, especialmente entre povos indígenas e comunidades tradicionais. Esses saberes estão profundamente relacionados à ancestralidade, ao território, à memória coletiva, à espiritualidade e às formas próprias de organização social dos povos.

Diferentemente da lógica fragmentada do conhecimento científico ocidental, os saberes tradicionais integram dimensões práticas, simbólicas, espirituais e afetivas, constituindo uma compreensão ampla e relacional do mundo. Sua transmissão ocorre principalmente por meio da oralidade, da observação, da experiência e da participação nas práticas culturais da comunidade (Oliveira *et al.*, 2025).

Para Ailton Krenak (2019), os povos indígenas desenvolvem modos de existência fundamentados na relação de pertencimento com a natureza, compreendendo a terra não como

recurso, mas como parte da própria vida. O autor critica a racionalidade moderna ocidental por separar ser humano e natureza, defendendo a necessidade de reconhecer outras formas de produzir conhecimento e existir no mundo. Nessa perspectiva, os saberes tradicionais constituem formas legítimas de interpretação da realidade, construídas coletivamente ao longo da história dos povos originários.

No contexto indígena, os saberes tradicionais orientam aspectos fundamentais da vida, como os rituais, a utilização dos recursos naturais, os cuidados com o corpo, os modos de convivência e os processos educativos. Conforme ressaltam Oliveira e Moraes Junior (2024), os conhecimentos indígenas não podem ser dissociados das práticas culturais e da vivência comunitária, pois fazem parte de um sistema educativo próprio, construído historicamente pelos povos originários.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), é necessário reconhecer a existência de uma “ecologia de saberes”, na qual diferentes conhecimentos dialogam sem que um seja considerado superior ao outro. Essa reflexão contribui para questionar a colonialidade do saber, que historicamente deslegitimou os conhecimentos indígenas e tradicionais em favor de uma visão única e eurocêntrica de ciência.

Da mesma forma, Catherine Walsh (2009) destaca que os saberes tradicionais representam práticas de resistência cultural e epistemológica frente aos processos coloniais. Para a autora, a valorização das epistemologias indígenas possibilita a construção de perspectivas interculturais e decoloniais comprometidas com a justiça social e o reconhecimento da diversidade.

Além disso, Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que todo conhecimento é construído nas relações sociais e na experiência concreta dos sujeitos. Assim, os saberes produzidos pelas comunidades tradicionais devem ser reconhecidos como conhecimentos legítimos e fundamentais para a formação humana.

Nesse sentido, a valorização dos saberes tradicionais contribui para a construção de uma educação mais plural, intercultural e decolonial, que reconheça a diversidade de epistemologias e modos de existir, rompendo com perspectivas excludentes e valorizando os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e comunidades tradicionais (Oliveira *et al.*, 2025).

Educação Intercultural

A educação intercultural propõe o diálogo entre diferentes culturas e sistemas de

conhecimento, buscando superar a hierarquização entre saberes e promover o reconhecimento da diversidade cultural como elemento central nos processos educativos. Trata-se de uma perspectiva que valoriza as identidades, as línguas, os costumes, as memórias e os modos de vida dos diferentes grupos sociais (Candau, 2008).

Para Candau (2012), a interculturalidade vai além da simples convivência entre culturas distintas, pois implica relações de respeito, diálogo e reconhecimento das diferenças, combatendo práticas de exclusão, preconceito e invisibilização cultural historicamente presentes na educação. A autora destaca que a educação intercultural crítica busca transformar as relações sociais e educativas marcadas pela colonialidade e pelas desigualdades culturais, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento do outro e na valorização da diversidade.

No contexto brasileiro, a educação intercultural assume especial relevância nas discussões sobre educação indígena, ao defender o direito dos povos originários a uma educação que respeite e fortaleça suas culturas, sem desconsiderar o acesso a outros conhecimentos. Segundo Gersem Baniwa (2020), a educação indígena deve respeitar os processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, valorizando a interculturalidade, a intercientificidade e as especificidades socioculturais de cada comunidade.

Candau (2016) afirma que a interculturalidade crítica questiona a centralidade do modelo educacional eurocêntrico, propondo uma educação capaz de reconhecer diferentes epistemologias e formas de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, o conhecimento deixa de ser compreendido como único e universal, passando a considerar a pluralidade de saberes produzidos pelos diferentes povos e culturas

Essa perspectiva não se limita à inclusão de conteúdos culturais no currículo escolar, mas implica uma transformação nas formas de ensinar, aprender e compreender o conhecimento. A educação intercultural também questiona a centralidade do modelo ocidental de educação, abrindo espaço para o reconhecimento de epistemologias outras, como as indígenas, que compreendem o conhecimento de forma integrada ao território, ao corpo, à ancestralidade e à espiritualidade (Oliveira *et al.*, 2025).

Além disso, Candau (2008) ressalta que a educação intercultural deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de conviver com as diferenças e construir relações sociais mais democráticas. Nesse sentido, a escola precisa assumir o compromisso com práticas educativas que promovam o diálogo intercultural e valorizem os conhecimentos historicamente marginalizados.

Desse modo, pensar a educação intercultural significa construir práticas educativas mais inclusivas, democráticas e sensíveis à diversidade cultural. Significa também reconhecer que diferentes povos produzem conhecimentos válidos e necessários para a construção de uma sociedade mais justa, plural e baseada no respeito mútuo.

Toda imagem que contenha a identificação de pessoas deve apresentar tarjas que impeçam o reconhecimento facial, garantindo a proteção da identidade e preservando a dignidade e a liberdade individual dos envolvidos.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na escuta sensível, na observação participante e no respeito às especificidades culturais da comunidade. Essa escolha metodológica ampara-se nas formulações de Minayo (2014), que concebe a pesquisa qualitativa como o espaço adequado para a compreensão do universo dos significados, dos valores e das crenças que não podem ser reduzidos a variáveis quantificáveis.

O campo empírico desta pesquisa constituiu-se na aldeia Gorotire, pertencente à Terra Indígena Kayapó, cuja dinâmica de acesso, assistência e articulação local vincula-se ao município de Redenção, situado na região sul do estado do Pará. O estudo fundamentou-se em uma vivência direta com as mulheres da comunidade Mebêngôkre (Kayapó). Ao longo do período de imersão, utilizou-se a observação participante para acompanhar e compartilhar de suas práticas socioculturais cotidianas, com ênfase em rituais de dança, na confecção de grafismos e pintura corporal, bem como na participação ativa em suas instâncias de tomada de decisão coletiva.

A construção deste trabalho considera o compromisso ético com os saberes compartilhados, reconhecendo que tais conhecimentos pertencem às mulheres Gorotire e ao povo Kayapó. Assim, sua apresentação ocorre a partir de uma perspectiva de diálogo, respeito e valorização.

Este estudo insere-se no campo da Educação Intercultural e da Antropologia da Educação, ao propor uma reflexão sobre os limites da educação formal e a potência dos saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Dança como Linguagem de Ensino

A dança se apresenta como uma importante linguagem educativa entre as mulheres Gorotire. Ela está presente tanto nos rituais de acolhimento quanto nos momentos de despedida, sendo acompanhada por cantos na língua indígena, que reforçam a identidade cultural, a memória coletiva e a transmissão de saberes ancestrais.

Observou-se que, na preparação para esses momentos, as mulheres realizam práticas de cuidado e embelezamento, como o corte específico do cabelo, raspando o centro da cabeça e as sobrancelhas, evidenciando que o corpo também é um espaço de aprendizagem, comunicação e expressão cultural (Imagem 1). Nesse sentido, o corpo assume um papel educativo, carregando marcas identitárias e conhecimentos transmitidos entre gerações.

Imagem 1. Embelezamento Gorotire.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Assim, a dança não se configura apenas como uma manifestação artística ou ritualística, mas como um processo educativo que envolve disciplina, pertencimento, espiritualidade e ancestralidade. Conforme destaca Ailton Krenak (2019), os povos indígenas constroem suas formas de existência e aprendizagem a partir da coletividade e da relação integrada entre corpo,

território e cultura, aspectos que se tornam visíveis nas práticas culturais vivenciadas na aldeia (Imagem 2).

Imagem 2. Dança Gorotire.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Observa-se também que a dança ocorre de forma coletiva, nunca individualizada. As mulheres dançam alinhadas umas ao lado das outras, geralmente de mãos dadas, demonstrando que o aprendizado acontece na convivência, na união e no fortalecimento do grupo. Esse movimento coletivo evidencia valores como cooperação, escuta, reciprocidade e pertencimento comunitário, reforçando a ideia de que o conhecimento é construído de maneira compartilhada.

De acordo com Candau (2012), as práticas culturais coletivas constituem importantes espaços educativos, pois promovem a transmissão de identidades, memórias e valores comunitários. Nesse contexto, a dança entre as mulheres Gorotire revela-se como uma prática intercultural de resistência e continuidade cultural, fortalecendo os vínculos sociais e reafirmando os saberes tradicionais do povo Mebêngôkre.

A Pintura Corporal como Expressão de Identidade

A pintura corporal constitui outra importante prática educativa entre as mulheres Gorotire. Utilizando elementos naturais como o jenipapo e o urucum, elas realizam grafismos no corpo, no rosto, nos braços e nas pernas, que ultrapassam a dimensão estética e carregam significados culturais, espirituais e identitários.

Os materiais utilizados para a pintura são preparados previamente e fazem parte do cotidiano das famílias. São elementos retirados da natureza, com os quais o povo estabelece

vínculos afetivos, culturais e ancestrais, evidenciando a profunda relação entre território, identidade e modos de vida indígenas. Para a realização dos grafismos, utilizam-se talas de palmeira, demonstrando conhecimentos técnicos tradicionais construídos e transmitidos ao longo das gerações (Imagem 3).

Imagem 3. Pintura corporal Gorotire.



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Essa prática evidencia que a aprendizagem ocorre por meio do fazer, da observação, da convivência e da participação coletiva. As mulheres pintam umas às outras, tanto as mais velhas pintando as mais novas quanto o contrário, fortalecendo os vínculos entre gerações e reafirmando a coletividade como princípio educativo. Nesse processo, os saberes são compartilhados continuamente, permitindo que crianças, jovens e adultas aprendam juntas por meio da experiência e da prática cultural.

Segundo Ailton Krenak (2019), os povos indígenas mantêm formas próprias de produzir conhecimento, profundamente ligadas ao corpo, à natureza e à ancestralidade. Nesse sentido, a pintura corporal representa não apenas um elemento visual, mas uma linguagem cultural que comunica pertencimento, memória e identidade coletiva.

De acordo com Oliveira *et al.* (2025), as epistemologias indígenas compreendem o corpo como território de aprendizagem e expressão cultural, no qual os conhecimentos são inscritos e

compartilhados por meio das práticas comunitárias. Assim, os grafismos corporais (Imagem 4) constituem formas de transmissão de saberes e fortalecimento da identidade cultural.

Imagem 4. Pintura corporal Gorotire



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Candau (2012) também destaca que as práticas culturais presentes nas comunidades tradicionais possuem importante dimensão educativa, pois transmitem valores, memórias e conhecimentos coletivos. Dessa forma, a pintura corporal entre as mulheres Gorotire configura-se como uma prática pedagógica ancestral, que ensina sobre identidade, pertencimento, estética, espiritualidade e cultura.

A Decisão Coletiva como Prática Educativa

Outro aspecto relevante observado durante a vivência na aldeia Gorotire foi o processo de tomada de decisão coletiva, que se configura como uma importante prática educativa e de fortalecimento comunitário (Imagem 5). As decisões acontecem em um espaço coletivo, geralmente em um barracão, onde os membros da comunidade se reúnem para dialogar, escutar e participar das discussões relacionadas à vida coletiva.

Imagem 5. Decisão coletiva Gorotire



Fonte: Elaborada pelos próprios autores, 2026.

Esse processo evidencia valores fundamentais como escuta, respeito, reciprocidade, coletividade e responsabilidade compartilhada. Diferentemente das práticas individualistas presentes na lógica ocidental, a organização social indígena valoriza a construção coletiva das decisões, compreendendo que o bem-estar da comunidade depende da participação de todos. Conforme destaca Ailton Krenak (2019), os povos indígenas desenvolvem modos de existência pautados no sentido de comunidade e pertencimento, em que o coletivo ocupa lugar central na organização da vida social.

A participação das mulheres nesses momentos reforça seu protagonismo e seu papel ativo na organização da comunidade, demonstrando que elas não apenas preservam saberes culturais, mas também participam diretamente dos processos políticos e sociais do território. Essa presença feminina fortalece a transmissão de conhecimentos e contribui para a continuidade das práticas coletivas e ancestrais.

Segundo Candau (2012), os espaços coletivos de diálogo e participação constituem importantes experiências educativas, pois favorecem a construção de relações democráticas e interculturais baseadas no reconhecimento do outro e no respeito às diferenças. Nesse sentido, a decisão coletiva vivenciada na aldeia se apresenta como uma prática pedagógica que ensina sobre convivência, responsabilidade social e participação comunitária.

Além disso, Oliveira *et al.* (2025) afirmam que as epistemologias indígenas compreendem a aprendizagem como um processo relacional, construído na convivência e na partilha de experiências. Assim, aprender não ocorre apenas por meio da instrução formal, mas também no exercício cotidiano da escuta, da participação e da vida em comunidade.

Dessa forma, a aprendizagem se realiza também no exercício da convivência e da participação social, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com o coletivo, com a ancestralidade e com o fortalecimento cultural de seu povo.

CONCLUSÃO

A investigação acerca das vivências das mulheres Gorotire na Aldeia Mebêngôkre (Kayapó), localizada no município de Redenção, Pará, permitiu descortinar a profunda e indissociável integração entre corpo, território, coletividade e pedagogias próprias de transmissão cultural. A partir da análise dos três eixos analíticos fundamentais estabelecidos neste estudo a dança como linguagem de ensino, a pintura corporal como expressão identitária e os processos de decisão coletiva como prática educativa, conclui-se que o saber feminino Mebêngôkre transcende as barreiras do ensino formal ocidentalizado, operando sob uma epistemologia viva e encarnada no cotidiano comunitário.

Primeiramente, evidenciou-se que a dança ritualística e de acolhimento atua como uma rica e dinâmica linguagem educativa. Longe de ser um mero espetáculo cênico ou manifestação folclórica, a movimentação síncrona das mulheres, alinhadas e de mãos dadas, ensina na prática os valores da reciprocidade, da escuta mútua e do pertencimento. O próprio corpo feminino, ao receber intervenções de cuidado estético-cultural como a raspagem do couro cabeludo e das sobrancelhas, se firma como o suporte material onde a história, a memória afetiva e a soberania Mebêngôkre são continuamente impressas e transmitidas às gerações mais jovens.

Em segundo lugar, a pintura corporal com jenipapo e urucum revelou-se um fecundo ato pedagógico de inscrição identitária. A manipulação de matérias-primas extraídas do território ancestral e o uso de técnicas tradicionais como as talas de palmeira evidenciam que o aprendizado ocorre fundamentalmente pelo fazer, pela observação ativa e pela partilha intergeracional. Sob a ótica das epistemologias indígenas e em harmonia com as formulações de Ailton Krenak, o corpo feminino Mebêngôkre é ele próprio um território educativo, onde os grafismos expressam

pertencimento geográfico, social e espiritual, resistindo à homogeneização cultural imposta pela sociedade envolvente.

Finalmente, constatou-se que os processos de decisão coletiva vivenciados no barracão da aldeia configuram-se como uma autêntica pedagogia da convivência e do bem-viver. O protagonismo e a escuta ativa das mulheres nessas instâncias políticas rompem com a lógica individualista ocidental e consolidam uma aprendizagem relacional pautada no respeito às diferenças e na responsabilidade comunitária. Na aldeia Gorotire, decidir coletivamente é também educar-se para a cidadania indígena e para a preservação territorial e cultural do povo.

Em suma, os saberes e as práticas educativas das mulheres Gorotire nos convidam a repensar as bases metodológicas e epistemológicas da educação e da interculturalidade. Suas práticas cotidianas de resistência cultural, manifestadas no corpo e na voz, não apenas asseguram a continuidade do modo de vida Mebêngôkre em Redenção, mas também oferecem importantes lições sobre sustentabilidade, coletividade e dignidade existencial às discussões educacionais contemporâneas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA) e a toda a sua equipe, cujos esforços e suporte tornaram possível a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena, interculturalidade e intercientificidade**. Manaus: EDUA, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural crítica: construindo caminhos**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalidade e educação na América Latina: tensões e perspectivas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de *et al.* (Org.). **Epistemologias e Educação: práxis, interculturalidade e representação social**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MORAES JUNIOR, Henrique de. (Org.). **Povos indígenas e a pós-graduação em educação na região Norte**. Belém: Editora Acadêmica, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Maria das Graças da. **Aprendizagens comunitárias e educação não escolar em contextos amazônicos**. Revista Educação e Amazônia, Belém, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2018.

SILVA, Maria das Graças da. **Saberes comunitários e processos educativos em espaços não escolares**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 88-104, 2019.

SILVA, Maria das Graças da. **Educação, cultura e aprendizagem em comunidades tradicionais**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 5, n. 1, p. 1-18, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.