



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS CAMETÁ
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA-PPGEDUC
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

SUSANA BRAGA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E SABERES CULTURAIS ENTRE OS INDÍGENAS ANAMBÉ NA
REGIÃO DO TOCANTINS, PARÁ**

**PPGEDUC/UFPA - Cametá
2016**

SUSANA BRAGA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E SABERES CULTURAIS ENTRE OS INDÍGENAS ANAMBÉ NA
REGIÃO DO TOCANTINS, PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará – Cametá, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

PPGEDUC/UFPA - Cametá

2016

SUSANA BRAGA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO E SABERES CULTURAIS ENTRE OS INDÍGENAS ANAMBÉ NA
REGIÃO DO TOCANTINS, PARÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Benedita Celeste de Moraes Pinto
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do
Tocantins/UFPA-Cametá
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará
Examinadora Externa

Prof. Dr. Ariel Feldman
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do
Tocantins/UFPA-Cametá
Examinador Interno

Aos meus pais, José de Souza Gomes e Domingas Farias Gomes (*in memoriam*), que, ao longo da vida, cuidaram de mim como filha e se preocuparam em oferecer-me a oportunidade que não tiveram.

Aos participantes da pesquisa, em especial aos Anambé, por abrirem o baú de suas memórias e permitirem-me participar. Agradeço a confiança, carinho e amizade.

AGRADECIMENTOS

Enveredar pelo mundo de fato não é fácil, mesmo sendo aprendiz, quando se ama e quer sempre seguir em frente. Nesse momento, não dá para descrever todas as sensações vivenciadas no período do mestrado, mas o tempo vivido proporcionou-me profundos aprendizados, nas mais variadas situações. Hoje, tudo se resume à alegria e felicidade em ter vivenciado esta carreira acadêmica. Assim, sou eternamente grata a Deus, fonte de sabedoria por todas as bênçãos que tem me concedido. Muito obrigada, Senhor! Agradeço sempre de coração.

À Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto, minha orientadora, que em todos esses anos foi muito mais do que uma simples amiga que conquistei, agradeço pela acolhida fraterna, pela ternura do seu companheirismo, pelo andar lado a lado nessa agradável aventura pelo mundo da pesquisa, sempre me desafiando a alçar voos, e sem nunca perder de vista o rigor científico imanente do ser pesquisadora.

Ao meu pai, José de Souza Gomes, que esteve presente em todos os momentos de minha vida, acolhendo minhas incertezas e apoiando-me, mesmo sem entender minhas indecisões; por compartilhar e se alegrar com a minha felicidade.

À minha tia, madrinha e mãe, Domingas Farias Gomes (*in memoriam*), a qual, com sua gentileza e seu jeito simples, tinha sempre um sorriso ao me dizer: “Vá em frente! Você consegue!”. Fonte de encorajamento tão eficaz que perdi ainda nos primeiros meses de curso, quando ela partiu para outro plano. À minha mãe Domingas, registro a minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Raimundo Gomes de Souza e Albina Braga de Souza, agradeço pelos pedidos e orações a mim dedicados, para que eu sempre trilhasse pelo melhor caminho da vida.

Às amigas Tatiane Teixeira, Lúbia Moraes, Gorete Procópio, Nazete Moraes, Graziella Muniz e à minha irmã Maria Inês Braga, pessoas com quem dividi minhas alegrias e medos e, também, pude contar com sua seriedade e companheirismo.

Aos meus professores, mestres, que acompanham a minha vida acadêmica e torcem pelo sucesso dessa caminhada.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas de experiências em momentos de estudos, pessoas com quem convivi neste curto período, que marcaram esta trajetória.

À comunidade Anambé, aos professores e às crianças indígenas Anambé, por participarem desta pesquisa. Muito obrigada!

Ao senhor Raimundo Anambé e à senhora Vanusa Maria Mendes (mais conhecida por Vanusa Anambé), pela disponibilidade e pelas muitas horas de agradáveis conversas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, Curso de Mestrado em Educação e Cultura, por ter auxiliado em meu aprendizado intelectual, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, que custeou parte da pesquisa que resultou no presente estudo.

À banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Maria Betânia Barbosa Albuquerque, Prof^a. Dr^a. Andrea Domingues e ao Prof^o. Dr^o. Ariel Feldman, pelas leituras realizadas e suas preciosas contribuições indicadas o que colaborou decisivamente para um novo olhar na construção da versão final do texto.

Finalmente, agradecer às demais pessoas que Deus colocou em meu caminho, de modo especial aos meus amigos e colegas de trabalho Raquel Almeida e Higor Oliveira, pelas muitas risadas, o meu muito obrigada!

E foi por causa dela, de sua ação sobre o que não existia, que tudo passou a existir. Foi como um encantamento, um vento que passa ou o sopro sonoro de uma flauta, e... pronto...tudo se fez.

Assim é a palavra, que flui em todas as direções e sentidos e que influenciou e influencia todas as sociedades ao longo de sua história. Ela cria, enfeitiça, embriaga, gera monstros, faz heróis, remete-nos para nossa própria memória ancestral e dá sentido ao nosso estar no mundo.

Daniel Munduruku

RESUMO

O presente estudo, intitulado *Educação e Saberes Culturais entre os Indígenas Anambé na Região do Tocantins, no Pará*, teve como objetivo identificar e analisar os possíveis diálogos entre os saberes e práticas culturais do povo Anambé e o saber formal na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Aipã Anambé, refletindo a respeito de como se processa o diálogo intercultural entre os saberes escolares e o povo indígena Anambé. A pesquisa caracterizou-se a partir de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica, os instrumentos de coleta de dados foram: observação *in loco*; entrevistas semiestruturadas com professores não indígenas que atuam na Aldeia Anambé, professor indígena, alunos, moradores, coordenadores de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju SEMED-Moju, lideranças indígenas; registros fotográficos e atividades realizadas em sala de aula. A organização e análise dos dados permitiram a construção de uma cartografia de saberes e práticas culturais, em que se descreve práticas e saberes da cultura Anambé em seu cotidiano. Desta forma, ao observar as diferentes vivências na aldeia indígena Anambé, no município de Moju, se constatou a importância dos seus habitantes e a contribuição destes para a formação da sociedade na região do Tocantins, pois ainda preservam um conjunto de saberes culturais. De um lado alguns desses saberes do povo Anambé podem ser encontrados nas práticas socioeducativas escolares, com um único professor indígena, sem formação específica, que tenta relacionar, minimamente, os saberes. Por outro lado, a maioria dos professores não indígenas desenvolve uma prática de ensino oficial das escolas brasileiras, através da língua portuguesa, sem fazer relação com os saberes e práticas culturais locais, o que, sem dúvida, colabora para manter um ensino convencional, que minimiza os saberes e práticas culturais da população indígena em questão.

Palavras-chave: Educação Indígena; Cultura; Saberes.

ABSTRACT

This study, entitled Education and Cultural Knowledge of Indigenous Anambé in the Tocantins region, Pará, aimed to identify and analyze the possible dialogue between knowledge and cultural practices of Anambé people and formal knowledge in the Municipal Elementary School Indigenous Aipã Anambé, reflecting on how it processes the intercultural dialogue between school knowledge and indigenous people Anambé. The research was characterized from a qualitative approach to ethnographic, data collection instruments were used: local observation; semi-structured interviews with non-indigenous teachers who work in the village Anambé, indigenous teacher, students, residents, teaching coordinators of the Municipal Department of Education of the City of Moju SEMED-Moju, indigenous leaders; photographic records and activities in the classroom. The organization and analysis of the data allowed the construction of a map of knowledge and cultural practices, on what describes Anambé cultural practices and knowledge in their daily lives. Thus, observing the different experiences in the indigenous village Anambé in the City of Moju, it was found the importance of its inhabitants and their contribution to the formation of society in the Tocantins region; they still preserve a set of cultural knowledge. Some of these knowledges of Anambé people can be found in the school socio-educational practices, where a single indigenous teacher without specific training, tries to relate, minimally, knowledge. On the other hand, most non-indigenous teachers develop a practice of public education in Brazilian schools by Portuguese, without relationship with the local knowledge and cultural practices, which undoubtedly contributes to maintaining a formal education, which minimizes the knowledge and cultural practices of the indigenous population in question.

Keywords: Indigenous Education; Culture; Knowledge.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CIMI	Conselho Indigenista Missionário.
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.
CONAE	Conferência Nacional de Educação.
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação.
CNS	Conselho Nacional de Saúde.
DAF	Departamento de Assuntos Fundiários.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FAPESPA	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde.
GP	Grupo e Trabalho.
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
ISA	Instituto Sócio Ambiental.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
OIT	Organização Internacional do Trabalho.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento.
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação Educação e Cultura.
RNCEI	Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas.
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação – Moju/PA.
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino.
SMA	Secretaria de Meio Ambiente.
SPI	Serviço de Proteção aos Índios.

TI Terra Indígena.
UFPA Universidade Federal do Pará.
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

- Imagem 1** Mapa de localização da Terra Indígena Anambé
- Imagem 2** Desenho do centro da aldeia Anambé
- Imagem 3** Sr. Tapiira Anambé, guardião da memória
- Imagem 4** Sr. Marrir Anambé, chegando da atividade da caçada
- Imagem 5** Sr. Marrir Anambé, ensinando como cortar a caça
- Imagem 6** Mapa de demarcação da Terra Indígena anambé
- Imagens 7 e 8** Habitantes da aldeia Anambé descascando mandioca
- Imagem 8** Habitantes da aldeia Anambé descascando mandioca
- Imagens 9 e 10** Assinatura do Termo de Consentimento da Pesquisa
- Imagem 11** Tipo de residência coberta com cavaco de madeira
- Imagem 12** Típicos bancos afixados em frente das casas ou nos terreiros da aldeia
- Imagem 13** Visitas periódicas de enfermeiros e técnico de enfermagem
- Imagem 14** Palestra sobre DSTs com técnica de enfermagem
- Imagem 15** Posto de saúde indígena
- Imagens 16 e 17** Atendimento de enfermagem no controle da hipertensão
- Imagem 18** E.M.E.F Aipã Anambé, prédio 2
- Imagem 19** E.M.E.F Aipã Anambé, prédio 1
- Imagem 20** Igreja protestante Madureira
- Imagem 21** Refeitório e alojamento anexo a igreja
- Imagem 22** Pastor e técnica de enfermagem entre os Anambé
- Imagem 23** Jovens na feitura da farinha
- Imagem 24** Titon e sua neta cortando caroço de tucumã para confecção de artesanato
- Imagem 25** Mulheres na atividade diária de lavar roupas
- Imagem 26** Pai, mãe e filho descascando mandioca
- Imagens 27 e 28** Crianças e jovens nas tarefas de limpeza e corte da caça
- Imagem 29** Disputa de canoas entre Crianças Anambé no rio Cairari
- Imagem 30** Crianças brincando no rio Cairari, competição de natação
- Imagem 31** Crianças em atividade educação física no campo de futebol
- Imagem 32** Cardápio da E.M.E.F Aipã Anambé
- Imagem 33** Momento em que é servido a merenda escolar
- Imagem 34** Raimundo Anambé e sua filha Mukã karrapó

Imagem 35 Raimundo Anambé e sua esposa Vanusa Anambé

Imagem 36 Adorno plumário (pau de prender cabelo)

Imagem 37 Saias feminina feita de sementes e palhas secas

Imagem 38 Saias feminina feita de sementes e palhas secas

Imagem 39 Colares com símbolos religiosos

Imagem 40 Colares de miçangas com escudo de time de futebol

Imagem 41 Colares de miçangas com sementes, e dentes de macaco

Imagem 42 Bracelete de sementes, penas e miçangas utilizado por mulheres

Imagem 43 Vanusa Anambé, confeccionando brincos e colares de penas e sementes

Imagem 44 Cestaria Anambé

Imagem 45 Prática da pintura corporal

Imagens 46 e 47 Desenhos de traços típicos das pinturas corporais Anambé

Imagem 48 Leonor Anambé retirando raiz de sapé

Imagem 49 Francisca Anambé e dona Tapiira Anambé

Imagens 50 e 51 Plantas medicinais cultivadas em pequenos jiraus

Imagem 52 Casca de Copaíba

Imagem 53 Folhas de lima utilizada em infusões de chás

Imagem 54 Titon Anambé e o cunhado Pedro Miranda falantes da língua Anambé

Imagem 55 Mural com nome dos alunos

Imagem 56 Caderno de atividades do Professor Indígena Wilson Anambé

Imagem 57 Jovens Anambé participando da dança do pescador

Imagens 58 e 59 Homens, mulheres e crianças participam do canto e dança do pescador

Imagem 60 E.M.E.F Aipã Anambé prédio 2

Imagem 61 Alunos realizando tarefas de escrita

Imagem 62 Prática de leitura na língua Anambé

Imagem 63 Atividade lúdica com as crianças Anambé durante trabalho de pesquisa

Imagens 64 e 65 Materiais produzidos durante as aulas da disciplina de Cultura Indígena

Imagem 66 Cotidiano da sala de aula alunos realizando tarefas de escrita

Imagem 67 Frequência dos alunos do 1º e 2º ano da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
CAPITULO I- MEMÓRIA E HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA ANAMBÉ	28
1.1 Nas lembranças se (re) constitui a história do povo Anambé.....	29
1.2 Chegando ao Cairari	35
1.2.1 Transformações nas Formas de Morar.....	43
1.3 Serviço de Saúde entre os Anambé	48
1.4 A Escola Indígena Aipã Anambé.....	52
1.5 Práticas Religiosas dos Anambé.....	55
1.6 Modos de Viver Anambé.....	60
1.6.1 Mudanças Alimentares do Povo Anambé.....	72
1.6.2 Liderança entre os Anambé.....	77
CAPITULO I I- CARTOGRAFIA DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS NA ALDEIA ANAMBÉ	82
2.1 Saberes Culturais e Arte de Fazer Adornos Entre os Anambé.....	83
2.2 Diferentes Significados das Pinturas Corporais entre os Anambé.....	93
2.3 O Saber Tradicional de Manejar Plantas que Curam entre os Anambé.....	99
2.4 A Língua Anambé Saber Relembrado em Diferentes Idades.....	106
2.5 Cantos e Danças do Povo Anambé.....	110
CAPITULO III – SABERES CULTURAIS E OS DIÁLOGOS ESTABELECIDOS COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA NA E.M.E.F INDÍGENA AIPÃ ANAMBÉ.....	117
3.1 Políticas Educacionais: Perspectivas e Avanços.....	118
3.2 Educação Intercultural: Marcos Normativos.....	123
3.3 Contextualizando a E.M.E.F Indígena Aipã Anambé.....	131
3.4 O Processo Ensino Aprendizagem no Contexto da Aldeia Anambé.....	136
3.5 Práticas Pedagógicas no Cotidiano da Aldeia Anambé.....	141
3.6 O Saber Formal e Informal na Escola Aipã Anambé e Dialógos possíveis ...	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA.....	155
REFERÊNCIA BILIOGRAFICA.....	158
ANEXOS.....	165

INTRODUÇÃO: CAMINHOS DA PESQUISA

Durante muito tempo, a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia de um determinado modo de concebê-la, considerado universal. Assim, a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais ficou minimizada ou silenciada. (CANDAUI, 2000).

O interesse pela pesquisa teve início, em 2011, ainda na graduação do curso de História, na UFPA/ Campus Universitário do Tocantins- Cametá, quando me tornei bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará - FAPESPA, ligada à pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia,¹ coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Benedita Celeste de Moraes Pinto, para desenvolver o plano de trabalho História e Cultura Indígena na Região do Tocantins, no Pará, cujo objetivo consistia em tentar reconstituir processos históricos e socioculturais do povo indígena Anambé, no município de Moju, região do Tocantins, no Pará (queira ver imagens 1 e 2). Da mesma forma, o trabalho procurava analisar o processo histórico articulado ao contexto cultural dessa aldeia indígena, a partir da memória oral e do cruzamento de fontes escritas e imagéticas disponíveis, na perspectiva de identificar e analisar como estava sendo desenvolvido o processo cultural e educativo dos indígenas da Aldeia Anambé, visando contribuir com os seus habitantes, tanto na preservação e valorização de sua identidade cultural, como para a valorização e aprofundamento dos saberes contidos nas experiências históricas dos indígenas desta região.

Enquanto aluna de graduação e bolsista de iniciação científica da FAPESPA, ao desenvolver o trabalho de iniciação científica, fui instigada a aprofundar as leituras sobre a temática indígena, assim como passei a estabelecer contatos mais diretos com algumas

¹ A *Pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia* analisa as multiplicidades de saberes existentes entre as populações indígenas da região do Tocantins - norte da região Amazônica, das quais se destaca os Anambé, no município de Moju, os Assuriní da Reserva Trocará, no município de Tucuruí e os Tembé (Aldeia Pitawa), município de Tomé-Açú. Vislumbra conhecer desde a constituição histórica, tipos de educação, língua oficial, relações de gênero, questões culturais e religiosas de tais povos. Para tanto, a referida pesquisa envolve em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão estudantes dos cursos de História, Letras, Pedagogia e demais áreas afins do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, proporcionando aos acadêmicos um contato mais expressivo com estes povos indígenas, os quais se encontram em localidades distantes das sedes dos referidos municípios, e fazem parte de um grupo ainda pouco estudado por pesquisadores, constituindo-se em um vasto campo de conhecimento a ser explorado. Integra-se também nas atividades de execução da pesquisa, tanto estudantes de escolas de ensino médio e fundamental dos municípios de Cametá, Moju, Mocajuba, Tucuruí e Tomé-Açú, como alunos indígenas e professores das comunidades Assuriní, Anambé e Tembé.

comunidades² indígenas na região Amazônica, em especial com os índios Anambé, no município de Moju, Assurini do Trocará em Tucuruí e Tembé no município de Tomé-Açu, entre os quais alguns componentes dos grupos de pesquisa Quilombolas e Mocambeiras: História da Resistência Negra na Amazônia (GP QUIMHORENA)³ e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA)⁴ desenvolvem estudos.

Destaco que o desafio maior foi participar dos grupos de pesquisa QUIMHORENA e HELRA, pois ao ingressar nesses grupos meu interesse pela pesquisa se fortaleceu e ganhou importância, haja vista que todos os componentes desses grupos, além das atividades de pesquisa, estavam atrelados a algum compromisso social com os habitantes da área em estudo, na região do Tocantins, fato que contribuiu para ampliar ainda mais meus conhecimentos a respeito dos diferentes sujeitos sociais que compõem o espaço amazônico.

² Faz-se importante destacar aqui porque o uso do termo comunidade para as aldeias Indígenas da região do Tocantins, como a Anambé. Comunidade [Do lat. *Communitate.*] s.f. Estado do que é comum; paridade; comunhão, identidade: comunidade de sentimentos. / Sociedade religiosa submetida a uma regra comum. / Sociologia Agrupamento social que se caracteriza por acentuada coesão baseada no consenso espontâneo dos indivíduos que o constituem. Gusfield (1975) fez uma distinção entre duas formas de usar o termo comunidade: A primeira prende-se com a noção territorial ou geográfica. Neste sentido, comunidade pode ser entendida como uma cidade, uma região, um país, um bairro, o prédio, ou a vizinhança. O Sentimento de Comunidade implica um sentimento de pertença com uma área particular, ou com uma estrutura social dentro dessa área. A segunda tem um caráter relacional, que diz respeito à rede social e à qualidade das relações humanas dentro da localização de referência (Gusfield, 1975; Heller, 1989; Hunter & Ringer, 1986; Mc Millan e Chavis, 1986; Dalton, Elias & Wandersman, 2001). <http://apedc.livreforum.com>). Rappaport (1977) entende comunidade como um grupo social que partilha características e interesses comuns e é percebido ou se percebe como distinto em alguns aspectos da sociedade em geral em que está inserida. Para Duham (1986), a comunidade não se entende unicamente como lugar, mas como um processo interativo (<http://apedc.livreforum.com>) Desta forma, optamos utilizar o termo comunidade ao longo deste trabalho com o sentido de pertença com uma área particular, conforme autodenominam o local onde vivem os habitantes da Aldeia Anambé, no Município de Moju, Pará.

³ O grupo de Pesquisas *Quilombolas e Mocambeira: história da resistência negra na Amazônia* (GP QUIMHORENA) é liderado pelos professores Dr^a Benedita Celeste de Moraes Pinto e Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal, tendo como meta envolver alunos de graduação e pós-graduação em propostas de pesquisas, estimulando à elaboração de estudos com temáticas que relacione na análise o espaço cultural construído por escravos africanos e crioulos; e a formação de quilombos ou mocambos na região Amazônica no século XVIII, visto que o processo de reconstituição histórica, socioculturais, políticas e econômicas dessas povoações pode contribuir, tanto no processo de luta pela territorialidade, valorização e aprofundamento dos saberes contido nas experiências históricas dos descendentes de quilombolas desta região, quanto na capacitação dos professores que atuam nos povoados em questão, no intuito de promover discussões direcionadas à políticas educacionais inclusiva, alvejando uma formação interdisciplinar que contemple seus saberes numa perspectiva interdisciplinar. Assim como a implantação de projetos de inserção de adolescentes e jovens de áreas quilombolas que se encontram em situação de vulnerabilidade.

⁴ O Grupo de Pesquisa *História, Educação e Linguagem na Região Amazônica* (GPHELRA) é liderado pelos professores Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto e Dr. Doriedson Rodrigues, objetiva fomentar discussões sobre a complexidade teórico-metodológica da história oral, história escrita e documental, bem como sobre aspectos teórico-metodológicos relacionados às investigações sobre linguagem no contexto amazônico, fornecendo elementos para o aprimoramento da capacitação científica no campo da História, Linguagem e Educação, tendo em vista preparar futuros professores e pesquisadores.

Em 2013, após apresentação de uma comunicação em um evento científico no Campus Universitário do Tocantins-Cametá, surgiram os seguintes questionamentos: como funciona a escola dentro de uma comunidade indígena? Quais as práticas e saberes culturais são empregados na escola? Que diálogo é possível entre o saber local e o saber formal? Enfim, Como a oralidade local entre os mais idosos é transmitida aos mais jovens?

Esses e outros questionamentos me fizeram enveredar juntamente com a Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto pelos meandros da pesquisa, uma vez que a mesma professora me convidou para fazer uma visita na comunidade indígena Anambé, no município de Moju. Até aquele momento minhas análises partiam somente de discussões teóricas de autores que trabalhavam a questão indígena. A partir de então, senti a necessidade de fazer a pesquisa de campo, pois conhecer meu *locus* de pesquisa era fundamental para entender tudo aquilo que até o momento me instigava. Já com uma base teórica e algumas leituras encaminhadas a respeito do tema, ainda no ano de 2013, realizei a primeira viagem de campo à aldeia indígena Anambé, e lá tive certeza que o verdadeiro motivo que tinha me conduzido até ali era a procura de respostas para meus questionamentos. No entanto, tal visita fez suscitar ainda mais questionamentos, como: Qual a relação entre os saberes culturais com o cotidiano da escola indígena? O que é educação escolar indígena? Será que está educação diferenciada se faz presente no cotidiano da escola local? Estes e outros questionamentos fizeram aguçar desde então o meu tino de pesquisadora, que precisava ser aprofundado nesta pesquisa de mestrado.

Lembro-me na ocasião que, como atividade de campo, acompanhei a turma de licenciatura em História 2009, do polo universitário de Mocajuba, em uma aula prática na aldeia Anambé. Nesta oportunidade, foi realizada a explanação dos objetivos da pesquisa, na qual estava vinculado o meu plano de trabalho. Tinha como tarefa, além da observação estrutural da aldeia, realizar palestras cujo objetivo era conscientizar os habitantes da comunidade indígena Anambé sobre temas como: as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e o alcoolismo, uma vez que existem muitos casos desta natureza entre os indígenas. E, assim, pude ter maior contato com eles.

Após as primeiras viagens para pesquisa na aldeia indígena Anambé, estabeleci contato com a senhora Vanusa Maria do Socorro Mendes (mais conhecida por Vanusa Anambé), diretora da escola indígena Aipã Anambé e esposa do cacique Raimundo Anambé (também conhecido por Heremum), estabelecendo um diálogo de fundamental importância para auxiliar no processo de entrada na referida aldeia. Outrossim, a

coordenadora da pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia, Prof^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto, já havia estabelecido contatos com as lideranças indígenas Anambé e com os responsáveis pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) da área. É importante mencionar, ainda, o apoio e incentivo do Cacique Raimundo Anambé, liderança na Aldeia Anambé, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa de campo, pois, através do mesmo, o contato com os demais habitantes da Aldeia Anambé foi facilitado.

Portanto, o interesse pelas populações indígenas da região do Tocantins, no Pará, fora despertado pelas atividades deste trabalho, que aguçaram inquietações e me instigaram a elaborar a presente proposta de pesquisa, que foi aprovada em 2014, no Programa de Pós-Graduação Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá, cujo objetivo era identificar e analisar os possíveis diálogos entre os saberes e práticas culturais do povo Anambé e o saber formal na Escola Aipã Anambé, refletindo a respeito de como ocorre o diálogo entre os saberes escolares e o povo indígena. Pesquisa, aliás, que foi realizada com auxílio financeiro concedido, mediante bolsa, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nessa perspectiva, numa fase exploratória da pesquisa, se observou as diferentes atividades que os Anambé desenvolviam e, assim, se tentava identificar os saberes culturais locais com os quais lidavam, buscando compreender a importância desses sujeitos históricos e sua contribuição para a formação da sociedade na região do Tocantins, além de reconhecer o processo educacional existente na aldeia Anambé, fatores que impulsionaram a continuação da pesquisa.

Compreende-se através dos estudos bibliográficos levantados, que a população indígena brasileira é representada por mais de 200 povos e cerca de 180 línguas diferentes (LUCIANO, 2006; VENERE; VELANGA, 2008), com saberes, costumes e valores culturais muito diversos. E dentre as muitas nações indígenas está o povo Anambé, foco desta pesquisa. Essa diversidade se constata no processo ensino-aprendizagem através da relação dos saberes tradicionais, no modo de ensinar, que atualmente é presente nas aldeias indígenas, inclusive na aldeia indígena Anambé, em que o professor de língua materna aprende com os mais velhos e, posteriormente, repassa, por meio de aulas, para os mais jovens. Sendo assim, percebe-se a importância dos mais velhos na transmissão dos saberes e de sua tradição para os mais jovens. Desse modo, como afirma Procópio, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios de inspiração a

construção do ser pela observação, pelo fazer dentro de um contexto real, no qual os saberes ganhem sentido (PROCÓPIO, 2012).

Medidas como estas, de valorização da história e cultura indígena, procuraram ser debatidas no decorrer deste estudo, haja vista que as questões aqui apontadas visam analisar se ocorre o diálogo de saberes, como premissa fundamental de ensino na escola indígena. Instigada em entender o ensino intercultural, saberes e práticas culturais do povo Anambé, do Rio Cairari, no Município de Moju, adentrei no cotidiano da sua aldeia.

Desse modo, se inicia esta dissertação abordando a história do povo indígena Anambé, dando conta de conteúdos relacionados à experiência histórica, fundamental para a compreensão do lugar que a Amazônia ocupa hoje em dia. Conforme afirma Maluf (1995), “a memória revela uma visão histórica (...) onde a história reconstrói criticamente os acontecimentos” (MALUF, 1995, p.46). Tendo por base esta análise, penou-se em estudar o povo indígena Anambé no que concerne às questões educacionais existentes em sua aldeia. Sendo assim, torna-se importante identificar e analisar como está sendo desenvolvido o processo cultural e educativo entre os indígenas Anambé. Como afirma Coelho, convém reconhecer que quase sempre há vozes silenciadas e negadas no processo educacional, daí ser oportuno compreender a importância social e cultural das diferentes etnias no âmbito da educação escolar, visando minimizar o preconceito e discriminação racial, além de dar visibilidade aos seus saberes, suas memórias. (COELHO, 2010).

Nestas condições, o presente estudo foi constituído com base nos relatos orais e nas histórias de vida das lideranças indígenas, professores, alunos, habitantes locais e demais sujeitos envolvidos na relação educacional da aldeia indígena Anambé, por meio de falas que ajudaram a pensar a problemática de estudo. Na concepção de Pinto, as lembranças remotas dos moradores antigos de uma comunidade, que surgem através de suas falas, são os procedimentos simbólicos, suas representações. Sendo assim, as práticas, os saberes, as devoções, as crenças, as orações, os rituais simbólicos vão sendo repassados oralmente pelos mais velhos aos seus descendentes (PINTO, 2007). São memórias eivadas de significados, que buscam renovar e repassar na tentativa de construir e valorizar a identidade.

A respeito dessas memórias, Ecléa Bosi enfatiza que o exercício de lembrar não significa afastar-se para reviver o passado tal como ele se deu, como se pudéssemos guardar em estado puro, intocável, as lembranças guardadas de experiências vividas. Assim, no revisitar da memória dos habitantes da aldeia Anambé e na reconstituição de

suas muitas lembranças que este estudo foi efetivado. Pois, conforme afirma Éclea Bosi, a relembração apresenta-se como construção da vida atual:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, construir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1994, p.55).

O simples fato de lembrar o passado no presente faz com que ocorra uma reconstrução daquele, a relembração se serve de sentimento da realidade e os acontecimentos podem ser de ordem física e social, bem como em relação com a família, com os grupos sociais, com a comunidade de convívio (BOSI, 1994, p. 74). Isso pode ser percebido com o caso dos indígenas Anambé, sujeitos históricos que lutam pela garantia de seus direitos.

Nesse sentido, destaca-se a importância da memória oral, em conhecer os saberes tradicionais vivenciados na Escola Indígena Aipã Anambé, no intuito de contribuir para valorização e aprofundamento dos saberes contido nas experiências históricas dos Anambé. Para tanto, destaca-se trechos da fala do professor Wilson Anambé, professor indígena de língua materna na aldeia Anambé:

Eu tento passar a nossa cultura indígena pra nossas crianças. Se a gente esquecer a língua, esquecer a dança, esquecer os artesanatos, não vai restar nada. Eu faço isso é pelas nossas crianças, pra mostrar a importância da nossa cultura, o que os nossos pais ensinaram pra nós. Se nós não tentar resgatar, daqui mais uns anos vai ficar só lenda mesmo porque ninguém vai saber a história, a língua; aí fica sem nada. Tem que manter nossa tradição, a gente precisa de apoio dos pais pra poder chegar à frente.

É visível a preocupação do professor com a valorização da história e da cultura do povo indígena Anambé, o anseio de fazer da escola um espaço que propicie a articulação e o reconhecimento da cultura tradicional do seu povo, com seus mais variados significados e sentidos. Logo se percebe a dimensão da importância que a oralidade tem no ofício de pesquisar, bem como permite reconhecer a importância dos transmissores da oralidade, seus modos de vida, experiências culturais e organizativas.

Desse modo, compreendo que os povos indígenas possam ter uma educação diferenciada, fazendo uso de sua língua, tendo direito às suas terras, além de outros direitos assegurados por lei, para que possam manter suas tradições. Atualmente, as lutas pelo respeito e valorização da diversidade cultural têm sido vivenciadas cada vez mais. Contudo, acredita-se que é preciso respeitar o direito de cada povo viver e se organizar de acordo com sua cultura. Desta forma, não podemos negar que os indígenas são legítimos proprietários de suas terras e que têm direito de viver de acordo com suas culturas.

As constantes mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira acerca da educação indígena, quando trata dos costumes dos índios e o ensino da língua tradicional, debatida em sala de aula, significam grande avanço. Logo, é indispensável procurar entender como a aldeia indígena Anambé articula saberes, cultura e educação na vivência cotidiana e no espaço escolar. Como bem destaca Grupioni (2008), uma educação bilíngue, intercultural, específica e diferenciada é necessária. Assim, este estudo visa analisar os diálogos existentes entre os saberes e práticas culturais do povo Anambé e o saber formal na escola indígena Aipã Anambé, refletindo a respeito de como se dá o diálogo intercultural entre os saberes escolares e o povo Anambé.

Em termo metodológico, a pesquisa de campo utilizou a abordagem qualitativa do tipo etnográfico, uma vez que a mesma apresenta características específicas com aplicação de questionários, observação participante, entrevistas e conversas informais, que foram os métodos utilizados durante todo o período de estudo. Segundo Bogdan, a pesquisa qualitativa é um olhar para a subjetividade e não para o estatístico, ou seja, valorizando o indivíduo no contexto em que está inserido (BOGDAN, 1991). Tendo-se em vista que a coleta de dados do presente estudo consistiu em conhecer as experiências cotidianas dos Anambé relativas aos processos educativos e o cotidiano extra escolar. Desta forma, a pesquisa partiu da observação do cotidiano da aldeia Anambé e de entrevistas com os representantes da secretaria de educação do município de Moju, além do professor indígena e professores não indígenas, que atuam na escola indígena Aipã Anambé, lideranças indígenas e moradores da aldeia Anambé.

Durante a coleta de dados se procurou observar as atividades da Escola indígena Aipã Anambé, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e o cotidiano das famílias nos espaços da aldeia. Partindo das afirmações de Ludke (1986), a observação é o principal método de investigação, porque possibilita um contato direto do pesquisador com a realidade estudada, isso contribui para uma melhor experiência e verificação direta do

fenômeno pesquisado. Dessa maneira, o observador poderá acompanhar as experiências diárias dos sujeitos, como: trabalho, família, lazer, religião, saúde a fim de compreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que estes sujeitos atribuem para a realidade que os cercam e as suas próprias ações (LUDKE, 1986).

Cabe destacar que se entrevistou a coordenadora do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) do município de Moju, a diretora do ensino fundamental (SEMED-Moju), bem como o coordenador de Educação Étnico Racial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju (SEMED-Moju), no intuito de verificar quais subsídios são destinados para o aperfeiçoamento de professores não indígenas que atuam na escola da aldeia Anambé? Como funciona o sistema de ensino para essa população indígena? Que materiais são designados para escola? Qual acompanhamento os profissionais de ensino recebem? Referente às entrevistas, foram planejadas em momentos diferentes, aos demais entrevistados, pois se considerou necessário observar as atividades realizadas na escola da aldeia Anambé, como: aulas ministradas, metodologia do professor, atividade e trabalhos de classe e extraclasse, atividades de esporte e lazer, cotidiano das salas de aula. Pois, assim a aproximação com os entrevistados e a possibilidade de obtenção de dados seriam muito maiores.

Neste sentido, os registros das observações foram preservados em um diário de campo utilizando-o, onde se utilizou como recurso auxiliar para o registro das conversas. Além do apoio de alguns aparatos tecnológicos, dentre os quais se destaca um gravador de voz, utilizado como principal instrumento de pesquisa na coleta de dados. Na ocasião, as entrevistas semiestruturadas mostraram-se relevantes não só para mapear os saberes culturais Anambé, como também foram fundamentais para perceber como ocorre o diálogo entre saberes na escola da aldeia, ao dar voz aos atores sociais da escola que no dia a dia convivem com o processo de ensino-aprendizagem intercultural que, segundo Chizzotti, “é um discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves” para que, assim, os sujeitos pudessem discorrer livremente sobre o assunto (CHIZZOTTI, 1991, p. 45).

Assim, a pesquisa do tipo etnográfica no cotidiano escolar e da aldeia pode ser identificada pela utilização da observação *in locus* e da entrevista, voltadas para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar. Este tipo de investigação conforme destaca André (2010), exige a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, no qual se utiliza:

[...] principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitam ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações (ANDRÉ, 2010, p.42).

Durante as entrevistas, se teve o cuidado de informar, aos habitantes da aldeia Anambé e demais pessoas que foram entrevistadas, quais eram os objetivos da pesquisa, tornando-os cientes de que nossas conversas seriam gravadas, e que todas as informações coletadas seriam transcritas e avaliadas, e que os mesmos poderiam ter acesso ao conteúdo de suas entrevistas ou conversas. As entrevistas foram voluntárias e os entrevistados autorizaram através da assinatura de um termo de consentimento a utilização de suas falas e de suas imagens fotográficas e de seus familiares neste trabalho. É importante ressaltar que, além das entrevistas, das observações *in loco* e das análises documentais de certidão de reconhecimento de terra indígena, prontuários clínicos do posto de saúde, certidões de nascimento, registro de casamento, diários de classe, foram feitos inúmeros registros fotográficos dos Anambé, do cotidiano de sua aldeia e da escola indígena Aipã Anambé. A fim de entender sua forma organizativa, social, como funciona sua forma organizativa

Como um dos intuitos deste estudo é também atribuir visibilidade epistemológica aos saberes e práticas culturais Anambé, também se utilizou, na pesquisa, a metodologia de cartografia de saberes. Conforme afirma Oliveira (2004). Trata-se de um dos procedimentos metodológicos utilizados para mapear os saberes, os imaginários e as representações de comunidades rurais-ribeirinhas. Neste sentido, as cartografias de saberes possibilitam o mapeamento de traços da história e da cultura dessas comunidades, que por serem mantidos por meio da tradição oral, geralmente não tem o devido registro (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

Nesta perspectiva, de acordo com Silva (2011), a cartografia de saberes se caracteriza como uma opção epistemológica e metodológica transgressora ao pensamento dominante, ou ao absentismo da ciência moderna, na medida em que evidencia as mais variadas formas de conhecimento, assumindo uma dimensão ético-política para afirmação e pertencimento de grupos sociais subalternizados como indígenas, quilombolas, ribeirinhos (SILVA, 2011). Dessa forma, a opção pelo uso do método cartográfico nessa pesquisa, sustenta-se a partir das análises de Silva (2011), ao afirmar que sua elaboração é possível por “compreender a organização social dos lugares, saberes, práticas, relações e

configurações sócio-espaciais, que são produzidas e ou que se produzem nos territórios existenciais” (SILVA, 2011, p. 72).

Por outro lado, a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, de acordo com André (1995), “os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo em estudo”. (ANDRÉ, 1995, p.38). Desse modo, a investigação do cotidiano da sala de aula da escola indígena Aipã Anambé, e a análise de materiais didáticos utilizados pelo professor indígena Wilson Anambé e dos materiais produzidos pelos alunos, os quais permitiram averiguar que mesmo com os argumentos e princípios normativos das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que institui que a educação escolar indígena deva ser intercultural, bilíngue e diferenciada, na escola da aldeia Anambé, tais princípios não se concretizam na referida escola, visto que a metodologia empregada pelos professores não indígenas ainda se fecha no currículo oficial das escolas brasileiras, ou seja, mantém um ensino convencional que minimiza os saberes e as práticas culturais dos Anambé.

Da mesma forma, também se verificou que ainda é preservado um conjunto de saberes culturais do povo Anambé, e que estes estão presentes no seu cotidiano. Assim como, fazem parte da preocupação do professor indígena Wilson Pantoja Anambé, que atua na escola desta aldeia em cujas atividades acontecem a inserção dos saberes e práticas culturais deste povo. Este professor vem tentando incluir na educação escolar os valores, crenças, línguas, ou seja, os saberes culturais de seu povo, considerando, assim, a perspectiva do ensino intercultural e diferenciado.

Assim como, se observou entre as muitas falas, que foram concedidas no decorrer das atividades de pesquisa, que existe a preocupação em relação ao distanciamento dos jovens das práticas culturais locais. Segundo dizem os Anambé, poucos se interessam em aprender seus cantos, sua cultura tradicional.

Enfim, para uma melhor compreensão dos resultados desta pesquisa apresentam-se análises a respeito do que foi observado e vivenciado entre o povo Anambé. Neste sentido, o presente estudo está constituído em três capítulos. O primeiro capítulo, **Memória e História do Povo Indígena Anambé**, historiciza a presença do povo indígena Anambé na região de Moju, apresentando constituição histórica, organização e características da etnia indígena em estudo.

O segundo capítulo, **Cartografia de Saberes e Práticas Culturais na Aldeia Anambé**, discorre a respeito da participação dos sábios para a reconstituição da história local (como as pessoas idosas são chamadas pelos Anambé) nesta aldeia indígena, suas histórias, mitos, lutas, tradições e transmissão das práticas e saberes culturais, trazendo um mapeamento de saberes culturais, seus significados cotidianos, e suas práticas locais, como: a prática do saber caçar, pescar, cantar, fazer adornos, pinturas corporais e cestarias. Além, da tradição do uso da língua e da manipulação de plantas medicinais.

O terceiro capítulo, **Saberes Culturais e os Diálogos Estabelecidos com as Práticas Educativas da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé**, trata dos marcos normativos em relação à educação intercultural e a trajetória histórica da escolarização dos Anambé pautada no modelo intercultural, bem como propõem uma reflexão sobre os princípios da educação escolar indígena, apresentando o processo ensino aprendizagem no contexto da aldeia Anambé, traçando-se a análises sobre as possibilidades do diálogo intercultural entre os conhecimentos escolares e saberes culturais.

Desta forma nas considerações finais apresento as principais conclusões aferidas nos demais capítulos, bem como apontam ao observar as diferentes vivências na aldeia indígena Anambé, no município de Moju, discorro a importância dos seus habitantes e a contribuição destes para a formação da sociedade na região do Tocantins, pois ainda preservam um conjunto de saberes culturais. Alguns desses saberes do povo Anambé podem ser encontrados nas práticas socioeducativas escolares, com a presença de um único professor indígena, sem formação específica, o qual tenta relacionar minimamente os saberes locais em suas práticas em sala de aula. Por outro lado, a maioria dos professores não indígenas desenvolve uma prática de ensino tradicional, através da língua portuguesa, sem fazerem relação com os saberes e práticas culturais locais, o que sem, dúvidas, colabora para manter um ensino convencional, que minimiza os saberes e práticas culturais da população indígena em questão.

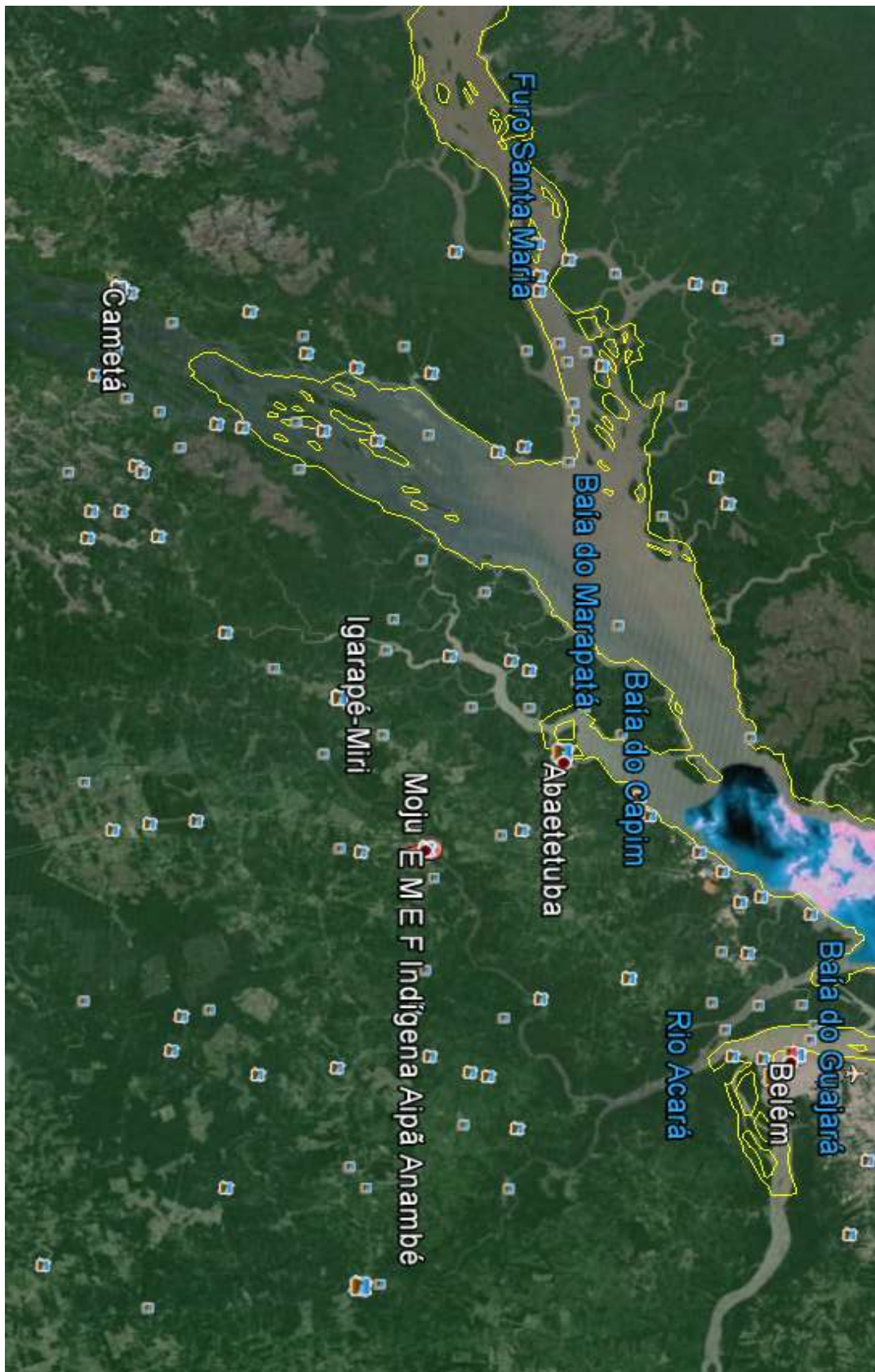


Imagem 1: Mapa de localização da Terra Indígena Anambé. Fonte: TIsocioambiental.org.br



Imagem 2: Desenho do centro da aldeia Anambé, produzido nas atividades da disciplina Cultura Indígena. Fonte: Acervo pessoal de Wilson Pantoja Anambé, 2014.

CAPÍTULO I

MEMÓRIA E HISTÓRIA DO POVO INDÍGENA ANAMBÉ

1.1 NAS LEMBRANÇAS SE (RE) CONSTITUI A HISTÓRIA DO POVO ANAMBÉ

Vários estudos sobre a história indígena no Brasil ressaltam as relações conflitantes que se estabeleceram entre as múltiplas comunidades indígenas por espaço territorial ou mesmo por busca de subjugação da comunidade rival, como um processo normal entre as várias sociedades estabelecidas no território brasileiro “pré-descobrimento”, embora não tivessem o propósito de lucratividade econômica mercantilista, mas sim um caráter cultural proveniente de guerras e crenças (CUNHA, 1992, p.24).

Partimos das análises sobre o processo conflitante e o estabelecimento de comunidades indígenas nas mais variadas regiões do Brasil, seguimos os estudos realizados por JULIÃO (1991, 1993), FIGUEIREDO (1983), ASSIS & NEVES (2013) e SILVA (2013), autores que analisaram a formação e constituição da comunidade indígena Anambé, no município de Moju, estado do Pará, para entender como este povo vive nos dias atuais, conservando parte de sua cultura e/ou deixando de lado algumas práticas culturais e costumes, não pelo descaso, mas sim, pelo processo de mudança que enfrenta perante a vida e a morte. Neste sentido, é preciso buscar traços de sua ancestralidade, os quais emergem não só dos retalhos de suas histórias, lutas, modos de sobrevivência, rituais, processo de mudança de um local para outro, mas, e principalmente do reconhecimento e valorização de suas identidades.

A história de formação da comunidade indígena Anambé é caracterizada através do processo de pertencimento deste povo na área em que, atualmente, se estabelece a terra indígena Anambé (queira ver imagem 6). Segundo Silva, o caminho percorrido pelos Anambé até o local atual se deu em decorrência do abandono da área onde esse povo se encontrava anteriormente, para se estabelecer nas terras localizadas nas margens do rio Acará, no município de Moju (SILVA, 2013). Este mesmo autor se refere à miscigenação desse povo a partir da relação interétnica do povo Anambé com os Gavião (SILVA, 2013).

Nesse processo de formação da comunidade Anambé no rio Moju, Brusque (1862) chama atenção para as guerras entre etnias. Na ocasião, índios antropófagos vieram fazer guerra com os Anambé, estes, fugindo dos conflitos se retiraram para as cabeceiras do rio Cururuí, um afluente do Pacajá, formando a aldeia de Tauá, seus ancestrais empreenderam uma luta árdua pela sobrevivência e manutenção de seu território com outro grupo, os

Tembé, que se encontravam divididos em pequenas aldeias, espalhados nos Estados do Pará e do Maranhão. Assis & Neves afirmam que os Anambé tiveram parte do seu povo dizimados no confronto com os Tembé, e no processo de fuga, se fixaram no rio Moju (ASSIS & NEVES, 2013).

Da mesma forma, os Tembé, também enfrentaram a dissolução do seu grupo através de guerras traçadas com os Anambé, conforme relatou o senhor Marrir Anambé, 71 anos de idade, morador da Aldeia Anambé, um dos guardiões da memória do povo Anambé, ao recordar as histórias de seus antepassados,

Foi uma guerra do antepassados entre os Tembé e os Anambé, onde o nosso povo e povo deles tiveram que fugi para não serem todos mortos daí muitos de nós se perderam e cumido pelas onças e acho que deles também, e também morreram de cansado (Marrir Anambé, 71 anos. Entrevista realizada em 2015).

Neste contexto, é importante analisarmos os fatores que levaram à saída da comunidade Anambé, a partir dos entraves, ou melhor, dos acontecimentos ocorridos na região do rio Acará, que ocasionou o desmembramento do povo Tembé. Após alguns estudos referentes a esse desmembramento e das falas dos indígenas mais velhos da comunidade Anambé, foi possível entender que, devido o processo de guerra, que travaram com os Tembé, locomoveram da região do rio Acará até chegarem ao rio Cairari, afluente do rio Moju, situado no município do Moju, onde vivem atualmente.

As primeiras informações sobre os Anambé na bacia do Moju ora os confundem com os Turiwara, ora com os Amanayé. Conforme narra o antropólogo Napoleão Figueiredo, nas cabeceiras do Moju entraram com os Gaviões do Oeste, que dali os expulsaram, obrigando-os a se deslocar na direção do Cairari (FIGUEIREDO, 1983). A comunidade Anambé se situa atualmente no rio Cairari, afluente do rio Moju, provém de uma disputa territorial com os Tembé, do rio Acará. Assim, os Anambé tiveram a necessidade de fugir do local de origem para não serem dizimados, ou subjugados pelos rivais Tembé. Os Anambé passaram a viver, então, nas proximidades da cidade de Baião. Até o final dos séculos XIX, os Anambé oscilaram entre o Tocantins e o Pacajá, e, em algum momento, atravessaram para a margem oriental do Tocantins, indo para a bacia do rio Moju (ASSIS & NEVES, 2013).

Conforme destaca Alonso (1996) sobre o processo de fuga, os Anambé se dividiram devido os conflitos ocorridos há décadas, cujo resultado foi a desintegração de uma “unidade”, pois eram uma só comunidade e se subdividiram, mas não deixaram de ser índios, pois estão ligados pela sua ancestralidade (ALONSO, 1996). A partir deste fato, se deu o surgimento da comunidade Anambé, em meio a uma diversificação cultural, social, política e religiosa proveniente da miscigenação. Pois, segundo relatam os mais antigos, durante o contexto das guerras estabelecidas entre os “antigos” inimigos, os Anambé e os Tembé eram “selvagem e não reconheciam ninguém”. Já em terras mojuenses esse processo de ser um povo “selvagem”, que não se entendiam com qualquer outra etnia ou povo, ficou de lado, como relata o senhor Marrir Anambé e os demais integrantes da aldeia Anambé,

A vinda dos antigos vem do rio Acará, houve uma briga e nessas não reconheciam ninguém todos selvagens, brabos se matavam mesmo, briga feias, muitos morreram nesta briga tanto de um lado como do outro e outros tiveram que fugi pra mata mesmo (Marrir Anambé, 71 anos. Entrevista realizada em 2015).

Segundo a oralidade local, a comunidade Anambé se fixou às margens do rio Cairari, no município de Moju, após o processo de guerra étnica e territorial com os Tembé, estes se uniram com os Gavião, ocorrendo, assim, a miscigenação entre estes grupos indígenas, originando a construção de um povo com raízes provenientes da ancestralidade dos Anambé e dos Gavião.

Para Ferraz, a localização dos Gaviões era nas cabeceiras dos rios Jacundá, Capim e Moju, com o intuito de se refugiarem dos não índios, que adentravam a mata na corrida da lucratividade, se estabeleceram às margens do rio Tocantins e nas matas ao seu redor e nas cabeceiras do rio Moju (FERRAZ, 1985).

Referente a este fato o senhor Marrir Anambé relata que a atual aldeia dos Anambé se constituiu mediante a junção do povo Gavião e Anambé, que eram refugiados da terrível guerra ocorrida anos atrás contra os Tembé. É importante destacar que, estes também mantiveram contato esporádico, os quais levaram os indígenas da aldeia Gavião a se enveredarem mata a dentro em busca de outro território, a fim de que pudessem viver seus costumes, sua cultura e ter vida social, conforme exerciam desde com o povo Gavião.

Os Anambé não eram daqui era daí da região do Rio Acará, tinha os Tembê, os Manayé. Esse outros que tinha a língua Jê. Por que nós somos Tupi, outro que é Tupi são os Assuriní. Aí pra cima tudo é Jê.

Aí houve essa briga dos antigo, eles se mataram um bucado. Meu avô contava essas histórias, me contava dessas brigas com os Cayapó da língua Jê, eles brigavam. Aí os Anambé arribaram e desceram nas cabeceiras do Rio Cairari, já aqui em Moju, aí formaram uma aldeia, depois nesse tempo adoeceram e vieram já baixando, baixando. Esses índios velho desse tempo contavam que encontraram um caçador, que tinha por nome Inácio dos Santos, daí desceram esses índios. Só que deu um tal de sarampo que matou muitos, muitos índios. (Marrir Anambé, 71 anos. Entrevista realizada em 2015).

Portanto, conforme os relatos dos habitantes da aldeia Anambé, como do senhor Marrir Anambé, destaca-se a aproximação entre as comunidades Tembê, Gavião e Anambé, localizada no rio Acará, para a formação da atual aldeia Anambé, com características diversificadas, que vão desde a cultura, religião, política e estrutura social. Conforme se observa, este núcleo populacional indígena, se estabeleceu através de conflitos e encontros étnicos. É possível dizer que a aldeia Anambé atual se constitui de culturas diferenciadas, fruto de miscigenação, e que os Anambé usaram a natureza das guerras de comunicação étnica para sobreviver até os dias atuais:

Eu moro aqui desde que eu nasci, tinha muito índio que morava aí pra cima, minha mãe cuntava que muito índio pegaram febre, malária, muta doença e morreram mutos. Eles falavam que eles não queria ficar aqui, eles eram muto, muto brabo, aí já uma pessoa daí do rumo da vila, eles falavo do Santinho, que já veio amansar eles, ele agradava até amansar os índios brabo, dava as coisa pra eles, até que ficaram aqui morando, tinha umas casas, a gente vivia de pegar peixe no igarapé. (Tapiira Anambé, 77anos. Entrevistada realizada em 2015).

Os relatos de Marrir Anambé e Tapiira Anambé registram a presença de Inácio dos Santos, que residiu no Cairari, que teria encontrado os Anambé em um lugar chamado Cipoteua no alto Cairari, por volta de 1928, que, na época formavam um grupo de 60 pessoas. O Sr. Santinho, como era chamado na região, os convenceu a se instalarem nas proximidades do Lago Grande do Cairari, rico com muito peixes e terra boa para a agricultura. Segundo afirmam Assis & Neves, em 1944, Santinho teria levado ao conhecimento do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, em Belém, a notícia da presença desses índios. Contudo, apenas um funcionário desse órgão, de nome Expedito Arnaud, teria visitado três vezes esses indígenas, levando medicamentos, ferragens e redes (ASSIS & NEVES, 2013).

Partindo dessa discussão, entende-se necessário historicizar o processo de constituição da comunidade Anambé. Conforme tratado anteriormente, a comunidade Anambé não é originária das terras do município de Moju, mas sim, teria surgido a partir dos embates, que induziu com que os índios restantes da etnia Anambé lançassem-se mata adentro, percorrendo vários quilômetros até chegar às margens do rio Moju, local em que constituíram a atual Aldeia Anambé. Está situada no município de Moju, nas proximidades da vila Elim, no rio Cairari, um dos afluentes do rio Moju. Conforme relata Tapiira Anambé, os Anambé sofreram com os constantes surtos de doenças, como: sarampo, malária e confrontos com não indígenas que habitavam a região.

Contudo, é importante mencionar que não foi só a questão da falta da imunidade que dizimou os indígenas na região, outros fatores também tiveram relevância, como bem destaca Cunha,

é importante enfatizar que a falta de imunidade, devido ao seu isolamento, da população aborígine, não basta para explicar a mortandade, mesmo quando ela foi de origem patogênica. Outros fatores, tanto ecológicos quanto sociais, tais como altitude, clima (CUNHA 1992, p.13).

A partir dos relatos de Tapiira e Marrir Anambé (veja imagens 3 e 4), o seu povo se locomovia mata adentro para caçar e colher frutos do mato. Conforme narra Marrir Anambé, quando o Sr. Santinho, um pequeno agricultor da região, se deparou com os indígenas no interior da mata, teve início o processo de aproximação dos indígenas Anambé com a população que circundava nas proximidades da sua aldeia. Esse processo implicou, mais tarde, na inserção de não indígenas, proveniente da Vila Elim e demais pessoas que moravam nas proximidades da Terra Indígena Anambé, principalmente, através de casamentos com as índias Anambé.

Conforme relatam os Anambé, é graças a esse processo de inserção de não indígenas na aldeia, através dos casamentos com as índias desta aldeia, que se acentuou a miscigenação deste povo, preservando o sobrenome Anambé, pois os não indígenas, ao casarem-se com as índias eram obrigados a assumir o sobrenome Anambé. Essa constante mistura dos Anambé com pessoas não indígenas, com o passar dos anos, diminuiu o risco de extinção.

Desde o período colonial brasileiro, os povos indígenas serviram como mão-de-obra para extração do pau-Brasil. Na Amazônia, também foram utilizados na economia

extrativista, e, ao final deste processo, foram descartados. Então, voltaram para os territórios do qual foram expulsos por muitas décadas atrás. Depois dessa interferência ocorreram várias mudanças, como por exemplo, o abandono da lavoura de subsistência, a pesca e a coleta (RIBEIRO, 1922).

Para Ribeiro (1922), a decadência da economia extrativa da região Amazônica representou, para as populações indígenas, a salvação. Uma vez que, livres da exploração em que viviam e do terror que experimentavam ao se defrontarem com os “ditos” civilizados, os índios voltaram para os territórios de onde foram expulsos, na tentativa de restabelecer o seu estilo de vida aos moldes tradicionais⁵, visto que ainda não haviam abandonado a lavoura de subsistência, a pesca e a coleta.

Os Anambé, não foram engajados no trabalho da madeira, atuavam como fornecedores de peles, carne de caça e farinha de mandioca. Nos anos de 1970, alguns Anambé participavam como trabalhadores diaristas das turmas de madeireiros, enquanto outros negociavam a madeira com regatões. Mas a sua participação nos trabalhos da madeira era intermitente, e se tornou apenas ocasional na década seguinte (ASSIS & NEVES, 2013).

⁵ Neste trabalho, a expressão *tradicionais* está sendo usada para referenciar a organização original dos índios, uma vez que “cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica [...] As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo”. Esse tipo de organização corresponde às necessidades e às demandas internas da comunidade indígena como: organização diária dos trabalhos coletivos; festas; cerimônias; e representação étnica de acordo com a tradição do grupo. “Uma aldeia indígena é uma organização tradicional. Nela, os líderes exercem suas funções de acordo com as orientações das tradições herdadas dos seus ancestrais” (LUCIANO, 2006, p.62-63).

1.2 CHEGANDO AO CAIRARI

A terra indígena Anambé foi demarcada por uma equipe do 2º Distrito Regional/FUNAI, em 1984 e homologada em 29 de outubro de 1991, pelo decreto nº304, publicado no Diário Oficial da União, de 26 de dezembro de 1991. Tem 7.882 hectares, um perímetro de 42 km e fica localizada à margem direita do rio Cairari, afluente do rio Moju, entre o igarapé Carrapatal ou Capinacaia e o Lago Grande. Os Anambé dizem que Carrapatal e Capinacaia são igarapés diferentes. Em relação à distribuição dos indígenas nesse território, os mesmos espalharam-se por toda reserva da comunidade, sob a qual matém polos, que segundo eles, “proporciona a vigilância do território contra a invasão dos brancos e madeireiros” (SEDUC-PA, 2005).

A presença desses polos, segundo os Anambé, é crucial para salvaguardar os limites da reserva. Haja vista que, no entorno de sua Terra Indígena (TI), pequenos agricultores venderam suas propriedades para madeireiros, que adentraram de forma exploratória na região. Esse acontecimento repercutiu sobre o deslocamento de algumas famílias que migraram para as cidades próximas, fato que caracterizou um novo modelo econômico de extrativismo madeireiro, ameaçando a sobrevivência da população indígena local. O efeito que esse modelo provoca sobre o povo Anambé ainda não está sendo discutido entre eles, contudo, sabem que é algo perigoso, que representa sérias ameaças, podendo encurralá-los em sua reserva.

Semelhante às ações de madeireiros, existe, atualmente, na microrregião do município de Moju, a produção de óleo de dendê, cuja primeira indústria foi instalada em 2012 neste município. Conforme afirma Souza Junior, os impactos da expansão da dendêicultura nas proximidades de povoações indígenas e quilombolas estão propondo a criação de problemas tais como, impactos ambientais, ou seja, degradação da fauna e da flora, assim como a poluição de igarapés por conta dos agrotóxicos utilizados na lavoura do dendê e como tal expansão afeta a produção cultural e econômica dessas populações (SOUZA JUNIOR, 2011). Ressalta-se, ainda, que o plantio do dendê em larga escala impulsiona a compra de pequenas propriedades pelas empresas produtoras desse produto, somada às ações de madeireiros, é responsável pela degradação ambiental ao redor da terra indígena Anambé. Esse cenário de devastação é visível nos limites da Terra Indígena Anambé, onde se observa grandes propriedades com plantações de dendê, pimenta- do-

reino e criação de gado. Neste sentido, tem razão Nahum (2013), ao afirmar que a chegada da dendêicultura na Amazônia paraense, marca significativamente, a configuração das regiões em que este cultivo se estabelece, visto que as paisagens antes constituídas de propriedades, onde se praticava a pecuária e a lavoura branca, principalmente, a mandioca, atualmente, predominam extensas áreas marcadas pelas monoculturas de dendê (NAHUM, 2013).

Saindo de Belém para se chegar à aldeia indígena Anambé, viaja-se por aproximadamente cinco horas com destino à cidade de Moju até a Vila Elim. Desta vila, o trajeto para aldeia pode ser feito de barco ou, se preferir, de motocicleta. Outra opção, é saindo de Belém com destino à cidade de Mocajuba, prosseguindo para a vila Elim em um ônibus que faz linha diária para esta localidade, atravessando-se o rio Cairari de barco ou de motocicleta até a Aldeia.

No caso desta pesquisadora, as viagens de pesquisa de campo para aldeia indígena Anambé se davam mediante deslocamento da cidade de Cametá em um barco que realiza viagens diariamente até a cidade de Mocajuba. Este percurso, dependendo da velocidade do barco, pode variar entre uma a três horas de viagem. Da cidade de Mocajuba, as viagens prosseguiam de moto táxi ou de carro particular até a Vila Elim, em trajeto que pode durar em torno de 60 a 90 minutos. Antes das viagens, sempre se estabelecia contatos prévios com o Cacique Raimundo Anambé, este vinha nos apanhar, em um barquinho motorizado, de propriedade da comunidade Anambé, na vila Elim para nos conduzir até a Aldeia Anambé. Esta travessia entre a vila Elim, e a Aldeia pelo rio Cairari dura em média de trinta minutos. Este é o caminho fluvial percorrido diariamente pelos Anambé quando saem dos limites de sua terra indígena. Após várias curvas do rio Cairari, se depara com o porto da aldeia, cercado por vegetação abundante. Ao se levantar o olhar, na elevação desta área de vegetação, se localiza a aldeia Anambé, formada por casas que, à primeira vista, se distribuem em torno dos espaços onde ficam a escola e o posto de saúde.

Lembro-me ainda da primeira viagem que fiz, em 2013, à aldeia indígena Anambé. Na ocasião, fui em companhia da professora Benedita Celeste de Moraes Pinto e dos alunos do curso de História, turma 2009 – intervalar, do Campus Universitário do Tocantins/UFPA, polo Universitário de Mocajuba, para uma aula prática na aldeia Anambé. No terreiro dos espaços compartilhados com a escola e o posto de saúde, havia um grupo de pessoas descascando e ralando mandioca para o preparo da farinha (queira ver imagens 7 e 8). Nesta ocasião, além da professora Benedita Celeste apresentar e assinar,

juntamente com o cacique, a documentação necessária para assegurar a entrada dos componentes do grupo de pesquisa, sob sua coordenação, na aldeia, informou os objetivos das pesquisas que seriam desenvolvidas pelos componentes do seu grupo de pesquisa, assim como, apresentou os respectivos executores ao cacique e aos indígenas ali presentes (queira ver imagens 9 e 10). Ficou também acordado com o cacique Raimundo Anambé e com dona Vanusa Maria do Socorro Mendes (mais conhecida por Vanusa Anambé) que, quando a professora Benedita Celeste estivesse impossibilitada de se deslocar a aldeia Anambé para as viagens de pesquisa de campo com os componentes do grupo de pesquisa, eu seria a pessoa responsável pelos demais. Isso me aproximou muito do cacique, de sua esposa e de outros habitantes da Aldeia Anambé, facilitando as atividades de pesquisa de campo.

Durante as minhas estadas na aldeia, ficava acomodada nas dependências da escola indígena Aipã Anambé e, algumas vezes, compartilhava o espaço com professores não indígenas que ali se alojavam durante o período letivo.



Imagem 3: Sr. Tapiira Anambé, guardiã da memória, mãe do cacique Raimundo Anambé. Fonte: Acervo fotográfico Susana Braga de Souza, 2015.



Imagens 4 e 5: Sr. Marrir Anambé, 71 anos, guardião da memória do povo Anambé, chegando da atividade da caçada e ensinando como cortar a caça. Fonte: Acervo fotográfico Susana Braga de Souza, 2015.



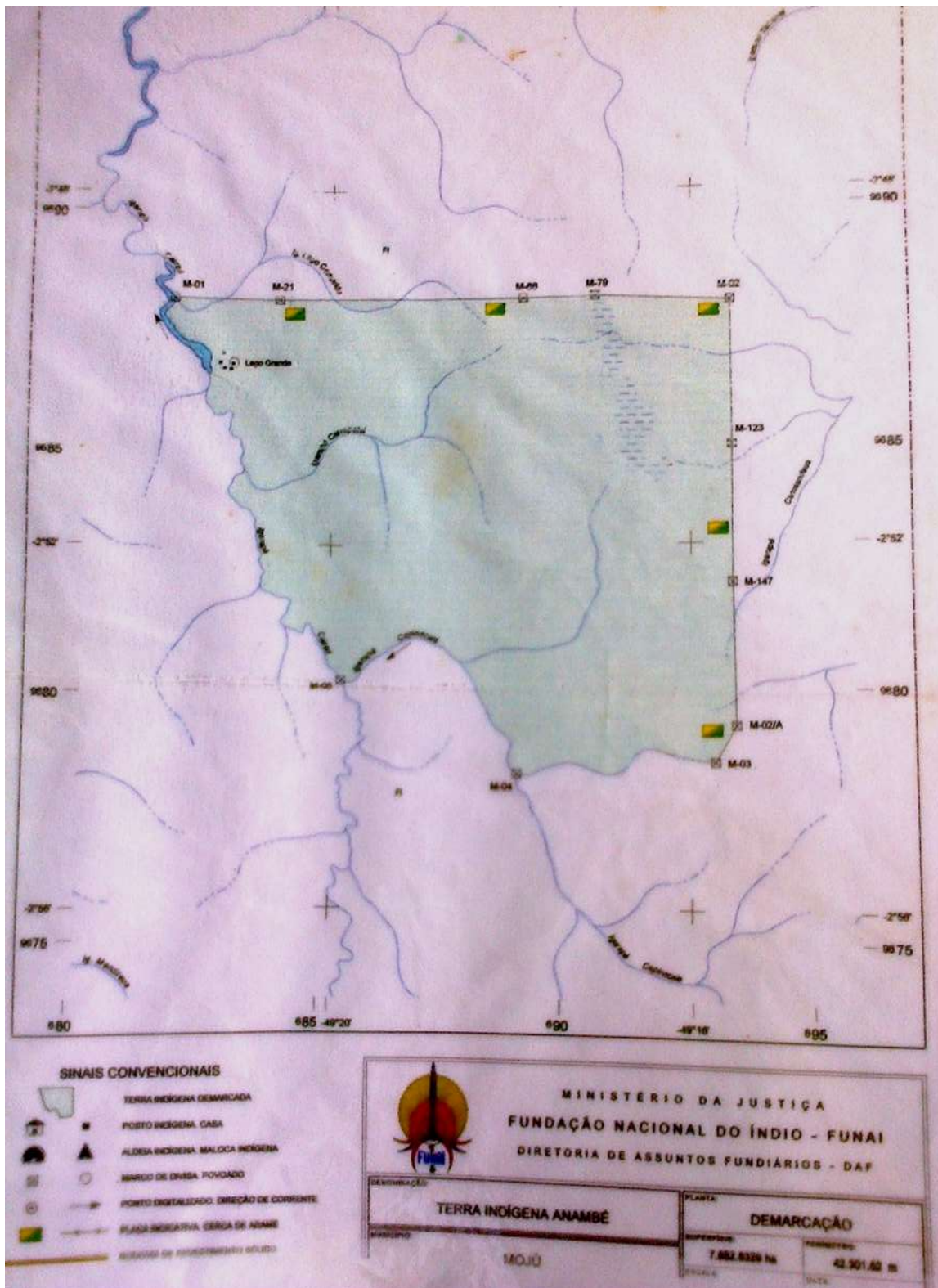


Imagem 6: Mapa de demarcação da Terra Indígena Anambé pela Diretoria de assuntos fundiários (DAF)
 Fonte: Acervo fotográfico Vanusa Maria do Socorro Mendes, 2014.



Imagem 7 e 8: Habitantes da aldeia Anambé descascando mandioca para a produção da farinha de mandioca.
Fonte: Acervo de pesquisa PINTO, 2013.





Imagem 9 e 10: Assinatura do Termo de Consentimento da Pesquisa assinado entre o cacique Raimundo Anambé e a professora Benedita Celeste Pinto. Fonte: Acervo de pesquisa PINTO, 2013.



Segundo os registros do posto de saúde existente na aldeia Anambé, há, nesta comunidade indígena, 168 habitantes, agrupados em 45 famílias, distribuídas em núcleos familiares, tendo como pontos de referências o posto de saúde, a escola, um morador e o campo de futebol. Para a formação desses núcleos, considera-se a constituição familiar. Por como por exemplo: o total de filhos do casal varia entre seis a nove filhos; se tem nove filhos casados, o núcleo se constitui de nove casas. Observou-se durante a pesquisa que, em uma casa, geralmente moram entre oito a treze pessoas, pois, além dos filhos, é comum viverem netos, sobrinhos e demais parentes, o que equivale em torno de três famílias, que se localizam, como referência, próximo da casa do parente mais velho da aldeia. Para uma melhor compreensão, se destaca o quadro a seguir:

Quadro 1- Núcleos Familiares da Terra Indígena Anambé.

NÚCLEOS	Nº CASAS
Arara Anambé	04
Escola Aipã	07
Posto de Saúde	10
Antônio Miarim	05
Ywã Anambé	06
Pedro Anambé	08
Marrir Anambé	05

Fonte: Rosinete do Socorro da Silva Farias técnica em enfermeira na aldeia Anambé, 2014.

Ressalta-se que o núcleo de Pedro Anambé, antigo cacique da aldeia, foi organizado no ano de 2010, em uma área no final da reserva Anambé, em decorrência de desentendimentos que ocorreu com alguns moradores da aldeia. É importante mencionar que tais desentendimentos ocorreram em virtude da alegação de que o mesmo estaria retirando madeira da reserva para vender, facilitando, com isso, a entrada de madeireiros nos limites territoriais da terra indígena Anambé. Por isso, Pedro Anambé decidiu mudar com sua família para outro local da aldeia, onde construiu sua casa e seus oito filhos casados, que também, foram fazendo suas casas, bem como casas de farinha, nas proximidades da sua residência, formando este núcleo Pedro Anambé.

É importante frisar que embora ocorram conflitos e divergências internas, isso não impede de tratarem uns aos outros com respeito. Atualmente, eles conseguem viver sem conflito quanto ao uso da terra, as visitas médicas, que antes não eram autorizadas nesse núcleo, hoje ocorrem rotineiramente. Os laços de parentesco evidencia o respeito que mantêm entre si. Na sequência, descrevo como vivem os Anambé, bem como os modos de se relacionar com seus parentes no cotidiano.

1.2.1 TRANSFORMAÇÕES NAS FORMAS DE MORAR

As moradias do povo Anambé, ao longo dos anos, vêm passando por transformações. Antes as casas eram cobertas com palhas de palmeiras (como ubim e buriti) e cavaco (pedaços de madeira em formatos de telhas). Eram emparedadas com casca de pau ou com palhas e o assoalho era feito de varas, ou então, tinham o chão de terra batida. Atualmente, com exceção da escola, da igreja e do posto de saúde, construídos em alvenaria, a maioria das casas são feitas de madeira, cobertas com telhas de barro. Entretanto ainda há algumas residências que são cobertas com cavacos ou com palhas (queira ver imagem11). A maioria das casas é, geralmente, dividida em dois cômodos: sala e cozinha, sendo que, na parte da cozinha, encontra-se acoplado o jirau, local onde lavam os utensílios domésticos, e com espaço destinado ao fogão feito de barro.

No decorrer da pesquisa, se observou que os Anambé vislumbram a possibilidade de possuir casas construídas em alvenaria, alegam que tem necessidade de morar bem, e, com isso, poderão ficar despreocupados com possíveis ataques de animais peçonhentos. A partir desta justificativa, os habitantes da aldeia Anambé encaminharam, em 2014, ao Programa Minha Casa Minha Vida do governo federal, um projeto reivindicando a construção de novas casas. Dizem que estão esperançosos em serem contemplados, assim como foram beneficiados os seus parentes da aldeia Assuriní do Trocará, no Município de Tucuruí.

Desde o ano de 2014, a aldeia dispõe de energia elétrica. A chegada da energia elétrica oportunizou às famílias Anambé, que tenham, em suas residências,

eletrodomésticos, como: aparelho de televisão e geladeira. Contudo, se por um lado, avaliam como benéfica a chegada da televisão aos lares da aldeia, por outro, principalmente os mais velhos, reclamam das influências negativas trazidas pela televisão. Dizem que muitos programas deste meio de comunicação provocam mudanças no comportamento dos mais jovens.

Antes a gente se reunia na porta da casa pra conversar, tem esses banco aqui, ficava cheio, a gente juntava pra contar história de caçada que antes fazia com os antigo, da vida como era antes. De notinha fazia fuguera, vinha as criança, os velho tudo junto, como era bunito. Agora a mulherada vai vê televisão, as novela. Minha filha agora, só faz as coisa na casa depôs que termina o firme, o desenho, o que ela tiver vendo. A vida deles é vê televisão (Ywan Anambé, 60 anos. Entrevista realizada em, 2015).

Observa-se, na fala do senhor Ywan Anambé, que os hábitos das rodas de conversas, praticados anteriormente à luz das fogueiras que iluminavam as noites da aldeia, serviam de aproximação entre crianças, jovens, adultos e velhos. Na ocasião, os mais velhos compartilhavam suas experiências de vida, cultura, saberes, formas de trabalhar e se divertir. Estes hábitos, segundo senhor Ywan Anambé, estão mudando em função das programações televisivas, que interferem na rotina cotidiana de crianças e jovens, que ficam muito tempo assistindo televisão.

No entanto, apesar das reclamações de mudanças dos mais velhos, muitos hábitos e costumes ainda são preservados pelos Anambé. Assim como a fogueira, os bancos de madeira fixados na frente das casas funcionam como lugar de encontro, um espaço de troca de saberes (queira ver imagens 12, 13,14). É nestes bancos que os Anambé conversam sobre suas vidas e os acontecimentos locais. É através dessa “cultura da conversa”, segundo Oliveira, que oralmente as comunidades transmitem suas vivências, saberes, valores de gerações mais antigas aos mais novos (OLIVEIRA, 2008, p.48).



Imagem 11: Tipo de residência coberta com cavaco de madeira. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 12: Típicos bancos afixados em frente das casas ou nos terreiros da aldeia, local das rodas de conversa. Fonte: PINTO, Acervo de pesquisa, 2013.



Imagem 13: Visitas periódicas do enfermeiro e técnica de enfermagem na Aldeia Anambé. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 14: Palestra sobre DSTs com técnica de enfermagem. Fonte: Acervo de pesquisa PINTO, 2013.

Na extensão das casas estão os quintais, nesse extenso espaço, sem cercas ou limites entre as casas, se estabelecem múltiplos usos. Nos quintais, os Anambé possuem árvores frutíferas, plantas medicinais, criam animais domésticos e os silvestres que são domesticados. Nestes ambientes, os Anambé também plantam as árvores, cujas sementes, folhas e tintas utilizam na confecção de seus adornos e pinturas corporais. O quintal de dona Francisca Anambé, por exemplo, se destaca pelo cultivo de plantas medicinais. Ela conta que ainda cultiva muitas plantas que já estavam desaparecendo na aldeia, “quando a gente procurava alguma planta pra fazer um chá, uma coisa, não achava”. O relato de dona Francisca Anambé evidencia a preocupação em manter o saber tradicional que é o cultivo de ervas e plantas para a produção de remédios caseiros. Saber, que no caso de dona Francisca Anambé, foi transmitido para filha Japona Anambé, que também cultiva em seu terreiro muitas plantas de uso curativo.

O saber cuidar-se por meio das plantas também é praticado pelos Anambé, embora utilizem medicamentos industrializados, a maioria recorre sempre aos remédios da terra. Entre as plantas medicinais, frequentemente encontradas nos quintais dos Anambé, destacam-se: erva cidreira, arruda, vergamota, jucá, pião roxo, cipó verônica, andiroba, capim limão, estoraque, babosa, pariri, cujas propriedades fitoterápicas será tratada no item “Saberes que Curam”, no segundo capítulo deste trabalho.

Além das plantas medicinais encontradas no quintal de dona Francisca Anambé e dos demais moradores da aldeia, existem também plantas, cujas sementes, folhas e frutos são utilizados na confecção de adornos e pinturas corporais, como lágrimas, tento, jenipapo, urucum. Nas proximidades das casas, ficam as pequenas roças de mandioca, milho, arroz, batata, cará, gergelim, jerimum e maxixe.

Nos quintais, sob as sombras das árvores, acontecem as visitas periódicas dos enfermeiros e técnicos de enfermagem, bem como, aconteceram as muitas entrevistas e conversas informais realizadas no decorrer da pesquisa deste estudo (queira ver imagem 13, 16 e 17). É ali, também que os moradores da aldeia transitam entre uma e outra residência.

Observou-se que os Anambé gostam muito de animais, pois que são criados soltos nos terreiros, como: cachorro, gato, galinha, pato. Da mesma forma, são encontrados nas residências muitos animais silvestres domesticados, geralmente, pelas crianças, já que recebem de presente de algum parente adulto, como: cutia, macaco, preguiça, papagaio, tucano e arara.

É importante mencionar que, em virtude do diagnóstico de um caso de leishmaniose em uma criança da aldeia, nos últimos meses de 2015, o cuidado com os cachorros se intensificou. Devido às medidas de combate à proliferação da leishmaniose, alguns Anambé retiram, da aldeia, cachorros com suspeita de serem portadores desta doença.

1.3 SERVIÇO DE SAÚDE ENTRE OS ANAMBÉ

A partir de 1988, com apoio da Fundação Nacional do Índio/FUNAI, foi instalado um posto de saúde da Secretaria de Saúde Indígena, na Aldeia Anambé (SESAI), visando o cuidado e prevenção da saúde dos habitantes desta aldeia (queira ver imagem 15). Atualmente, a estrutura oferecida por este posto consta de um consultório médico clínico geral, um consultório dentário, uma farmácia, uma cozinha e dois dormitórios. A equipe de saúde é formada por um médico dentista e um médico clínico geral, do Programa Mais Médicos do Governo Federal, que durante uma semana de cada mês prestam atendimento aos moradores da aldeia.

Da mesma forma, dois enfermeiros e duas técnicas de enfermagem se revezam quinzenalmente no atendimento aos Anambé, além de três indígenas distribuídos nas funções de assistentes de saúde indígena para acompanhar as técnicas de enfermagem e enfermeiros nas visitas domiciliares; há também uma assistente de saneamento, que cuida da limpeza e tratamento da água que abastece a aldeia; um piloto, que é responsável pela voadeira (pequeno barco motorizado) e também acompanha as visitas da equipe de saúde e os pacientes quando vão realizar exames especializados.

Os serviços de saúde são agendados previamente com os indígenas pelas técnicas de enfermagem, que juntamente com enfermeiros efetuam visitas domiciliares (queira ver imagens 13,16 e 17). Além da aplicação de vacinas, fazem curativos e pequenas cirurgias de emergência. É de responsabilidade dos enfermeiros organizarem as palestras e debates a respeito de temas, como: aleitamento materno, desnutrição, limpeza da água, higiene bucal, diabetes, hipertensão, gravidez na adolescência, importância do pré-natal. Estas palestras

são realizadas todos os meses com o objetivo de orientar e esclarecer dúvidas da população local.

Ressalta-se que, nos últimos anos, não há registros de casos de doenças epidêmicas que tenham levado algum indígena a óbito, assim como não foram constatados casos de desnutrição grave ou quaisquer doenças que tenham sido alarmantes ou que estejam relacionadas às questões sanitária da aldeia Anambé. Os atendimentos médicos estão voltados aos cuidados de pré-natal, pequenos cortes e ferimentos, situações emergências e prevenções em geral.

De acordo com a técnica em enfermagem Rosinete do Socorro da Silva Farias, que exerce atividade na aldeia Anambé, todas as crianças estão com a sua vacinação atualizada, os casos de hipertensão é que preocupam, pois, nos últimos anos, vêm aumentando. Geralmente, os atendimentos não são de graves proporções, segundo esta técnica de enfermagem, isso é atribuído ao trabalho efetivo de prevenção que é feito diariamente pela equipe de saúde entre os Anambé. Durante o período de pesquisa, se verificou que o caso de doença mais grave registrado na aldeia foi de Leishmaniose cutânea em uma criança de 05 anos de idade, que foi encaminhado pela equipe de saúde do posto Anambé para tratamento especializado em Belém do Pará.

Nos casos de doenças mais graves, cujo paciente necessite de atendimento mais especializado, é encaminhado para os hospitais das cidades de Baião ou Mocajuba. Mas, os primeiros socorros são feitos na aldeia, só depois é encaminhado para os hospitais regionais destas cidades, para a realização de exames detalhados de sangue, ultrassonografia, fisioterapia, eletrocardiograma.

A senhora Maria Valdeniza Anambé, assistente de saúde, faz referência aos medicamentos fornecidos aos indígenas,

Os medicamentos que são enviados para cá, são medicamento paliativos, da rede básica para hipertensos, diabéticos, emergências. A maioria tem o costume de procurar a medicina alternativa, alguém que faz. Os mais velhos tem experiência e conhece a medicina tradicional (Maria Valdeniza Anambé, 40 anos, assistente de saúde no Posto de Saúde da Aldeia Anambé. Entrevista realizada em 2015).

Desta forma, a medicina alternativa, como relata dona Maria Valdeniza Anambé, é comum entre estes indígenas, pois é o primeiro recurso que procuram quando são acometidos por alguma doença. Geralmente, esse saber é uma atribuição dos mais idosos,

que aprenderam com seus antepassados e continuam perpetuando entre os mais jovens, mediante o uso de chás, garrafadas, banhos, unguentos e fomentações, feitos com ingredientes facilmente encontrados na aldeia.



Imagem 15: Posto de saúde indígena atende aos casos de urgência e emergência da aldeia Indígena Anambé.
Fonte: Acervo de pesquisa PINTO, 2013.



Imagens 16 e 17: Atendimento de enfermagem no controle da hipertensão e cuidados pediátricos. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.



1.4 A ESCOLA INDÍGENA AIPÃ ANAMBÉ

A E.M.E.F Indígena Aipã Anambé conta com dois prédios, o primeiro prédio desta escola foi construído no ano de 1992 e, desde então, está sob a responsabilidade da Secretaria de Educação da Cidade de Moju (queira ver imagem 18). A escola recebeu esse nome em homenagem ao antigo Pajé da aldeia, sábio falecido, no ano de 2008. Em decorrência das péssimas condições físicas da escola, foi construído um outro prédio escolar que fica em anexo, que recebeu o mesmo nome, ambos funcionam com aulas desde o ensino fundamental menor até o fundamental maior, além da Educação para Jovens e Adultos- EJA (queira ver imagem 19). O prédio mais antigo é construído em alvenaria, e ainda está inacabado. Possui duas salas de aula, dois banheiros e uma sala copa/cozinha. Destaca-se que apenas as duas salas de aula deste estabelecimento são utilizadas, visto que são nestas salas que os alunos do fundamental maior assistem as aulas nos turnos da manhã e da tarde, enquanto os outros cômodos estão desativados. Nestas condições, sem água, energia elétrica e banheiro, os alunos se deslocam para o prédio em anexo. Este é construído em madeira, possuindo uma sala de aula, dois banheiros, uma sala copa/cozinha, um espaço que, atualmente, funciona como alojamento para os professores, e uma sala que é utilizada como depósito, para armazenar a alimentação escolar.

A senhora Vanusa Maria do Socorro Mendes⁶ exerce a função de diretora da escola, além de desempenhar as funções de secretária e coordenadora pedagógica. Na condição de responsável pelo funcionamento da escola, Vanusa destaca as muitas dificuldades estruturais desta, como: ausência de materiais de limpeza, de merenda escolar, de materiais didáticos, de transporte, de professores para bom andamento das atividades da escola. Mas, diante dessas deficiências, continua lutando em busca de um ensino digno para as crianças da aldeia.

Os professores, que trabalham nas séries iniciais do 5º ano ao 9º ano da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, são profissionais do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Estes somam um total de sete educadores distribuídos nas disciplinas: Português,

⁶ A Senhora Vanusa Maria do Socorro Mendes, mais conhecida como Vanusa Anambé, exerce a função de diretora da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé. É importante ressaltar que embora esta senhora não tenha formação de nível superior, foi escolhida pela comunidade como representante dos assuntos da escola. Vanusa Anambé além da função de direção é responsável também pela secretaria e coordenação pedagógica, além de ser casada com cacique Raimundo Anambé ambos participam de reuniões, eventos e congressos representando o povo Anambé.

Matemática, História e Geografia, Educação Física, Ciências e Artes, além de um professor indígena, responsável pela disciplina Cultura Indígena. Menciona-se que o funcionamento destas disciplinas, ocorre em ciclos, conforme explica a coordenadora do sistema modular de ensino:

Trabalhamos com hora aula, as disciplinas são afins, quem trabalha com história, trabalha com geografia, fazemos toda uma formação com esses professores. Esses professores que vão para tribo Anambé eles fazem a rotatória, são quatro módulos de 50 dias. Tanto os professores que vão para lá, eles vão para o alto Moju, para o baixo Moju. Eles não vão só para lá, nessa rotatória, conforme a necessidade da disciplina vai outro professor. No SOME, nós trabalhamos o conteúdo curricular, tanto da cidade, quanto do interior, ele é igual o mesmo. Porém, o professor, ele muda de acordo com a realidade da comunidade. Ele é todo modificado. Na tribo Anambé, na sexta-feira, eles mesmo tem um professor lá. Eles estudam a questão da cultura deles lá. A sexta-feira é livre para isso, estudar a língua, a cultura. Eles estudam as disciplinas de segunda a quinta. (Profª Hileia de S. Cota, 38 anos, coordenadora do Sistema Modular de Ensino do Município de Moju. Entrevista realizada em 2014).

Conforme se observa na fala da coordenadora do SOME e nas atividades de pesquisa na E.M.E.F Indígena Aipã Anambé o ensino ali ministrado apresenta características das escolas urbanas. Assim como, exercícios pedagógicos, materiais didáticos e cronogramas de aulas obedecem ao currículo oficial das escolas brasileiras. Entretanto, os professores que ali atuam reclamam que não recebem formação pedagógica específica, tendo que improvisar e elaborar material para se utilizar em sala. Alguns desconhecem a realidade local e acabam por multiplicar, ideias estereotipadas a respeito dos povos indígenas.

Contudo, nos dias de sexta feira ou aos sábados, o professor indígena Wilson Anambé trabalha a disciplina de Cultura Indígena. Durante as atividades desenvolvidas nesta disciplina, crianças e jovens interagem dentro ou fora da sala de aula, na perspectiva de valorizar práticas e saberes do seu povo, aprendendo e exercitando atividades, como: cantos, danças, fabricação de ornamentos e pinturas corporais. São saberes e práticas que o professor Wilson Anambé trabalha através das atividades da disciplina que ministra e do incentivo de conversas com as pessoas mais idosas da aldeia.



Imagem 18: E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, prédio 1. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2014.



Imagem 19: E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, prédio 2. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2014.

1.5 PRÁTICAS RELIGIOSAS DOS ANAMBÉ

O protestantismo entre o povo Anambé segundo a oralidade local teria iniciado no ano 2000, após a morte do pajé Aipã Anambé. A partir de então alguns Anambé passaram a frequentar a igreja Católica na Cidade de Mocajuba, onde começaram a batizar seus filhos e se fazer presentes nas festividades de Nossa Senhora da Conceição, padroeira do Município, enquanto outros começaram a estabelecer contatos regulares como adeptos de igrejas evangélicas vizinhas, principalmente, os pentecostais (SILVA, 2013).

Depois da morte do único pajé da aldeia, as relações de estreitas amizade entre o cacique Pedro Anambé e o pastor da Igreja Evangélica da Vila Elim, a Missão Evangélica Índios do Brasil (MEIB) - órgão religioso que alcança os povos indígenas brasileiros, expandindo entre os indígenas o Evangelho, através da transmissão da visão missionária - facilitou a organização desta igreja entre os Anambé.

Segundo as alegações de alguns indígenas, a permissão para a instalação das religiões evangélicas na aldeia foi facilitada devido aos sérios problemas que jovens e pais de famílias indígenas vinham enfrentando com o alcoolismo. Por isso, observavam que as pregações religiosas seriam uma alternativa para se livrar do álcool, visto que, de acordo com a percepção local, o convertido saíria do vício. Assim, atualmente, mais de 50% dos moradores da aldeia Anambé estão convertidos à igreja evangélica.

Nós já aceitamos Jesus, sou crente há bastante tempo, mais muitos não gostam, os mais jovens não querem, eles querem ainda tá na farra, bebendo por ai, um dia quem sabe eles entendam, ai eles aceitem também (Marrir Anambé, 71 anos. Entrevista realizada em, 2015).

A fala do senhor Marrir Anambé evidencia que, a partir da introdução da igreja evangélica no seio da comunidade Anambé, muitos indígenas se converteram à religião protestante, enquanto que outros se recusaram a proferir essa religião. Desse modo, é perceptível que os indígenas tenham o livre arbítrio para escolher outra religião para seguir. Bergamashi (2008) atenta para o processo de transformação do perfil cultural indígena a respeito da religião. Segundo esta autora, esse procedimento ocorre constantemente, o que ocasiona uma transfiguração de sua identidade, mais persistindo como indígena, na manutenção de seus hábitos e cultura tradicional (BERGAMASCHI, 2008).



Imagem 20: Igreja protestante Madureira. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2014.

Desde 2013 está sendo construído, na Aldeia Anambé, um templo evangélico da Igreja Madureira que, aliás, está sendo edificado no terreno em que se localizava uma oca de reuniões e rituais xamanísticos deste povo (queira ver imagem 20). Estes rituais aconteciam quando o pajé ainda era vivo, principalmente, nas ocasiões necessárias para fazer alguma previsão do cotidiano ou, então, evocar os espíritos da natureza para curar alguma pessoa doente.

Durante uma das viagens de pesquisa, pude participar de um dos cultos evangélicos da Igreja Madureira que aconteceu na aldeia Anambé. No espaço da igreja ainda em construção, crianças, jovens, adultos e velhos se encontram para cantar e ouvir a pregação feita pelo pastor. Todo o culto foi conduzido na língua portuguesa.

Durante o culto existem formalidades, quanto à determinados tipos de vestimentas, conforme normas estabelecidas nas igrejas evangélicas do meio urbano. Nesse sentido, os

homens costumam vestir calças compridas, se mantendo sempre calçados, enquanto as mulheres usam saias, blusas com mangas e os cabelos presos. Segundo alguns jovens, que participaram da pesquisa, a prática da pintura corporal foi restringida, sob a alegação do pastor, de “não ser correto dentro da igreja”. Contudo, foi possível observar que, durante as celebrações, havia indígenas usando ornamentos plumários, brincos, braceletes, paus de prender cabelos, enfeitados com penas e sementes, características de elementos que compõem os repertórios de suas práticas culturais tradicionais.

A utilização desses elementos, segundo Certeau (1994), funciona como uma espécie de antidisdisciplina, é a maneira de se apropriar dos sistemas impostos que constituem as resistências de grupos populares, entre as quais cita-se a dos indígenas, que driblaram as legitimações dogmáticas do instituído, num jogo de forças desiguais, mostrando que aí reside a sua sabedoria (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, considerando o conceito de hibridação de Canclini (2011), segundo o qual os processos sócio-culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas é possível considerar que, mesmo com algumas restrições da igreja evangélica, o culto entre os Anambé pode ser considerado híbrido.

Ainda que discretamente, os saberes e práticas deste povo são manifestados entre uma ou outra pregação sobre os princípios religiosos cristãos. O processo de legitimação e sobrevivência de seus saberes está presente entre os mais velhos, que guardam os ensinamentos resultantes das raízes de sua ancestralidade. Ensinamentos que, segundo alguns Anambé, estão se perdendo devido a morte dos mais velhos e o desinteresses de alguns jovens, principalmente no que refere aos costumes, como a religiosidade, uma vez que não há a figura simbólica da religiosidade indígena, sendo que a mesma é representada pelo Pajé. Segundo o senhor Marrir Anambé, os últimos pajés morreram nas décadas passadas, e sem essas lideranças religiosas, o povo Anambé ficou sem ritos de iniciação e de passagem dos mortos, pois eles *“levaram tudo que sabiam, não passaram pros mais jovens”*.

A inserção de igrejas evangélicas na aldeia Anambé vem contribuindo para várias mudanças em seu cotidiano, desde a vestimenta até o abandono de algumas práticas culturais, como por exemplo, a pintura corporal. Uma vez que os indígenas que se convertem à igreja evangélica, evitam pintar-se rotineiramente ou abandonam alguns de seus traços culturais, reproduzindo os ensinamentos da sua igreja. Também se ressalta que,

alguma forma de lazer, como o jogo de futebol entre as mulheres, deixou de ser praticado quando o pastor encontra-se na aldeia, quando se ausenta, as partidas futebolísticas femininas ressurgem.

Segundo as análises de Cunha (2012), a cultura por si só não pode se desvencilhar de seu espaço de origem. Para tanto, ela precisa do homem enquanto agente transformador de seu próprio espaço, para alterar ou dinamizar os hábitos e costumes que os norteia. Esta alteração não se trata, aqui, de perda de identidade, pois não existe perda de identidade, o fato de os indígenas se relacionarem com outras culturas não indígenas não significa que eles serão aculturados, a sua cultura será extinta ou esquecida pelos mesmos (CUNHA, 2012). De acordo com esta mesma autora, a questão cultural não é algo pronto e acabado, trata-se do oposto disso, pois, as questões culturais estão sempre em constante transformação, ou seja, apresentam-se aos grupos étnicos e culturais sempre de forma dinâmica (CUNHA, 2012).

Durante a pesquisa pude verificar que, para alguns indígenas, as mudanças e transformações que vêm ocorrendo a partir da presença da igreja evangélica na aldeia é considerada “coisa errada”, pois interfere na manutenção da cultura local. Isso pode ser constatado no relato de dona Maria do Carmo Anambé:

Depois da igreja muita coisa já mudô, antes a senhora via esse campo cheio, era mulherada, homem, a gente jogava até de noite, quando já estava escuro. Era muito divertido. Agora as mulher não quer mais, elas diz que o pastor num deixa, isso é uma coisa errada; cumo é que ele não deixa se é coisa da gente, da nossa cultura? Até se pintar, se a senhora prestar atenção, são pocos. Uns num gosta por que na igreja não pode. Des que me entendi, eu vi as pessoa andar pintado. As vezes eu também não me pinto, mas quando tem o pintura aí na escola, a senhora gosta de ver. Mas, depôs quando vão pra igreja tira (Maria do Carmo Anambé, 23 anos. Entrevista realizada em 2015).

É perceptível na fala de dona Maria do Carmo Anambé, que alguns hábitos passaram por transformação, outros quase deixaram de ser praticados. Tais mudanças já podem ser vistas até mesmo em alguns artesanatos que são produzidos na aldeia, como por exemplo, a utilização das frases: Deus é fiel; Jesus salva; Paz de cristo, que estão sendo grafadas em anéis e colares, usados pelos indígenas na aldeia (queira ver imagem 39).



Imagem 21: Refeitório e alojamento anexo à igreja. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.

O reflexo dos ensinamentos repassados pela igreja evangélica ao povo Anambé vai além das mudanças já citadas. Grandes cultos, ciclos de correntes de orações se estendem fora da aldeia, quando jovens indígenas participam das programações religiosas que acontecem em locais externos à aldeia, assim como grupos de igrejas evangélicas (Adventista de Sétimo Dia, Assembleia de Deus e Igreja Madureira) participam e organizam eventos dentro da reserva indígena Anambé. Muitos são visitantes que se deslocam para aldeia nesse período, e, para acomodá-los, foi necessário construir um espaço anexo à Igreja Madureira (queira ver imagem 21). Uma singularidade na construção deste espaço é que o mesmo foi construído semelhante às primeiras habitações dos Anambé. Isso caracteriza a resistência e manutenção de seus saberes, visto que os saberes tradicionais desse povo se mesclam aos credos religiosos cristãos.



Imagem 22: Pastor e técnica de enfermagem entre os Anambé em comemoração ao dia do índio. Fonte: Acervo pessoal de Rosinete do Socorro da Silva Farias, 2015.

1.6 MODOS DE VIVER ANAMBÉ

A concepção de tempo para o indígena, de acordo com Munduruku (2012), é diferente da visão de base ocidental. Compreender as diferenças nas percepções do tempo indígena e a de base ocidental é importante para entender o modo de vida do povo Anambé. Segundo este autor, o indígena não preocupa-se em acumular e reservar para uma situação posterior. O que, à primeira vista, para o ocidental, pode parecer “passividade” ou “preguiça”, para o indígena, é viver com o que a natureza lhe oferece (MUNDURUKU, 2012).

Assim é regido o cotidiano na aldeia Anambé: levam uma vida tranquila, é da natureza que retiram sua alimentação, o trabalho da roça de mandioca conduz o dia a dia, as tarefas diárias como: lavar roupa, louça, cuidar da casa são atividades mútuas entre as

famílias. As crianças são livres para brincar, quando não estão na escola. O espaço dos grandes quintais, na frente das casas, e o rio são os lugares preferidos, para praticarem diferentes brincadeiras, que são inventadas e reinventadas, como: corridas, banhos de rio, disputas de canoas, subida em árvores, coleta de frutos (queira ver imagem 29). As crianças também atuam como colaboradores dos adultos, nas mais variadas tarefas em que são solicitadas, como: limpar carne de caça, transmitir recados, ajudar no roçado (queira ver imagens 27 e 28).

O povo Anambé sobrevive do comércio da farinha de mandioca que é feita na aldeia e é negociada na cidade de Mocajuba, sendo que, nessa mesma localidade, fazem as compras de subsídios necessários à alimentação, vestuário e outros elementos indispensáveis para o sustento das suas famílias. A senhora Vanusa Maria do Socorro Mendes ou (Vanusa Anambé, como é chamada na aldeia), diretora da escola, narra sobre o subsídio (ajuda financeira) que recebem da FUNAI:

A FUNAI só repassa subsídio voltado a agricultura, dando a semente o material necessário para o plantio, o material para a colheita, como o, por exemplo, na questão da farinha a mesma dá todo o subsídio para o plantio e para a preparação da farinha, como catitu, o motor e a chapa para a secagem da farinha (Vanusa Maria do Socorro Mendes, moradora da comunidade Anambé. Entrevista realizada em 2014).

Conforme relato de Vanusa Anambé, os Anambé contam com um subsídio financeiro fornecido pelo Governo Federal, que passa a ser distribuído aos índios a partir da implantação das políticas do Serviço de Proteção os Indígenas, o extinto SPI, cuja meta é socializar os indígenas e protegê-los. Neste sentido, a maioria dos Anambé sobrevive com o subsídio do Governo Federal, adquirindo cestas básicas, sementes de milho e arroz para plantar, ferramentas, como: facão, enxada e foice, para auxiliar no trabalho da roça. Porém, não são todos os habitantes da aldeia que recebem esse subsídio. Tal subsídio também é fornecido para as atividades ligadas à agricultura, tal como: a produção da farinha de mandioca e extração de alguns produtos da mata.

No que consiste o processo econômico na comunidade Anambé, destacam-se a agricultura, com evidente “interferências de técnicas elementares de influência da sociedade regional envolvente”. Conforme fica evidente nas atividades de preparação dos seus roçados, que se estende desde o processo de desmatamento da área até o ato de

plântio. Os Anambé plantam: arroz, milho, jerimum, maxixe, cará, gergelim, banana, macaxeira e mandioca, cabendo, à mandioca, o papel de destaque, pois é dela que fazem a farinha, principal fonte de renda. Após tirarem para o consumo, o excedente é comercializado na cidade de Mocajuba.

Os habitantes da aldeia Anambé desempenham tarefas voltadas para o cotidiano familiar, como por exemplo, na preparação da farinha, em que todos de uma família, tanto os homens, quanto as mulheres e as crianças participam de todas as etapas de sua preparação. Sendo esta atividade que auxilia no sustento da família, portanto, a ajuda  mútua, os indígenas trabalham em conjunto, desde o início até o final, realizando todas as etapas do processo de produção (queira ver imagem 23 e 26).



Imagem 23: Jovens na feitura da farinha. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 24: Titon Anambé e sua neta cortando caroço de tucumã para confecção de artesanato Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.

Os Anambé também contam com ajuda dos programas sociais, há famílias que fazem parte do programa Bolsa Família, alguns são aposentados e outros recebem seguros da pesca. Outra atividade que garante renda para alguns são os empregos públicos, visto que há indígenas que são funcionários da prefeitura de Moju, como os que trabalham na escola, no posto de saúde, e no sistema de abastecimento de água.

Agora mês de agosto vão fazer mutirão de fazer farinha, a família vai trabalhar em grupo trocado, um dia para cada família. É assim hoje eu te ajudo amanhã tu me ajuda. É roçar, derriba, queima, planta, capinando, até ficar boa, e já na colheita, aí planta arroz, planta milho.

Aqui a gente planta muita coisa, planta arroz, milho, só para alimento não vende, é banana, melancia, jerimum, maxixe, macaxeira (Raimundo Anambé, cacique da aldeia. Entrevista realizada em 2014).

A fala de Raimundo Anambé demonstra a prática do mutirão comum entre os Anambé, demonstrando que homens e mulheres se reúnem para plantar o roçado. Cada família, geralmente, possui um terreno na reserva indígena, que denominam por centro. É

nesses espaços que ocorre os mutirões. Os homens realizam o trabalho pesado, que consiste nas etapas iniciais do roçado, como por exemplo, a derrubada das árvores, em cujo trabalho utilizam terçados e foice para desmatar a área de mata a ser plantada; a queimada e o encoivramento, tarefa que consiste na retirada de galhos que restaram da queimada. As mulheres ficam com a tarefa do plantio, a retirada dos matos para limpeza da roça. Neste tipo de atividade nota-se a participação de crianças, isto é, quando querem colaborar com os adultos.

A prática do mutirão também acontece na farinhada, embora em número reduzido de pessoas. A feitura da farinha é um momento em que todos os membros da família se juntam: pai, mãe, avós, irmãos, primos, sobrinhos e netos. Nos espaços das casas de farinha comunitárias, enquanto se faz todos os processos de feitura da farinha, os parentes contam piadas, relembram histórias de seu povo, alimentam-se juntos. É um momento de descontração com boas risadas em que diferentes gerações do povo Anambé compartilham dos mesmos aprendizados. Neste sentido, por meio das atividades feitas em torno das roças de mandioca e dos demais plantios os Anambé mantêm as práticas do passado no presente, na forma de plantar, juntar os familiares para o trabalho coletivo, mantendo vivos, na memória e na prática cotidiana os saberes culturais que esse povo construiu historicamente.

A agricultura é apenas uma das práticas coletivas entre os Anambé. De forma articulada, também, combinam a prática da caça, da pesca, da coleta de frutos, afazeres que sempre que praticam em companhia um dos outros, fazem em grupo para a manutenção de sua subsistência e dos seus valores culturais. É através das diferentes atividades produtivas, como: plantar, caçar, pescar e coletar que manifestam seus saberes culturais.

Nós trabalhava na roça, fazia farinha, nós não trabalhava em madeira. Era a roça, a pesca que tinha, a caçada. Agora é só na espingarda, de primero não tinha nada, nos pegava jabuti, onça, matava macaco, cutia, taquara. Matava também porcão, agora é difícil, tinha viado. Agora até tem, mas num é como antigamente, tinha munto (Tapiira Anambé, 77 anos. Entrevista realizada em 2013).

Tapiira Anambé relembra a atividade da caçada e como sobreviviam da roça, da caça e da pesca. A realidade passada da qual relembra era marcada pela fartura e abundância da caça na terra indígena Anambé. A prática de caçar ocorre, geralmente, à noite, fazem uso de arma de fogo. É realizada por uma só pessoa ou por várias, quando membros das famílias se organizam com lanternas, espingarda e facões para adentrarem a

mata, nessa atividade. Assim como acontece no trabalho da roça, os mais jovens também participam.

Na atividade de caçada, os Anambé também desempenham a técnica de espera. Quando saem em busca de caça, fazem uma estrutura de varas parecidas com escadas embaixo de uma árvore, cujos frutos atraem animais como: veado, paca, cutia, porcão, jabuti que vão à busca de comida, sobem ali e ficam, esperam a caça aparecer para abaterem-na a tiros de espingarda. É importante mencionar que esta é realizada pelos homens, pelos menos, não se observou durante a pesquisa, mulheres participando de caçadas.

Quando voltam para aldeia com os produtos das caçadas estes são partilhados entre seus parentes e amigos, assim como acontece com a produção das coletas de frutos da mata.



Imagem 25: Mulheres na atividade dária de lavar roupas. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Imagens 27 e 28: Crianças e jovens nas tarefas de limpeza e corte da caça. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.





Imagem 26: Pai, mãe e filho descascam mandioca. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.

Embora as crianças não participem da caçada, sempre estão presentes no momento do preparo da caça, isso quando não são as responsáveis pela limpeza e corte do animal capturado. Elas, também, são encarregadas de fazer a entrega da parte de cada parente.

Na pescaria, os Anambé utilizam arpão, linhas, anzóis, além de redes de pesca. Da mesma forma, também praticam a pesca com a utilização do timbó e, nos períodos de estiagem, manipulam arco e flecha. Neste sentido, os Anambé fazem uso de materiais artesanais, produzido por eles mesmo, para fazerem pescaria no rio Cairari, na frente da aldeia.

No Cairari tem peixes. Nós pescamos os peixes com caniço, com isca de minhoca no anzol, com farinha. Com zagaia matamos peixes. O que pesca é: tamatá que agora é difícil, jacundá, traíra, surubim, tucunaré, pirantã, cará-preto, Traíra, surubim, Tucunaré, piranha, piraboca, praboca, ueua, pacuí, caratinga, jutuarana, mandii-casaco, piquira, carataí, candiru e muitos outros (Raimundo Anambé, cacique da aldeia. Entrevista realizada em 2014).

Raimundo Anambé exemplifica as várias formas de pescaria e a variedade de pescado encontrado no rio Cairari. E por ocasião de nossas conversas no transcórre da pesquisa, sempre dizia: “quem prova o peixe do Cairari não vai mais daqui”. Este é um ditado muito comum entre o povo Anambé, pois faz referência à qualidade e à grande quantidade de peixe que, outrora, extraíam do rio Cairari, que ocasionou a permanência dos Anambé na área que, atualmente, pertence reconhecidamente a este povo.

A abundância de caça e peixe, à qual se refere Raimundo Anambé, vem diminuindo, pois segundo afirmam muitos Anambé, algumas caças já são muito difíceis de encontrar, como por exemplo, o porcão, que há muito tempo já não se encontra nas matas da reserva. Assim como, alguns tipos de peixes como, o tamatá, que, ano após ano, está desaparecendo.

Para muitos, a causa do desaparecimento da caça está associada ao desmatamento das áreas próximas à reserva, e também às constantes queimadas que ocorrem nesse espaço, praticadas durante a preparação da terra para plantar pimenta-do-reino e dendê. Sem falar nas ações de madeireiros, que há muito tempo se instalaram próximo aos limites da terra indígena Anambé.

Houveram muitas mudanças na aldeia, nessa época o povo já conhece muita coisa. Entrar na aldeia era muito difícil, encontrar uma pessoa então, nem pense até, era muito difícil. Não tinha contato com o branco. Eles trabalhavam na cultura deles, fazendo a lavoura. Os índios sempre foram contra a invasão da extração da madeira. Eu vim aqui a primeira vez no ano de 62, esse lugar era muito rico de tudo, muito peixe, muita madeira, muita caça, havia preservação sim, e já tinha gente querendo se aproveitar (Pedro Miranda de Almeida, 81 anos, não indígena, morador da Aldeia Anambé. Entrevista realizada em 2015).

Nos relatos do senhor Pedro Miranda, é possível inferir a respeito do modo de sobrevivência do povo Anambé, plantar, caçar, pescar, práticas que há anos vem sendo reproduzida entre esse povo, sem constantes agressões à natureza. Pois, tudo o que retiram é apenas para sua sobrevivência. A preocupação em preservar o meio ambiente é ensinada aos mais jovens para que, no futuro, não venham sentir falta do que desperdiçaram hoje.

Dessa forma, práticas e saberes tradicionais do povo Anambé vão sendo repassados no dia-a-dia para jovens e crianças, ensinamentos que estão presente nos atos, por exemplo, de pescar, caçar, coletar e fazer roças, os quais proporcionam aprendizagem para toda a vida e que são fundamentais para dar continuidade e valorização a sua cultura, visto

que os modos como realizam tais tarefas garantem a permanência de seus saberes e experiências cotidianas.

Entre as formas de lazer do povo Anambé, observaram-se várias formas de diversão praticadas por adultos, jovens e crianças, entre as quais se destacam aqueles que demarcam a ampla relação que estabelecem com as águas do rio Cairari, cenário natural que ocorrem disputas de canoas (queira ver imagens 29 e 30), competições de mergulhos, natação, saltos na água dos galhos das árvores, sempre ao som de altas risadas. As crianças participam dessas brincadeiras constantemente em companhia de adultos que as observam, pois, para aquelas que não sabem nadar, o rio pode tornar-se ameaçador, já que alguns Anambé relatam casos de morte de pessoas por afogamento no rio Cairari, devido não saberem nadar.

Menciona-se, ainda, que na aldeia Anambé há um campo de futebol, espaço utilizado para momentos de diversão e descontração, e que também serve para as atividades escolares, como para as aulas de educação física. No campo de futebol, além de acontecerem disputas de corridas, também ocorrem competições de Cabo de Guerra, essa atividade muito praticada tem o intuito de medir a força física, por isso o cabo de guerra é muito aceito entre os Anambé. Dentre outras vantagens, é uma brincadeira que permite a demonstração do conjunto de força física e técnica que cada equipe possui, dando destaque e reconhecimento entre todos, com a participação de homens e mulheres. As equipes alinham-se, com os jogadores uns atrás dos outros, segurando, cada lado, metade de uma corda dividida igualmente entre ambos. A um dado sinal, começam a puxar a corda. Ganha a equipe que se apossar da corda toda.

Os jogos de futebol são um dos lazeres preferido entre os mais jovens, todos participam, embora homens e mulheres não se misturem, por isso há times só de homens e time só de mulheres. É comum se observar no fim da tarde e nos finais de semana, homens e mulheres de diferentes idades no campo de futebol se preparando para praticar este esporte. Por ocasião das disputas de times, geralmente jogam os/as solteiros/as contra os/as casados/as, sempre sob a liderança do responsável do time que organiza a partida de futebol. Neste sentido, os torneios de futebol podem variar entre jogos amistosos entre as equipes formadas dentro da aldeia ou, ainda, entre os times formados por habitantes da vila Elim e dos povoados vizinhos da terra Anambé. Nestes torneios os times indígenas podem sair da aldeia para jogar na vila Elim e vizinhança, assim como podem receber na própria aldeia os times de outras localidades.

É importante ressaltar que, os jogos de futebol entre os Anambé deixaram de ser praticados por algum tempo, devido às interferências da igreja evangélica que se instalaram na aldeia, cujas ortodoxias não recomendam práticas futebolísticas, isso afastou a maioria deles dos jogos de futebol, que participavam nas tardes e finais de semana de lazer.

O futebol, para os Anambé, não é visto apenas como um esporte, mas é, sobretudo, um momento de lazer, descontração e convívio entre parentes e amigos. Recentemente, os jovens fizeram mais um campo de futebol, para atender à demanda dos times, pois um único campo, dependendo de dia e horário, ocasionava disputas por este espaço, e para evitar coincidências de horários dos times, tiveram a iniciativa de providenciar mais um espaço para as práticas futebolísticas. Assim, atualmente, a aldeia Anambé possui dois campos de Futebol.

Por outro lado, observa-se que o campo de futebol é mais um dos espaços para mulheres casadas e solteiras interagem entre si e com os demais, não ficando, portanto, recolhidas somente nos espaços de suas casas, executando as tarefas domésticas, como: cuidar da casa, do marido e filhos (quando casadas), fazer comida, lavar roupas e louças, além das tarefas da roça, essas mulheres, divertem-se todas as tardes nas diversas situações que ocorrem entre uma competição e outra.

Da mesma forma, os homens, depois de um longo dia de trabalho, se divertem nas competições de futebol ou do Cabo de Guerra. E, quando convidados para algum torneio de futebol fora da aldeia, estão sempre disponíveis para levar o nome e defender o seu povo.

É, portanto, no rio, campos, árvores ou igarapé que se estabelecem as práticas de lazer entre o povo Anambé, um dos momentos no qual todos interagem em diferentes espaços da aldeia, homens e mulheres, divertem-se depois de longas jornadas de trabalho, as crianças sempre os acompanham, pois é ao redor do campo de futebol, enquanto aguardam seus pais, que estão sempre a brincar entre a natureza, desafiando a altura dos galhos das árvores ou coletando frutos. São saberes que se estabelecem em diferentes espaços e das mais diferentes formas de esporte e lazer que se propagam nas gerações.



Imagem 29: Disputa de canoas entre Crianças Anambé no rio Cairari. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.



Imagem 30: Crianças brincando no rio Cairari, competição de natação. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 31: Crianças em atividade de educação física no campo de futebol. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

1.6.1 MUDANÇAS ALIMENTARES DO POVO ANAMBÉ

Foi observado durante as atividades de pesquisa que, além dos alimentos provenientes das atividades de pesca, caçadas, frutos coletados na mata e dos produtos provenientes das roças, os Anambé consomem muitos alimentos industrializados, como: enlatados (conserva, sardinha), macarrão, charque, refrigerante, dentre outros. Essa mudança na alimentação justifica-se por vários fatores, entre os quais, menciona-se a escassez de algum tipo das caças e pescados e, a influência que a mídia exerce em relação ao apelo ao consumo de determinadas marcas de alimentos. A própria merenda escolar, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju (SEMED/ Moju), vem contribuindo para mudanças no hábito alimentar de crianças e jovens da aldeia, uma vez que esta se diferencia da realidade destas crianças e viram novidades, como as

almôndegas, sopas instantâneas, biscoitos, sucos, enlatados, compostos lácteos, refrigerantes e salgadinhos.

Neste sentido, não é difícil imaginar que algumas mudanças na experiência de vida, transformações sociais ou mesmo geográficas, que ocorreram ou podem ocorrer entre os povos indígenas, são vividas pelos mesmos em um espaço de terra, entendido por eles, como seu, que “estabeleça” ou provoque, ao ocupante desse espaço uma correlação e afinidade, que supervalorize ou dê significação aos envolvidos no meio ocupem (CUNHA, 2012).

Não há dúvida que o uso do sal trouxe mudanças significativas na vida e nos costumes dos indígenas, pois, incluir um elemento a mais no cardápio, requer adaptações, que vão desde a preparação de determinado alimento como também nas variações de sabor e cheiro. O sal no cardápio, assim como o açúcar, rapidamente, ganharam espaço na culinária, tornando-se produtos primários e essenciais para a preparação dos alimentos (SOUSA, 2014). Conforme se observa na afirmação de alguns moradores, como a seguinte, que exemplifica a adesão de produtos industrializados:

Quando vai na cidade a gente compra bem coisa, pra nossa alimentação é o café, açúcar, bolacha, sal, óleo, macarrão, as coisa que a gente num faz aqui e precisa (Ivanete Pantoja Anambé, 24 anos. Entrevista realizada em 2016).

Essa introdução do sal, do açúcar, do refrigerante, além de outros mais, entre os povos indígenas, produzem transformações consideráveis em seus hábitos alimentares e nos seus estados de saúde, pois, atualmente, são acometidos por várias doenças que antes não tinham, como: hipertensão e colesterol ruim alto. Muitos Anambé, principalmente, os que estão na faixa etária de trinta a sessenta anos de idade, apresentam quadros de hipertensão, diabetes, colesterol alto, doenças que, assim como a gripe e outras mais, não faziam parte das enfermidades que acometiam este povo, conforme também se observa na fala da técnica de saúde da aldeia Anambé:

Eu acredito que muita coisa mudou aqui na aldeia, principalmente a alimentação, a caça o peixe foi substituído, pelo frango, carne, enlatado, muitas gorduras, alimentos industrializados, eles se alimentam muito dessas coisa, refrigerante, não é uma alimentação como antes, e muitas doenças se agravam com

determinada alimentação (Rosinete do Socorro da Silva Farias, técnica em enfermagem na Aldeia Anambé. Entrevista realizada em, 2015).

A obtenção dos alimentos tradicionais, de fato, sofreram mudanças, assim como o hábito de se alimentar que, por sua vez, também estão transformando os costumes alimentares dos Anambé. Estas transformações estão refletindo diretamente na saúde, nos hábitos alimentares, na vida social e nos costumes culturais deste povo indígena. É fato, segundo afirma Sousa (2014), que as sociedades estão em constante transformação, e isso se deve às inter-relações que existem entre as culturas diferentes em um determinado espaço (SOUSA, 2014).

Entre o povo Anambé, essas transformações podem chegar com inclusão dos tipos de alimentos fornecidos através da merenda escolar, cuja base são produtos industrializados, que antes não faziam parte da sua dieta alimentar (queira ver imagem 32).

Neste sentido, é possível observar que os alimentos que compõem o cardápio da escola em nenhum momento se compõem de gêneros alimentícios próprios da região, como por exemplo, o açaí, a bacaba, a macaxeira, o beiju, peixe, a farinha de mandioca e os frutos regionais, produtos estes que podem ser facilmente encontrados na aldeia, conhecidos e corriqueiramente consumidos pelas crianças. Outro fator que influencia nas transformações alimentares dos indígenas são as propagandas de produtos alimentícios, feita através da mídia televisiva com suas apelações a partir de comerciais de marcas e gêneros de produtos alimentícios, que influencia e passam a fazer parte da alimentação de muitos indígenas, como exemplo, os achocolatados, biscoitos, massas, temperos, almôndegas que acaba caindo no gosto de indígenas.

Conforme afirmou Arbex (2002), a televisão tem uma influência massiva sobre a sociedade, ela determina as tendências do ano, da moda, do mercado e do consumo. Seu objetivo maior parece ser a descaracterização do indivíduo enquanto sujeito, semelhante a todos os outros ditos globalizados. É fato, que este instrumento tecnológico, tem um grande poder de estimular o consumo, seja de alimentos a qualquer outro tipo de mercadoria (ARBEX, 2002).

UP-9

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOJU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SETOR MUNICIPAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
PNAE - INDÍGENA

Guia de Remessa de Alimentos

ESCOLA: Aipã Anambé
ENDEREÇO: Cairari

4ª e 5ª REMESSA / 2015
CÓDIGO: 15540498
ZONA RURAL

CARDÁPIO

1- Açocolatado com biscoito doce	8
2- Café com leite e biscoito doce	8
3- Mingau de arroz com leite	8
4- Charque guisado com arroz	8
5- Almondega com macarrão	8

Nº de alunos: 60
Nº de dias atendidos: 40

Item	Produto Remetido	Perc (g)	Freq./dia	Quant.(Kg)	Volume
1	Açúcar	10	18	18	18
2	Almondega	16,6	8	8,0	10
3	Arroz	16	8	8	8
4	Biscoito doce	16,7	18	16,0	40
5	Café em pó	16,6	8	8,0	32
6	Charque	40	8	10	19
7	Leite em pó integral	15,6	18	15,0	78
8	Macarrão	18	8	9,1	18
9	Óleo de soja	2	18	1,9	2
10	Pó p/ bebida sabor chocolate	15,9	8	8	8
11	Sal iodado	1	18	1	1
12	Tempero completo	1,9	8	0,9	3

AUTORIZO
CARIMBO DE ENTREGA

[Assinatura]
Coordenador de SENAE
Fav. nº 18520 - MOJU

[Assinatura]
Luzia Martins
Nutricionista
CRM 65067/P

RECEBI OS ALIMENTOS CONSTANTES DESTA GUIA CUJA GUARDA, CONSERVAÇÃO E APLICAÇÃO ME RESPONSABILIZO.

LOCAL E DATA: _____

CARGO/FUNÇÃO: _____

ASSINATURA: _____

Luzia Martins
Nutricionista
CRM 65067/P

Imagem 32: Cardápio da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

Na aldeia Anambé, a presença da televisão é notória, em quase todas as residências está sempre presente um aparelho de televisão. A partir desse fato, durante a pesquisa, se inquiria alguns indígenas a respeito das influências que as propagandas televisivas teriam nas transformações alimentares dos Anambé. A partir de suas falas, é possível observar que os reclames televisivos interferem não só na alimentação, mas na vida cotidiana da aldeia, conforme relata dona Maria do Carmo Anambé:

Se passa comercial do refrigerante é esse que Nerevi [seu filho] quer. A televisão mostra, e agente não tem aqui, quando vai na cidade, e eles vê tem que comprar, senão pega uma empirreção. Tudo que ele vê ele quer, a televisão, ela muda muita coisa, até pra escola muita vez ele não quer ir. Assim, também, tem outros jovem; mulher também por causa de uma novela, deixa de fazer as coisa na casa. Mas, é bom pro divertimento, os desenho é bom também (Maria do Carmo Anambé, 22 anos. Entrevista realizada em 2015).

O relato de Maria do Carmo Anambé demonstra a influência causada pela mídia televisiva. Sem nega que os programas de televisão servem como diversão, distrações, acarretam mudanças na vida cotidiana, pois interferem na alimentação, nos vestuários, no modo de falar, enfim nos costumes, pois transformam os hábitos e práticas culturais dos indígenas. O fascínio pelas programações da televisão distraem, principalmente, as crianças e os mais jovens, contudo, em alguns casos, acaba fazendo com que alguns indígenas deixem de realizar suas tarefas pessoais e certas atividades dentro da aldeia, como, sair para caçar, pescar e a coletar frutos na mata, com a finalidade de ficar assistindo televisão.

Desse modo, compartilho com as análises de Sousa (2014), ao afirmar, que para competir com os aparelhos televisivos, seria necessário que a escola desenvolva projetos pedagógicos viabilizando certa conscientização, entre as crianças, jovens e os pais, a respeito da importância de se manter um equilíbrio entre os programas de televisão e vida social na aldeia (SOUSA, 2014, p.58). Contudo, conforme afirma Almeida,

Tal como a cultura e a identidade étnica, também já não é vista como fixa, única e imutável. Ao contrario, é entendida também como construção histórica de caráter plural, dinâmico e flexível (ALMEIDA,2003).

De acordo com Almeida (2003), a cultura e a identidade não são fixas ou imutáveis, ambas se adaptam às transformações de espaço, tornando-se dinâmicas e flexíveis. Considerando o dinamismo e flexibilidade da cultura e da identidade, pode-se, minimamente, inferir que as mudanças ocorridas nos costumes dos Anambés, não descaracterizam os mesmos quanto a sua identificação como sujeito indígena (ALMEIDA, 2003). Apesar das inúmeras mudanças acontecendo no espaço deste povo, seja na educação, na alimentação, na crença ou nas vivências, costumes socioculturais, os Anambé continuarão sendo quem são, e se identificando como tais.

1.6.2 LIDERANÇA ENTRE OS ANAMBÉ

A organização de cada sociedade indígena se dá em torno do pajé e do cacique. No caso da aldeia Anambé, atualmente, não há a presença do pajé. No entanto, emergem lembranças entre os mais velhos da aldeia a respeito de uma indígena de nome Becúu Anambé, que exercia a função de pajé nesta aldeia. Nas histórias contadas por seus descendentes, a figura dessa mulher emerge forte, valente, sábia, porque tinha com ela os espíritos do bem, que lhe ajudavam curar, benzer, tirar o mal, cantar e adivinhar. A figura de Becúu Anambé mostra o quanto é importante e significativo o papel do pajé para os Anambé.

Era minha avó, morreu queimada cum tuda a casa, ficou cega, já era muito velha. Ela sabia de muita cosa, adivinhava, era pajé. Se tinha índio pro mato ela sabia quando tava pra voltar, sabia munto remédio, pra tudo quer coisa, fazia benzeção, assobiava e cantava, era cantor, podia levar pra ela. Sabia curá, fazia u remédio e ficava bão; sabe? (Tapiira Anambé, 77 anos. Entrevista realizada em 2016).



Imagem 33: Momento em que é servido a merenda escolar, almondegas com macarrão para as crianças. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

Tapiira Anambé diz ainda lembrar-se das ações praticadas pela pajé Becúu, como: os rituais de cura, cantorias e benzeções, associados aos preparativos de porções produzidas no espaço da aldeia. Após o falecimento da pajé Becúu Anambé, assumiu, o seu posto, o seu filho, chamado Aipã Anambé. Conforme acreditam os Anambé, com a morte de Becúu, “os ritos dos pajés se reencarnaram” no seu filho, que também se tornou cacique da aldeia. Segundo a oralidade local, o pajé Aipã era muito sábio e respeitado por todos, era ele que determinava os períodos de caçadas, pescarias, coletas de frutos, preparação e plantio das roças.

Aipã Anambé foi pajé da aldeia, ele era cacique, ele morreu com 96 anos, tem uns trinta anos. Depois que ele morreu não teve outro. O pajé fazia trabalho, quando chegava pessoas com febre, fazia chá, fumaça de breu, fazia ritual para quem estava com espírito, ele sabia as coisas que acontecia com os parente, o pajé era importante na aldeia, fazia a cura. Hoje não é igual como antes. (...) Hoje que não tem o pajé, algumas pessoas que precisam de curador, benzeção eles sai da aldeia, pra ir se tratar com esses curador daí de cima dizem que tem uma mulher que faz aí pra cima trabalho, ensina remédio caseiro, essas coisa” (Maria Valdenize Pantoja Anambé, 40 anos. Entrevista realizada em, 2015).

Conforme relata dona Maria Valdenize Anambé, quando não existia o posto de saúde, os doentes eram tratados por um pajé. O último desta aldeia foi o pajé, Aipã Anambé, já falecido, cujo espírito, os Anambé acreditam está guardado e pronto para ser manifestado em alguém que mereça recebê-lo e, assim, fazer tudo o que os antigos pajés faziam. Neste sentido, é possível verificar que ainda há entre o povo Anambé fortes indícios de religiosidade indígenas, pois ainda é muito intensa a crença no poder de pajés como guia espiritual.

Segundo os indígenas mais velhos, esta ausência da figura de pajé na aldeia Anambé é decorrente da não aceitação de alguns indígenas em incorporar espíritos e encantados, uma vez que o ritual de pajelança exige muita preparação espiritual e corpórea para receber os entes de cura, pois a pajelança é algo sagrado nesse processo. Contudo conforme observou Silva (2013), os habitantes da aldeia ainda tem esperança que um indígena:

possa ser habitado por espíritos próprios dos pajés, e este venha viver no meio dos Anambé, efetivando curas, livrando-os dos infortúnios e praticando rituais religiosos (SILVA, 2013, p.63).

Percebe-se que o povo Anambé anseia por um pajé exercendo as práticas de curas e, quem sabe, estimulando novamente ritos da pajelança entre esse povo. Assim, muitos Anambé aguardam por algo extraordinário, por uma grande cura que venha a ocorrer entre eles, para que possa ser manifestada essa liderança de cura, um novo pajé Anambé.

Contudo, muitos dos entrevistados mais velhos reclamam da falta de interesse de alguns jovens em aprender e praticar os costumes locais. Isso, segundo eles, seja um dos fatores que dificulta o aparecimento de um novo pajé. Pode-se inferir que o desaparecimento de pajés esteja relacionado a alguém que carregue consigo uma alusão ao fato de despertar espíritos que estejam ligados ao xamanismo. É importante frisar que, embora algumas pessoas não sejam pajés e não façam viagens xamânicas a outros domínios cosmológicos, existem informações a respeito de pessoas que são suscetíveis e detêm domínios espirituais, conhecem o poder de cura através de rezas, cantorias, benzeções e plantas medicinais, dirigem, assim, suas vidas e dos seus.

Atualmente, na ausência de um pajé para exercer as lideranças religiosas e políticas entre os Anambé, o cargo de Cacique está sob a responsabilidade de Raimundo Anambé ou Heremum Anambé, também conhecido entre o seu povo por Cafu, a quem são delegadas as funções de mobilizar, organizar o seu povo e sair da aldeia em busca de melhorias na saúde, educação e serviços básicos de abastecimento de água potável e energia elétrica para aldeia, além de representar o povo Anambé perante a FUNAI, e a SESAI. Da mesma forma, o cacique Raimundo Anambé ou Heremum também participa de movimentos externos, como congressos e reuniões, nos quais representa o seu povo. Os Anambé contam o que processo de escolha de Raimundo Anambé como cacique se deu em uma reunião, quando votaram a seu favor.

Já faz desde 2010, sou cacique. A atividade do cacique é de reunir, tomar a decisão. Quando tem as coisas para decidir, quando por exemplo, se quer fazer alguma coisa, já saber se quer fazer as coisa, que diz respeito ao posto, a escola. Representa os índios nas reuniões fora da aldeia, assina os documentos que vem do pólo (Raimundo Anambé, cacique da aldeia. Entrevista realizada em, 2015).

Na fala de Raimundo Anambé, fica evidente quais as tarefas que são de responsabilidade do cacique, é uma espécie de representante político da sua aldeia. Portanto, a função do cacique se caracteriza por ser uma atividade voluntária, em que este se compromete em defender os interesses e os direitos da comunidade fora da aldeia, assim como reunir, mobilizar e intermediar a interação entre eles, para que o seu povo viva unido

dentro da aldeia. Contudo, jamais toma quaisquer decisões importantes sozinho. Antes, reúne com os moradores da aldeia em busca de consenso para só então decidir. Da mesma forma, também mantém os habitantes da comunidade informando-os acerca de tudo o que faz e decide em nome do seu povoado. Conforme afirma dona Vanusa Anambé, *“para o cacique ser respeitado pela comunidade tem que respeitar as decisões da comunidade, assim não pode agir à sua maneira. O cacique deve ser cabeça fria e agir conforme a aldeia gostaria que fosse”*.



Imagem 34 e 35: Raimundo Anambé e sua filha Mukã karrapó e sua esposa Vanusa Maria do socorro Mendes (Vanusa Anambé) amamentando. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



CAPÍTULO II

CARTOGRAFIA DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS NA ALDEIA ANAMBÉ

2.1 SABERES CULTURAIS E ARTE DE FAZER ADORNOS ENTRE OS ANAMBÉ

É na sabedoria de vida dos mais velhos da aldeia Anambé que são guardadas as lembranças, experiências, saberes e práticas culturais tradicionais desse povo. A transmissão das construções coletivas experienciais dos saberes e práticas culturais locais ocorrem por meio do ato de contar e ouvir histórias. Os velhos, através da prática de contar histórias, tratam de suas recordações, ensinam o que aprenderam com seus ancestrais. Desse modo, os saberes são, portanto, formas de entender, descrever e explicar a realidade coletivamente (SÁ, 2014).

Para Charlot (2000), além de pressupor uma relação, o “conceito de saber implica o de desejo”. Assim, também, quem deseja aprender algo pede a quem sabe, para mostrá-lo, ou se acerca de alguém que está em dado momento colocando em prática algum conhecimento e aguarda para saber se pode acompanhar e observar, jamais interpelando aquele que realiza o que se deseja aprender (CHARLOT, 2000, p.81).

É possível afirmar, nesse sentido, que os saberes da cultural local do povo Anambé são resultantes de um processo de mestiçagens de diferentes sujeitos que nos dias atuais interferem em práticas culturais antigas que até então fazem uso, como: caçar, plantar, dançar, entre outros fazeres e saberes, como o saber festejar o dia do índio com cânticos e danças (SÁ, 2014).

Nesse sentido, os conhecimentos a partir dos eventos de que podem participar, vão sendo transmitidos entre as gerações, a partir do interesse de cada um, e sua capacidade de ver e ouvir, entendendo o que vê, e a partir de seu interesse, por meio da observação, da participação (BELAUNDE, 2010).

Conforme destaca Sá (2014), é das práticas sócio-pedagógicas do dia-a-dia, de quem sabe faz e ensina, que quem não sabe aprende, pois aí emergem os saberes, os valores, os imaginários e as crenças. Existe, portanto, uma relação entre cultura e educação. Educar e aprender fazem parte da dinâmica da vida (SÁ, 2014). Para Brandão (2002), a educação resulta em processos de “interação de saberes em graus e modos sempre amplos e profundos” (BRANDÃO, 2002, p. 26).

Dessa forma, é por meio de práticas cotidianas, que tradicionalmente aprendem e dão sentido aos seus modos de viver e praticam suas diferentes formas culturais.

Conforme é possível perceber na diversidade de saberes do povo Anambé, em particular na arte de fazer adornos.

A arte plumária entre os Anambé compõe essa função estética ao mostrar na ornamentação do corpo com as penas de pássaros a qualidade de ser humano, diferenciando-o dos outros seres da natureza (queira ver imagem 36). Na ornamentação corporal do povo Anambé há uma relação estética desses artefatos, como também de uma diversidade de formatos e aspectos presentes na construção da imagem dos indivíduos.



Imagem 36: Adorno plumário (pau de prender cabelo). Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2016.



Imagens 37 e 38: Saias feminina feita de sementes e palhas secas usadas na ocasião da festa do índio. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Ao falar sobre os adornos plumários dos indígenas brasileiros, Dorta e Cury (2000) consideram que eles “possuem uma gama significativa de conteúdos substantivos”, que não se esgotam nos seus aspectos estéticos. Esses ornamentos permitem várias leituras e devem ser observados à luz da “matriz sociocultural” de cada povo. Entende-se que não se trata, portanto, de apenas decorar um corpo, mas também de construí-lo, sobretudo, em outras ocasiões sociais importantes (DORTA e CURY, 2000, p. 37).

Para Dorta e Cury (2000), “o ‘ornar-se’ constitui um dado cultural universal e elemento significativo para construção social do corpo humano” (DORTA e CURY, 2000, p.26). Essa afirmativa é fácil de ser compreendida, ao observar o cotidiano do povo Anambé, entre o qual é frequente, no dia a dia, o predomínio entre homens, mulheres e crianças, o uso de pulseiras e braceletes. Os adornos, como: brincos, colares, anéis e enfeites de cabelo são comumente de uso feminino. As mulheres Anambé utilizam estes adornos geralmente confeccionados em formato de flores, corações, estrelas, além de outros (queira ver imagens 36, 39, 40, 41, 42). Por outro lado, os homens usam ornamentos cuja predominância são de formas geométricas, além dos escudos dos times de futebol, pelo quais torcem. Alguns adereços, como, por exemplo, braceletes, colares e anéis são feitos com inscrição de nomes e frases, principalmente, as religiosas, como: “Jesus Salva”, “Deus é Fiel”, “Amor de Cristo” (queira ver imagem 39).

Conforme afirma Geertz (2012), a cultura pode ser entendida como “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, [...] e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 2012, p. 66).

As mulheres costumam enfeitarem-se com colares, brincos, cocares, braceletes, e ainda, trajam roupas tradicionais, como, saias e sutiãs, feitos geralmente com sementes, penas e palhas. Atualmente as mulheres costumam usar essas vestimentas tradicionais por cima de suas roupas.

É feito pelos mais jovens que aprenderam com os mais velhos, fazem brinco, colar, pau de cabelo, bracelete, capacete, cocar, pulseira, anel, chucalho, amarrar na ponta da flecha, faz tudo de pena, de semente, osso. Agente usa também palha de inajá para fazer capacete. Tudo que é feito vem da natureza, na época do morototó, que é uma semente assim bem pequena, ela começa a cair mês de julho até agosto tem colheita, depois só de ano a ano, a gente usa sementes de morototó, lágrima, tento, caroço de tucumã, inajá, mumbaca. Penas, pena de arara, papagaio, gavião, mutum, galinha (Vanusa Maria do Socorro Mendes, 41 anos. Entrevista realizada em 2015).

Vanusa Anambé destaca, na fala acima, os vários tipos de adornos que são produzidos pelos Anambé, entre os quais se destacam: brincos, colares, bracelete, saias, chocalhos. Os modos de fabricar, bem como os saberes e artes ornamentárias foram transmitidos pelos mais velhos, assim como os ensinamentos para conhecer os períodos certos que devem extrair, da natureza, palhas e sementes. Da mesma forma, as técnicas de como, de qual fonte e por que fazer os adornos vão sendo compreendidas através do processo de transmissão desses conhecimentos das gerações mais velhas às mais novas através das longas horas que levam trabalhando para fazer adornos ou enfeites.

Observou-se no transcórre da pesquisa que saber fazer adornos ou utensílios diversos é uma atividade predominantemente feminina. São as mulheres, as principais responsáveis em confeccionar os enfeites, de uso diário e até mesmo aqueles destinados à vendas que ocorrem nas cidades de Mocajuba, Moju e aos visitantes da aldeia. As mulheres também compram os materiais, como, miçangas, linhas, fibras, que utilizam para confeccionar peças ornamentais.

Lá de casa eu que sou mais velha, já aprendi com minha avó, Francisca. Eu via quando ela ia fazer, e ficava prestando atenção, ela me ensinava, as vez quando tinha tudo material. Agora eu que insino minhas irmã, a gente tem muita coisa, brinco, pau de cabelo, colar, eu tô fazendo que é pra arrumar pra cumpra fraudada do meu filho, vai nacer em dezembro (Raiane Anambé, 18 anos. Entrevista realizada em, 2015).

A prática de comercialização das peças, conforme destaca Raiane Anambé, é cada vez mais comum entre as mulheres da aldeia, sempre fazem peças diferentes e nas mais variadas combinações de cores e materiais. Comercializam entre si, para visitantes ou vendem nas cidades de Mocajuba e Moju. Dizem que as fazem em maior quantidade quando os Anambé são convidados para participar de algum evento (congressos, feiras artesanais etc.) fora da aldeia, levam consigo as peças para serem comercializadas.

Em relação a essa abordagem, Sá (2014) atenta para as questões dos contatos ou trocas intraculturais ou interculturais que podem estar contribuindo para a diversificação da produção de adornos. De acordo com Canclini (2011), “poucos fragmentos escritos de uma história das hibridações puseram em evidência a produtividade e o poder inovador de muitas misturas interculturais”, e a hibridação surge com frequência da criatividade

individual e coletiva. As circularidades de conhecimentos presentes nas trocas interculturais fomentam um potencial criativo para inovações (CANCLINI, 2011, p.22).

Neste sentido, se observou que alguns adornos traziam elementos não comuns entre o povo Anambé, como por exemplo, paus de cabelo que passaram a ganhar formatos de grampos e prendedores por influência da religião protestante, assim como, colares e anéis que trazem símbolos e frases com dizeres bíblicos.

Desse modo, conforme analisa Canclini, o saber fazer adornos é um saber híbrido (CANCLINI, 2011), que se concretiza a partir de um processo circular de saberes, em que se misturam saberes Anambé e de outras etnias e saberes não indígena. Portanto, a hibridez não está presente somente na forma de aprender, mas nos próprios materiais utilizados para a fabricação dos adornos, cuja utilização de sementes, penas e embiras naturais se misturam com outros materiais industrializados, dos quais se destacam miçangas, tinturas, linhas de nylon, canetas, arames. Conforme se observa na descrição a seguir, onde se dá diferentes combinações;

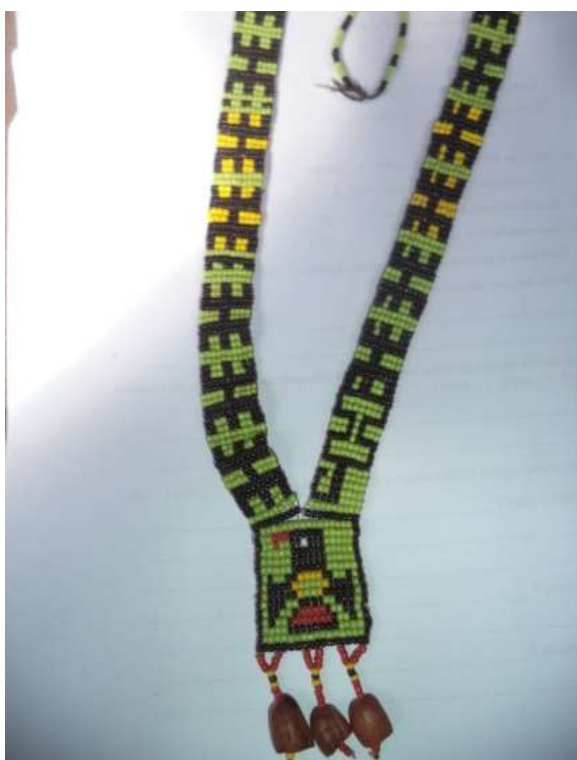
Quadro 2- Materiais utilizados na confecção de ornamentos e vestimentas dos Anambé.

ORNAMENTOS E VESTIMENTAS	MATERIAIS UTILIZADOS
Colar	Sementes naturais de murututu, embira, miçangas e linhas artificiais
Brincos e enfeites de cabelo	Plumas de araras, galinha, papagaio, sementes, tintas e linha artificiais
Braceletes e pulseiras	Ossos de animais, tucum, embira, miçangas, linhas artificiais
Anel	Caroço de tucumã, ossos de animais
Saias	Palhas, sementes, fruta de tento, linhas e fibras.

Fonte: Vanusa Maria do Socorro Mendes e Raiane Anambé, 2015.



Imagem 39: Colares com símbolos religiosos, coração com dizeres “Deus é Fiel”. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Imagens 40 e 41 Colares de miçangas com escudo de time de futebol, sementes, e dentes de macaco. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 42: Bracelete de sementes, penas e miçangas utilizado por mulheres. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 43: Vanusa Mendes, confeccionando brincos e colares de penas e sementes. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

Maria José Sá (2014) afirma que as artesãs configuram-se como verdadeiras *bricoleur* (SÁ, 2014). Enquanto Lévi-Strauss (1979) defende que o *bricoleur* “é aquele que trabalha com suas mãos, utilizando meios indiretos se comparados com os dos artistas” (LÉVI-STRAUSS, 1979, p.32). Deste modo, embora diferentes técnicas sejam conhecidas na produção dos adornos, são muitas as combinações de diferentes materiais que podem ser utilizados, como se exemplifica a seguir alguns desses materiais:

Quadro 3- Materiais extraídos da natureza utilizados na confecção de artesanato.

Sementes	Animais	Penas
Lágrima Tento Tucumã Inajá Morototó Caroço de pupunharana Carrapatim Murututu	Costela de jibóia Dente de macaco Dente de porcão Espinho de cundú	Papagaio Galinha Gavião Arara Tucano Mutum Pomba Jacú Tucum

Fonte: Vanusa Maria do Socorro Mendes e Raiane Anambé, 2015.

Nessa perspectiva, Certeau (1994) ao problematizar a questão do que vem ser uma arte ou “maneiras de fazer”, afirma que a cultura popular se formula essencialmente em “artes de fazer”, por meio de consumos combinatórios e utilitários (CERTEAU, 1994, p.42). Essas combinações fazem parte das artes de fazer dos Anambé, ao confeccionarem brincos, seja com uso de plumas de araras e papagaio, seja com sementes de murututu, lágrimas, palhas, enviras ou, ainda, com o uso de penas de galinha, sempre imprimindo uma nova configuração ao tingi-las com cores fortes e vibrantes.

Para Certeau (1994), essas práticas envolvem uma maneira de pensar, investida numa maneira de agir, arte de combinar indissociável da arte de utilizar (CERTEAU, 1994, p.38). O uso de plumas de galinha, por exemplo, se configura como uma arte de utilizar, pois é uma alternativa à diminuição da fauna local, devido à escassez de tucum, mutum, além de outros, que atualmente são difíceis de encontrar na mata.

O aprender a fazer adornos entre os mais jovens é resultado do compartilhamento de saberes com os mais velhos. Seguindo essa lógica, dialeticamente, o ensinar a fazer e a produzir adornos continuam a ser compartilhados, é um saber vivenciado por pessoas de

diferentes faixas etárias em diferentes épocas. Segundo Charlot (2000), “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem” (CHARLOT, 2000, p. 63).



Imagem 44: Cestaria Anambé, geralmente confeccionadas com talas e cipós. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

Neste sentido, as cestarias também são outro tipo de artesanato, que mantêm a originalidade dos saberes Anambé. É da natureza que se extraem as principais matérias-primas para confecção de cestos, balaios e paneiros, como: talas de arumã, buriti, além de cipós e palhas. É uma arte considerada difícil, pois, segundo informações locais, são poucos Anambé que ainda fazem cestarias. Atualmente, na aldeia, apenas dona Tapira Anambé e o Senhor Eduardo Anambé ainda tecem cestarias.

A gente usa muito cipó pra fazer os cesto, faz de cipó aquí, cipó de titica, arumã também usa. Pouca gente faz os balaio, olha esses que faz aqui eu ainda não vi nenhum lugar, o fundo é diferente. Aqui na comunidade tem onde tirar o barro, mas a gente não usa, muitos não sabe como usa. Veio uma vez o pessoal do curro velho, do programa raízes, veio ensinar a usar o barro, mais aí dar muito trabalho, ninguém quis. Eu acho que não faz parte da cultura (Maria Valdenize Pantoja Anambé, 40 anos. Entrevista realizada em, 2015).

Desse modo, destacam-se as muitas vantagens da convivência com a natureza. Por meio desta, são retirados os materiais necessários para a confecção dos adornos entre os Anambé. O resultado desta prática e dos saberes que envolvem esse ato estão cercados de aprendizagem. Essa prática coletiva que envolve diversos sujeitos também pode ser evidenciada na transmissão de outros saberes, como: a pintura corporal, que será tratada no próximo item.

2.2 DIFERENTES SIGNIFICADOS DAS PINTURAS CORPORAIS ENTRE OS ANAMBÉ

A pintura corporal e a ornamentação plumária, por exemplo, revelam sempre aspectos e características importantes do povo Anambé. A pintura corporal é um código e comunicação visual capaz de revelar simbolicamente os acontecimentos ligados à vida cotidiana como nas atividades de caça e da roça. As cores e os traçados das pinturas também identificam diferentes significados. Dessa forma, o corpo tem uma função estética que expressa o modo de se apresentar em público e de se sentir membro da coletividade (VIDAL, 1992).

A pintura a gente faz de jenipapo e urucu, as pinturas são feitas toda a época, sempre agente faz, de tempo em tempo. Constantemente as mulherada pinta os homens. As pinturas são de bicho, tem pintura da onça, jabuti, porcão, cobra (Ivanete Pantoja Anambé, 24 anos. Entrevista realizada em, 2014).

Os Anambé costumam pintar seus corpos com a tintura extraída do fruto do jenipapo e da semente do urucum. Muitos são os significados dessas pinturas corporais, como por exemplo, pintura da cobra, do paneiro, da folha, da onça, do jabuti, do porcão, tipiti, tamatá, jiboia, peneira. Conforme destaca Ivanete Anambé, preparam a tinta de jenipapo e de urucu, e se pintam em qualquer ocasião, mas de forma mais intensa durante alguma festa ou comemorações.

Observa-se que a decoração com pintura corporal feita pelos Anambé tem inspiração em animais da biodiversidade, como: a cobra jiboia, o peixe, os pássaros ou as caças. Eles transplantam as formas impressas no corpo desses animais para os seus. Nesse sentido, Castro (2002) explica que “na etnologia e mitologias amazônicas, o modelo de adorno do corpo está pautado nos corpos animais”. Nesta questão referente à decoração e exibição ritual, afirma que elas representam, ao mesmo tempo, a “objetivação social máxima dos corpos” e a sua “máxima animalização” (CASTRO, 2002, p.38).

A manipulação dos frutos de jenipapo e urucum, dos quais extraem as tintas, parece, para os Anambé, uma atividade simples, sem grandes técnicas. Isso porque, aprendem a fazer a tintura a pintar seus corpos observando uns aos outros. Durante os momentos de pinturas corporais conversam muito entre si, convivem mais intensamente umas com as outras. Conforme afirma Brandão (2006), “o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende”. O pintar o corpo se configura assim, como um momento especial de ensinar e aprender, de transmitir um saber fazer. A criança ou o jovem ao ver um adulto a pintar o corpo: “imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa” (BRANDÃO, 2006. p.18). O gesto de pintar o corpo, por sua vez, consiste em pegar um talo de buriti com algodão imerso na tintura de jenipapo e levá-lo ao corpo, e contorná-lo com todo o cuidado para a perfeita simetria das formas desenhadas.

Crianças, jovens e adultos Anambé fazem as pinturas corporais que, além de fazer parte da estética do corpo, é uma prática repleta de diferentes significados e simbologias que mostram o modo de ser Anambé. Sendo assim, o cacique Raimundo Anambé afirma que a pintura é a roupa dos Anambé. Vestem-se de saberes, identidades e de diversos simbolismos que suas pinturas corporais carregam.

Os homens, a mulherada, faz pintura, olha tem muita pintura, de bicho então, muita quantidade. Tem do peixe, tem da onça, da folha, é muito. Veio dus antigo, que fazio isso né! Aí agente também faz é a nossa cultura. Se o índio não pinta, num mostra que é índio, a pintura é a ropa do índio (Raimundo Anambé, cacique da aldeia. Entrevista realizada em 2015).

Na fala de Raimundo Anambé fica evidente o valor e o incentivo que os Anambé oferecem à prática da pintura corporal entre os jovens. Demonstrando, assim, certa preocupação com a influência das igrejas evangélicas que, ao converterem as pessoas na aldeia, fazem restrições às pinturas corporais, ameaçando, de certa forma, a continuidade

desta prática cultural. Por outro lado, o saber pintar o corpo, através das formas geométricas e desenhos é algo demarcador da identidade e da cultura tradicional do povo Anambé. Pois, na concepção destes, os diferentes tipos de pinturas corporais caracterizam-se como a sua verdadeira roupa. Conforme disse o cacique Raimundo Anambé, “*é com a pintura que a gente diz quem é, quem num é índio*”.



Imagem 45: Prática da pintura corporal. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

Ivanete Anambé, ao se referir ao uso da pintura corporal no cotidiano, fala da valorização desta prática, mas deixa evidente quanto estes indígenas sofrem com preconceitos por parte dos não indígenas quando saem da aldeia. São muitos casos que suas pinturas corporais chegam a ser confundidas com tatuagens, o que os segrega e os deixam envergonhados a ponto de não quererem se pintar:

Aqui desde criança a gente se pinta, agora já parou mais, alguns tem vergonha de se pintar, ir para a cidade, mas tem aqueles que se pinta mesmo (Ivanete Anambé, moradora da aldeia Anambé, 24 anos. Entrevista realizada em, 2014).

Ao aprender a pintar o corpo em diferentes situações do dia-a-dia, as crianças indígenas aprendem a ter consciência de si e do seu corpo. Segundo Munduruku (2012), a cosmovisão indígena baseia-se na unidade corpo/mente/espírito. É por meio da aprendizagem que se dá, pela convivência comunitária, do uso de todos os sentidos, que a criança vai preenchendo as lacunas do seu corpo, dando sentido ao seu existir (MUNDURUKU, 2012).

O conjunto de complexidade de saberes que envolvem a prática da pintura corporal procura mostrar, também, o quanto essa prática é fundamental na estruturação da vida cotidiana e na definição de hierarquias sociais. O lugar simbólico ocupado pelas pinturas, como práticas mediadoras de saberes, possibilita vê-las como instâncias de socialização e educação essenciais (ALBUQUERQUE, 2012).

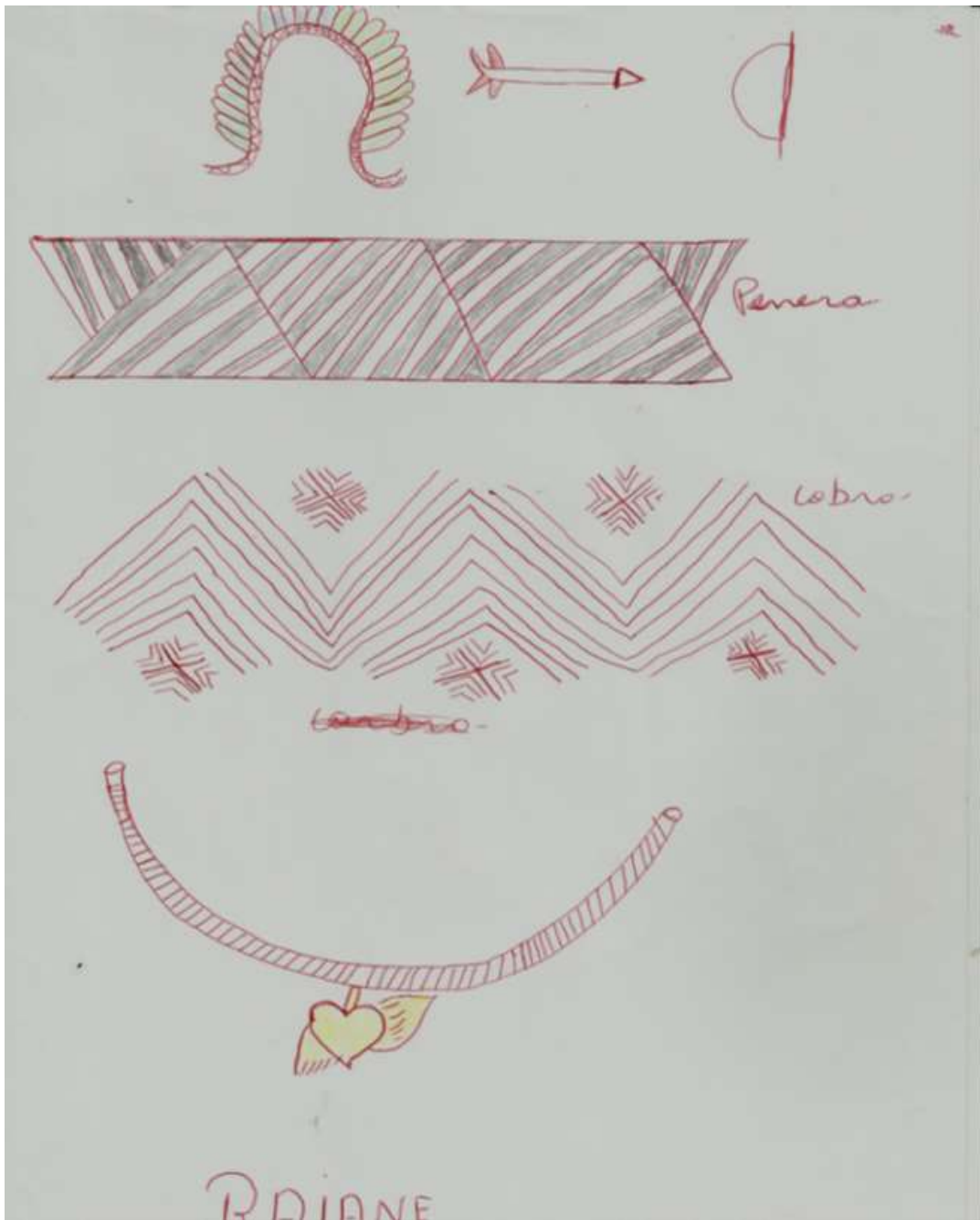


Imagem 46 : Desenhos de traços típicos das pinturas corporais Anambé, produzidos pelas crianças e jovens em atividade do grupo de pesquisa. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

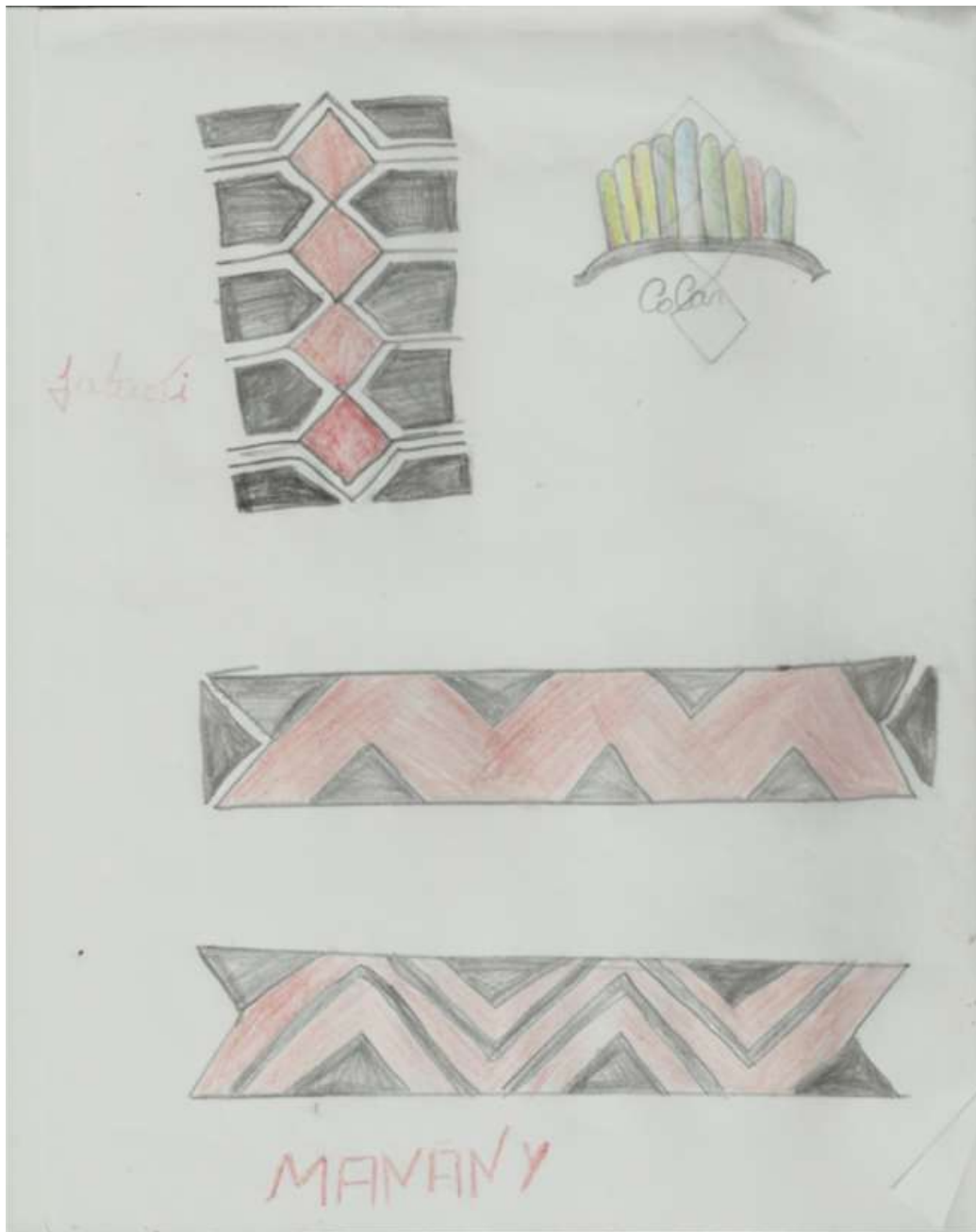


Imagem 47: Outros desenhos de traços típicos das pinturas corporais Anambé. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

2.3 O SABER TRADICIONAL DE MANEJAR PLANTAS QUE CURAM ENTRE OS ANAMBÉ

Os Anambé são portadores de um saber curativo cujas bases mantêm o hábito de seus ancestrais, fazem uso de plantas medicinais, que extraem das matas da sua terra indígena, ou então cultivam plantas e ervas de propriedades curativas em seus quintais, que posteriormente serão utilizados em chás, xarope, banhos, fomentações conforme faziam seus ancestrais.

Tem muita planta aqui, sempre quando fica uma pessoa duente, a primeira coisa que a gente faz, é pegar uma planta pra fazer um chá, uma coisa, sempre socorre cum remédio da terra (Leonor Anambé, 45 anos. Entrevista realizada em 2015).



Imagens 48: Leonor Anambé retirando raiz de sapé utilizada na produção de chás, banhos. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

Dona Francisca Anambé relaciona, no relato a seguir, os nomes de várias plantas, suas utilidades e as formas como se processa para se fazer diferentes tipos de remédios e a seus respectivos efeitos curativos. Contudo, deixa evidente que, aliados aos saberes tradicionais, também fazem uso dos medicamentos industrializados ou da farmácia. De acordo com Ribeiro, “as plantas medicinais indígenas estão na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios”, no entanto, por se tratar epistemologicamente de saberes “subalternos” não são sequer reconhecidos pela cultura ocidental (RIBEIRO, 2004, p. 204).

Ainda se usa muitos remédios caseiros para cura algumas doenças, como a diarreia, mas o remédio hoje e da farmácia. Olha usa casca de acapu, folha de goiabeira com marupá, casca de mangueira na água, esses cura diarreia. Eu aprendi com os nosso avós, que quando eles diziam aí foi passando. Aqui tem muita planta, como a erva cidreira, mas usa pau do mato, usa sucupira, leite do amapá, eles dizem que é para fortalecer o pulmão. Eu sei que a copaíba – pra nós é remédio pra curar a mulher, é bom pro útero. O mel de abelha, usa para fazer xarope, geralmente quando a criança fica com febre, dor de garganta, faz o xarope e fica tomando até melhorar. A folha grossa de ortiga e a folha do limão também faz xarope para melhorar da tosse, as pessoas fazem esse remédio caseiro, já que aprenderam a muito tempo, com os velhos. Aqui nos temo muitas planta, a gente cuida, tem planta pra muita coisa. A copaíba- é bom para dor de barriga, ferve a casca de jatobá, verônica, tudo serve. Quando meus filhos eles estão doente eu pego folha de limão, fruta de jucá, faz o chá eles ficam bão, graças a Deus. Tudo que faz é a fé. Quando eu me entendi a vovó fazia chá de jurubeba, e fazia o chá quando tava com problema de estômago e tinha muita planta pra fazer chá e tudo quanto, a gente gosta de vê. Minha avó que fazia pra nós. Ela sabia demais coisa. Eu planto pra fazer os meus remédios, eu tenho o que eu preciso, o que eu faço é xarope, pra tosse, pra febre, eles querem eu faço (Francisca Pantoja Anambé, 75 anos. Entrevista realizada em 2015).

Dona Francisca Anambé é reconhecida, entre os Anambé como sendo uma das pessoas que detém e conhece os saberes de manipulação das plantas medicinais. E quando são acometidos por algum problema de saúde, recorrem a esta senhora, que através de chá, banhos, fomentações e garrafadas feitas de folhas de ervas, raízes, cascas, alivia seus males.

Os saberes fitoterápicos baseiam-se em uma abordagem holística, são herdados de familiares ou do aprendizado com outro curador (SÁ, 2014). O saber herbário e fitoterápico de que Francisca Anambé e Leonor Anambé se reportam, por exemplo, veio do aprendizado que tiveram com suas mães, e no decurso da vida no dia- a- dia mediante a troca de ervas, receitas entre outros moradores. Esse saber da cura por meio das plantas,

aprendido nas trocas cotidianas revela o caráter circular do seu saber fitoterápico, para suas filhas e netas (SÁ, 2014).

Como portadores de um saber curativo, cujas bases estão na manipulação de raízes, ervas e frutos, os Anambé ainda mantêm o hábito de seus ancestrais de buscar a cura das doenças através de plantas, folhas, cascas e raízes tiradas da mata ou cultivadas nos terreiros das casas. Conforme destacou dona Francisca Anambé, algumas plantas utilizadas nos remédios podem ser encontradas nos quintais de algumas casas da aldeia, em jiraus externos à residência.

De certa forma, Segundo Pinto, é na lembrança das suas lembranças, ela recorda o que aprendeu com a avó, mãe, práticas e saberes que foram sendo transmitidos em meio ao espaço social no qual esteve inserida. Herdeira de uma tradição cultural, que vem de longe, seus saberes, poderes e experiências se alternam e dialogam entre si. Assim, suas práticas de produzir os remédios e porções, ao serem transmitidos através da oralidade, vão sendo desenvolvidas, reinventadas e renovadas (PINTO, 2010).



Imagem 49: Dona Francisca Pantoja Anambé (a esquerda) e dona Tapiira Anambé (a direita), duas exímias conhecedoras do saber de manejar as plantas medicinais que curam sua gente. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.



Imagens 50 e 51: Plantas medicinais cultivadas em pequenos jiraus e no terreiro das casas dos Anambé
Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Conforme afirma Pinto, o conhecimento tradicional dessas mulheres em manipular plantas com propriedades curativas, além da técnica de elaborar as mais diferentes infusões, foram herdadas de seus ancestrais e vão sendo compartilhadas nas vivências e experiências cotidianas, por meio da memória oral. Neste sentido, plantas, ervas e outros elementos naturais possuem valores significativos nas práticas dessas mulheres, que as utilizam para o preparo dos mais variados tipos de remédios, que são indicados aos seus filhos e parentes, com os banhos e chás de casca de pau, raízes e folhas de ervas (PINTO, 2010, p. 262).

É comum recomendar, aos parentes, poções, banhos, emplastos e xarope, destinados à cura das mais diversificadas enfermidades, como: suco do palmito assado, indicado para hemorragia; suco da laranja da terra nas primeiras horas da manhã é utilizado para baixar o colesterol; o chá da folha do maracujá (PINTO, 2010, p.264). Considerado por dona Francisca Anambé um aliado no controle da pressão alta.

Garrafadas ou temperadas, como costumam se remeter, são infusões de várias cascas de paus, raízes e ervas medicinais, barbatimão, verônica, jucá e mel de abelha são, misturadas com vinho ou cachaça, que se guardam em garrafas e utilizam como remédio que auxiliam na limpeza do útero, para curar anemia e infecções (PINTO, 2010, 264 a 265). São tomadas em pequenas doses logo após o seu preparo, ou então se deixa tais infusões “apurar” (fermentar), por alguns dias, sob o sol e o sereno para depois serem ingeridas.

Alguns fatores, atualmente, vêm contribuindo para a diminuição da utilização de medicamentos naturais, como a inclusão de programas de atenção à saúde do governo federal, além da falta de interesse dos mais jovens em aprender práticas de feitura destes medicamentos, segundo os mais velhos.



Imagem 52: Casca de Copaiba utilizada nas mistura de chá, banhos e garrafadas destinada à cura das mais diversificadas enfermidades. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.



Imagem 53: Folha de lima utilizada em infusões de chás no controle da hipertensão. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

PLANTAS MEDICINAIS, RAÍZES E CASCAS UTILIZADOS PELOS ANAMBÉ

Quadro 4 – Raízes, cascas e cipós usados pelos Anambé na cura de diferentes doenças.

<p>Barbatimão (<i>Stryphnodendron pulcherrimum</i>)</p>	<p>Árvore do grupo das leguminosas, é nativa da floresta amazônica, é utilizada como desinflamatório para curar anemia e fazer lavagens uterinas. É usado também como aliado na prevenção e cura contra o câncer, principalmente, o uterino, muito utilizado entre os Anambé.</p>
<p>Andiroba (<i>Acarapa Guianensis</i>)</p>	<p>Árvore de grande porte, pertencente ao grupo das meliáceas. Sua madeira, além de oleaginosa, possui uma cor que tende para o castanho avermelhado, de sabor muito amargo deixa-a isenta dos ataques de cupins. A casca de sua madeira é muito utilizada para infusões, com quais se lavam as úlceras externas e, para curar afecções dermatológicas. De suas amêndoas é extraído um óleo amarelado e muito amargo utilizado como eficaz remédio contra inflamações e edemas provocados por pancada, desmanchando inchaços dos locais afetados. Além, de ser muito usado na fabricação de sabão, e como combustível para iluminação.</p>
<p>Cipó verônica (<i>Dalbergia subcymosa</i>)</p>	<p>Este cipó pertence ao grupo das Dalbergíneas, chega a medir entre 10 cm a 30cm de diâmetro, de cor verde escuro avermelhado. Suas hastes são rasteiras e ramosas, suas folhas são em formato oval elípticas e serradas, flores azul pálido ou brancas dispostas em cachos. Na medicina tradicional é usado no tratamento das afecções pulmonares, bronquites, cura da icterícia, cálculos da bexiga, dos rins, lavagens uterinas, além do seu uso em forma de banhos tônicos.</p>
<p>Jucá (<i>Caesapinia férrea</i>)</p>	<p>Planta da família das leguminosas, de madeira de cor arroxeadada, quase preta; suas sementes são utilizadas como desinflamatório; sua casca é depurativa, empregada no tratamento da diabetes, escrofulose, reumatismo e sífilis. Os Anambé utilizam este em chás, e banhos frios.</p>

Fonte: Francisca Pantoja Anambé e Tapiira Anambé, 2015.

2.4 A LÍNGUA ANAMBÉ SABER RELEMBRADO EM DIFERENTES IDADES

A língua Anambé é uma língua da família Tupi-guarani. Dessa mesma família, são as línguas dos Assuriní, dos Suruí, dos Tembé, povos que também moram na região dos rios Gurupi e Tocantins (SEDUC, 2005). No início da formação da aldeia no rio Cairari, os Anambé falavam a língua proveniente do troco linguístico Tupi. Atualmente, só os mais velhos, que moram na aldeia, falam a língua tradicional. Contudo, se observou que além da língua, os Anambé tentam preservar suas práticas culturais, como a pintura corporal, adornos corporais e a produção de artesanato.

Poucos, hoje, ainda sabem falar a língua Anambé, os que sabem na maioria são idosos, outros sabem apenas algumas palavras e frases. Daqueles que ainda falam a língua destaca-se: Tapiira Anambé, Eduardo Anambé, Marrir Anambé, Wilson Anambé, Titon Anambé, Raimundo Anambé, Antônio Miarim Anambé.

Hoje não tem quase ninguém pra conversar na língua, o pessoal tem vergonha acho de falar, eu falo ainda com a Titon ela entende, o Raimundo tombem ele entendi poço, tem algumas coisa, que já me lembro muito, a gente se fala (Tapiira Anambé, 77 anos. Entrevista realizada em 2014).

O relato de Tapiira Anambé demonstra a dificuldade de se comunicar na língua Anambé, pois, segundo ela afirma, são poucos os falantes da língua Anambé, e são alguns indígenas que entendem quando pronunciam, fazendo com que a mesma também não fale, pois muitos já não dialogam na língua.

Eu aprendi um pouco da língua com os mais velho daqui da aldeia, o professor Taoca também já me ajudou muito também. O pouco do que eu aprendi foi com meu avó, de vez enquanto ele fala com a gente, entender a gente entende pouco (Lailson Anambé, 18 anos. Entrevista realizada em 2015).

A manutenção da língua Anambé vem sendo repassada na Escola Aipã Anambé, através das atividades da disciplina Cultura Indígena, que é ministrada pelo professor indígena Wilson Pantoja Anambé, este trabalha repassando termos e categorias da língua

Anambé para jovens e crianças. Uma tentativa de que mais pessoas sejam falantes da língua Anambé, e assim esta língua resista.

Algumas palavras do povo Anambé utilizadas para se fazer referência aos termos de parentesco:

Quadro 5- Alguns termos de parentes na língua anambé.

TERMOS DE PARENTESCO	
Yene hi	mãe
Yene ru- pai	pai
Yene memi	filho ou filha de uma mulher
Yene ra'i	filho de homem
Yene rayi	filha de homem

Fonte: Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará, 2005.



Imagem 54: Titon Anambé (direita) e o cunhado Pedro Miranda (esquerda) falantes da língua Anambé. Fonte: Acervo de pesquisa, Susana Braga de Souza, 2015.

O senhor Marrir Anambé conta que tem quatro filhos do último casamento, que moram junto com ele, com os quais conversa no dia a dia em Anambé, ensina seus filhos muitas palavras na língua, segundo ele essa seria uma forma de fazer com que continuem falando a língua do seu povo.

tem que ensinar a língua, nós não podemos esquecer nossa língua, a nossa cultura, eu ensino para os meus filhos (Marrir Anambé, 71 anos. Entrevista realizada em,2015).

No relato, o senhor Marrir Anambé expõe sua angústia e luta para preservar e valorizar a cultura dos Anambé, para que continue sendo repassada de geração a geração. Pude observar, também, a necessidade em manter a língua para que os mais jovens sejam falantes, haja vista que, conforme ressaltou senhor Marrir Anambé, muitos já não conhecem a língua Anambé, o que faz com que até por conta da timidez muitos deixem de praticar e conhecer sua própria cultura e, conseqüentemente, deixando de praticar.

Durante o proceder da pesquisa, analisei que, hoje, os pais da nova geração dos Anambé, estão cada vez mais nomeando seus filhos com nomes na língua, conforme a Imagem 55. Alguns pais justificam que os nomes dos avôs é que ajudam na escolha dos nomes dos netos. As crianças que nasceram depois dos anos 1990 receberam, quase todas, nomes de brancos. Há muitos nomes de pessoas famosas, principalmente atores e atrizes da TV globo, cantores, jogadores de futebol.

Com grande influência do idioma português na língua do povo Anambé, maiores são as tentativas em preservar sua língua. Medidas como: registrar as palavras, através da conversação entre os falantes, dar nomes na língua às crianças, vêm sendo louváveis. Porém, é de suma importância manter o aprendizado com os mais velhos da aldeia, são eles que perpetuam o modo de falar Anambé.

No transitar das conversas, palavras novas se aprendem, medidas como essas revivem a cada dia a cultura local, saberes são compreendidos pela língua, são repassados havendo, assim, o comprometimento com os saberes próprios de seu povo.



Imagem 55: Mural com nome dos alunos do Jardim, 1º, 2º e 3º ano da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2015.

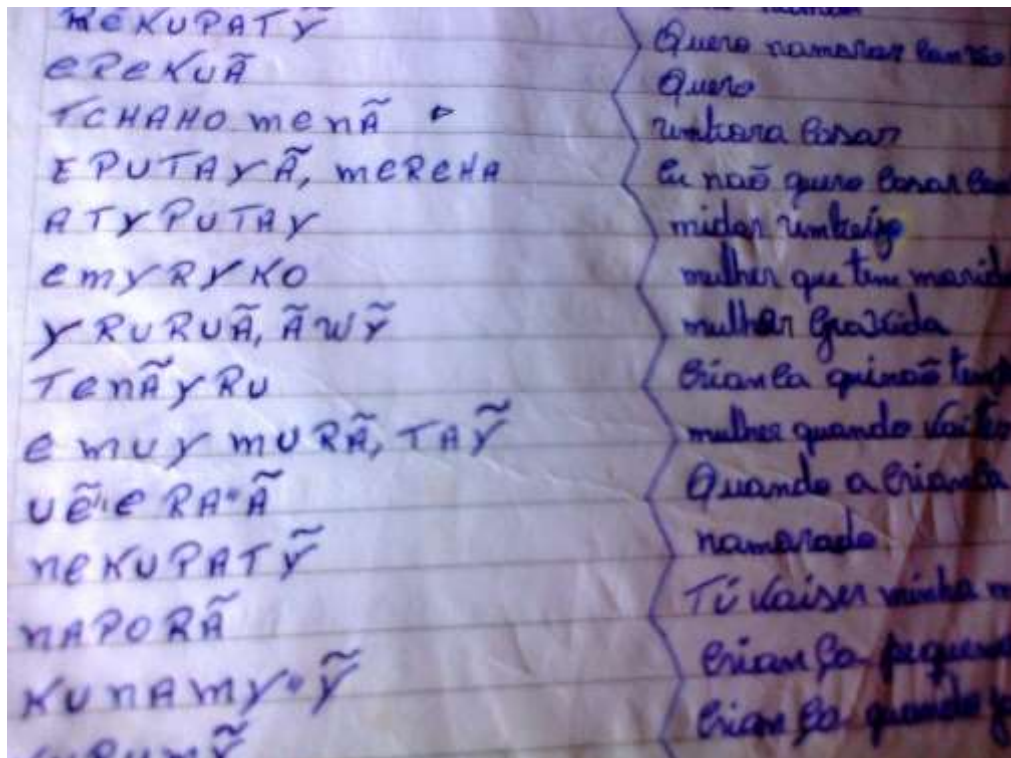


Imagem 56: Caderno de atividades do Professor Indígena Wilson Anambé, termos e palavras na língua Anambé. Fonte: Acervo pessoal Wilson Anambé, 2015.

2.5 CANTOS E DANÇAS DO POVO ANAMBÉ

Tinha muito dança, dançava sábado, quando dançava batia o pau, cantando a gente iam caçando, se dançava munto. Minha mãe falava que eles dançavam e dançam, mesmo muito bonito, muita gente, olha era só índio puro, cada um tinha uma casinha, uma maloca, as casa era de cumprido, tinha velho que falava, na hora da dança, era tudo na língua (Tapiira Anambé, 77 anos. Entrevista realizada em 2014).

O saber dançar entre o povo Anambé é uma característica singular, são muitos os relatos que reportam a esta prática, as mais variadas danças, com seus diferentes significados, e as lembranças das danças recuam para diferentes períodos da história desse povo. Conforme se verifica no relato de Tapiira Anambé, há detalhes das danças, principalmente, a do caçador, muito praticada entre os Anambé.

A dança do caçador referencia o ato de caçar dos Anambé que, ao juntaram-se em círculo, no centro, apontam pedaços de pau ou vara e, intercalando as cantorias dos mais velhos, chamam os nomes das caças enquanto dançam. Essa dança é realizada no campo de futebol da aldeia. Ao redor deste, foi construída uma maloca de palha, uma espécie de casa de rituais. De dentro dela, saem alguns homens que, batendo o pau no chão, se juntam aos demais que já dançam em círculo. Essa dança se realiza entre os Anambé como uma forma de pedir uma boa caçada ou, então, agradecer os bons resultados da mesma. Esta dança termina quando o grupo dançante se recolhe à maloca de rituais. As crianças Anambé estão aprendendo os significados desta dança através de atividades que são desenvolvidas na Escola Indígena Aipã Anambé, mediante a disciplina Cultura Indígena.

Tem razão Albuquerque (2012), ao afirmar que a cultura seja expressa entusiasticamente, não somente por meio de discursos, mas em meio ao canto, dança e mesmo na ostentação de instrumentos e ornamentos plumários e corporais, configurando esses ritos como práticas eminentemente educativas (ALBUQUERQUE, 2012).

Antigamente, tinham o grupo para dançar. Geralmente se fazia a dança para não esquecer. Tem muito índio aqui dentro que tem vergonha de ser índio, e tem muitos que não sabe a dança! Principalmente a nossa língua que não é para esquecer. Eu danço, conheço, sempre que tem nossa festa, faço questão, sempre canto comigo, meus filho eu levo, eu levo que é pra aprender também (Marrir Anambé, 71 anos. Entrevista realizada em, 2015).

Marrir Anambé diz ainda recordar de outras ocasiões em que muitas danças eram praticadas pelos Anambé. Conta que antigamente os Anambé dançavam para agradecer a fartura do rio, da mata, e que sempre depois de uma caçada abundante se reuniam para dançar em agradecimento a natureza e a uma boa caçada.



Imagem 57: Jovens Anambé participando da dança do pescador. Fonte: Acervo pessoal de Rosinete do Socorro da Silva Farias, 2015.

Atualmente a maioria das danças que são praticadas pelo povo Anambé do rio Cairari acontecem durante os festejos em comemoração ao dia do índio, ou em apresentações por ocasião dos eventos, como encontros, simpósios e seminários, aos quais são convidados a participar. A partir dos relatos dos Anambé que foram entrevistados durante a pesquisa, se conseguiu elencar algumas danças dos Anambé, das quais se destaca a dança do caçador, a dança da cobra, a dança do curandeiro, a dança do pescador, a dança da cutia e a dança da taoca.

- A Dança do Caçador acontece por ocasião da caçada e costuma ser praticada principalmente, pelos os homens mais velhos da aldeia. Os Anambé dançam quando vão em busca da caça e quando chegam chamando os nomes dos animais da mata. O canto que acompanha a dança é na língua Anambé.
- A Dança da Cobra foi criada em homenagem ao indígena Muyrhu, idoso da aldeia, já falecido, cujo nome significa sucuri. Esta dança, para o povo Anambé, simboliza a cobra, pela força que esse animal exerce na natureza, pois acreditam que a cobra, além de ágil, tem muita força.
- A Dança do Curandeiro é realizada desde que ocorriam práticas e rituais de pajelança na aldeia. Os Anambé contam que esta dança acontecia simultânea aos ritos que o pajé Aipã Anambé realizava em sua maloca, juntamente com cantorias e rituais para afastar doenças do corpo e do espírito.
- A Dança do Pescador é realizada em agradecimento à grande variedade de espécie de peixes, presente no rio Cairari (queira ver imagens 57 e 58). Segundo os Anambé, tanto homens, quanto mulheres e crianças participam desta dança, visto que o ato de pescar é praticado por estes. Quando dançam chamam os nomes dos peixes existentes no rio Cairari.
- A Dança da Cutia é realizada devido à constante a presença desse animal nas matas da terra indígena Anambé. Nesta dança, homens e mulheres participam com um pedaço do pau na mão, que é para fazer barulho semelhante ao da cutia, quando ela corre e bate no mato.
- A Dança do Taoca é realizada em alusão à formiga taoca, muito comum nas terras indígena Anambé. Os indígenas Anambé dizem que, quando a taoca entra em contato com a pele, desenvolve uma coceira incomum, por isso, no ato da dança, fazem movimentos como se tivessem se coçando, e ao mesmo tempo, cantam os nomes das partes do corpo onde coçam.



Imagens 58 e 59: Homens, mulheres e crianças participam do canto e dança do pescador. Fonte: Acervo pessoal da técnica em enfermagem Rosinete do Socorro da Silva Farias, 2015.



Destaco dois cantos na língua Anambé, muito comuns, principalmente entre as crianças. Durante o período de realização da pesquisa, pude ouvir alguns desses cantos até mesmo nas brincadeiras. O Canto Iha Kããpó faz menção ao orgulho e à felicidade de ser indígena do povo Anambé. Enquanto que o canto Tukãdy, trata de chamar o nome de alguns insetos e animais encontrados entre os Anambé.

IHA KÃÃPÓ

ANAMBÉ

Iha Kããpó Tchapurahã Uneretã Ariwri.
 Inhu Nhemukitã, Kumaa Iharady.
 ~ ~
 E Buairupá, Ihamamu Nenerekua.
 Mamuneho Eduia Enutchana.
 Uinhã Puhu Uinhã Awá Yawi Arapari

PORTUGUÊS

Eu Índio Danço Alegre com Meu Povo.
 E Não Triste, Sou Feliz.
 Junto Com Meu Povo
 A Mata, Os Bichos São Riqueza
 Eu Índio Danço Alegre Com Meu Povo

TUKÃDY

ANAMBÉ

Tukãdy Kurupirai Kairuby Maitatanã.
 Mui´I Ihãto´´Ó Iãdu Pomó Uhu.
 Akuti Kararehu Yawti.

PORTUGUÊS

Tucandeira, Macaco, Cutia, Paca, Aranha,
 Taoca, Cutia, Jabuti

Assim como as danças, os cantos dos Anambé homenageiam elementos da natureza, pássaros e caças presentes nos ecossistemas de suas matas. Como dizem, “*todo cântico tem uma história envolvendo o animal que está sendo cantado na festa*”. As cantorias e danças praticadas pelos Anambé surgem em decorrência das histórias contadas pelos mais velhos do seu povo.

Dessa forma, é possível afirmar que, é por meio da educação dos sentidos, que o saber das danças e das cantorias são lembrados e os valores das antigas gerações e, por conseguinte, são transmitidos juntamente com os saberes culturais para as gerações que virão.

A partir das conversas com o cacique Raimundo Anambé, identificou-se que, antes de suas danças, fazem uso de uma bebida feita de batata e farinha de mandioca, chamada pelos Anambé de “cachaça dos índios”. Com exceção das crianças, todos consomem:

A gente tem aqui, uma bibida, que só toma quando vai fazer a dança. sobre a bebida a gente chama cachaça dos índios. Ela é feita de batata, a gente rala deixa passar 2 ou 3 dias para apurar. Depois com a farinha e vai espremer, só fica aquela água a massa da farinha joga fora. O caldo que sobra, daí coloca numa garrafa e leva pra bera do campo (Raimundo Anambé, cacique da aldeia, Entrevista realizada em 2015).

O relato do cacique Raimundo Anambé faz referência ao uso da beberagem “cachaça dos índios”, consumida durante suas danças. Segundo explica Raimundo Anambé, após os indígenas consumirem esta bebida estão preparados para participar das danças. Segundo o cacique, “beber essa cachaça é a entrada da dança”, todos os que dançam provam a bebida antes.

Albuquerque (2012) menciona que, durante as ocasiões sociais entre os indígenas, eles tinham o hábito de consumir bebidas fermentadas (cauim) ou de frutas tropicais, pois, no interior dessa prática social ocorre um conjunto de saberes que eram postos em circulação, valores que se afirmavam e eram ativados pela memória coletiva do grupo, configurava-se em acontecimento eminentemente educativo. Desta forma, por meio das práticas do beber, ensinamentos eram transmitidos e aprendidos, evidenciando uma situação de comunicação e aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2012).

Outra bebida, também chamada de “cachaça dos índios”, bastante consumida entre os Anambé por ocasião de suas danças, é feita da mistura do suco de caju fermentado com cachaça. Vale ressaltar que o consumo desta bebida é restrito aos homens, conforme relato de Raimundo Anambé:

A bibida do caju, ela é mais forte. Des do tempo dos antigo é só os homem que bebe. A gente faz é espreme o caldo do caju, põe pra apurar, põe numa vasilha e a cachaça. Nos faz para beber no dia do índio, quando a gente vai dançar. Dura mais de ano, todos toma durante a festa. Faz uma base de 4 litros 5 litros que é para dar, ela é doce. Se a pessoa for atrás da doçura, fica bêbado (Raimundo Anambé, cacique da aldeia. Entrevista realizada em 2015).

Albuquerque aborda no seu livro *Beberagens Indígenas e Educação Não Escolar no Brasil Colonial* (2012), que havia existência de frutos excelentes e em grande abundância

com os quais os indígenas faziam bebidas deliciosas, entre os quais, caju e ananás. O interesse dos europeus nas bebidas fermentadas indígenas se configurou em exemplos significativos de circularidade cultural. O caju era, inegavelmente, dentre todas as frutas, a que mais os indígenas desejavam devido “a sua enorme riqueza etílica” (ALBUQUERQUE, 2012).

Desse modo, o saber cantar passou a ter papel significativo nos rituais de danças celebrados pelos Anambé. Estes festejam a vida, através de cantos, danças, alimentos e bebida, aliados à dimensão simbólica e material desses saberes. São, portanto, práticas que o tempo não apaga, o diálogo desses saberes ocorre nas diferentes faixa etária e nas diferentes práticas culturais deste povo.

A prática de dançar envolve cantos, palavras na língua, gestos e atitudes corporais revestidos de significados culturais. Sempre ornamentados, danças e cantos refletem sobre o período que seus parentes chegaram à margem do Cairari. Trata-se de multiplicidade de saberes que estão latentes em todas as danças e cantos vivenciados por este povo. O modo de vida do povo Anambé é representado nos diferentes tipos de danças, que envolvem as atividades de caçar, pescar e estabelecer estreita relação deste povo com as matas de sua reserva.

Nas danças, cantos e bebidas, os múltiplos saberes e valores circulam no espaço híbrido da floresta. É da natureza que tiram sua sobrevivência e, em agradecimento cantam, bebem e dançam. Portanto, muitos saberes e conhecimentos revelam a dimensão pedagógica de suas práticas culturais tradicionais. E, assim, acontecem as diferentes formas de educar, de ensinar e de aprender entre os Anambé. Conforme afirma Brandão, o ensinar e o aprender acontecem na celebração coletiva, quando as pessoas cantam, dançam e representam, assim como celebram, também, ensinam (BRANDÃO, 2006).

CAPÍTULO III

SABERES CULTURAIS E OS DIÁLOGOS ESTABELECIDOS COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA E.M.E.F INDÍGENA AIPÃ ANAMBÉ

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS E AVANÇOS

Entende-se que a educação indígena é o processo pelo qual cada sociedade internaliza entre seus pares, seu modo próprio de ser, que garante sua sobrevivência e sua produção. Conforme afirma, sobre esse modelo de educação, o Parecer CNE nº 14/99.

[...] educação indígena [...] designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana [...]. Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (BRASIL, 1999).

Nesse contexto, as atividades de observação e experimentação estabelecem relações de causalidade, constroem princípios que possibilitam aos povos indígenas a produção de acervos de informações e reflexões sobre a natureza, a vida social e os mistérios da existência humana (BRASIL, 1999).

Segundo Maher, a educação indígena baseia-se no processo de ensino e aprendizagem contínuo, e está fundamentada na cooperação e na função utilitária do conhecimento, que tem que ser útil para garantir a sobrevivência do grupo, “*o ensino não é responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos*” (MAHER, 2012). Neste sentido, a educação indígena é evidenciada nas mais distintas atividades do cotidiano de sua aldeia.

O processo de escolarização nas sociedades tradicionais foi iniciado ainda no período de colonização do Brasil, a priori aparece como instrumento privilegiado para a catequese, em seguida para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à nação como trabalhadores desprovidos de atributos étnicos ou culturais. E, assim, a ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período colonial até o final dos anos 1980 (BONIN, 2012).

Portanto, conforme destaca Ives (2014), a educação escolar indígena no país esteve relacionada aos modelos de ensino catequético, integracionista – bilíngue e, finalmente, a um modelo de ensino holístico-específico, diferenciado, intercultural e bilíngue, aprovado

com a Constituição de 1988, tendo, assim, no discurso oficial do estado, o reconhecimento à educação como um processo que ocorre de modos diferenciados e próprios em cada cultura. Mas, que, na prática, carrega o paradoxo de ser um modelo de educação nacional visando atender especificidades étnicas muito diversas (IVES, 2014, p.63).

Uma análise importante levantada por Ferreira (2001), que se torna interessante abordar neste momento, é a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, pois ao tratar do perfil histórico da educação escolar indígena no Brasil, esta autora organiza-o em quatro fases: 1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional do SPI à FUNAI, e outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para índios; e 4) experiências de autoria da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios (FERREIRA, 2001).

Portanto, para Ferreira, na primeira fase, o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, extinguindo suas culturas e transformando a população indígena em mão-de-obra da sociedade nacional, esta fase surge aos moldes da educação ofertada pela igreja católica no Brasil (FERREIRA, 2001).

Para Maher (2012), o paradigma assimilacionista de educação escolar indígena teve, por desígnio último, educar o índio para deixar de ser índio, portanto, o trabalho pedagógico objetivava:

Fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores, comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional e, complementando na mesma página afirma que: as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para ser catequizadas, para aprender português e os nossos costumes, enfim 'aprender a ser gente' (MAHER, 2012 p.72).

No que se refere à segunda fase da educação escolar indígena, esta teve como marco a criação do SPI em 1910, momento em que o Estado resolveu formular uma política indígena menos desumana, tendo como princípios os ideais positivistas. Dentre os objetivos da educação formal, estava a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. A terceira fase começou a ser discutida na década de 1970, durante a ditadura militar, momento em que surge, no cenário político nacional, organizações não-governamentais voltadas para a defesa do direito indígena. Nesta fase, as organizações governamentais pró-índio, articuladas ao movimento indígena, originaram uma política e

uma prática indigenista paralela à oficial, tendo por objetivo a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e à educação escolar. E a quarta fase está relacionada ao direito à educação intercultural, fundada nas especificidades socioculturais de cada povo, contida nos ideais de autodeterminação indígena (FERREIRA, 2001).

Vale mencionar que, o modelo catequético de educação escolar indígena tinha como propósito desmantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades. Para Bergamaschi (2004), no que se refere ao modelo de educação integracionista “o estado brasileiro objetivou aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização”, de forma que, de acordo com a autora, o surgimento de uma nova fase na escolarização indígena não significa o término da anterior, indica apenas novas orientações e tendências neste campo da educação (BERGAMASCHI, 2004, p.114).

Sendo assim, cumpre lembrar que, do século XVI até metade do século XX, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas brasileiras esteve pautada na catequização e na integração forçada dos indígenas à sociedade nacional, processos de educação eurocentrados que negaram aos índios sua diferença e destes exigiram a assimilação de um modelo social que os transformasse em pessoas com modos de vida alheios à sua cultura. Desta forma, a instituição escolar entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores do outro e de negação de identidade e de culturas (MAHER, 2012). Neste contexto, considero que a própria concepção de educação para os povos indígenas a partir de um sistema de escrita já constitui tal formação.

Portanto, a trajetória histórica da escolarização das populações indígenas no Brasil até a década de 1980, pautou-se em um modelo impositivo, mantido por meio da dominação, da integração e da homogeneização cultural. Atualmente, a educação escolar indígena pauta-se no modelo intercultural de educação, conquista importante, mas que ainda esbarra em questionamento aparentemente simples, mas, ao mesmo tempo complexo, como por exemplo: como esse modelo de educação poderá tornar-se uma realidade entre diversos grupos étnicos do país? Cabe ressaltar, ainda, que, para alguns autores, esta reivindicação do movimento indígena foi acolhida pelo discurso progressista do estado nacional, porém, não se configurou em práticas efetivas de educação intercultural (PALADINO; CZARNY, 2012).

Tassinari (2001) ressalta que a escola indígena não pode ser considerada apenas como ‘frente ideológica’ que ‘demole’ tradições ou que reordena administrativamente os espaços ‘conquistados’, destacando que as comunidades indígenas reordenam a sua

experiência escolar e reinterpretam os conhecimentos adquiridos a partir da escola, assim, a considera como fronteira social, espaço de interação e de contato entre populações, com fluxos de pessoal e de conhecimento, em que as diferenças sociais são construídas.

Em décadas recentes, foram surgindo diferentes experiências de organização da educação escolar indígena em várias regiões do Brasil, respeitando as culturas e projetos de vida destes povos. No entanto, muitas dessas experiências são fragmentadas e descontínuas, sendo a oferta oficial de educação escolar indígena, em estados e municípios, ainda, marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas, falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais indígenas (BONIN, 2008).

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas e, se pararmos para escutar as palavras indígenas em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto eles procuram delimitar o lugar político da escola. Há expressões, utilizadas de maneiras recorrentes, que mostram o entendimento de que esta instituição só tem sentido se estiver subordinada às lutas políticas pela garantia plena de seus direitos. Os povos indígenas qualificam a escola como formadora de guerreiros; específica e diferenciada; e delimitam sua função: “escola para aprender a ler um documento; a serviço da comunidade; uma escola indígena e não uma escola com peninhas; escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...; para não depender mais dos brancos; para não sermos mais explorados; escola inserida na luta pela terra; escola na retomada; escola para aprender a língua”. Estas são algumas afirmações que trago na memória, ecos de muitos encontros de professores indígenas que tive o privilégio de presenciar (BONIN, 2008, p.100).

Para Bonin, a instituição escolar corresponde aos diferentes objetivos estabelecidos pelos povos indígenas, tornando-se imprescindível, assim, a luta para que o poder legislativo possa garantir uma atenção específica, respaldada nas diferentes culturas. As leis que resguardam o direito a um tratamento diferenciado nos processos de escolarização são resultados das lutas travadas pelos povos indígenas. Desse modo, as Leis relativas à educação escolar indígena são ferramentas de luta, na garantia dos direitos e dos interesses dos povos indígenas (BONIN, 2008, p.102).

Segundo Rezende (2006), a educação escolar indígena deve ser comunitária e atender aos anseios de uma comunidade que luta pelo mesmo objetivo intercultural, porque convivem com diferentes culturas étnicas num mesmo território. Desse modo, pensar em

um diálogo entre essa diversidade cultural é possibilitar uma relação com mais respeito e compreensão umas com as outras, podendo assim interagir de igual para igual. Pois, a interculturalidade está presente no reconhecimento da cultura indígena, em sua vivacidade cotidiana, no orgulho e na certeza da identidade de cada pessoa em seu grupo étnico. Este mesmo autor chama a atenção para a importância da implantação de programas de escolarização indígenas para que os saberes da comunidade indígena sejam valorizados, pois é necessário “fazer a educação de índio”, visto que, uma comunidade informada possa caminhar em busca do seu progresso, e assim crescer. Podendo desenvolver maiores percepções, compreensão e comunicação sobre os fatos relacionados à sua comunidade desenvolvendo dentro desta uma educação específica, diferenciada multilíngue e intercultural (REZENDE, 2006, p.41).

Desse modo percebe-se que, os conceitos em relação à educação escolar indígena, ao longo dos anos, vêm sofrendo alterações, fato que pode ser verificado atualmente, pois os povos indígenas almejando novas perspectivas para tonarem-se agentes participativos das políticas educacionais dentro de suas próprias comunidades, o que permite que essas políticas sejam instrumento de lutas e reivindicações para esses sujeitos. Contudo, embora o discurso da educação seja de valorização dos saberes indígenas, entende-se que ainda existe uma grande resistência do poder público na efetivação de uma educação diferenciada para os povos indígenas.

3.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: MARCOS NORMATIVOS

Atualmente tem-se em vigor o modelo de educação intercultural previsto na Constituição Federal de 1988 que abre possibilidades de uma educação diferenciada e específica para as populações indígenas do país. O direito à esta educação, também, é assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU); Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais, promulgada no Brasil por meio do decreto nº 5.051/2004; Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/lei nº 9.394/96, dentre outros (BRASIL, 2012). Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, embora estejam dentro dos documentos oficiais são específicas para uma educação intercultural e afirmam que estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da educação escolar indígena (Parecer de nº 05/2012 que em seu art. 1º; parágrafo único, p.2).

De acordo com estas diretrizes curriculares, são princípios da educação escolar indígena, dentre outros: o respeito às suas estruturas sociais e práticas socioculturais, religiosas e econômicas; a elaboração e uso de materiais didáticos próprios e bilíngues; atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena o cuidar e o educar. E, assim, é instaurado um novo modelo de educação escolar indígena no país, em que aos índios é conferida autonomia para falarem de suas tradições, do seu modo de ser e de viver e dos seus modos próprios de aprendizagem.

Neste sentido, a partir das abordagens de Ives (2014), no plano discursivo estatal contemporâneo, o modelo de escola indígena, diferenciada específica, dispõe de dispositivos legais e institucionais inovadores. Todavia, para Lopes da Silva (2001), existe um grande descompasso entre este projeto e sua real efetivação. Pois, de um lado, a educação diferenciada é vista como projeto e como discussão e, de outro, “a realidade das escolas indígenas do país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para ser aplicados nas escolas” (LOPES DA SILVA, 2001, p.12).

Para Grupioni (2008) e Lopes da Silva (2001), a ampliação da oferta de escolas indígenas é uma realidade, e, como instituição, se universalizou e está presente praticamente em todas as comunidades indígenas do país, por um lado, a efetivação da proposta de educação intercultural se revela muito mais como um discurso do que como um direito vivenciado. Grupioni (2008) acrescenta que as políticas públicas de escolarização indígena seguem “sendo formuladas e executadas, sem qualquer forma de monitoramento ou uso de indicadores educacionais” (GRUPIONI, 2008, p.14).

Com base nos estudos de Giroto, (2006), a interculturalidade está sendo compreendida, como um intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, passando de uma visão estática de educação para uma concepção que prime pelo dinamismo ao estabelecimento da manutenção de um diálogo constante entre as culturas, capaz de desvendar seus mecanismos, suas funções e sua dinâmica (GIROTO, 2006).

Lopes da Silva (2001) acrescenta que a proposta de educação intercultural pode ser entendida como ampliação dos referenciais culturais que as comunidades indígenas dispõem em sua vida cotidiana, reafirmando a identidade étnica. Da mesma forma, argumenta que as escolas nas comunidades indígenas não podem ser vistas meramente como instituições “externas” ou alheias à especificidade de cada grupo, seja em virtude da longa história da presença da escola em algumas aldeias, que teria propiciado uma apropriação desta instituição pelos grupos indígenas, ou em “virtude da própria mudança do cenário político, como maior participação dos povos indígenas a partir de uma multiplicidade de ‘Associações Indígenas’” (LOPES DA SILVA, 2001, p.13).

Concordo com Giroto (2006) e Lopes da Silva (2001), quando indicam que o envolvimento dos grupos indígenas como agentes e coautores do processo de educação intercultural seja uma necessidade. Para Lopes da Silva (2001), a escola indígena precisa ser reconhecida não só como um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, compreendendo, também, como espaço privilegiado para criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade, conformando-se em um espaço de atuação de expressivas organizações indígenas locais e regionais (LOPES DA SILVA, 2001, p.11-12).

No que concerne às formas de aprendizagens Venere e Velanga (2008) afirmam que estas têm sua autonomia respeitada e aprendem brincando, espontaneamente, e de forma prazerosa, natural, é “um ser integrado ao outro e à natureza. Aprende por assimilação do exemplo, [...] desenvolve sua capacidade de perceber e aceitar as regras

sociais” (VENERE e VELANGA, 2008, p.175). Na concepção destes autores, as crianças indígenas aprendem participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo, assim, as regras do convívio social. As punições, restrições à liberdade, opressões por parte dos mais velhos dificilmente ocorrerá, pois sempre demonstram grande tolerância, paciência e bom humor em relação às suas crianças (VENERE; VELANGA, 2008, p.179).

De acordo com Grupioni (2008), a instituição escolar é uma realidade entre quase todos os grupos indígenas do país e se impôs como uma necessidade. É desta forma, que a escola é percebida atualmente, pois, os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Como é posto na Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Coordenação Nacional das Políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. A FUNAI, enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, é responsável em atuar com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas e junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local.

Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 231, garante: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens* (BRASIL, 1988, p.132).

Assim, a partir deste reconhecimento, começaram-se as alterações na gestão e na condução de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, sendo que, em 1991 o governo Collor designou, por meio de decretos aos diferentes ministérios e órgãos federais responsabilidades anteriormente concentrada na FUNAI (BRUNO, 2011).

[...] o Decreto nº23, que colocou a assistência à saúde das populações indígenas sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (Funasa); o Decreto nº24, que estabeleceu que as ações de proteção ao meio ambiente em terras indígenas seriam coordenadas pela secretaria do Meio Ambiente (SMA) e executadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA); o Decreto nº25, que subordinou os programas e projetos para a auto sustentação das comunidades indígenas ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária [...];

e, o Decreto nº26, que definiu o MEC como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no País em todos os níveis e modalidades de ensino (BRUNO, 2011, pp.640-641).

Portanto, é percebido que, embora a educação indígena intercultural tenha sido assegurada na Constituição Federal, começa a conduzir os processos de escolarização indígena, em colaboração com os Estados e Municípios, que se tornaram responsáveis pela coordenação e execução de medidas relacionadas a este decreto. No ano de 1991, por meio da Portaria Interministerial nº 559/91, foi prevista a criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena constituída por técnicos do MEC, especialistas de órgãos governamentais, organizações não- governamentais e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações dessa nova política.

Neste sentido, dois anos mais tarde, o MEC também criou o comitê de educação escolar indígena/ portaria nº490/93, este comitê elaborou:

[...] as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, que serviu de base para MEC quanto à orientação dos sistemas estaduais de ensino non processo de adesão à nova proposta. Foram também elaborados o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), os Referenciais para a Formação de professores Indígenas, de 2002, e, no âmbito do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, documentos voltados à formação de professores indígenas, que integravam o conjunto de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação implementado pelo MEC a partir de 1991 (BRUNO, 2011, p.641).

Assim começou-se a desenhar a política de educação intercultural para os povos indígenas que, no plano discursivo legal, assegura a revitalização de seus saberes, de suas memórias, histórias e a reafirmação de identidades, como também o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Neste contexto, a LDB nº9394/96 dispõe em seus artigos. 32 e 78, em relação à educação escolar indígena, que será: *assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e os processos próprio de aprendizagem* (BRASIL, 1996, p.12) e, complementa:

Art. 78 [...] desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...] II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996, p.27).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, aprovada por meio do Parecer nº14/99 e reformulada em 2012, por meio da Resolução nº5/12 dentre os seus objetivos destaca-se;

Art. 2º I – orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos; II – orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas (BRASIL, 2012, p.2).

Dentre as normativas legais da educação intercultural, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) preconiza a diversidade e a pluralidade cultural existente em nosso país e reconhece a – multiétnicidade, conhecimentos indígenas e autodeterminação, comunidade educativa indígena, comunitária, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada – e que tem servido de subsídio para elaboração de projetos pedagógicos das escolas indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena. Cabe destacar ainda, as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas indígenas, aprovadas por meio da Resolução CNE/CEB nº3/99, que estabelece no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes, em seu art. 1º, [...] *a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica* (BRASIL, 1999, p.1). No seu art. 2º define os elementos básicos dessa cultura organizacional:

I. Sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estenda por território de diversos Estados ou Municípios contíguos; II- exclusividade de atendimento a comunidade indígena; III- o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV- a organização escolar própria (BRASIL, 1999, p.1).

No que concerne o Plano Nacional de Educação/PNE, Lei nº10. 172/01, este tem um capítulo todo dedicado à educação escolar indígena, subdividido em diagnóstico de sua oferta no país: diretrizes; objetivos e metas, sendo previstos ainda, programas específicos e linhas de financiamento para implementá-los em áreas indígenas.

De acordo com Procópio (2013), para enfrentar desafios de uma educação escolar indígena de boa qualidade, com condições que respeite e valorize as peculiaridades desses povos, a SECAD/MEC direcionou todo seu empenho institucional às ações, que viessem demonstrar modificações capazes de impactar as políticas públicas para educação escolar indígenas em todas as esferas governamentais (PROCÓPIO, 2013).

Mas, para atender tais exigências, foram priorizadas as articulações com o Conselho Nacional, Secretarias Estaduais de Educação (CONSED), com uma política de estruturação e articulação interministerial que fortaleça o controle social indígena. Objetivava-se, assim, proporcionar para esses sujeitos um artifício para a diversidade sociocultural para educação escolar, com vistas a fortalecer uma relação com o CONSED, almejando, com isso, transformações no sistema de ensino, com a perspectiva de garantir mudanças nas políticas e nos programas educacionais, que vêm sendo reivindicadas por esses movimentos, para que as secretarias estaduais de educação e as agendas políticas da diversidade socioculturais possam demonstrar o seu compromisso junto a esse povo (CD, DIVERSIDADE EDUCACIONAIS, 2010).

Dentro do contexto legal da educação escolar indígena, Bonin (2012) cita o Decreto Presidencial nº 6.861/09, que dispõe sobre a organização da escola em territórios etnoeducacionais, que foi criticado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI/2009). Tal crítica reside no fato de se buscar estabelecer um modelo organizacional sem que antes tivessem sido realizadas todas as conferências locais e regionais e, o mais grave, ter antecedido a I CONEEI, cujo espaço foi idealizado para definição da nova política, mas com a participação e respaldo da população indígena BONIN (2012). E que a autora destaca que, anterior a I CONEEI, houve conferências

locais, nas quais foram discutidos problemas da educação escolar indígena, além de conferências regionais, nas quais foi debatido o novo modelo de gestão, fundamentado nos princípios etnoeducacionais, sem que a proposta tivesse sido apreciada previamente pelos povos indígenas. Como não houve consenso nas conferências locais e regionais, na I CONEEI, criou-se um clima de insatisfação por parte de alguns grupos étnicos (BONIN, 2012).

No ano de 2012, foi criada a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, por meio da portaria nº734/012, órgão colegiado de caráter consultivo e com a função de assessorar o MEC na formulação de políticas públicas de educação escolar indígena.

A emergência de uma educação escolar intercultural, bilíngue, diferenciada e específica alavancou no Brasil o surgimento das políticas de formação de professores indígenas, inicialmente, em nível de magistério e, posteriormente, em nível superior, com os cursos de licenciatura intercultural. Nesse contexto, destacam-se duas publicações do Ministério da Educação – MEC, que reconheceram a interculturalidade como princípio a ser seguido, tanto no processo pedagógico, quanto na formação de professores indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e o Referencial para a formação de professores indígenas (FLEURY, 2001).

A conjuntura legal, apresentada em torno da educação intercultural está em consonância com outros documentos normativos internacionais e nacionais que visam assegurar o direito à educação, como um direito humano e social, dentre outras normativas legais nacionais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº7/2010), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº5/2011 e Resolução CNE/CEB nº2/2012), além de outras que tratam das modalidades que compõe a Educação Básica; As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos definidas no parecer CNE/CP nº8/2012; As recomendações do Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio; As orientações do Parecer CNE/CEB nº1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº9/2011, que tratam, respectivamente, de amazonas a respeito da transformação do colegiado em órgãos normativos, e da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação (BRASIL, 2012, p.1).

Apesar do avanço na legislação brasileira sobre a educação escolar indígena diferenciada, o descumprimento da mesma constitui um dos entraves para sua implementação, pois, apesar da inserção da escola indígena no sistema nacional de ensino, não houve a criação de mecanismo que assegurasse os princípios desse modelo de educação (BRUNO, 2011). Pode-se dizer que a escola está presente em quase todas as comunidades indígenas do país, mas não significa que seja sinônimo de materialização da educação diferenciada e intercultural (GRUPIONI, 2008).

Para Czarny (2012), ao complementar esta argumentação, as políticas de reconhecimento interculturais são insuficientes e requerem ser articuladas com outras políticas que as complementem. Atualmente, a educação escolar indígena vive impasses com relação à efetivação do que está garantido em diversos textos legais e normativos. Por isso, é necessário refletir sobre qual alternativa pode ser proposta para acelerar o processo de desenvolvimento da educação escolar indígena, sob os princípios da interculturalidade e do bilinguismo ou multiculturalismo, a fim de resolver questões como: a falta de regulamentação do regime de colaboração que rege a relação entre as três esferas de governo; a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas, com o intuito de elaborar uma estrutura para um currículo que valorize as peculiaridades específicas desse povo (CZARNY, 2012, p. 38).

Buscava-se, assim, uma resposta para as discussões acerca dos limites e possibilidades para as escolas indígenas, cuja perspectiva dos movimentos indígenas é de construir uma política própria para a educação escolar não se negando as experiências históricas de resistências, e de reelaboração para a afirmação social de uma política, que leve em consideração a cultura tradicional dos povos indígenas, no intuito de projetar uma escola que seja parte de um sistema mais amplo de educação indígena (IVES, 2014).

Apesar dos avanços nas políticas educacionais para os povos indígenas, as escolas existentes nessas comunidades têm mudado muito pouco quanto à realidade presente para uma perspectiva futura de autonomia para afirmação de identidade que garanta a vida social própria para esses sujeitos, aprovando, ainda, o modo de ser e de viver dessas comunidades, para que a sociedade envolvente reconheça e valorize a cultura desses povos.

3.3 CONTEXTUALIZANDO A E.M.E.F INDÍGENA AIPÃ ANAMBÉ



Imagem 60: E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, prédio 2, (atende alunos do jardim ao 5º ano do ensino fundamental) . Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.

A escola entra na vida de comunidades e povos indígenas para atuar simultaneamente com seus próprios regimes de conhecimento. Em diálogo ou em confronto com eles, ela faz circular mais conhecimentos, ou os homogeniza, assim como suas práticas de aprendizagem. Assim, devemos levar em conta esta relação das práticas educativas escolares com as concepções de conhecimento, gestão, produção e circulação de conhecimentos (COHN, 2000).

O debate sobre as políticas indígenas não pode ser feito, hoje, sem passar pela escola. Devido às crianças passarem bom tempo na escola, é atribuído a ela, grande parte dos conhecimentos que circula pelas aldeias e comunidades, ou dialoga com ela, e a formação de novas pessoas, atualmente, passa pela escola também, em formação e

fabricação de corpos e no que diz respeito a conhecimentos e formações (LOPES DA SILVA, 2001).

Ao pensar a educação escolar indígena é cobrada uma lógica de raciocínio em que o tempo não é marcado pelos relógios, mas pelo interesse e pela vivência de cada um. Conforme menciona Vanusa Maria do Socorro Mendes (Vanusa Anambé), diretora da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé:

A gente não respeita o calendário, a gente que faz, nós leva direto a gente não respeita negócio de feriado de santo, proclamação, independência do Brasil, aqui a gente só segue semana santa e finado. O indígena no tempo da colheita aqui, ele não vai na aula, por que tem que trabalhar com o pai, aí ele vai lá com a professora e diz “olha professora eu não venho por que eu vou pra roça” aí é contado como frequência na sala de aula, não vai falta por que ele vai dá uma ajuda pros pais (Vanusa Maria Mendes, 41anos diretora da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé. Entrevista realizada em 2014).

Conforme relato de dona Vanusa Anambé Mendes, podemos inferir que a escola não segue o calendário dirigido pela Secretaria Municipal de Educação de Moju para a comunidade indígena Anambé, o mesmo sofre alterações segundo seus modos próprios do cotidiano, este segue como suas festas e ritos.

Partindo dessa ideia, faz-se necessário refletir sobre a transmissão de conhecimento que vem ocorrendo no cotidiano da comunidade Anambé, como lembra Wilson Pantoja Anambé, morador e professor de línguas da comunidade,

Não há um dialogo, uma conversa. Nos somos mais novos temos que correr atrás. Aqui raramente pratica nossa cultura é mais a cultura do branco, e a gente vai esquecendo nossa cultura. Temos que resgatar a nossa cultura, resgatar nossa dança, nosso canto, os costumes tradicionais né. Por que aqui ela já foi quase extinta quase esquecida, então nos temos que praticar mais, aproveitar enquanto os mais velhos estão vivos (Wilson Pantoja Anambé, Professor na Aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em 2014).

Neste contexto, professores indígenas e não indígenas e alunos da escola estão imersos em um espaço de troca de saberes, portanto, o diálogo intercultural deve ser almejado. Nesse caso, a escola seria um lugar de múltiplas possibilidades de intercâmbios de conhecimentos, local propício para observação de outras lógicas de organizações culturais, como das crianças e dos educadores, estando disponíveis a escutá-las, a

compreender seus desejos e a descobrir as suas formas de aprendizagem, em uma relação do aprender com outro, seria um dos caminhos para a realização da chamada educação intercultural, sem perder de vista o papel socializador da escola.

Conforme afirma Edward Tylor (1978), o termo “cultura”, “tomado no seu amplo sentido etnográfico, é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem, membro de uma sociedade”. Daí, considerarmos a importância dos elementos culturais de um povo para conhecê-lo, visto que, para eles esses elementos têm um sentido e um significado para sua existência. Assim, a escola exerce um papel fundamental no intuito de manter vivos os traços culturais, a língua-mãe, como elementos importantes da cultura local de um povo (EDWARD TYLOR, apud LARAIA, 1978, p. 25).

No que diz respeito à rotina escolar dos alunos da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, foram elencados elementos relacionados à organização da sala de aula e às atividades didáticas. Os alunos aguardavam a chegada do professor e só então adentravam nas escolas e, rapidamente, se organizavam nas respectivas salas.

O cotidiano da sala de aula dos alunos do Jardim ao 5º ano estruturava-se a partir da rotina didática proposta pela professora responsável no qual seguia-se a proposta metodológica: acolhida, atividade sequenciada de escrita ou leitura, intervalo do lanche, atividade de relaxamento, que poderia ser a prática de esporte, atividade final e saída.

A rotina dos alunos do 6º ano ao 9º e Educação de Jovens e Adultos (EJA) seguia em roda de conversa, atividade escrita, leitura e resolução das tarefas, intervalo do lanche, atividade de debate, atividade final e saída.

Percebi que a rotina sugerida pelos professores não indígenas que atuam na E.M.E.F Indígena Aipã Anambé era realizada por uma acolhida, em que consistia uma conversa inicial com os alunos, para saber sobre seu dia, tarefas, família, uma tentativa de se aproximar da realidade vivida pelos alunos. Fora constatado, também, que as atividades propostas a partir dos conteúdos tratados em sala de aula não se limitavam a resolução somente no ambiente da escola, as tarefas eram destinadas a resolução em casa.

Cabe lembrar, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, deve ser assegurada a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da educação escolar, indo desde o processo de elaboração das propostas pedagógicas, à elaboração de materiais didáticos específicos, às práticas de

educar e de cuidar, até ao reconhecimento das atividades socioculturais de cada etnia, favorecendo a vivência de um processo de reflexão coletivo sobre o tipo de educação que deseja para suas crianças e garantindo o protagonismo indígena.

Para Libâneo:

O currículo constitui elemento nuclear do projeto pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem. [...] o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intencões e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Neste sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para que ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. (LIBÂNEO, 2008, p.168).

No que diz respeito aos pressupostos legais a resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Indígena na Educação Básica, mantém o princípio da interculturalidade como norteador de todo projeto de educação e processos de ensino e aprendizagem na escola indígena. Tanto que o parágrafo único do Art. 1º deste documento determina que, *estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade*, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Sendo assim, entende-se que qualquer proposta de Educação em território indígena deveria partir de uma consulta e de um debate local, refletindo sobre motivações e meios. Assim, o discurso da legislação nacional apresenta como bandeira o novo modelo de educação para os povos indígenas – bilíngue e intercultural, dando um tom idílico. Por outro lado, as escolas vão se instaurando entre os vários grupos indígenas do país sem se levar em conta as relações de poder e dominação existentes entre os povos e as culturas que expressam assimetrias, na diglossia, na “incomunicação” e no conflito dessa forma, não são consideradas as condições reais para que o diálogo postulado nos discursos oficiais possa acontecer (CZARNY, 2012).

Apesar da proposta pedagógica pautar-se em um arcabouço teórico legal e inovador, a possibilidade de inserção de saberes dos Anambé na cultura escolar se apresenta de forma solta e generalizada, como também, parece deixar para o professor a responsabilidade de sua execução. Contudo cabe, portanto, ao professor, indígena e não indígena referenciar na sua prática educativa os conhecimentos.

A pessoa que vai trabalhar na área indígena, ele vai ter que olhar esse tipo de oficina que nos temos, não tem especificamente como se trabalhar o índio, não existe nessa oficina ele não vai vê isso. É como trabalhar a educação do campo, então o campo é diverso, se ele está hoje na terra indígena, amanhã ele está nos quilombolas ou está na região de assentamento, há esse rodizio, até por que quantos alunos lá são do fundamental e multisserie, quantos são da 5ª a 8ª série? São poucos, acho que não dá 15. (Levi Leal, Professor coordenador da educação étnico racial da SEMED Moju. Entrevista realizada em, 2014).

Como pode ser evidenciado na fala do Coordenador do Departamento de Educação étnico racial, não existe, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma política voltada exclusivamente à educação indígena local.

Em linhas gerais o que é que eles trabalham por lá? É o conteúdo do núcleo comum, não temos paralelo é esse professor da língua que trabalha com todas as turmas. O professor de matemática ele vai lá dar aula de matemática, os conteúdos de 5ª, 6ª, 7ª, 8ª série, aí a gente diz para pegar elementos locais para você inserir a matemática. É essa orientação que especificamente temos. Agora material de matemática étnico não existe. (Levi Leal, Professor coordenador da educação étnico racial da SEMED Moju. Entrevista realizada em 2014).

A partir da fala do coordenador da educação étnico racial da SEMED, do Município de Moju, percebe-se que a realidade educacional na aldeia indígena Anambé não se distancia das bases estabelecidas no cotidiano da sala de aula da cidade. É inexistente a formação específica aos profissionais que atuam na Escola Aipã Anambé, estes sem qualquer orientação básica anterior a sua.

Assim, a partir deste documento normativo, tem-se a ideia de que a prática da educação intercultural e diferenciada, incluindo a produção de materiais pedagógicos específicos, seja um encargo somente do professor, devendo, portanto, adaptar sua prática de acordo com as possibilidades que contiver. Neste contexto, a coordenadora do sistema modular de ensino de Moju afirma o seguinte:

Nós temos o currículo, onde tem todo o conteúdo programático, em cima desse conteúdo que a secretaria disponibiliza, esse conteúdo que a SEMED repassa ele vai trabalhar. O professor de acordo com a realidade da comunidade ele vai adaptar. Eu não posso trabalhar um conteúdo sem saber a realidade, mas eu posso adaptar a realidade da comunidade, para que eles saibam, entendam

(Hileia de S. Cota, 38 anos, coordenadora do sistema modular de ensino do município de Moju. Entrevista realizada em 2014).

No entanto, defendo que a responsabilidade por realizar o diálogo interétnico, não deva recair somente sobre o professor, embora este tenha maiores possibilidades para fazer permanentes traduções das diferenças, as quais sempre precisam de novas traduções, desestabilizando ou confrontando sistemas culturais, e assim, *acolher a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta*, como argumenta (BHABHA, 2013, p.23).

3.4 O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ALDEIA ANAMBÉ

Apesar dos avanços nas políticas educacionais, o poder público ainda não está preparado para considerar uma educação voltada para os povos indígenas, valorizando seus aspectos culturais, pois se faz necessário que a escola formal incorpore, no seu currículo pedagógico, a riqueza da cultura das populações indígenas (PROCÓPIO, 2012).

A primeira dificuldade que eu tive, foi a participação no planejamento, não existe um repasse para o professor, sobre a realidade da escola na aldeia, os conteúdos diferenciados não se tem. O que tem e se acha que é normal, é trabalhar com assuntos comuns do livro didático, somente explicação, atividade de pesquisa. Já mudei minha metodologia, já não é como nas outras escolas. Até por que, trabalhar com multissérie é um desafio. O que eu faço? Eu passo o conteúdo, vou explicar enquanto deixo eles lá, anotando, vou para o outro quadro fazer diferente, tenho que mostrar as letras, as consoantes. Agora porém não posso passar tudo em ordem, por que se não eles decoram e não memorizam (Profª. Maria do Livramento Serrão Pereira. Entrevista realizada em 2015).

No relato da professora Maria do Livramento, que leciona no ensino fundamental menor, pode ser identificada a dificuldade que os profissionais encontram, ao trabalhar na E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, como: problemas com formação de professores, a

realidade do espaço físico, ausência de materiais didáticos que contextualize a realidade do aluno, além de infraestrutura adequada para os alunos e educadores.

As dificuldades são muitas, não só estruturais ou técnicas, existe também aceitação da comunidade quanto quem vem trabalhar aqui. Eu imaginava, em termos de ser recebida, se a comunidade iria aceitar? Qual a reação dos alunos? A imaginação maior era será que eu vou me acostumar? O lugar é bom! Agora deixar a família e passar um tempo direto aqui, eu me perguntava. É um desafio trabalhar, são muitas situações, complicadas. Já tem uma aceitação na comunidade, o que vejo é a falta dos pais na escola. O comportamento dos alunos é diferente, eu ainda não conheço a realidade da comunidade, quase não saio daqui. Achei uma coisa muito diferente da cidade para a zona rural. Primeira experiência (Prof^a. Maria do Livramento Serrão Pereira. Entrevista realizada em 2015).

Apesar dos avanços nas políticas educacionais para os povos indígenas, a escola existentes nessas comunidade têm mudado muito pouco, principalmente em à realidade presente para uma perspectiva futuras de autonomia para afirmação de identidade, que garanta a vida social própria desses sujeitos, aprovando ainda o modo de ser e de viver dessas comunidades, para que a sociedade envolvente reconheça e valorize a cultura desses povos.

Esta escola está tendo um papel de suma importância na educação de crianças e jovens da aldeia Anambé, pois está contribuindo na valorização e reafirmação de traços culturais destes indígenas, principalmente no que concerne ao respeito e à reconstituição da língua, que está sob a responsabilidade de um professor indígena da própria aldeia, o professor Wilson Pantoja Anambé, que busca ajuda dos mais velhos, os sábios da aldeia, para recuperar aquelas palavras indígenas que são desconhecidas ou já esquecidas pelos mais jovens.



Imagem 61: Alunos realizando tarefas de escrita, sentam-se aleatoriamente ao redor da “grande mesa” enquanto a professora subdivide a sala no ensino multisserie. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.

Desse modo, destaca-se o papel do professor junto à escola indígena que, ao desenvolver seu trabalho em um ambiente diferenciado, necessita receber uma formação, para que venha desenvolver sua metodologia. A respeito disso, o coordenador de Educação Étnico Racial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju é categórico ao mencionar que:

Não tem uma formação específica para professores indígenas. Esse é um ponto, os professores do SOME eles trabalham de 5ª à 8ª série, eles trabalham as oito disciplinas em modulo. Em linhas gerais o que é que eles trabalham por lá? É o conteúdo do núcleo comum, não temos paralelo é esse professor da língua que trabalha com todas as turmas. O professor de matemática ele vai lá dar aula de matemática, os conteúdos de 5ª, 6ª, 7ª, 8ª série, aí a gente diz para pegar elementos locais para você inserir a matemática. É essa orientação que especificamente temos. Agora material de matemática étnico não existe (Levy Leal, 45 anos, coordenador Educação Étnico Racial da Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju. Entrevista realizada em 2014).

Conforme destaca o professor Elson Costa que trabalha a disciplina de História nas turmas do 6º ao 9º ano, existem muitas dificuldades ao se trabalhar com comunidades indígenas, destaca, ainda, a falta de materiais específicos, de acordo com a realidade local.

Logo no início, eu me deparei em uma situação de saber o conteúdo específico para área, o que eu vi na secretaria do SOME é a mesma coisa da cidade e do interior. Então pesquisei a situação que se encontrada. Eu ouvi muitos relatos que os madeireiros invadem o território deles. Então procurei trabalhar os latifundiários, quem eram, falei do Chico Mendes, irmã Doroth. Eu converso com eles a respeito desses temas, a visão deles, os conflitos da cidade, eu sempre falo de valorização (Elson Costa da Silva, professor de História. Entrevista realizada em 2014).

Sendo assim, compreende-se que a educação escolar indígena seja comunitária e atender aos anseios de uma comunidade que luta pelo mesmo objetivo intercultural, porque convive com diferentes culturas étnicas num mesmo território. Desse modo, pensar em um diálogo entre essa diversidade cultural é possibilitar uma relação com mais respeito e compreensão de umas com as outras, podendo, assim, interagir de igual para igual. Pois, a interculturalidade está presente no reconhecimento da cultura indígena, em sua vivacidade cotidiana, no orgulho e na certeza da identidade de cada pessoa em seu grupo étnico (REZENDE, 2006).

Diante desse processo, os professores têm um papel fundamental para que haja um avanço, principalmente em relação à formação inicial e continuada desses profissionais, pois são elementos fundamentais para que eles possam trabalhar essas temáticas na educação. Entretanto, sabemos que essa é uma preocupação que ainda não ocupa um lugar de prioridade, apesar de saber que já vem ganhando espaço em algumas instituições.

Neste sentido, construir caminhos que valorizem a diversidade cultural na educação é desafiador porque vivemos em uma sociedade que, historicamente, negava as diferenças, o que compromete as dimensões das dinâmicas educativas, pois a organização de um currículo multicultural vai além da introdução de alguns conteúdos, sendo, então, indispensável buscar um olhar com mais sensibilidade à diferença cultural, porque a visão monocultural está ainda latente na educação escolar, principalmente quando nos referimos aos povos indígenas (REZENDE, 2006).



Imagem 62: Prática de leitura na língua Anambé durante atividades da disciplina de Cultura Indígena na E.M.E.F Indígena Aipã Anambé. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.



Imagem 63: Atividade lúdica com as crianças Anambé durante trabalho de pesquisa na E.M.E.F Indígena Aipã Anambé. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.

Através da fala de Vanusa Maria do Socorro Mendes e dos demais habitantes da Aldeia Anambé, é perceptível a troca de saberes nesta comunidade indígena mediante ao diálogo estabelecido pelos transmissores da cultura local, no que concernem os diferentes saberes e práticas que se reinventam e se ressignificam nas experiências vividas cotidianamente, refletindo o quão é importante a transmissão dos conhecimentos da ancestralidade de geração à outra, saberes adquiridos que compõe o singular modo de vida da população indígena.

3.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA ALDEIA ANAMBÉ

A partir dos estudos de Veiga (1992), a prática pedagógica pode ser considerada uma dimensão da prática social e concretizada no trabalho docente em uma relação dialógica entre professor e aluno.

É importante destacar o processo de manutenção da língua materna no cotidiano da comunidade, o que tem sido desenvolvido por um membro da comunidade que passou a trabalhar os conceitos e categorias antes usuais na comunidade Anambé. A partir da disciplina de línguas, algumas crianças da aldeia, atualmente, já falam e desenvolvem algumas expressões da sua língua de origem (queira ver imagens 56 e 65).

De acordo com o professor Wilson Anambé, não há nenhum material construído sobre o ensino diferenciado para os Anambé. Como o mesmo é professor bilíngue, produz oralmente recursos didáticos a partir daquilo que faz parte de sua cultura e que possibilita a continuidade desta.

Assim, na elaboração de uma proposta pedagógica, é necessário considerar os seguintes questionamentos – *para quem, o quê e como ensinar* – como sugerem Venere; velanga:

Na discussão sobre *quê* currículo e *para quem*, na perspectiva da educação infantil para crianças indígenas há que se ter prudência na forma de selecionar e

veicular os conteúdos, pois, se o universal não é a totalidade nem a verdade absoluta, o conhecimento relativo, se for trabalhado de maneira radical, corre o risco de ganhar em intolerância, parcialidade e, portanto, tornar-se preconceituoso e segregador. (VENERE; VELANGA, 2008, p.188)

Ainda no que se refere à proposta pedagógica, Vasconcelos (2004) referencia que o Projeto Político Pedagógico deve considerar, em termos mais abrangentes, a educação intercultural, pois contempla as dimensões administrativas, pedagógicas, políticas e culturais. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico envolve uma construção coletiva de conhecimento. Por essa razão, é necessário que seja construído participativamente, considerando-se, esta, uma excelente tentativa, que Vasconcelos propõe como resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento, sendo que este planejamento participativo abre “possibilidade de um maior fluxo de desejos, de esperanças e, portanto, de forças para a tão difícil tarefa de construção de uma nova prática” (VASCONCELOS, 2004, p. 169).

Segundo Apple:

O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, que tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importantes – quem pode perguntar e responder essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são produzidos e alterados nesta sociedade. Sempre existe, pois, uma política de conhecimento oficial, alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2011, p.71).

Durante a convivência entre os Anambé, se percebeu que um dos entraves para a produção de materiais didáticos específicos, diferenciados e bilíngue, é a ausência de profissionais da área da linguística para auxiliá-los. Por outro lado, acredita-se que a colaboração solidária e efetiva dos membros desta etnia, em conjunto com a escola (professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, antropólogos, alunos e pais) poderia ser uma experiência positiva, pois é nesse momento que o povo Anambé poderá dar vozes à sua cultura, sua linguagem.

Percebe-se nos relatos do Professor Wilson Anambé que as pessoas mais velhas da aldeia são consideradas como fonte de pesquisa, sendo fundamentais no trabalho desenvolvido por ele “muitas vezes eu pesquiso com as pessoas mais velhas, por que só o

que eu sei não daria conta de levar o trabalho pra frente”. E exemplifica: “quando eu não sei algum palavra na língua, é um mais velho que me ajuda.

Neste contexto sobre a dificuldade em realizar uma prática pedagógica, o professor Wilson Anambé também destaca como, um dos fatores que dificultam para que isto aconteça, seja o ato de relembrar palavras antes usadas e sua escrita das mesmas, tornando mais difícil ainda a confecção de um material próprio e bilíngue, o qual fosse possível utilizar na escola desta comunidade.

Eu vejo que as crianças tem muito interesse. Os materiais que são poucos, alguns tem que ir comprar na cidade, fibra, miçanga. Trabalho mais o canto deu muito certo, os maiores é mais interesse na dança, muitos já sabe. Eu tento passar a nossa cultura indígena pra nossas crianças. Se a gente esquecer a língua, esquecer a cultura não vai restar nada (Wilson Pantoja Anambé, Professor na Aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em 2015).

A fala do Professor Wilson Anambé faz referência às dificuldades encontradas. Quanto à logística, destaca a falta de materiais, tanto naturais, próprios da comunidade, como: jenipapo para fazer pinturas e sementes na confecção do artesanato, além de materiais comuns para utilizar em sala de aula, como: papéis, pincéis, tintas. São utensílios que lhe ajudam a alcançar um bom desenvolvimento do seu trabalho.

Para Silva (2012), o currículo é aquilo que se faz dele e o que ele faz de nós. É uma forma particular e específica de sermos produzidos e acrescenta que o saber não está isento de poder, de dominação, sendo expresso por meios das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento (SILVA, 2012). Nesta perspectiva, currículo e identidade social estão intimamente ligados.

Na secretaria não vejo nem uma política voltada para a questão indígena, aqui na escola até a merenda é charque, as comidas que vem é enlatados, os pacote de bolacha, agora que não sei se vai mudar, por que já tem energia. Seria importante se o alimento fosse daqui mesmo, trabalhado feito aqui, para nos não precisava vim de fora, um exemplo a própria farinha. (Wilson Pantoja Anambé, Professor na Aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em, 2014).

Entretanto, é importante atentar para a relação de Silva (2012) ao afirmar que o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza na relação entre pessoas (SILVA, 2012). Portanto, o

currículo como qualquer outra prática cultural nos constrói como “sujeitos particulares, específicos, [...] pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos - e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 2012, p.189). O referido autor também complementa que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimento, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (SILVA, 2012, p.201).

Apple (2011) demonstra quão frágeis são as estruturas em que se desenha a chamada educação intercultural ao não se conseguir transpor nem a barreira da seleção de saberes, os quais se mostram universalmente europeus. Neste contexto, questiona: “Que tipo de conhecimento vale mais?” e continua: “Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não trata ‘apenas’ de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 2011, p.49). Conclui afirmando que:

[...] devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinada época (APPLE, 2011, p.56).

Ao discutir sobre currículo multicultural, acredita-se ser importante considerar o questionamento dos autores Venere e Velanga (2008), os quais fazem o seguinte questionamento: como inserir no interior do currículo a cultura plural sem que a escola perca de vista sua função socializadora e disseminadora dos conteúdos socialmente significativos? A educação intercultural entre as crianças indígenas vem sendo realizada com uma série de contradições e de desencontros o que, talvez, seja explicado pelo binarismo: interculturalidade no discurso oficial e interculturalidade formulada por líderes dos movimentos indígenas, em que se pauta na valorização intracultural das identidades étnicas (VENERE; VELANGA, 2008, p. 188).

Destaca-se que, durante as atividades de pesquisa, presenciei alguns instrumentos didáticos de editora do sul e sudeste do país

, como: livros, apostilas, cartilhas e revistas no espaço da escola, materiais distribuídos pela Secretaria de Educação aos professores. Esses exemplares eram utilizados de forma restrita como fonte de pesquisa, para a visualização de figuras e para reconhecimento das letras do alfabeto da Língua Portuguesa.

No que concerne ao conteúdo desses materiais, pude perceber, ao analisá-los, que se apresentam descontextualizados com a realidade local. O mais grave é que demonstra uma imagem estereotipada dos indígenas, evidenciando-o como selvagem, com arco e flecha na mão, andando nu. Retrata a imagem do indígena como um sujeito inferiorizado.

Vale ressaltar que, durante as atividades da disciplina Cultura Indígena, o material utilizado é um caderno no qual constam termos e expressões na língua Anambé (queira ver imagens 56 e 65). A respeito deste caderno específico e diferenciado, considero-o de suma importância porque, é a partir dele que o professor indígena Wilsom Anambé desenvolve as atividades bilíngues, com conteúdos próprios da Cultura Anambé, como: nomes de animais, frutas, utensílios da agricultura, pesca, artesanato de uso ornamentais, dentre outros.

Portanto, a carência de materiais e recursos específicos é um dos fatores que evidencia a fragilidade do discurso democrático do Estado acerca da diversidade, pois não garante as condições de igualdade asseguradas pelos marcos normativos para que ocorra o intercâmbio entre os saberes escolares e os saberes culturais. Nessa perspectiva, conforme menciona Ivens, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural, do que a própria inclusão tão proferida nos discursos oficiais, a respeito da escolarização entre populações indígenas (IVES, 2014).

Além disso, não basta apenas reconhecer a diversidade a partir de políticas interculturais, é preciso promover espaço para um diálogo contextualizado entre diferentes grupos indígenas. Por esta razão, ressalta-se que a educação entre as crianças indígenas pesquisadas deve iniciar tornando presente a cultura da comunidade e reconhecendo os possíveis horizontes da interculturalidade, inclusive o idealizado a partir deste grupo étnico.



Imagens 64 e 65: Materiais produzidos durante as aulas da disciplina de Cultura Indígena. Fonte: Acervo pessoal de Wilson Pantoja Anambé, 2014.

NERAWA	Calabô
TAMAKYŶGWA	Calôça
YNE NABY	Cuêlô
NETYŶGWA	narij
Yeyuru	3ôca
EYAPYŶTUGWA	Calôro
YNERA	Dente
YNEKUGWA	Lingua
NEKUPO'	Braço
NEPO'	mão
YNEPUBWA	peda
YnenePO'PUBWA	unha
NEKUA KYŶGWA	Esfinhaça
YNEPUPEKYŶGWA	Costita
YNEDYBWA	Carapô
YPYA	figado
EDYBWA	nariz
TYNEREPO'PUBWA	Baleio
MARAPWA	Corne
	laneta



Imagem 66: Cotidiano da sala de aula alunos realizando tarefas de escrita destaca-se também parte das paredes da sala ornamentadas com recursos pedagógicos produzidos pelos professores e alunos. Fonte: Acervo de pesquisa Susana Braga de Souza, 2014.



Imagem 67: Frequência dos alunos do 1º e 2º ano da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé. Fonte: Acervo pessoal Wilson Anambé, 2014.

3.6 O SABER FORMAL E INFORMAL NA ESCOLA AIPÃ ANAMBÉ E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

As práticas pedagógicas estão relacionadas também aos materiais didáticos. Portanto, as escolas indígenas pesquisam os recursos didáticos disponibilizados aos professores como: jogos educativos distribuídos pelo MEC, livro didático infantil; sugestões de atividades distribuídas pela SEMED, livros de literatura infantil e material de apoio.

Os jogos educativos, de acordo com o professor indígena Wilson Anambé, são inadequados, pois, além de possuírem grau avançado de complexidade para crianças, as peças para montagem dos jogos, em geral, são pequenas e, muitas vezes, não atraem a atenção dos alunos.

A partir da carência de material contextualizado de acordo com a realidade das crianças indígenas, percebi que, embora o professor Wilson Anambé não tenha materiais impressos sobre os saberes tradicionais, não o impediu de trabalhar em uma perspectiva de educação diferenciada, tendo, a seu favor, a vivência entre seu povo e por se tratar atuante na docência do ensino da Cultura Indígena Anambé há seis anos. Sua prática pedagógica é descrita da seguinte forma:

Eu só trabalho sexta e sábado, tento fazer algo que chame atenção, trabalho a pintura com eles, eu tento indicar pra eles. Os materiais que uso na sala de aula é, lápis, caderno, o material de artesanato, caroço, semente de tucumã, inajá, as penas das aves, espinhas pra fazer colar, pulseira, as miçangas. Esses são os materiais das minhas aulas. A outra coisa que é dificultoso é que dá desânimo é os materiais para se trabalhar. A gente faz assim. Um dia trabalho o canto e dança, outro dia artesanato, quando a gente arruma o material aí na mata. Eu já pensei em fazer uma cartilha pegar a nossa língua, as palavras, os animais e colocar na nossa língua (Wilson Pantoja Anambé, Professor na Aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em 2014).

Nos relatos do professor Wilson Anambé, é ressaltada a importância de se trabalhar com o saber local, através da oralidade das pessoas mais velhas da aldeia, que é considerada como riquíssima fonte de pesquisa, sendo fundamentais no trabalho desenvolvido pelo professor:

Eu aprendi e anotei tudo da língua, peguei através das conversas com os idosos a Tapira os veteranos, eu converso com eles anoto, juntei em um caderno. Quando eu tô na sala de aula eu vejo o interesse, tens uns alunos que eu vejo que muitos querem mesmo aprender. A gente vai até eles conseguirem. (Wilson Pantoja Anambé, Professor na Aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em 2014).

Neste sentido, trabalhar em uma perspectiva de educação intercultural está para além da prática do professor bilíngue e se relaciona às bases epistemológicas e organizacionais do currículo e às condições reais para a realização do intercruzamento de saberes de mundos diferentes. Cabe destacar que, embora considere que, no plano legal, a política nacional de educação específica e diferenciada para as populações indígenas represente um avanço, novos horizontes devem ser traçados para que a abordagem educativa da interculturalidade ultrapasse o campo político e se configure em direito, de forma que o intercâmbio de várias culturas se realize de forma contextualizada.

Pra mim é muito gratificante trabalhar na minha comunidade. Quando eu me entendi a gente tinha um livro aí, mas não tinha muita coisa na nossa língua, e muitos falaram que era da nossa língua e quando comecei a trabalhar, eu fui sentar com os mais velhos, pegar a fala daqui da nossa aldeia. Então pra mim tá desenvolvendo, tá na frente pra desenvolver nossa cultura é um privilégio muito grande de vê meu povo. Graças à Deus avançou bastante. Quando eu era muleque pra gente fazer uma apresentação era uma dificuldade, até por que naquela época não tinha ideia de como era, o que tinha tava escondido pelos mais velhos (Wilson Pantoja Anambé, Professor na Aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em 2014).

Percebe-se, na fala do professor Wilson Anambé, o quão é prazeroso repassar a sua cultura, mantendo seus traços da língua dos Anambé por meio da dança, da música, do artesanato e da pintura, que havia, até pouco, deixados de ser praticados por muitos jovens na aldeia indígena Anambé.

É de suma importância evidenciar a utilização do artesanato em sua prática pedagógica e a importância dos mesmos. No que se refere à prática pedagógica, o professor de língua materna relata que valoriza os saberes dos alunos ao introduzir objetos e animais do contexto sociocultural das crianças no cotidiano. Neste sentido, exemplifica como trabalha a partir do artesanato.

Quanto ao artesanato vejo muito interesse, eles vão conhecendo a dança, eu sou indígena eu quero vê isso ir pra frente, se as aulas continuarem eu sei que vai. Aqueles que querem e tem interesse eu sei que vai pra frente, se as aulas continuarem vai ser bom. Esse ano eu quero trabalhar com mais velhos, levar eles pra sala de aula mesmo, pra eles participarem dentro da sala de aula. Se nos não tentar resgatar, daqui mais uns anos vai ficar só lenda mesmo por que ninguém vai saber a história, a língua aí fica sem nada. Tem que manter nossa tradição, a gente precisa de apoio dos pais pra poder chegar à frente (Wilson Pantoja Anambé, Professor na aldeia Indígena Anambé. Entrevista realizada em, 2014).

Neste contexto, o professor Wilson Anambé lembra o quanto foi difícil começar a trabalhar a língua materna dentro da sala de aula, principalmente quanto à receptividade dos alunos e a carência de subsídios para desenvolver suas aulas. Mesmo sabendo que é de responsabilidade do Estado, o professor conta com ajuda da própria comunidade indígena para auxiliar no que se refere à aquisição e à transmissão dos saberes da sua etnia. Por outro lado, também, é perceptível o esforço deste professor para aprender a língua materna e, desta forma, menciona que já sabia algumas palavras e se coloca disponível para aprender cada vez mais.

Durante as observações *in loco*, ao conversar com o cacique Raimundo Anambé, foi possível perceber o brilho nos seus olhos ao falar dos mitos e lendas do povo Anambé. Da mesma forma, se notou, ainda, expressões emocionadas ao recordar sua infância e tudo que sua mãe lhe contava. É notório o desejo deste cacique em valorizar os saberes tradicionais do seu povo, a partir do currículo escolar, que, como se sabe, tem uma legislação específica. Conforme já mencionaram Lopes da Silva (2001) e Grupioni (2008), ainda não se materializou. Neste sentido, espera-se que a escola, na referida comunidade, continue sendo um espaço de intercâmbio de saberes. Pois, compreende-se a escola como fonte, como instrumento facilitador de saberes e que tem a finalidade de estabelecer uma relação de igualdade. Neste sentido, Bergamaschi chama atenção da escola para os limites sociais demarcados pelos grupos étnicos (BERGAMASCHI, 2004).

Partindo da convivência e da observação, questiona-se: como pleitear uma educação intercultural que respeite as práticas culturais e os modos de viver, de aprender e de ser de um povo como os Anambé? Entende-se que os primeiros passos rumo à valorização de um diálogo contextualizado pode se realizar a partir de um maior número de professores bilíngues, em que estes profissionais poderiam ajudar na construção de uma educação diferenciada neste grupo étnico, por reconhecer e praticar a cultura local,

vivenciando um currículo intercultural, permitindo a adequação (pelo professor) do conteúdo programático, desmitificando informações preconceituosas em relação ao papel do índio na cultura brasileira. Ressalta-se, ainda, que seria se acontecesse a participação mais ativa da comunidade na construção dos saberes, dizeres e fazeres inerentes à sua cultura, convidando, por exemplo, os anciãos da aldeia para contar suas histórias, mitos, lutas e tradições, ou seja, ressignificar a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das muitas histórias contadas pelos velhos e velhas, guardiões da memória, local, acrescido do diálogo com a base teórica, foi possível compartilhar o universo cultural do povo Anambé. A partir da observação participante do cotidiano da aldeia Anambé, pude expor alguns elementos da realidade deste povo. É do resultado das relações interétnicas, que esse povo se estabelece na região do Moju Pará. No processo de resistência de suas tradições milenares e da ressignificação de suas práticas culturais, se constitui o modo de viver dos Anambé.

Na interação com a natureza, se ancoram os múltiplos saberes culturais desse povo desenvolvido em seu cotidiano como: o saber cantar, dançar, fazer adornos, pintar. Dessa forma, vivem em espaços híbridos, na certeza de que a continuidade de saberes lhes garante a afirmação da identidade cultural. Ainda que, muitas vezes, tendam a resistir.

Atualmente, problemas, como o do alcoolismo, são combatidos por meio das religiões cristãs evangélicas, visto que, de acordo com o discurso religioso, se presume que o viciado sairá do vício a partir da sua conversão. Entretanto, a inserção de muitos indígenas a essas religiões tem colaborado para o abandono de muitas práticas culturais tradicionais desse povo.

Assim, muitos convertidos deixam de pintar o corpo, mudam suas vestimentas, seu artesanato e acabam por não praticar algumas práticas de lazer que antes estavam habituados. Desse modo, esse saber indígena é vítima do epistemicídio, conforme destacou Albuquerque (2011), provocado por essas ordens religiosas, considerando o fato de que o ritual de pajelança já não se presencia entre os Anambé.

Por conseguinte, na aldeia Anambé não é só a religião evangélica que colabora para o enfraquecimento dos saberes e práticas culturais. Segundo os mais velhos, o desinteresse de alguns jovens em praticar a cultura local, bem como posso destacar as mudanças de hábitos alimentares tradicionais, advêm de fatores como: as inserções de alimentos industrializados e a influência da mídia televisiva.

O estudo constatou, ainda, que, apesar dos avanços nas políticas educacionais, o poder público municipal de Moju ainda não está preparado para considerar, em suas políticas de educação, a prática da educação para os povos indígenas. Embora se trabalhe a disciplina de Cultura Indígena que faz circular mais conhecimentos através das práticas de

aprendizagem, o que, ainda, faz-se necessário que a escola formal incorpore, ao seu currículo pedagógico, a riqueza da cultura das populações indígenas.

Por meio dessa pesquisa, revela-se que há lacunas entre o que a legislação prescreve para as escolas específicas, diferenciadas e interculturais e o que ocorre na prática está distante do que prevê os parâmetros das Leis. Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Moju, a educação escolar indígena da aldeia segue ainda com muitas dificuldades.

As entrevistas com os professores e a observação participante no cotidiano da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé são elementos que me dão respaldo para afirmar que a educação intercultural entre as crianças indígenas desta etnia vem sendo realizada com uma série de contradições e de desencontros, sendo, talvez, explicada pelo binarismo: interculturalidade no discurso oficial e interculturalidade formulada por líderes dos movimentos indígenas.

A partir da vivência no dia-a-dia da escola, identifiquei fatores como: a carência de recursos didáticos específicos ou não, a forte presença de professores não indígenas e não falantes da língua materna, com um único professor bilíngue e conhecedor/praticante da cultura local. Este profissional tem um papel importante na realização da interação da educação formal de saberes e práticas culturais.

Portanto, somente o discurso democrático do Estado acerca da educação intercultural, sem as condições de igualdade asseguradas para que o intercâmbio entre os diferentes grupos aconteça, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural do que a própria inclusão tão proferida nos discursos oficiais, a respeito da escolarização entre as populações indígenas.

Assim, embora os coordenadores do Sistema Modular de Ensino defendam que se propõe um ensino intercultural com abordagem progressista, no plano discursivo, se silencia diante dos conhecimentos relacionados às tradições, às crenças e aos valores do povo Anambé. Ao invés de promover o fortalecimento das práticas socioculturais locais, colabora no sentido de enfraquecê-las, com o modelo escolar tradicional totalmente eurocêntrico, com uma base do currículo com as disciplinas de: português, matemática, história, geografia, arte, ciências, estudos amazônicos, em que o conteúdo é apresentado de forma descontextualizada da realidade do aluno, evidenciando um saber local que permanece ser ensinado na escola em raras exceções.

Destaco, também, que no contexto da E.M.E.F Indígena Aipã Anambé, as atividades do professor Wilson Anambé, ao realizar práticas pedagógicas contextualizadas com os saberes de seu povo, consegue transpor barreiras, realizando um diálogo intercultural, com intercâmbios de conhecimentos, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral.

Neste contexto, portanto, de encontros e desencontros do diálogo intercultural e contextualizado, vem sendo produzida a Educação Escolar Indígena do povo Anambé.

Como resultados sistematizados por meio desta pesquisa, acredita-se que venha a contribuir para futuros estudos acerca do povo indígena Anambé, e que eles possam fazer uso do mapa de saberes, analisado neste estudo, para um olhar educacional.

Além de cooperar para a produção de futuros materiais paradidáticos ou não, que possam ser específicos da cultura Anambé, por abordar a questão do diálogo intercultural entre saberes e práticas culturais, além de contribuir para que as instâncias governamentais responsáveis pela educação escolar indígena, tomando como exemplo a realidade estudada, este trabalho fornece reflexões para que, a partir de sua leitura e interesse por essa temática, possam interferir para sanar deficiências e falhas que ocorrem na execução das políticas públicas nessas escolas.

Encerro esse texto com a perspectiva de que os problemas evidenciados neste estudo sejam sancionados. Da mesma forma, são sugeridas algumas ações rumo à valorização do diálogo contextualizado e o fortalecimento dos saberes e práticas culturais do povo indígena Anambé, tais como: Formação continuada para professores e gestores indígenas, Elaboração de material didático específico pelos próprios professores indígenas, com o registro oral e escrito das narrativas, Assessoria pedagógica especializada nas escolas, por meio de disciplinas, como: Arte e Cultura Indígena, História, Língua Indígena, ou outras. Uma pesquisa que reconhece a cultura local como principal instrumento para promover o ensino–aprendizagem dentro da escola Aipã Anambé.

FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA

a) FONTES ORAIS

A partir dos relatos orais, foi possível fazer tecer um diálogo com a bibliografia estudada. Assim, destacam-se os nomes dos habitantes da aldeia indígena Anambé e demais informantes que contribuíram para a composição deste trabalho:

PROFESSORES E COORDENADORES

Benedita Farias da Conceição, 51 anos, Diretora do Ensino Fundamental SEMED

Elson Costa da Silva, 30 anos, professor de História.

Gildete de Jesus da Silva Lopes, 52 anos, Professora de Educação Infantil.

Hiléia de S. Costa, 38 anos, coordenadora SOME- Moju.

Jeremias dos santos Alves, 30 anos, – professor do SOME do Município de Moju.

Levy Lobato Leal, 45 anos – Coordenador Educação Étnico Racial da SEMED- Moju.

Wilson Pantoja Anambé, 25 anos, professor indígena da escola Aipã Anambé.

INDÍGENAS E MORADORES DA ALDEIA

Augusta Pereira da Silva, 78 anos, moradora da aldeia Anambé.

Daniel Anambé, 27 anos, indígena Anambé.

Enildo Anambé Rosa, 34 anos, Indígena Anambé.

Francisca Pantoja Anambé, 75 anos, moradora da aldeia Anambé.

Ivanete Pantoja Anambé, 24 anos, indígena Anambé.

Júlia Anambé, 29 anos, indígena Anambé, auxiliar de odontologia.

Luciele Santos da Silva, 24 anos, moradora da aldeia indígena Anambé.

Lailson Anambé, 18 anos, indígena Anambé.

Maria do Carmo Anambé, 22 anos – indígena Anambé.

Maria do Livramento Serrão Pereira, 40 anos, professora das séries iniciais.

Marrir Anambé, 71 anos, indígena Anambé.

Maria Valdenize Pantoja Anambé, 40 anos, Assistente Indígena de saúde.

Pedro Miranda de Almeida, 81 anos, morador aldeia Anambé.

Rosinete do Socorro da Silva Farias, 50 anos, Técnica em enfermagem da aldeia.

Raiane Anambé, 18 anos, indígena Anambé.

Titon Anambé, 78 anos, indígena Anambé.

Tapiira Anambé, 77 anos, indígena Anambé.

Vanusa Maria do Socorro Mendes, 41 anos, diretora da escola Aipã Anambé.

Ywan Anambé, 60 anos, indígena Anambé.

CRIANÇAS INDÍGENAS ENTREVISTADAS

Pokawy Anambé.

Ynuyã Anambé.

Ywyrã Anambé.

Mahira Anambé.

Mayahi Anambé.

Nerawá Anambé.

Nayhá Anambé.

Nerety Anambé.

Titiman Assuriní Anambé.

b) FONTES ESCRITAS

- Certidão de nascimentos.
- Registros de casamento.
- Plano Municipal de Educação do Município de Moju.
- Caderno de estudos da língua materna.
- Diário de classe dos professores.
- Matrícula Escolar de 2013, 2014, 2015.
- Memorando.
- Prontuários Clínicos do posto de saúde.
- Certidão de reconhecimento de terra indígena.
- Mapa territorial de demarcação de propriedade.

c) FONTES DOCUMENTAIS IMAGÉTICAS

- Fotografias de acervos familiares da aldeia indígena Anambé.

- Fotografias realizadas durante as atividades de pesquisa.
- Fotografias de acervo pessoal de Rosinete do Socorro da Silva Farias.
- Fotografias de materiais do acervo pessoal de Wilson Anambé.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da Ayahuasca**. Belém: Eduepa, 2011.

_____. **Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial**. Belém: FCPTN, 2012.

ALONSO, Sara. **Os Tembé de Guamá: processo de construção da cultura e identidade Tembé**- Rio de Janeiro. Tese (Dissertação de Mestrado)UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, Tomaz, (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed., p.71-106. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo. Parius, 1995.

_____. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

ANTONIO, G. D.; TESSER, C. D.; MORETTI-PIRES, R. O. **Contribuições das plantas medicinais para o cuidado e a promoção da saúde na atenção primária**. Interface (Botucatu) [online]. 2013, v.17, n.46, p. 615-633 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013005000014>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

ARBEX, José. **O poder da TV**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ASSIS, Eneida; NEVES, Jorge Lucas. **Os Anambé do Alto Cairari: Paisagens da memória**. In: Iluminuras, Porto alegre, v.14, n° 34, p.33-49, ago/dez 2013.

AZEVEDO, Neliza Maria Trindade. **Reserva Indígena Anambé: Localização e História**. In: criança e adolescentes Anambé- cultura e perspectivas: subsídios para a intervenção do serviço social em área indígena. 2005. P.95. Dissertação de Mestrado em serviço social – centro socioeconômico da Universidade Federal do Pará.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da educação popular**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 122-35.

_____. **A educação como Cultura**. São Paulo, Brasiliense, 2002.

_____. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006

BELAUNDE, L. E. Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas em la Amazonía peruana. Revista da FAEEBA- **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.19, n.33, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistememes nas sociedades latino-americanas. P.43-72. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

_____. **Povos Indígenas: conhecer para respeitar**. In: Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 7 a 15.

_____. **Por que querem e por que não querem escola os Guarani?** Tellus, Campo Grande – MS, v.4, n 7, p.107-120, out.2004.

BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.) **Povos indígenas & educação**. 2 ed.p.33-48. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 out. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 Abr.2015.

_____. **Lei nº11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil-03/-ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 10 Abr.2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado Federal, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 2 ed., p. 13-84. Portugal: Porto, 1994.

BONIN, Iara Tatiana. **Como entender a Cultura Indígena e suas Transformações ?** Revista IHU, n. 80, p.6-7, 19 maio, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2ed., Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRUNO, Lúcia. **Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades**. R. bras. Est. Pedag. Brasília, v.92, n.232, p.639-662.

BRUSQUE, Francisco Carlos de. Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Pará na primeira sessão da XIII legislatura em 1º de setembro de 1862. Pará, p.91, anexos, 1862.

CAD, SECAD, **Políticas públicas para educação escolar indígena**, 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed, p. XVII – XL. São Paulo: EDUSP, 2011.

CANDAU, Vera Maria. *A Didática hoje: uma agenda de trabalho*. In: CANDAU, V.M. e outros. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (org.) **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia Coelho. **Educação e Relações Raciais: conceitualização e historicidade**. Belém: Editora livraria da física, 2010.

COHN, C. **A criança indígena. A concepção xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação (Mestrado), PPGAS-USP, São Paulo, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **História dos Índios no Brasil, direitos, cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CZARNY, Gabriela. *Ressituando debates intelectuais na Américas*. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se pensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. p. 27-42. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

DORTA, S. F.; CURY, M. X. **A plumária indígena brasileira no museu de arqueologia e etnologia da USP**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: _____; LOPES DA SILVA, A. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERRAZ, Iara. Suruí. In: RICARDO, Carlos Alberto (Coord.). *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: CEDI, 1985. V. 8 II-Sudeste do Pará/Tocantins. p. 100-25.

FIGUEIREDO, Napoleão; *Os Anambé, Cultura Indígena: textos e catálogos*. Belém: Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa – Museu Paraense Emílio Goeldi, p.73-77,1983.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. p.29-43. São Paulo: Global, 2001.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**-1ª. ed. Rio de Janeiro. 2012

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIROTO, Renata Lourenço. **Balço da educação escolar indígena no município de Dourados**, Tellus, v.6, n.11, p.77-103 out.2006.

GIROUX, H. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA. T. T. (org.). **Alienígenas sala de aula**. Rio de Janeiro; Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IVES, Neusani Oliveira. **Educação Infantil Tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural**. Belém, 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

JULIÃO, Maria Risolêta Silva. **A Língua dos índios do rio Cairari**. 1993. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém.

LARAIA, Roque de Barros & Roberto Da Matta. 1978. **Índios e Castanheiros: A Empresa Extrativa e os Índios do Médio Tocantins**. 2a Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra (Coleção Estudos Brasileiros, Vol. 35).

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed., Goiânia: MF Livros, 2008.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Crianças indígenas: a questão indígena e a escola**. 2 ed., p.09-25. São Paulo: Global, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. **Uma “antropologia da educação” no Brasil ? reflexões a partir da escolarização indígena**. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed., p.29-43. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta. In: LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. P.56-85. Brasília: MEC, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELO, Suely Amaral de (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3 ed., p.63-87. Campinas: Autores associados, 2012.

MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. São Paulo: Siciliano, 1995.

MATTA, Roberto da; LARAIA, Roque de Barros. **Índios e Castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: USP, 2007.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

NAHUM, J. S. Dendeicultura de energia e agricultura familiar na Amazônia paraense: a microrregião de Tomé-Açu. In: Revista Terceira Margem . IN: <http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/index>. Vol 1 2013.

NEVES, Jorge Lucas. **Os Anambé do Alto Cairari e a Educação Escolar: Ensaio Etnográfico**. Universidade Federal do Pará. Trabalho de conclusão de curso em ciências sociais, 2014.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares**. Belém: EDUEPA, 2008. OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares**. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.) **Cartografia de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares**. Belém: EDUEPA, 2008.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In; PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas** (orgs.). p.13-25. Rio de Janeiro: Garaond, 2012.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência, memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos**. : Paka Tatu: Belém, 2004.

_____. **Filhas das Matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Editora Açai, 2010.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **Educação Escolar Indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectiva na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcametá Tucuú**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Cametá, 2012.

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **Políticas Públicas; educacionais Indígenas no Município de Tucuú a Escola Wararaawa Assurini**, (Monografia especialização) – Universidade Federal do Pará, Faculdade de História, Cametá, 2013.

RIBEIRO, B. G. **A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira**. In: SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º grau**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p. 197-219.

SÁ, Maria José Ribeiro de. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

STRAUSS, Claude Levi. **Mito e significado**. Livraria Martins Fontes, São Paulo. 1979.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula** (orgs.). 10 d., p.185-201. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Adilson Igreja da. **Manifestações religiosas na comunidade Indígena Anambé Moju-Pará**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal do Pará. Cametá-Pará, 2013.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2000.

SILVA, M. das G. et al. **Cartografias e método(s): outros traçados e caminhos metodológicos para a pesquisa em educação**. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011. p. 59-78.

SEDUC-PA - Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará/Programa Raízes. **"Descobrimos os Anambé"**. SEDUC. Belém do Pará, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: SANCRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA JUNIOR, Manoel Teixeira, PD&I em suporte ao melhoramento genético de Palma de Óleo na Embrapa, *Agroenergia em Revista* (Palma para o dendê), Ano II, nº 2, maio de 2011. p. 10-11. Disponível em: <http://issuu.com/embrapa/docs/agroenergetico_29/4>. Acessado em 12/10/2015.

SOUSA, Ueliton de. **História, costumes e mudança alimentar do povo indígena Assuriní da reserva Trocará, Município de Tucuruí, Pará**. Campus Universitário do Tocantins/UFGA-Cametá, (Trabalho de Conclusão de curso). 2014

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed., p.44-70. São Paulo: Global, 2001.

THOMPSON, E, P. **Costumes em comum**. Revisão técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello. São Paulo, Companhia das Letras. 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Conceito e metodologia de elaboração. In: VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 12 ed., p. 69- 101. São Paulo: Libertad, 2044.

VENERE, Mario Roberto e VELANGA, Carmen Tereza. **A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidades**. Tellus, Campo Grande – MS, v.8, n.15, p.175-191, jul./dez. 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. Ed., Campinas: Papirus, 1992

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.25-41, jan./jun. 2009.

ANEXOS