



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA (PPGEDUC)

IGOR SILVA DE BARROS

**CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA:** as práticas corporais e curriculares da Escola  
Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará.

CAMETÁ-PA

2020

IGOR SILVA DE BARROS

**CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA:** as práticas corporais e curriculares da Escola  
Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará – Cametá, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benedita Celeste de Moraes Pinto.

CAMETÁ-PA

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

B277c      Barros, Igor Silva de  
              **Corpo, educação e cultura:** as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará / Igor Silva de Barros. — 2020.  
              112 f.: il. color.

              Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto  
              Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.

              1. Saberes Culturais. 2. Currículo Intercultural. 3. Práticas Corporais Indígenas.  
              I. Título.

IGOR SILVA DE BARROS

**CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA:** as práticas corporais e curriculares da Escola  
Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) do Campus Universitário do Tocantins/Universidade Federal do Pará – Cametá, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Data de avaliação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Conceito: \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Benedita Celeste de Moraes Pinto (Presidente)  
(Orientador – PPGEDUC/UFPA)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beleni Salete Grando  
(Membro externo – PPGE – UFMT)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andréa Silva Domingues  
(Membro interno – PPGEDUC/UFPA)

---

Prof. Dr. Robson Laverdi  
(Membro externo suplente – UEPG – PPGH)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mara Rita Duarte  
(Membro interno suplente – PPGEDUC/UFPA – UNILAB)

CAMETÁ-PA

2020

À memória dos Assurini que foram vítimas da Pandemia do Covid 19 na Reserva Trocará: Ponakatu Assurini (mais conhecida por Vanda Assurini, esposa do cacique Puraké), Cacique Puraké Assurini, Cacique Sakamiramé Assurini, Iranoa Assurini (dona Luzia, irmã do cacique Puraké) e Apioré Assurini (mais conhecido por Apurri Assurini). A passagem destes(as) guerreiros(as) para outro plano significou grande perda para os Assurini, que passaram a conviver com a ausência corpórea dos seus sábios, grandes guardiões de memórias, saberes e histórias de resistências do povo Assurini da Reserva Trocará e da população indígena da região.

## AGRADECIMENTOS

Nas batalhas que enfrentamos na vida, encontramos desafios pelo caminho, que nunca estamos esperando. Nos percalços da vida, somos invadidos pelas incertezas e pela insistência dos obstáculos, chegando ao cansaço e às quedas. Mas depois de cair, levantamos inúmeras vezes, porque sonhos, precisam, antes de seres vividos, de grandes esforços.

Resido na cidade de Tucuruí- Pará, fiz o processo seletivo para o mestrado do PPGEDUC Campus de Cametá-Pará. Após conseguir uma vaga, eu comecei a pensar em como chegaria até a cidade rapidamente, porque eu não consegui licença do trabalho para estudar. Foi aí que decidi comprar um carrinho velho e todo domingo eu viajava 200 quilômetros para as aulas de segunda e quarta-feira. Uma estrada sem asfalto, deserta e perigosa, que me causou, após o último dia de aula, voltando para a minha cidade para trabalhar, um acidente de carro. Depois de uma hora de viagem, capotei, vencido pelo cansaço e pela solidão de viajar sozinho. Achei que ia morrer, mas Deus me livrou e é por onde eu quero começar.

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu pai amado, pelo livramento e pela oportunidade de conseguir superar todos os desafios e todas as conquistas alcançadas.

A todos os moradores da aldeia indígena Assurini do Trocará, que me receberam bem, que depositaram sua confiança em mim. Sou muito grato aos professores indígenas Waremoa (Peppe) Assurini, Wanderléia Assurini. A dona Vanda e ao seu esposo Poraké Assurini, lideranças indígenas considerados verdadeiros anciãos. Iraitia Assurini, aluno da escola Wararaawa Assurini. Não poderia deixar de citar a diretora da Escola Indígena Wararaawa Assurini, Rose Moraes, que sempre esteve disposta a contribuir na minha pesquisa de campo. O aprendizado que adquiri foi muito além de conhecimento científico, pois amizades foram construídas.

À minha mãe e ao meu pai, que não mediam esforços para me ajudar, seja financeiramente quando eu não tinha dinheiro para viajar, como também pelo incentivo, força e direção, pelos ensinamentos de vida e amor que moldaram a pessoa que hoje sou mostrando-me o caminho a traçar com dignidade e justiça.

A todos os meus familiares que se preocupavam e torciam por mim, Josy, Iolanda e Alexandre.

Ao meu companheiro e amigo Nilson Borges, pela companhia de sempre, pela compreensão e pela paciência comigo nos momentos difíceis e estressantes.

Ao meu amigo e irmão de coração, Charles Damasceno, pela força, companheirismo e partilha do seu lar em Cametá, aquele conforto do seu quarto, não existirá igual. Quando eu

estava sofrendo por problemas da vida, quase caindo, ele vinha e dizia: “foca no mestrado”, e eu simplesmente, focava. Anjos da vida real.

A minha amiga, irmã de coração, **Lívia Freitas**, pelo companheirismo de sempre. Ela sempre perguntava como estava minha dissertação e me acompanhava na aldeia, na pesquisa de campo. Sempre pego no pé dela para fazer o processo seletivo do PPGEDUC, mas está um pouco dificultoso, mas vou persistir, porque sei que vai valer a pena, por experiência própria.

Ao meu orientador da graduação **Edir Augusto** e **Zenaide Leite** pelo incentivo e orientação no período de inscrição e processo seletivo do mestrado.

Agradeço especialmente a minha orientadora, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Benedita Celeste de Moraes Pinto**, uma mulher de garra e boa de coração, sempre disposta a ajudar, que através de sua experiência, generosidade e sabedoria, me ensinou que na hora que aperta, precisamos estar firmes no objetivo, pois tempos difíceis sempre existirão e que precisamos dessa fortaleza para vencer qualquer batalha da vida, pois no final, sempre vencemos, mas sem luta, não adianta esperar cair do céu. Quero dizer que cada indicação, orientação, conversas, risos, choros, foram cruciais não apenas para tessitura do meu texto dissertativo, mas, principalmente, para meu crescimento pessoal. Nesse percurso acadêmico ela se tornou mais que orientadora, é minha amiga, conselheira, mãe, onde me espelho e me apego às suas experiências de vida. Orgulho de fazer parte dos “filhos e filhas de Celeste”. Obrigado pelas palavras de conforto e incentivo, mesmo em meio ao caos.

Aos professores que fizeram parte de minha banca de qualificação, professora **Andrea Domingues** e professora **Dr. Beleni Grandó**, pela paciência na leitura do texto, pela compreensão nas minhas falhas e pelas riquíssimas e valiosas contribuições que me auxiliaram na escrita desta dissertação.

Aos **professores mestres e doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, (PPGEDUC)**, pelas suas contribuições e pelos conhecimentos compartilhados.

Ao PROCAD Amazônia-UFPA/PPGEDUC-UFMT/PPGE-UFAM/PPGE: *Políticas Educacionais, Linguagens e Práticas Culturais na Amazônia*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vilma Aparecida de Pinho (PPGEDUC/UFPA-Cametá), no qual fui selecionado como bolsista, conforme normas do **Edital 04/2019 bolsa PROCAD Amazônia**, para participar, na condição de intercambista, de atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, onde tive a honra de poder contar com a supervisão e coorientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beleni Saléte Grandó (PPGE/UFMT), oportunidade essa que me proporcionou conhecer essa grande mulher, que muito contribuiu na minha vida acadêmica e pessoal, assim como, os colegas que fazem

parte do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), sob a coordenação desta mesma professora, na UFMT-Mato Grosso. Meus sinceros agradecimentos a todos.

Ao meu grupo de trabalho do mestrado: minhas amigas **Olaíza Quaresma, Elizangela Lousada**; meu amigo **Kleby Miranda** e meu parceiro de viagem no percurso Tucuruí/Cametá, **Alencar Filho**. Os demais que fui conquistando ao longo do ano letivo como **Fábio Pinto, Fabíola, Tati** e toda **a turma do ano de 2018**.

A todos os meus amigos que contribuíram de forma indireta, o meu muito obrigado!



## RESUMO

O presente estudo, intitulado *Corpo, Educação e Cultura: As Práticas Corporais e Curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará*, tem como lócus a aldeia Assurini do Trocará localizada à 14 km da cidade de Tucuruí, no Pará, objetiva compreender as relações (in) existentes entre as práticas corporais indígenas e o currículo da escola, descrevendo e interpretando essas práticas na perspectiva de verificar se os professores as corporificam na sua prática em sala de aula. Neste sentido, a pesquisa nasce do seguinte questionamento: A escola Municipal de Ensino Wararaawa Assurini considera as práticas corporais indígenas em seu currículo? O estudo aborda os problemas da educação escolar indígena e o seu cotidiano, visto que, muitas vezes os traços culturais desta população não são levados em consideração, deixando as diferenças passarem despercebidas, fazendo com que o currículo não contemple os anseios da educação escolar indígena. É preciso um currículo específico, diferenciado e bilíngue, um currículo intercultural, pois a interculturalidade é necessária nas escolas indígenas, principalmente, porque ainda estão enraizados projetos escolares que priorizam currículos descontextualizados e fragmentados da cultura indígena, ameaçando a autonomia dos povos indígenas. A educação escolar indígena precisa desconstruir a compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural e adentrar em um campo flexível, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos variados campos e processos de diversos sujeitos e identidades socioculturais. As práticas corporais indígenas no cotidiano e na arte indígena, como os jogos e brincadeiras, o grafismo corporal, pulsam neste sentido. Metodologicamente, realizou-se um levantamento bibliográfico a respeito de obras de autores que trabalham temáticas referentes: populações indígenas, cultura, currículo intercultural e práticas corporais, entre os quais destaca-se: Geertz (1989), Thompson (1998), Laraia (2002), Almeida, Grando, Mintz (2010), Hall (2006), Queiroz (1984), Murta (2007), Ferreira (2015), Cohn (2001), Kuhn, Tenório, Silva (2014), Daólio (2003), Fleuri (2014), Marin (2009), Mauss (2003), Silva (2012), Tenório (2014), Weissmann (2016) entre outros que se dispõem discutir e compartilhar informações e experiências referentes a questão indígena, que constatam à ausência de um currículo intercultural que contemple a realidade e elementos culturais indígenas evidenciando histórias e culturas de tais povos. Da mesma forma, também se realizou a pesquisa de campo na aldeia Assurini do Trocará, onde se utilizou a técnica de Observação Participante, realizada através do diário de campo, o dia-a-dia das aulas na escola Wararaawa Assurini, as formas como os conteúdos eram ensinados pelos professores indígenas e não indígenas, observando se os

elementos culturais eram levados em consideração e se as práticas corporais indígenas eram incorporadas ao currículo intercultural. Trata-se de uma pesquisa com Abordagem Qualitativa que objetiva compreender o lado subjetivo do objeto de estudo analisado a partir de experiências vividas individualmente, mediante a técnica de entrevista semiestruturada, por supor conversações continuadas entre entrevistados e pesquisador “que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos” (DUARTE, 2002). Foram analisados documentos importantes que versam sobre a Legislação da Educação Escolar Indígena, desde a Constituição Federal (1988) à LDB (1996). Os dados nos deram a leitura de que não bastam apenas adaptações curriculares ou que professores indígenas estejam ministrando aulas nas escolas indígenas para que tenhamos um currículo intercultural, mas precisamos fazer valer os direitos indígenas que ainda permanecem só em papéis.

**Palavras-chave:** Saberes Culturais. Currículo Intercultural. Práticas Corporais Indígenas.

## ABSTRACT

The present study, entitled *Body, Education and Culture: The Body and Curricular Practices of the Wararaawa Assurini School of Aldeia Trocará*, has as its locus the village Assuriní do Trocará located 14 km from the city of Tucuruí, in Pará, aims to understand the relationships (in ) that exist between indigenous body practices and the school curriculum, describing and interpreting these practices in order to verify whether teachers embody them in their classroom practice. In this sense, the research arises from the following question: Does the Municipal School of Education Wararaawa Assurini consider indigenous body practices in its curriculum? The study addresses the problems of indigenous school education and their daily lives, since, often, the cultural traits of this population are not taken into account, letting the differences go unnoticed, making the curriculum not address the wishes of indigenous school education. A specific, differentiated and bilingual curriculum is needed, an intercultural curriculum, as interculturality is necessary in indigenous schools, mainly because school projects that prioritize decontextualized and fragmented curricula of indigenous culture are still rooted, threatening the autonomy of indigenous peoples. Indigenous school education needs to deconstruct the rigid, hierarchical, disciplinary, normalizing understanding of cultural diversity and enter a flexible, fluid, polysemic field, at the same time tragic and promising of difference, which is constituted in the varied fields and processes of different subjects and socio-cultural identities. Indigenous bodily practices in daily life and indigenous art, such as games and play, body graphics, pulsate in this sense. Methodologically, a bibliographical survey was carried out regarding works by authors working on thematic: indigenous populations, culture, intercultural curriculum and body practices, among which the following stand out: Geertz (1989), Thompson (1998), Laraia (2002 ), Almeida, Grando, Mintz (2010), Hall (2006), Queiroz (1984), Murta (2007), Ferreira (2015), Cohn (2001), Kuhn, Tenório, Silva (2014), Daólio (2003), Fleuri (2014), Marin (2009), Mauss (2003), Silva (2012), Tenório (2014), Weissmann (2016), among others who are willing to discuss and share information and experiences regarding the indigenous issue, who note the absence of an intercultural curriculum that contemplates the reality and indigenous cultural elements showing the histories and cultures of such peoples. Likewise, field research was also carried out in the village Assuriní do Trocará, where the Participant Observation technique was used, carried out through the field diary, the day-to-day classes at the Wararaawa Assuriní school, the ways in which contents were taught by indigenous and non-indigenous teachers, observing whether cultural elements were taken into account and whether indigenous bodily practices were incorporated into the intercultural

curriculum. It is a research with Qualitative Approach that aims to understand the subjective side of the object of study analyzed from experiences lived individually, through the technique of semi-structured interview, for supposing continued conversations between interviewees and researcher “that should be directed by this one of according to your objectives” (DUARTE, 2002). Important documents were analyzed that deal with the Legislation of Indigenous School Education, from the Federal Constitution (1988) to LDB (1996). The data gave us the reading that it is not enough to just adapt curricula or that indigenous teachers are teaching classes in indigenous schools for us to have an intercultural curriculum, but we need to enforce indigenous rights that still remain only on paper.

**Keywords:** Cultural Knowledge. Intercultural Curriculum. Indigenous Body Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa da localização do município de Tucuruí .....                          | 26  |
| Figura 2 - Mapa da Localização da Reserva Trocará .....                               | 26  |
| Figura 3 - Waramuia Assurini ministrando aula de língua materna.....                  | 28  |
| Figura 4 - Pesquisador experimentando o grafismo corporal em seu corpo .....          | 53  |
| Figura 5 - Colaboradores da Proposta de conteúdos para Ens. Fundamental (6º ano)..... | 70  |
| Figura 6 - Calendário Escolar 2020 do Ensino Fundamental e Infantil .....             | 71  |
| Figura 7 - Proposta de conteúdos (6º ano) - Geografia .....                           | 72  |
| Figura 8 - Proposta de conteúdos (6º ano) - Artes.....                                | 74  |
| Figura 9 - Crianças correndo na aula de Educação Física.....                          | 91  |
| Figura 10 - Conversa entre pesquisador e crianças brincando no igarapé.....           | 92  |
| Figura 11 - Crianças Assurini nadando no igarapé.....                                 | 93  |
| Figura 12 - Crianças brincando de papagaio (pipa).....                                | 98  |
| Figura 13 - Criança desenhando na areia.....  | 100 |
| Figura 14 - Criança se divertindo desenhando na areia.....                            | 101 |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>14</b>  |
|          | <b>CAPÍTULO I: CULTURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA DO POVO ASSURINI DO TROCARÁ</b> .....                 | <b>25</b>  |
| 1.1      | O Povo Assurini do Trocará.....  | 25         |
| 1.2      | Língua e Língua Materna .....  | 27         |
| 1.3      | Saberes tradicionais: uma arte de ensinar e resistir .....   | 31         |
| 1.4      | Identidade Cultural Brasileira e Indígena .....  | 40         |
| 1.5      | Grafismo corporal na Aldeia Assurini do Trocará .....  | 51         |
|          | <b>CAPÍTULO II: CORPO E CULTURA NA ALDEIA ASSURINI DO TROCARÁ</b> .....                                | <b>55</b>  |
| 2.1      | Corpo e Cultura: os sentidos em movimento .....  | 55         |
| 2.2      | Corpo e Educação.....  | 61         |
| 2.3      | Currículo e interculturalidade na Escola Wararaawa Assurini em discurso.....                           | 77         |
|          | <b>CAPÍTULO III: AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA ESCOLA WARARAawa ASSURINI</b> .....                | <b>90</b>  |
| 3.1      | Brincando e aprendendo: as práticas corporais indígenas reveladas no cotidiano da Aldeia Trocará ..... | 90         |
| <b>4</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>102</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>105</b> |
|          | <b>APÊNDICE A – FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA:</b> .....   | <b>111</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *Corpo, Educação e Cultura: As práticas Corporais e Curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará*, tem como lócus a Aldeia Assurini do Trocará localizada à 14 km da cidade de Tucuruí, no Pará, objetiva compreender as relações (in) existentes entre as práticas corporais indígenas da aldeia Assurini Trocará e o currículo da escola Wararaawa, descrevendo essas práticas e analisando se o currículo da respectiva escola considera as práticas corporais indígenas a partir da interculturalidade em seu currículo. Sendo essa perspectiva, propulsora de emancipação, integração e construção do currículo específico para a escola indígena. Para atingir esse objetivo foi necessário o aprofundamento no significado de intercultural, que reverbera o sentido para a população indígena Assurini do Trocará. Isso possibilitou compreender mais de perto os desafios desta etnia indígena referente à temática em questão.

No mesmo sentido, a presença física na aldeia Trocará durante as atividades iniciais da pesquisa de campo, a partir das observações em campo, e dos diálogos estabelecidos com a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> B. Celeste de M. Pinto, busquei enveredar para a compreensão a respeito das práticas corporais do corpo indígena Assurini e seus sentidos. Contudo, o aprofundamento de tais questões passou a ocorrer, de fato, por ocasião do intercâmbio que participei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no segundo semestre de 2019, quando fui selecionado, conforme normas do Edital 04/2019 bolsa PROCAD AMAZÔNIA, para o referido intercâmbio, juntamente com mais três colegas, sendo que três foram para PPGE da UFMT e uma foi para a Universidade Federal do Amazonas. No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, contei com a coorientação e supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beleni Saléte Grando (PPGE/UFMT), que juntamente com colegas do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), sob a coordenação desta mesma professora, pude ter melhor compreensão relacionada ao conceito de práticas corporais. Uma vez que, o grupo em questão, aprofunda os estudos a respeito da educação escolar indígena e as pedagogias indígenas que garantem as identidades desde a educação do corpo na infância, a formação de professores indígenas e a educação intercultural, compreendida como uma proposição metodológica que cria no espaço escolar possibilidades de reconhecimento da diversidade étnica-cultural, a fim de rever as práticas racistas e preconceituosas que limitam as aprendizagens das crianças, jovens e adultos, e que, também, desqualificam os processos de humanização na escola.

O Pará tem tradição em esportes indígenas. Em São Félix do Xingu, no sul do Pará, são realizadas competições na Semana dos Povos Indígenas, o arco e flecha. Existe também as aldeias que se confrontaram em provas de atletismo e futebol de salão feminino. Todos os anos, o governo do Estado promove os Jogos Tradicionais Indígenas do Pará, além de estimular o respeito entre os povos de diferentes culturas. Ao visitar a aldeia indígena Assurini do Trocará no período em que ocorria os jogos indígenas da região, observei aspectos culturais muito específicos da aldeia Assurini como culinária, artesanato, costumes, vestimentas, grafismo corporal, danças, além da força e habilidade para a caça e a pesca, integração e a luta para manter viva a identidade dos povos tradicionais, e o respeito entre os povos de diferentes culturas, elementos importantes que fundamentam a necessidade de um currículo intercultural para a comunidade indígena Assurini do Trocará.

Nas minhas primeiras visitas à aldeia Trocará verifiquei que o ensino escolar se encontrava desvinculado da realidade vivida pelos alunos indígenas, e essa observação se confirmava cada vez mais por meio de conversas com alguns professores da *Escola Municipal de Ensino Wararaawa*. Essa experiência desencadeou uma reflexão mais profunda sobre a não valorização da cultura indígena dentro de suas próprias escolas, e levou o pesquisador a desenvolver uma proposta de pesquisa na qual pudesse investigar se *a Escola Municipal de Ensino Wararaawa Assurini considera as práticas corporais indígenas em seu currículo*.

Na relação entre saberes culturais e currículo intercultural da educação indígena, as práticas corporais indígenas entram como uma parte relevante, sendo um tema instigante, pois, o movimento do corpo pode se dar de muitas maneiras e estão em todos os lugares da sociedade, mas na aldeia indígena Assurini do Trocará, especialmente, são revelados, redescobertos e ressignificados na prática docente e no currículo intercultural indígena da própria escola.

A valorização e o respeito pela diversidade têm demandado uma reestruturação de toda a comunidade escolar nas últimas décadas, e no ambiente escolar indígena. Esta temática merece ser repensada e discutida, para assim atender a demanda de um grupo que possuem características específicas. (FERREIRA et al., 2014; OLIVEIRA et al., 2014).

Percebeu-se que ao longo dos séculos, as culturas indígenas, e em especial suas raízes linguísticas, foram desprezadas e massacradas em nome dos interesses dos colonizadores. No entanto, através de muitas lutas e movimentos indígenas e indigenista em prol do fortalecimento da cultura indígena, principalmente em relação à criação de políticas públicas, o processo de ensino desses povos tem se fortalecido e modificado de forma benéfica. Podemos observar, por exemplo, que a Lei 9394/96 foi primordial com a formulação de princípios gerais à educação diferenciada, bilíngue e intercultural garantidas às comunidades indígenas. Além disso, as



Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena de 1999, que promovem a valorização e o respeito às culturas indígenas por meio da discussão da formação dos professores indígenas, da escola indígena, e do seu currículo (OLIVEIRA et al., 2014; SILVA; ALMEIDA, 2016).

É neste sentido, que o presente estudo aborda os problemas da educação escolar indígena e o seu cotidiano, visto que, muitas vezes os traços culturais desta população não são levados em consideração, deixando as diferenças passarem despercebidas, fazendo com que o currículo não contemple os anseios da educação escolar indígena. É preciso um currículo específico, diferenciado e bilíngue, um currículo intercultural, pois a interculturalidade é necessária nas escolas indígenas, principalmente, porque ainda estão enraizados projetos escolares que priorizam currículos descontextualizados e fragmentados da cultura indígena, ameaçando a autonomia dos povos indígenas.

Segundo Oliveira (2014), um marco importante, considerado como um grande avanço para a educação indígena foi o decreto presidencial nº6.861/09, que no seu Art. 1º diz que: “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (OLIVEIRA et al., 2014).

Sendo que esses e outros documentos legais propõem uma educação escolar indígena diferenciada, baseada na valorização das línguas, costumes, crenças, e tradições, além de estimularem a participação dos povos indígenas dentro deste processo de ensino. Entretanto, esse aparato legal precisa de meios eficientes como políticas públicas realmente comprometidas em assegurar e efetivar os direitos dessas populações de acordo com suas realidades e necessidades (OLIVEIRA et al., 2014).

Pensando nisso é importante caracterizar o currículo como parte de uma cultura selecionada e organizada a partir do contexto político, social e cultural de qualquer instituição de ensino. Deste modo, é necessário que a escola saiba selecionar os conteúdos com base na realidade da comunidade, além de introduzir nesta prática elementos que venham a compreender a cultura na escola. Essa construção do currículo precisa estar, de um lado, a cultura, de outro, os conteúdos curriculares, intercalados e interligados. (SACRISTÁN, 2000).

Segundo Amador (2015), as práticas pedagógicas precisam incorporar em suas aulas assuntos que possibilitem a reafirmação da cultura indígena presente, bem como seus valores e crenças, de modo que haja a valorização da sua própria cultura e não de outras. Oliveira et al (2014) afirma que a respeito dessa temática,

a educação escolar indígena tem como princípio básico a interculturalidade, ou seja, deve ser pensada e tratar dos aspectos relativos aos conhecimentos da cultura indígena, como tema das aulas nas aldeias, para que assim não sejam silenciados os elementos culturais que sustentam a identidade étnica dos povos (OLIVEIRA et al., 2014).

Desta forma, faz-se necessário que se conheça a cultura de uma comunidade indígena para que se elabore uma prática curricular adequada, fundamentada nas necessidades e valores próprios daquela comunidade, sendo primordial a proposta de um currículo que integre práticas pedagógicas efetivas e que respeitem determinada cultura nos seus mais variados aspectos (OLIVEIRA et al., 2014).

É importante mencionar anteriormente que o termo “costume”, conforme é trabalhado pelo autor Edward Thompson (1998), foi trilhado de diversos caminhos. Inicialmente, este autor assevera que no século XVIII, havia clareza sobre a consciência dos usos costumeiros de uma época permeada por reivindicações de direitos dos trabalhadores. E que este século foi considerado como uma época em que esses costumes estavam em decadência, assim como a magia, a feitiçaria e superstições. As pessoas estavam sendo forçadas a mudar sua cultura com base em padrões e normas vindas de superiores. Essa pressão sofria uma certa resistência das camadas populares, como trabalhadores, artesãos e camponeses, que valorizavam os costumes tradicionais em paralelo a imersão do capitalismo já instaurado (THOMPSON, 1998).

Esses operários, considerados sujeitos históricos, traziam consigo seus modos singulares de vida, que se assemelham ao dos povos indígenas, porém, em um período histórico diferente, juntos tinham os mesmos objetivos individuais, seguiam em busca de autonomia, características que se incorporam ao homem social da atualidade. As ações desses sujeitos, de resistir contra essa “nova” cultura, “vindas de cima” são motivadas, inicialmente, por seus costumes de princípios morais, preconizados por esses povos, tanto dos trabalhadores daquela época, tratados no texto de Thompson, como dos indígenas, sujeitos dessa escrita.

Segundo as análises de Edward Thompson (1998) houve uma imensa alienação entre os povos, de um lado, a cultura plebeia, representadas pela maioria da população, e de outro, os patrícios. Isso se agravou mais ainda, em consequência do surgimento do folclore, e as camadas superiores realizavam uma espécie de “investigação da “Pequena Tradição” plebeia, descrevendo seus hábitos e ritos como estranhos. Após os primeiros estudos do folclore, esses costumes já eram vistos e considerados como “antiguidades”, coisas do passado (THOMPSON, 1998).

A partir das análises deste autor, busca-se refletir a respeito da temática indígena em questão e todos os seus enfrentamentos atuais. Suas principais lutas são pela sobrevivência de

sua cultura e pela legitimação de seus direitos. Que assim como, os trabalhadores pobres dos estudos de E. Thompson, lutam contra a classe dominante, que querem impor uma “nova” cultura, ou seja, uma busca pela padronização, que tem como referência, uma única cultura, a cultura branca, dos colonizadores. Os indígenas, são considerados por essa cultura considerada como branca, como povos da antiguidade, primitivos, selvagens e sem educação, pois nada tem a oferecer ou ensinar a sociedade, excluindo, silenciando, oprimindo, deixando os indígenas à margem da sociedade.

Neste sentido, desde o surgimento do folclore, os estudos de E. Thompson já apontavam um certo distanciamento da sociedade formal, pois este era inferiorizado e considerado incapaz de responder aos acontecimentos do momento atual, uma vez que seus princípios eram vistos como atrasados, e com isso, era desconsiderado do mundo científico, um atraso em relação a cultura erudita, representada pelos interesses das classes dominantes. Para o referido autor, John Brand, foi um dos pioneiros dos estudos folclóricos, cujos objetivos, não era só descrever os costumes que resistiram e até hoje resistem nos lugares obscuros da margem da sociedade, como: os becos, as ruas, as matas e florestas, mas sim, dar voz à cultura popular, além de mostrar que os seus saberes são produzidos pela sociedade, e que os plebeus também faziam parte desse entorno social, mas nada disso aconteceria, sem luta e resistência por legitimação de seus costumes (THOMPSON, 1998).

Domingues (2017), na obra “Cultura e Memória”, buscou reconstruir a história da Festa de Nossa Senhora do Rosário, manifestação cultural que surgiu, aproximadamente, em fins do século XVIII, na cidade de Silvianópolis, localizada em Minas Gerais, que também trouxe uma significativa contribuição para a cultura popular, especificamente, para sujeitos e grupos da população negra. Tendo como base as experiências e memórias de produtores e moradores que participavam da festa, a referida autora buscou reconstituir a sua trajetória, potencializando o reconhecimento da festa como uma prática cultural importante para a comunidade da região. E, assim, discutiu o processo de apropriação e ressignificação cultural da festa, analisando os sentidos e significados da festa para quem dela participava e o seu lugar social na cidade.

Nas análises de Domingues a celebração da festa representa uma luta importante contra o poder hegemônico, de um lado, os festeiros, e de outro, quem se manifestava contra como os membros da Igreja Católica. A realização da festa acaba concretizando ainda mais a resistência de uma cultura popular, a dos negros, na construção de identidades socioculturais, além de reconhecer e preservar sua memória.

Desta forma, segundo Thompson (1998), a palavra “costume” foi associada ao conceito de cultura e, portanto, a segunda natureza do homem. Isso se confirma ao percebermos a cultura em movimento, como um corpo dinâmico, flexível e em constante construção pelos diversos fatores sociais da sociedade. Assim, o conceito de “cultura popular” é visto como sendo a manifestação do comportamento e dos costumes herdados por gerações (THOMPSON, 1998). É desta forma, que as pessoas mais velhas da aldeia Assurini do Trocará assumem o papel de preservadoras da tradição, através das suas experiências com o passado dessa etnia, repassam seus saberes aos mais jovens, entre eles mesmos e entre seus filhos e netos. Motivo pelo qual as pessoas mais velhas desta etnia indígena são consideradas como sábias, guardiãs e transmissoras desses saberes às futuras gerações, no intuito de garantir que as suas tradições permaneçam vivas nos tempos atuais.

Outra contribuição que buscamos nos estudos de E. Thompson para construção dessa dissertação, é a categoria cultura, que compreende os modos de vida singulares de uma população específica, nesse caso os indígenas da etnia Assurini do Trocará, o qual carregam consigo, comportamentos, costumes e saberes tradicionais, contrariando as políticas de opressão e silenciamento da cultura eurocêntrica. Esse descontentamento ganha força pelos indígenas e diversos outros pesquisadores desta temática em reconhecer a cultura indígena como essencial.

Desta forma, a resistência de um povo, conforme defende E. Thompson, que, para a classe dominante, não tinha lugar e nem vez naquela sociedade e época, durante os surgimentos da “nova cultura”, nos dias de hoje é representada pelo que chamamos de globalização. Essa população frequenta os diversos espaços e relacionam-se com diferentes culturas, mas nesse ir e vir, ocorre o processo que conhecemos por intercultura. O mesmo ocorre com os indígenas Assurini do Trocará, onde eles saem do seu lugar de origem e convivem com outras pessoas da cidade de Tucuruí, a 14 km da aldeia, retornando para seus lares sem comprometer aspectos que garantem sua manutenção cultural. Quando retornam para os seus lares, os Assurini trazem consigo novas experiências, novos conhecimentos e novos sentidos que ressignificam, sem perdas para sua identidade cultural.

Para E. Thompson, são os cercamentos que retiram as terras dos pobres trabalhadores. Fato que se observa como os povos indígenas que, desde o processo de colonização, sofrem com a perda de suas terras e com a ameaça de não demarcação de seus territórios, onde instalam suas moradias. São esses espaços que garantem a sua sobrevivência, pois são áreas propícias para a caça, a plantação e atividades agrícolas. Esses cercamentos transformaram, tanto os

pobres trabalhadores estudados por Thompson no século XVIII, quanto os indígenas brasileiros dos dias de hoje, que foram delegados a condição de estranhos em sua própria terra.

Ressalta-se que estudos com a temática sobre povos indígenas têm crescido, porém, ainda são poucos, fazendo-se mister avançarmos ainda mais em pesquisas mais profundas, principalmente, quanto a elaboração do currículo para essas escolas. Desse modo, as Secretarias de Educação precisam qualificar os profissionais que atuam nas escolas indígenas e, além disso, a formação acadêmica também precisa dar mais ênfase a esse assunto. No entanto, inicialmente é fundamental conhecermos a real situação vivenciada nas escolas indígenas (OLIVEIRA et al., 2014).

Do certo é que a educação escolar indígena precisa desconstruir a compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural e adentrar em um campo flexível, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos variados campos e processos de diversos sujeitos e identidades socioculturais. As práticas corporais indígenas no cotidiano e na arte indígena, como os jogos e brincadeiras, o grafismo corporal, pulsam neste sentido.

Para tanto, de início, metodologicamente, realizou-se um levantamento bibliográfico a respeito de obras de autores que trabalham temáticas referentes: populações indígenas, cultura, currículo intercultural e práticas corporais, entre os quais destaca-se: Geertz (1989), Laraia (2002), Almeida, Grando, Mintz (2010), Hall (2006), Queiroz (1984), Murta (2007), Ferreira e Procópio (2015), Cohen (2001), Kuhn, Tenório e Silva (2014), Daólio (2003), Nunes e Ribeiro (2017) e outros que se dispõem discutir e compartilhar informações e experiências referentes a questão indígena, que constata a ausência de um currículo intercultural que contemple a realidade dos indígenas evidenciando histórias e culturas de tais povos. E que desconstruam preconceitos e termos que categorizam os povos indígenas como atrasados, selvagens, arcaicos, sustentando a relevância das produções acadêmicas sobre as práticas corporais indígenas, com o intuito de revelar diferentes caminhos para a prática pedagógica de professores, especialmente os professores de Educação Física que estão mais diretamente ligados com a temática, por se tratar do corpo em movimento.

Da mesma forma, também se realizou a pesquisa de campo na aldeia Assurini do Trocará, onde se observou o dia-a-dia das aulas na escola Wararaawa Assurini, as formas como os conteúdos eram ensinados, se os elementos culturais eram levados em consideração e se as práticas corporais indígenas eram incorporadas ao currículo intercultural. Visto que, a pesquisa de campo foi realizada por meio da observação direta intensiva, a qual segundo Marconi e Lakatos (2004) “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que objetiva compreender o lado subjetivo do objeto de estudo analisado a partir de experiências vividas individualmente, mediante a técnica de entrevista semiestruturada, por supor conversações continuadas entre entrevistados e pesquisador “que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos” (DUARTE, 2002).

Para Martins (2004) o trabalho envolvendo a metodologia qualitativa traz o uso da intuição, imaginação e experiência. Segundo, Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa leva em consideração a compreensão de como vivem socialmente grupos sociais, os pesquisadores que escolhem essa abordagem buscam entender o porquê das coisas, mas não se preocupam com representatividade numérica e nem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (dados qualitativos).

Neste sentido, foram realizadas entrevistas com 02 alunos, 05 professores indígenas e 03 professores não indígenas incluindo a diretora da escola, cujas narrativas foram transcritas na íntegra e analisadas com auxílio do referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa. Desta forma, utilizou-se como recuso um celular para gravar as falas e registrar as imagens feitas no transcorrer das atividades de pesquisa. Por outro lado, os colaboradores, entrevistados da pesquisa participam de entrevistas abertas e falavam livremente a respeito do tema em estudo e respondem as perguntas direcionadas pelo pesquisador.

Nesta pesquisa, trabalhamos documentos escritos e imagéticos, fizemos uso de fontes orais, gravadas por um celular em forma de entrevistas, relatos orais e histórias de vida. As entrevistas ocorreram em formato de conversas, abertas, sem roteiro de perguntas fechadas, com professores e professoras indígenas, aluno da escola Wararaawa e moradores e moradoras da Aldeia Trocará.

Para Thompson (1992), a entrevista é um dos recursos de coleta de dados na pesquisa, essencial para se compreender qualquer objeto. Mas, para entrevistar se faz necessário algumas habilidades específicas, como flexibilidade em encarar as diversas opiniões, o respeito por elas e a capacidade de sempre buscar compreendê-las. O entrevistador precisa ouvir mais e falar pouco, assim, não torna a entrevista tendenciosa e não obtém informações que não servirão de nada, ou dados falsos.

Nestas condições, antes de realizar a entrevista, P. Thompson recomenda, que o entrevistador deve se preparar, apropriando-se teoricamente a respeito do tema, através de leituras, pois, considera ser esse um momento crucial, nesta etapa, quando a pesquisa vai ganhando um roteiro, vai sendo mapeada, até ganhar uma definição clara do que precisa ser

investigado. A partir das leituras dos textos, o mapeamento do campo, a reunião de ideias e informações é que são criadas as estratégias para se obter informações importantes no momento de uma entrevista, visto que é preciso mensurar, se o informante, até que ponto se envolveu diretamente ou viveu tal acontecimento ou se sua participação foi direta ou indireta, identificar se essas experiências lembradas, em sua memória, são realmente convicções ou não (THOMPSON, 1992). No momento da formulação das perguntas, precisamos ser cuidadosos.

Deve-se sempre imaginar como aquela pergunta vai chegar no seu entrevistado, seus impactos e reações, precisamos ter essa sensibilidade a todo o momento na etapa da formulação das perguntas. Para Thompson (1992), é preciso estarmos atentos se as perguntas são adequadas de um ponto de vista histórico e se sua construção está de acordo com aquele contexto e o modo de vida dos sujeitos. Precisamos conhecer a diferença entre questionário de perguntas fechadas e conversa aberta. No questionário de perguntas fechadas precisamos nos atentar às respostas, o informante pode ficar preso a respostas monossílabas ou exageradamente curtas, deixando muitas informações para trás. Já a conversa aberta e livre, o entrevistado conta sua história, sem pressa e mais à vontade. Suas experiências são relatadas com mais detalhes e a conversa vai fluindo, surgindo novas lembranças (THOMPSON, 1992).

Levando em consideração tais recomendações, durante as atividades de pesquisa, nas conversas com as lideranças indígenas, os mais velhos e demais habitantes da aldeia Trocará, nunca controlei entrevistas, diálogos e vivências estabelecidas nesta aldeia, pelo contrário, posso dizer que mais fui orientado. Os mais velhos da aldeia Assurini do Trocará são anciãos aos quais é delegado muito respeito, pois são vistos como sábios, que detém muitos conhecimentos, saberes e memórias das histórias e lutas do povo Assurini, sendo os responsáveis pela transmissão dos seus saberes tradicionais, costumes, de significados e realização dos rituais, dos mitos de origem, das técnicas de feitura dos artesanatos e de outros elementos culturais e identitários deste povo, garantindo, assim, os processos de resistências e sobrevivência deste grupo étnico.

Nestas condições, Domingues (2011) ao falar da importância do uso da História Oral e da Memória como ferramenta de pesquisas, por evidenciarem, tornarem conhecidas as histórias de populações, que sofrem com a opressão e discriminações, auxiliou muito passos importantes do presente estudo, devido tal a metodologia ser fundamental para se falar em defesa dos “subalternos”. Contudo, conforme defende a referida autora, a história da memória, ainda precisa ser mais discutida no Brasil, por sermos um país grande na dimensão territorial, conseqüentemente, convive com diferentes costumes dos povos tradicionais, que mantém seus costumes e tradições, mas que ainda são historicamente excluídos.

Desta forma, trabalhou-se no presente estudo com documentos escritos e imagéticos, pois foram utilizadas fontes orais, através de entrevistas, relatos orais, histórias de vida gravados, gravados, na grande maioria das vezes, em um celular. Ressaltando que as entrevistas, muitas vezes, foram gravadas em formato de conversa informal, abertas, ou seja, sem roteiro de perguntas fechadas com professores e professoras indígenas, aluno da escola Wararaawa e demais moradores e moradoras da Aldeia Trocará.

Adotou-se tal metodologia por tomar conhecimento, como assevera Domingues (2011), que a fonte oral foca na memória dos sujeitos envolvidos na pesquisa que viveram em uma dada época, e por isso exercitam sua mente em recordar momentos históricos do passado, ou seja, voltam no passado e revivem esses momentos. Mas agora, assumem o papel de testemunhas e protagonistas dessa história. É a partir desse esforço dos entrevistados, que conhecemos essas histórias com olhares mais profundos. Uma vez que, também existe uma relação direta entre as lembranças dessa história relatada com as experiências de vida do próprio pesquisador, que nessa viagem ao passado mergulha em situações que o fazem compreender diversos acontecimentos do agora. E, assim, muitas perguntas são respondidas, outras não, pois nunca esse mergulho se fará em sua totalidade.

Neste sentido, no espaço da Escola Wararaawa Assurini, na Aldeia Trocará, assumi desde o início da pesquisa, o compromisso de respeitar intimamente os meus entrevistados e buscando agir com a ética em quaisquer situações. Visto que, conforme recomenda Portelli (1997), esse compromisso com a honestidade e o respeito pelos os sujeitos com o qual trabalhamos em toda a pesquisa, é um compromisso com as pessoas e com as suas memórias em trazer sempre a verdade, buscando saber o que aconteceu naquele momento da vida dessas pessoas e como as coisas são, de verdade.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo, Cultura, Identidade e Resistência do Povo Assurini do Trocará, aborda os conceitos de cultura, identidade cultural brasileira numa visão antropológica e indígena. O segundo capítulo, Corpo e Cultura na Aldeia Assurini do Trocará, inicia as primeiras discussões a respeito de práticas corporais, discorrendo em questões relacionadas ao corpo, os seus sentidos e os simbolismos manifestados pelo corpo indígena. Aborda também a educação escolar indígena e os seus documentos ou dispositivos legais analisados, que foram criados com a intenção de assegurar uma Educação Escolar Diferenciada. Da mesma forma, apresenta os conhecimentos sobre a chamada arte indígena, por meio das formas e cores do grafismo corporal indígena na Aldeia Assurini do Trocará. Apresenta-se ainda neste capítulo, a história, localização e características dos Assurini do Trocará, como por exemplo, a língua materna, que representa muito bem um



dos seus processos de resistências. Por fim, é apresentado o currículo, e a esperança de que o mesmo seja intercultural, que dialogue com outras culturas sem haver a negação e o silenciamento da cultura indígena.

O terceiro capítulo, *As Práticas Corporais Indígenas na Escola Wararaawa Assurini*, versa sobre a escola e as práticas corporais indígenas reveladas no cotidiano da Aldeia Assurini do Trocará. Mostra que essas práticas estão no dia a dia dos indígenas, nas belezas e diversidades das florestas e rios. Mas, será que estão incorporadas ao currículo, estando presente de forma eficaz nas aulas de professores indígenas e não indígenas?

## **CAPÍTULO I: CULTURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA DO POVO ASSURINI DO TROCARÁ**

### **1.1 O Povo Assurini do Trocará**

No primeiro capítulo, abordamos os conceitos de cultura, identidade cultural brasileira numa visão antropológica e indígena, as diversas contribuições e influências culturais que receberam desses povos. Falamos sobre os hábitos e costumes herdados da cultura indígena como: andar descalços, descansar em redes, a culinária, como exemplo temos a mandioca e todos os seus derivados como a farinha, o beiju, entre outros. Da mesma forma, apresentamos os conhecimentos sobre a chamada arte indígena, por meio das formas e cores do grafismo corporal indígena na Aldeia Assurini do Trocará.

Neste capítulo são apresentados os sujeitos da pesquisa, responsáveis pela construção de sua própria identidade, protagonistas de histórias marcadas de lutas e resistência para garantir sua sobrevivência. Apresentamos também neste tópico, o lócus da pesquisa, a escola Wararaawa Assurini na Aldeia Trocará, sendo um espaço permeado por cultura, saberes tradicionais e destaque aqui como um espaço de disputas, pois a todo instante traçam táticas e estratégias de fuga contra a hegemonia vigente.

Discutimos também sobre as transformações ocorridas com a globalização na cultura indígena, embora tenham sofrido influência da cultura ocidental, não perderam sua identidade, preservando suas tradições e costumes como exemplo a pintura corporal, a utilização de acessórios típicos, rituais, entre outros.

Na aldeia Trocará vivem sujeitos que protagonizam a construção da sua identidade, uma história de luta e resistência pela sobrevivência de seu povo, sendo um espaço de cultura e saberes tradicionais. Sendo esse um lugar de disputa, pois traçam táticas e estratégias de fuga contra a hegemonia vigente. Abaixo, conforme mostra a figura 2, vemos a localização da reserva indígena Assurini do Trocará, localizada à margem esquerda do rio Tocantins, a aproximadamente 19 km da cidade de Tucuruí, figura 1, palco da segunda maior usina hidroelétrica 100% brasileira, a Hidrelétrica de Tucuruí.

Figura 1 - Mapa da localização do município de Tucuruí

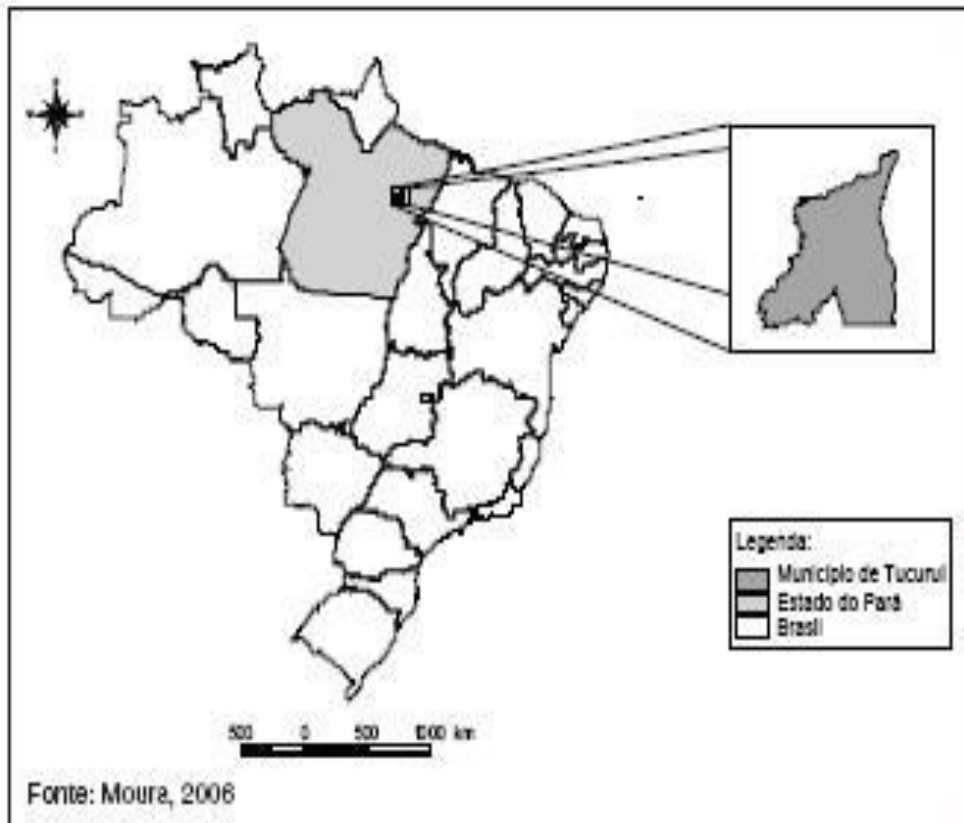
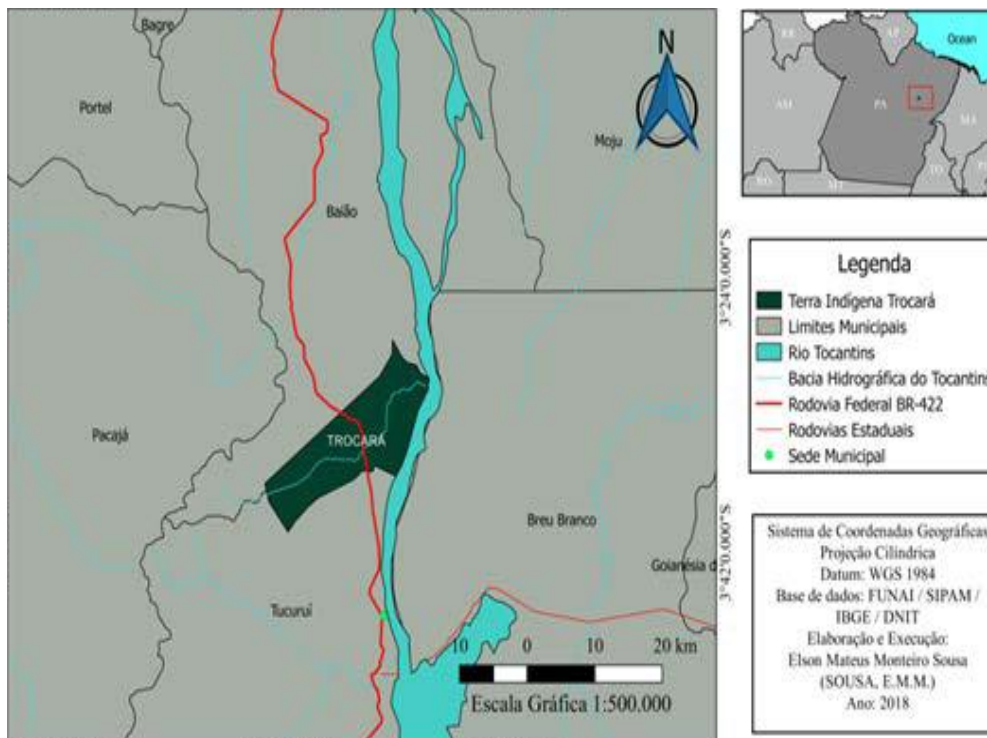


Figura 2 - Mapa da Localização da Reserva Trocará



Fonte: Sousa (2018)

Laraia (2015) demarca em seus estudos, que a população indígena era constituída de um grupo pequeno, formado por 12 homens, 07 mulheres, 10 meninos e 06 meninas. Mas, que existiam pela região outros grupos pequenos, espalhados pela floresta entre os rios Tocantins e Xingu. Segundo Procópio (2015), este povo pertenci ao grupo Tupi-Guarani, e assim como, muitos outros grupos, sofreram exploração dos colonizadores, tendo seu passado marcado por conflitos, disputas, diálogos e resistências.

Como em qualquer grupo social, na aldeia dos indígenas Assurini do Trocará, temos o cacique, como principal liderança da aldeia, e seguindo a hierarquia tem outras lideranças:

A escolha dos líderes se dá através de uma espécie de votação entre os filhos dos caciques, obedecendo o processo da hereditariedade, ou seja, de pai para filho, em que os mesmo se reúnem no espaço de cerimônia da aldeia, e os candidatos a cacique levantam as mãos e perguntam um de cada vez, “você quer que eu seja o cacique?”. Quem não aceitar o candidato não levanta a mão. O candidato aceito será aquele que tiver o maior número de votos. (PROCÓPIO, 2015, p. 48).

Atualmente, o cacique geral da aldeia é o indígena Kajuangawa Assurini, o seu vice é o cacique Sakamiramé, enquanto o cacique adjunto e um dos líderes é o senhor Puraké Assurini. É importante ressaltar que os indígenas Assurini tem uma estrutura social, possuem uma estrutura hierárquica por meio de votação, torna-se cacique eleito o mais votado. Verifica-se, assim, como a democracia está presente na reserva Tocará, pois os Assurini se configuram em um povo fielmente organizado, que apesar de travar conflitos com o homem branco, os não indígenas, por meio de investidas, eles têm em seus enfrentamentos objetivando manter suas tradições, inclusive sua primeira língua, a materna, que vem ao longo dos anos desaparecendo. (PROCÓPIO, 2015). Desse modo, um dos professores de língua materna, é o senhor Waramuia Assurini, que é representado na imagem abaixo ministrando aulas de língua materna para os indígenas da aldeia Trocará.

## **1.2 Língua e Língua Materna**

A língua materna é considerada a primeira língua dos indígenas, é uma linguagem que está inserida no cotidiano indígena, que os mais velhos, fazem uso para comunicarem-se entre si. Há uma grande preocupação, principalmente entre os mais velhos em preservar cada vez mais esta língua, considerada um patrimônio linguístico brasileiro que a cada período, vem desaparecendo. Enfrentar esse problema tem sido um grande desafio, pois quando se esquece uma língua, vai embora os conhecimentos produzidos por esses povos, uma parte de sua história, de sua cultura, ficam borradas. Mas graças às lutas dos povos indígenas, suas histórias,

seus costumes, seus saberes tradicionais, ganham novos contornos e isso se confirma na imagem abaixo, com a experiência do professor Waramuia Assurini:

Figura 3 - Waramuia Assurini ministrando aula de língua materna



Fonte: Imagem do acervo de Pesquisa. Barros, 2019.

Nas aulas que foram acompanhadas do professor Waramuia (figura 3), pode-se compreender, que nos dias de hoje os professores de língua materna possuem mais autonomia e mais segurança em sala de aula, assim como a língua materna não é mais trabalhada com a presença do mais velho durante todo o tempo da aula, mas a dedicação e o respeito ao indígena mais velho prevalecem.

O que mais ocorre hoje em dia é não só a negação da cultura como também dos idiomas maternos. Marin (2009) defende a importância da língua, pois esta é base para a organização do conhecimento de nossos ecossistemas através da nomenclatura. A Língua constrói as identidades e nos dá uma dimensão extraordinária sobre as nossas percepções de mundo e de sociedades.

Apesar de os indígenas reconhecerem que o diálogo entre culturas é importante, percebemos na narrativa do professor uma certa preocupação nesse contato dos povos indígenas com o mundo da aldeia. Pois, no entendimento dele, de alguma maneira isso pode provocar mudanças e comprometer a transmissão de conhecimentos herdadas dos seus ancestrais. Desse modo, prezam pela memória, pela cultura, pelos costumes e preservação de saberes tradicionais, como exemplo, a língua materna, trabalhadas em suas aulas:

A língua materna é muito importante, mas podemos esquecer a nossa cultura que a gente temos, então, temos que cuidar muito dela, para podermos voltar como era antes, todo mundo falava na língua. Hoje, as coisas mudaram, os meninos começaram a falar em português, aí nós temos tentado resgatar a nossa cultura né, que é muito importante, é por isso que a gente temos usando mais a língua materna na sala de aula, o os nomes dos objetos, dança, história, tudo que tem aqui (Entrevista, Professor de Língua Materna, Waramuia Assurini em 21/05/2019).

Da mesma forma, com o advento das tecnologias, muitos jovens indígenas passaram a ter contato com outras culturas, através da internet em seus celulares ou até mesmo na ida para a cidade. Isso alimenta a grande preocupação do professor, que teme o desaparecimento da sua língua materna, pois, muitas crianças e jovens da aldeia só falam português, apenas os idosos falam a língua Assurini. Desse modo, o professor utiliza cada vez mais a língua materna em sua prática em sala de aula para que esta, fique viva entre os indígenas, e que não venha a desaparecer, como ocorreu com muitas outras línguas indígenas faladas antes da chegada dos europeus. Percebe-se na fala de Waramuia, uma resistência, pelo seu fervor em preservar esse saber tradicional considerada um patrimônio linguístico brasileiro.

A língua Assurini faz parte do tronco linguístico Tupi-Guarani. E, nesse processo de ensino e aprendizagem da língua Assurini, participam tanto os índios quanto os brancos que nesse momento são convidados para a aula que constantemente é organizada depois que o professor consulta os índios mais velhos da aldeia sobre o que posteriormente ele vai ensinar aos demais, sempre na presença do olhar atento do índio mais velho, o qual permanece no local da aula durante todo o período, para que, em caso de dúvidas sobre alguma palavra na língua, ele possa ser consultado (PROCÓPIO, 2015, p. 48).

Observa-se a partir das próprias falas dos professores indígenas entrevistados, a língua materna é vista como muito importante, por fazer parte de questões relacionadas a cultura desta população indígena, por isso sentem-se na obrigação de “cuidar muito dela”, visando a comunicação também feita na língua ancestral, uma vez que, conforme narram os mais velhos, no passado, antes do contato, não se falava o português, “todo mundo falava na língua”. Aliás, ao me reportar a questão cultural em relação a língua Assurini, é importante mencionar que o termo cultura tem sido bastante discutido nos últimos tempos, e vem cada vez mais mostrando ser um assunto inesgotável. Conhecer o conceito de cultura em seu sentido mais amplo facilita o entendimento para compreendermos as culturas de grupos étnicos e nos faz dialogar com os diversos contextos envolvidos entre esses grupos.

Edward Burnett Tylor diz que o homem é “o todo mais complexo”, foi quem usou o termo “cultura” pela primeira vez, em 1871, definiu Cultura como a totalidade da existência do

homem em sociedade, que tem como característica a vivência por meio de grupos, ou seja, uma dimensão coletiva inconsciente e naturalizada do próprio ser humano. Neste sentido, Tylor via a cultura como descritiva e não como norma ou um conceito fechado, sendo assim, cultura, na concepção deste autor, não só descrevia como também foi capaz de pensar toda humanidade (TYLOR apud MINTZ, 2010).

Geertz (1989) defende um conceito de cultura baseada na semiótica, demonstrando que a cultura é sim uma ciência, e sua principal função está imbrincada na interpretação e na busca por significados. A partir dessa ideia de cultura, nota-se um significado mais global e infinito, definindo o homem como múltiplo, ou seja, composto de variadas possibilidades culturais, ampliando os horizontes e unindo os povos, de modo que os identifique, através de suas próprias características, seja individual ou coletivamente, em um processo contínuo e complexo na sociedade globalizada em que estamos inseridos.

Outro fator que marcou historicamente, essa história de lutas e sobrevivência do povo indígena Assurini do Trocará foi a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que de um lado, tinha como proposta desenvolver a região do baixo Tocantins, mas por outro, desapropriou muitos moradores que habitavam na beira do rio Tocantins, que desenvolviam diversas atividades, desde a pesca à coleta de frutos, para sobreviver. Antes dessa construção, quando viviam nas beiras do rio Tocantins, os indígenas relatam que tinham abundância de alimentos, muitos peixes, carnes das caças e frutos da natureza. (NUNES, 2017).

A construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí ocasionou profundas transformações no município de Tucuruí. E os indígenas assurini também sofreram os impactos dessa transformação ocasionada pela construção desta hidrelétrica. Visto que, com a vinda de milhares de pessoas para esta cidade, também surgiram várias fazendas de gados nos arredores da aldeia dos Assurini, que foram atingidos pela intensificação das derrubadas das árvores e com as queimadas. Essa é uma problemática que causou diversos conflitos entre os indígenas e madeireiros, fazendeiros, além das demais populações vizinhas desta reserva indígena. Mas, com o passar dos tempos, os indígenas traçaram estratégias, estabelecendo uma intensa relação de interesses, identidade e território, que possibilitou uma melhor convivência com os fazendeiros. Embora, ainda hoje existem diversos conflitos de invasão e ocupação de suas terras.

### **1.3 Saberes tradicionais: uma arte de ensinar e resistir**

Os saberes tradicionais designam as tradições culturais que mesmo sendo do passado, são ressignificados aos tempos atuais. Através da educação, transmitimos as pessoas, diferentes valores, saberes tradicionais que se transformam em novos conhecimentos e variados modos de viver. Todas essas variáveis justificam a ideia de uma cultura dinâmica e passível de transformações, que constroem, em tempos atuais, a cultura de um grupo.

Os indígenas não são seres ou sociedades do passado, são povos de hoje e do amanhã, possuem fontes inesgotáveis de conhecimentos, constituídos assim como saberes tradicionais. Estes saberes são seus grandes tesouros, pois garantem sua sobrevivência. A língua materna, discutida no tópico anterior, é um exemplo dessa resistência, que sobrevive por insistência de professores, dos mais velhos da aldeia que diariamente potencializam a língua entre os indígenas.

Desde então, a luta das famílias indígenas do Trocará, assim como a forma de organizar-se socialmente, não param, pois, o forte da alimentação desta população sempre veio da agricultura, da pesca, da caça e das plantas e frutos colhidos da natureza. Nos dias de hoje, conforme dizem, já não se caça e não se pesca como antes, os desmatamentos no entorno da aldeia provocaram desequilíbrios ecológicos, que comprometeram a fauna e a flora da região.

Vale frisar, que ao longo dos tempos, a economia Assurini era marcada pela produção da mandioca. Através da mandioca, a farinha, era bastante comercializada, mas atualmente, a farinha só é produzida fortemente para subsistência do grupo. Os Assurini possuem atividades diversas, suas fontes de venda estão ligadas a venda de frutos, castanha-do-Pará e o artesanato, revelado em sua arte. Não é mais como antigamente, que sobreviviam somente da caça e da pesca. Todo o dinheiro gerado da comercialização que realizam atualmente ajuda nas despesas da casa para comprar produtos que faltam para suprir as necessidades básicas do dia a dia. Dizem que seus alimentos estavam sempre em sua mesa para o consumo próprio, porém, mudanças em seus hábitos alimentares foram ocorrendo de forma muito intensa, devido ao consumo de carne bovina, frango e produtos industrializados, como conserva, sardinha, entre outros produtos enlatados (PROCÓPIO, 2015).

Esse tipo de alimentação industrializada passou a ser constante na vida de muitas famílias indígenas, e se perpetua até os dias de hoje em decorrência do contato entre as culturas de indígenas e de não indígenas, devido as constantes idas em mercearias e supermercados na cidade Tucuruí, conforme se observa no relato a seguir:



Olha, antigamente a alimentação na aldeia, se dava da caça, pesca, frutos, entendeu? E quando eles assavam carne, peixe, não utilizavam sal. Hoje, com as transformações que aconteceram na aldeia, entendeu? A alimentação foi modificada, hoje, o consumo de alimentos industrializados é constante na aldeia, né, e, mas assim, nós nunca deixamos, do, do antigamente né, hoje ainda a gente come, ainda conserva aquela alimentação antiga, carne e peixe vindo da nossa caça, da nossa pesca, frutos, mas não como antes (Entrevista realizada com o professor Waremoa Assurini, mais conhecido por Peppe. Entrevista realizada em 04/06/2019).

Observa-se a partir da fala do professor Waremoa Assurini (Peppe Assurini), que as grandes transformações ocorridas em decorrência da globalização e o contato com outras culturas, foram fatores influenciadores na mudança de hábitos e costumes da aldeia, principalmente na questão alimentar. Vimos que antes, sua alimentação era mais natural e saudável, suas proteínas, como carnes e peixes, além de frescas, vinham da própria natureza e ainda não temperavam suas comidas com sal, visto que o sal, é considerado prejudicial à saúde. Assim, atualmente, além do intenso consumo de produtos industrializados que contem muito sal e outros aditivos químicos, que também é prejudicial à saúde, também são ricos em açúcar e produtos químicos insalubres, como, os conservantes, os quais na maioria das vezes são pobres em nutrientes. Verifica-se desta forma, que aluta é constante para manter suas tradições alimentares, mas o mundo de fora já está submerso ao deles.

Nos dias de hoje, a prática da pescaria continua sendo constante na aldeia, porém, é programada em conjunto, pois agora existem atividades da escola que precisam de tempo e dedicação. Tanto crianças como adultos participam desta prática de pescaria, assim, as crianças também ajudam, através dos pescados, na alimentação dentro de casa. É notório o quanto a pescaria está relacionada com o brincar na aldeia, pois como esta atividade faz parte do dia-a-dia das crianças, elas acabam fazendo de forma lúdica, um momento em que o prazer e a diversão, são estimulados, pela necessidade de se alimentar, sem ter como um trabalho ou uma obrigação. Esse contato das crianças com esta prática de pescaria faz com que elas cresçam e desenvolvam saberes imprescindíveis para a sustentabilidade do povo Assurini. Assim, as crianças também participam das atividades de caçadas, na busca de alimentação, mas não são vistas e exercidas como atividades de obrigação, elas sempre estão em grupos, andando pela floresta, mas, as vezes não usam o arco e flecha, devido à idade e o perigo do manuseio, mas utilizam a baladeira como armadilha para capturar pássaros, para a alimentação e para a confecção de brincos, cocais, colares (NUNES, 2017).

Neste sentido, observa-se que as crianças já participam desde cedo das atividades, que mais tarde vão garantir muito mais que um preparo físico, mais prepará-los para a vida,

adquirindo autonomia para tomar decisões e torná-los participativos e ativos na luta pela sua representatividade.

Ribeiro (2017) afirma que a alimentação da população indígena está voltada para a caça e a pesca, e que o brincar está sempre relacionado ao que a natureza tem a oferecer. Segundo esta mesma autora, o misticismo do povo Assurini carrega simbolismos e crenças, em uma relação mitológica oriunda dos seres da natureza, isso se traduz devido à forte religiosidade dos indígenas. Isso se evidencia a partir do sobrenatural presente e ligadas às crenças que denotam a criação dos seres, dons, sentimentos e seu papel na sociedade e no mundo.

Desta forma, nesse percurso pela cultura indígena conhecemos mais uma das várias heranças culturais que os indígenas reúnem da sua tradição, que a Festa do Jacaré, um momento destinado aos indígenas para expressarem suas crenças e passarem aos mais jovens seus saberes culturais e tradicionais. É verdade que as festas estão em todas as culturas, e quão vistas como eventos culturais que reúnem vários aspectos que codificam um grupo. Neste sentido, as festas, para os indígenas Assurini, estão relacionadas a momentos sagrados de emersão religiosa, pois a Festa do Jacaré, é um ritual festivo, que expressa momentos profanos e sagrados, que é considerada como um dos rituais mais importantes, que corrobora com a tradição Assurini (PROCÓPIO, 2015).

A Festa do Jacaré, tem uma importância muito grande, porque assim, é uma tradição nossa, é uma tradição que vem sendo repassada de geração para geração, entendeu? Hoje, a gente tem essa dificuldade, por não termos o pajé conosco, até porque ele que realizava a festa, mas hoje, a gente ainda preserva, a gente faz o ritual da festa do jacaré que é sagrado para nós, onde tem vários segredos, que a população Assurini não pode está divulgando, por ser nosso, da nossa cultura, mas assim, é muito importante para nós, pelo respeito que temos com o pajé também (Entrevista realizada com professor, Waremoa Assurini (mais conhecido por Peppe), em 04/06/2019).

Essa tradição, exerce um fator de interação importante, entre os mais novos e os mais velhos Assurini, pois, são saberes tradicionais partilhados de geração a geração. O professor Peppe Assurini conta que a Festa do Jacaré é um ritual, que faz parte da tradição indígena e carregam segredos que não podem ser revelados. Neste sentido, tem razão Procópio (2015) ao afirmar que, a educação está presente na aldeia em todos os espaços, destacando a Festa do Jacaré, como sendo um desses espaços, que reúnem práticas corporais como músicas, cantos, danças, pinturas corporais, comidas e muito mistério. Esta festa ao ser realizada, potencializa a transmissão e a apreensão dos diversos saberes culturais do povo Assurini:

O ritual da Festa do Jacaré inicia com a escolha do local onde será construída a Tekatáwa, que é uma casa de ritual coberta com palha e estrutura de madeira. O trabalho de preparação desse espaço dura aproximadamente uma semana, pois necessitam buscar a palha e a madeira no mato. A Tekatáwa é construída em um ponto

estratégico da aldeia, para facilitar o contato com o sobrenatural, sendo que esse processo de construção ocorre em três etapas: 1) definição do local; 2) busca de material no mato; e 3) a sua construção da Tekatáwa (PROCÓPIO, 2015, p. 87).

Segundo Geertz (1989), a Antropologia é essencial na busca pela compreensão da cultura, uma vez que, a cultura, por meio da semiótica, é a busca pela construção do interpretativismo, a prática da etnografia é feita pelo antropólogo que ao investigar um grupo social específico, deve buscar a interpretação e a compreensão desses padrões culturais organizados através dos símbolos sociais dessa população específica, identificada culturalmente. Esses símbolos sociais se manifestam nos comportamentos individuais e são fundamentais para a construção e compreensão do conhecimento sobre cultura.

Nestas condições, para Geertz (1989), quando tratamos do conceito de cultura, a Antropologia, por meio do diálogo com a Sociologia, busca entender os aspectos aprendidos pelo ser humano, através da interação social deste indivíduo com outros na sociedade. Esses aspectos, oriundos do que também chamamos de contato social, são construídos e compartilhados através de grupos sociais específicos, que vivenciam uma determinada realidade social. E para compreender essas culturas são necessários que seus elementos próprios, como por exemplo, a linguagem, o modo de se vestir, um ritual, um costume, uma ideia, sejam percebidos previamente mesmo não tendo sido ainda investigado mais diretamente. Isso facilita a termos uma visão de pesquisa antropológica mais interpretativa, compreensiva e apurada.

Partindo de tal análise, observou-se no decorrer da pesquisa, que algumas famílias indígenas, da etnia Assurini resistiram e enfrentaram o contato cada vez mais próximo com a sociedade não-indígena, além dos fazendeiros e madeireiros que se instalaram nos arredores da reserva, também intensificou as idas dos indígenas para a cidade de Tucuruí ou vice-versa. Neste contato, a perda cultural e linguística foi intensa, sendo necessário o desenvolvimento de projetos de “resgate”, de valorização, da cultura e a intervenção dos mais velhos da aldeia em repassar seus saberes aos mais jovens Assurini.

Segundo afirma Laraia (2001), existem algumas premissas que sustentam um dilema sobre cultura, entre elas: a unidade biológica, que defende que todos somos biologicamente iguais e a diversidade cultural da espécie humana. Esse dilema foi discutido em diferentes contextos históricos.

O filósofo chinês Confúcio (551 a.C-479 a.C.) afirmou que "a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados". Enquanto que para Heródoto (484-424 a.C.), “se uma mulher livre desposa um homem escravo, seus filhos são cidadãos integrais”.

Para Montaigne (1533-1572), “cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra[...]. Não ... parece excessivo julgar bárbaros tais atos de crueldade[...] a pretexto de devoção e fé[...]” (CONFÚCIO apud LARAIA, 2001, p. 10-13).

Desta forma, segundo afirmações de Laraia (2001), para entender melhor a questão das diferenças culturais não precisamos ir somente ao passado para comprovar a sua existência e nem mesmo adentrar a um grupo indígena, localizado nos limites da natureza, na floresta amazônica, como é o grupo social envolvido nesta pesquisa. Saindo desse contexto, por exemplo, o sentido do trânsito no país da Inglaterra, segue a mão esquerda, no nosso caso, do brasileiro, a mão direita. Outro exemplo são os hábitos culinários de outros países como na França, a cada ano, os franceses saboreiam nada menos que 4.000 toneladas de carne de rã. Esse hábito não é considerado tão comum para alguns países, chegam a repugnar tal prática.

Os exemplos citados por Laraia (2001) corroboram com as discussões tratadas neste texto a respeito das diferenças culturais, uma vez que, o referido autor sugere que a espécie humana possui, por um lado, uma unidade biológica e, por outro, apresenta uma diversidade de hábitos, costumes e valores culturais inquestionáveis, portanto, ambas são conciliáveis. Para Laraia, (2001), é consenso que características genéticas e diferenças culturais não dependem umas das outras para existirem e nem relacionar-se entre si. Visto que, quando, por exemplo, se retira uma criança de uma comunidade indígena desde o seu nascimento e a insira em uma família da zona urbana, com hábitos e costumes distintos da sua família de origem, esta criança será educada culturalmente de acordo com a família da zona urbana. Isso comprova que “qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado” (LARAIA, 2002, p. 17).

Caminhando pela cultura indígena, encontramos neste trajeto, um mundo de possibilidades, que me permitiram, não só como pesquisador, mas como pessoa, entender, que essas possibilidades estão disponíveis em toda parte, em todas as culturas, mas que, em cada grupo, ela se encontra de uma forma, e pela existência dessas diferenças que devemos lutar contra o desvio educacional da homogeneização cultural.

A cultura é simbólica, é cronológica ou histórica, ela gera qualidade e interação social entre os povos, através da comunicação da vida social entre os povos, ela abre possibilidades de novas ideias, de novas descobertas, que possibilitam que tecnologias e a cultura se cumulem no profundo dos grupos humanos (MINTZ, 2010). Percebe-se, assim, que são intermináveis e incansáveis as diversas discussões sobre as concepções do termo cultura, pois ela não apresenta uma só compreensão e nem um só caminho, sendo dinâmica e significativa para a compreensão da própria natureza humana.

Segundo Bosi (1992), o conceito antropológico de cultura pode ser compreendido também como um conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que baseiam a identidade de um povo e, para assegurar a reprodução de um estado de coexistência social, essas práticas são repassadas para as novas gerações, sendo que a educação constitui-se o período institucional marcado do processo. Desta forma, o termo “cultura” pressupõe uma consciência grupal operosa e operante, extraindo dos elementos da vida presente os objetivos a serem consolidados no futuro, isto é, o tempo presente representa a mola e potencialidade de futuro.

Para Pereira Filho (2006), desde seu nascimento, a Antropologia se dividia no estudo de corpos humanos e comportamento humano, bem como de instituições, sendo que o estudo sobre os corpos tinha um enfoque especial em comparação ao aspecto comportamental, de modo que as diferenças comportamentais eram justificadas a partir das distinções entre corpos. Embora a ênfase estivesse em corpos e em comportamentos humanos, surge a chamada Antropologia Cultural, que emerge para abarcar a etnologia, a arqueologia, a tecnologia, a religião, a linguagem e a influência do meio, no intuito de construir uma linha de pesquisa sobre povos com base em sua cultura.

Contudo, conforme assevera este mesmo autor, apesar de o conceito de cultura ter se distanciado paulatinamente das questões corporais e raciais, estas concepções ainda continuaram enraizadas, tendo em vista que, no fim do século XIX, pode ser verificada a chamada era do "racismo científico", com atuação de práticas antropométricas, nas quais seus praticantes criavam formas inteligentes de medição de corpos humanos, como forma de, em muitos casos, justificar concepções raciais e racistas.

Segundo as afirmações de Bosi (1992), os cientistas mediram o comprimento dos braços, o ângulo de rostos, e mais significativamente o volume de cérebros, tipicamente no pressuposto de que os braços longos, protuberantes rostos e pequenos cérebros eram marcadores de raças "primitivas" e, portanto, inferiores.

Partindo das análises de Pereira Filho (2006), os mais inflexíveis dos pesquisadores no período do “racismo científico” defendiam a segregação racial e até a eugenia, constituindo-se em um esforço organizado para "melhorar" a humanidade por meio da seletividade humana. Neste sentido, a cultura, conforme a antropologia do século XIX, estava intimamente ligada ao reconhecimento de raças inferiores e superiores, sendo claramente constatado a partir das exposições que os países ocidentais dominantes realizavam de povos conquistados e colonizados.

Bosi (1992) afirma que, eventos como a Grande Exposição de 1851 em Londres, Exposição Mundial de 1893 em Chicago e Exposição Colonial de 1931 em Paris, eram palco

para exposições de australianos, asiáticos, indígenas e africanos, os quais eram mostrados em uma espécie de zoológico humano, onde muitas vezes famílias inteiras eram expostas, às vezes com adereços como cabanas e ferramentas para se tornar um quadro vivo para o público ocidental.

Desse modo, para Pereira Filho (2006) os povos conquistados e considerados raças inferiores pela antropologia da época, serviam como oportunidades para que os cientistas e etnólogos iniciantes, com povos indígenas sendo expostos nus e enjauladas por serem considerados material experimental utilizável.

Nesse sentido, segundo Pereira Filho (2006) a antropologia cultural emerge no intuito de desconstruir essa concepção baseada conceito de raça, ressaltando a diversidade comportamental como chave para a compreensão dos diferentes povos ao redor do mundo. Franz Boas, considerado o pai da antropologia cultural moderna, em uma série de escritos de 1911 a 1945, foi um dos primeiros etnólogos a questionar a questão da seletividade racial.

Boas argumentou que a terminologia “raça” não apresentava clareza em seu significado, bem como afirmou que os traços físicos não são determinantes para o comportamento tendo em vista que partia do pressuposto de que os traços “raciais” não eram fixos e permanentes, pois na verdade as características físicas são produto da experiência cultural, e não vice-versa (PEREIRA FILHO, 2006).

A identidade toma-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Franz Boas considera que não existe raça pura, ressaltando que as características “raciais” não são estáveis, buscando comprovar por meio da realização de antropometria em milhares de imigrantes para os Estados Unidos de várias nacionalidades europeias, acreditando que seu novo ambiente social influenciaria na forma do corpo ao longo do período de crescimento, concluindo que cada medida que foi estudada possui um valor entre os indivíduos

nascidos na Europa e outro entre os indivíduos das mesmas famílias nascidas no continente americano (PEREIRA FILHO, 2006).

Desse modo, Hall (2006) concebe que o mundo moderno e pós-moderno seria regido por três distintas concepções de identidade: a concepção iluminista, que tem como enfoque o indivíduo, afirmando que cada sujeito possuiria um “eu” central que se manteria inalterado ao longo da vida da pessoa, apesar das mudanças ocorridas no trajeto; a concepção sociológica, que se centra na relação sujeito e cultura, considerando que um indivíduo não é completamente independente, pois sofre influências significativas de seu meio sociocultural; e a concepção pós-moderna, que se concentra nas transformações e fragmentações dos sujeitos e das sociedades, desconstruindo a concepção de identidade fixa e permanente, afirmando que o indivíduo e as sociedades expressam diversas identidades, num contexto onde a subjetividade e pluralidade ultrapassam o conceito simplista de identidade.

Dessa forma, para Pereira Filho (2006), a antropologia começa a compreender que não existe um conjunto de tipos raciais fixos, mas sim uma flexível tipologia humana, onde as transformações físicas que ocorrem sob o novo ambiente são acompanhadas de mudanças de mente, desmistificando a ideia de raças superiores e inferiores. Nessa perspectiva, não haveria, sob a ótica da genética, uma “raça pura”, uma vez que os constituintes biológicos seriam produtos de adaptações físico-geográficas que foram sendo alteradas no decorrer do processo de construção histórico-cultural da civilização.

Assim, Silva (2016), a cultura é então, concebida pela antropologia sob a perspectiva singular de observar o mundo humano, não considerando restritamente em sua individualidade, mas levando-se em conta o meio social em que vive, tendo em vista que muito dessa individualidade é produto das experiências sociais de cada sujeito.

Pode-se conceber, segundo afirma Hall (2006), que existe uma crise nas estruturas tradicionais das velhas identidades, seja no sujeito, seja na coletividade, uma vez que a sociedade atual estaria sendo encaminhada a um período de identidades culturais fragmentadas, descentradas e deslocadas, onde há a segregação de indivíduos e culturas. Essa atitude leva a três elementos específicos da perspectiva antropológica concernente à cultura: o estudo intercultural ou comparativo, o holismo e o relativismo cultural.

No que se refere ao estudo intercultural ou comparativo, pode-se salientar que os antropólogos culturais buscam conhecer a humanidade em sua totalidade, considerando sua diversidade comportamental e cultural. Originalmente, isso tendia a significar, concentrar-se nas sociedades que são muito diferentes das modernas ocidentais, isto é, as pequenas, remotas, “tradicionais”, sociedades dispersas pelo mundo. Contudo, de acordo com Hall (2006), a

antropologia possui a reponsabilidade de estudar tanto sociedades complexas como pré-modernas.

Em relação ao holismo, pode-se compreender que a antropologia cultural tem o objetivo de conhecer cada cultura ou modo de vida em sua totalidade, uma vez que, a partir de Boas e Malinowski, percebe-se que cada cultura representa um todo integrado, consistindo em partes profundamente interconectadas (HALL, 2006).

Contudo, neste panorama tem-se a concepção de aculturar, que assevera o papel da produtividade nesse contexto, requerendo que o homem exerça domínio sistemático sobre outros homens e sobre a matéria, com vistas a adequar um povo a um determinado padrão que é concebido como superior (BOSI, 1992).

No que tange ao relativismo cultural, pode-se conceber que cada cultura pode ser compreendida somente em seus próprios termos, “em relação a” suas próprias crenças, valores, práticas, instituições e história. As pessoas certamente podem julgar e tentar entender outra cultura através de suas próprias lentes, mas eles quase certamente não conseguirão compreender e provavelmente julgarão duramente (HALL, 2006).

Antropólogos culturais usam o termo etnocentrismo para essa tendência bastante natural dos humanos de aplicar os padrões de seu próprio grupo a outros grupos. Assim, conforme Malinowski, deve-se compreender que as culturas são diferenciadas entre os grupos de indivíduos, sendo necessário entender as práticas e hábitos de um determinado povo a partir da perspectiva de seus nativos (PEREIRA FILHO, 2006).

Logo, essa postura pode ser concebida como relativismo cultural, o que simboliza que as sociedades precisam perceber grupos diferentes dos seus sem preconceitos e discriminações:

Desse modo, a concepção pós-moderna de identidade recusaria, portanto, a idéia de uma unidade identitária do sujeito ou da sociedade. Isto seria decorrente, sobretudo, de fatores como a crise dos princípios, tradições e projetos da "modernidade" e dos valores modernos, fundamentados na razão, no progresso contínuo, nos modelos ideais de cultura, sociedade e sujeito; da tendência à superação dos conceitos e modelos tradicionais de se conceber raça, classe social, diferenças de gênero, religiosidade e nação em nome da política da diferença; da globalização que tende à homogeneização cultural e onde, no próprio conflito entre a resistência das "identidades nacionais" frente à hegemonia globalizante, ocorre a formação de "identidades híbridas", decorrentes da inter-conecção entre povos, grupos sociais e sujeitos/indivíduos (PEREIRA FILHO, 2006, p.2).

Entretanto, Pereira Filho (2006) enfatiza que as ciências humanas e sociais tentam amenizar a problemática da identidade biológica, realizando a simples substituição de terminologias, de “raça” para “etnia”, a qual estaria mais relacionada à questão da identidade sociocultural, como se representasse uma ruptura do preconceito, tendo em vista que seria



reconhecida a diversidade cultural. Porém, concebe-se que não há uma identidade cultural a partir de uma identidade ou unidade étnica ao se analisar o processo de construção histórica dos povos.

Quem sabe possamos compreender e, conseqüentemente respeitar melhor a diversidade das manifestações, expressões, heranças e mudanças nos vários segmentos e nas várias sociedades/nações se constataremos as várias identidades ou mesmo a ausência dessas identidades, diante da subjetividade dialética e conflituosa da história. Desse modo, se recusamos o conceito do "arianismo", devemos também recusar a ideologia do "brasilianismo", do "africanismo", do "nordestino" ou "sulino", do "popular", do "erudito", do "rural" ou "urbano". As "identidades" se confundem e se conflitam. Se pensarmos menos na "afirmação" da identidade e mais na percepção da "diversidade", da "multiplicidade" e da "interconectividade" (espontânea ou não), quem sabe possamos aceitar melhor o multiculturalismo do brasileiro ou de qualquer outra sociedade ou grupo social, afastando-nos da preocupação em buscar o unitarismo étnico-cultural. Como já se tem dito, somos todos igualmente diferentes ou ainda, conforme o lema atual do politicamente correto, aprender a conviver com a igualdade na diversidade (PEREIRA FILHO, 2006, p.5).

Nesse sentido, conforme defende Pereira Filho (2006), faz-se necessário compreender que as inúmeras culturas e sociedades foram formadas, ao longo da história da civilização, por meio de integração, inclusão, exclusão, sobreposição, interposição, mistura ou hibridismo cultural.

#### **1.4 Identidade Cultural Brasileira e Indígena**

A identidade cultural brasileira, historicamente, recebeu contribuições e diversas influências culturais dos povos indígenas. Aquela sensação boa de sentir o chão gelado em casa, andando descalços. O costume de descansar em redes. A culinária brasileira também sofreu essa influência, como já vimos anteriormente, a mandioca e todos os seus derivados como a farinha, beiju e o polvilho, alguns pratos derivados da caça, desde o jacaré ao pato no tucupi, frutas como o cupuaçu, bacuri, açaí, caju, entre outras, são alguns hábitos e costumes herdados da cultura indígena.

O povo indígena tem uma história marcada de muitas lutas, enveredados por exploração, extermínios e conquistas, contra uma ordem hegemônica de silenciamento e exclusão de suas vozes, eventos que acontecem até os dias atuais.

Segundo Hall (2003), estudar a hegemonia significa compreender a estrutura de uma sociedade na riqueza das suas articulações culturais, que - para utilizar uma classificação de Stuart Hall - são "o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica" (HALL, 2003, P. 313).

Desse modo, conforme Hall (2006), a identidade nacional pode ser compreendida como uma comunidade imaginada, mas que não alcança concretude, tendo em vista que a formação de padrões que servem para unificar uma nação gerou a concepção de unidade cultural nacional, mas que não passa de uma representação simbólica. Assim, tal identidade nacional teria sua manutenção na esfera ideológica por meio dos discursos e narrativas sobre a nação, que podem ser verificadas nas obras literárias, na historiografia e, ainda, nas narrativas populares, que são responsáveis por perpetuar costumes e tradições nacionais.

Pereira Filho (2006) identifica o povo brasileiro como diverso, plural e múltiplo, tanto em suas origens quanto em suas trajetórias, que pode ser que nunca se consiga de fato especificar quem é o povo brasileiro. Contudo, é importante salientar que registros fósseis de Lagoa Santa, em Minas Gerais, indicam que o povo brasileiro vem se constituindo há 11/12 mil anos, sendo formado por vários e diferentes grupos ao longo desse tempo, prosseguindo sua jornada com os povos indígenas que são diversos e bem distintos entre si.

Ora, ao se encararem seu próprio patrimônio cultural, os pesquisadores de Ciências Sociais desse período estavam conscientes da grande heterogeneidade de traços culturais ligados à variedade dos grupos étnicos que coexistiam no espaço nacional que se distribuía diversamente conforme as camadas sociais. Os traços culturais não configuravam de modo algum um conjunto harmonioso que uniria os habitantes, comungando nas mesmas visões do mundo e da sociedade, nas mesmas formas de orientar seus comportamentos. Complexos culturais aborígenes, outros de origem europeia, outros ainda de origem africana coexistem (QUEIROZ, 1989, p.30).

O escritor Oswald de Andrade também representou outro revolucionário sobre a nova forma de conceber a identidade cultural brasileira, partindo da teoria da antropofagia, que consiste na concepção de que o Brasil devora as civilizações que chegam ao seu território, construindo, assim, uma nova estrutura diferente das anteriores. Desse modo, essa mistura dos elementos heterogêneos proporciona originalidade e beleza à nova cultura que surge como produto da mistura (QUEIROZ, 1989).

Logo, essa nova mentalidade se sobrepôs às antigas concepções de identidade nacional, considerando-se que a identidade cultural brasileira era permeada pela multiplicidade e pluralidade, o que foi consolidada e perdura até os dias atuais (QUEIROZ, 1989).

[...] não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário, a admissão de seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um 'efeito de sentido', resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço (BOSI, 1987, p.7).

Portanto, para Miranda (2013), pode-se compreender que o Brasil é um país continental e tem sua cultura significativamente marcada pela diversidade constitutiva no decorrer da formação da história brasileira, abrangendo processos diferenciados de urbanização e desenvolvimento, caracteriza por particularidades geográficas e culturais, de abrangência local e regional.

Por esse motivo, era formado por inúmeras culturas que travavam batalhas há séculos em busca de legitimidade, tendo em vista que no início do século XX, a história brasileira passou por um período no qual a arte erudita era a representatividade autêntica e única da cultura brasileira, até mesmo sendo considerada por muitos a própria cultura. Dessa maneira, embora diversos grupos de indivíduos tenham desenvolvido suas próprias concepções acerca do mundo, não eram agregavam valor algum à cultura brasileira, sendo considerados ilegítimos quaisquer movimentos que destoassem do padrão da época (MIRANDA, 2013).

Outro sintoma de uma leitura classista de cultura, o reverso da moeda que acabamos de descrever, consistia em reservar um espaço circunscrito à denominada “cultura popular”, embutindo nessa precária noção alguns preconceitos ligados à pureza e à espontaneidade. O efeito mais grave dessa construção teórica consiste em desconsiderar os ricos contatos entre essas manifestações e a cultura legitimada (MIRANDA, 2013, p.1).

Desse modo, segundo afirma Miranda (2013), inúmeros artistas, pintores, escritores e músicos brasileiros foram atraídos por estas novas ideias revolucionárias acerca de cultura e sua constituição, construindo um senso crítico aguçado. Logo, verifica-se uma crescente aproximação e mistura de diferentes elementos culturais nas últimas décadas, como a cultura erudita, a cultura de vanguarda, a cultura popular, a cultura de massa, o que constata a impossibilidade de determinar uma identidade cultural brasileira pura. Desta forma, pode-se depreender que a pluralidade da cultura brasileira é um fator identitário, pois a identidade brasileira e as múltiplas identidades que a formam são a característica basilar para evidenciar de que a identidade cultural nacional é formada por plurais culturas e identidades que a circunscreve.

Neste sentido, segundo Ferreira (2015), a identidade indígena brasileira é marcada por inúmeros estereótipos como a nudez, a pintura corporal, as casas construídas com folhas, descansos em redes, rituais, deuses específicos como o Tupã, atividades que garantem a sobrevivência como pesca e caça basicamente, dentre outras rotulações que podem ser verificadas a partir da percepção acerca do comportamento humano e à identificação de características identitárias. Essas construções mentais que formam o imaginário coletivo são

possibilitadas pelas traduções que um determinado grupo desenvolve no decorrer de sua história, de modo que são propagadas para gerações e gerações.

Por outro lado, Ferreira (2015) afirma que deve-se considerar o processo de globalização, com os avanços tecnológicos e a facilidade no acesso à informação que afetou significativamente a sociedade atual, inclusive no que concerne à cultura indígena, pois, o indígena puro e sem influências, vivendo isoladamente em sua aldeia acabou sendo transformado e se adequando à nova era que se apresenta.

Hall (2006) salienta que mesmo os indígenas que habitem aldeias pequenas, localizadas em lugares remotos, têm a possibilidade de ter contato a cultura ocidental por meio de aparelhos de TV e rádios, recebendo imagens e informações que os “conectam” às demais sociedades.

A cultura indígena ao longo do processo histórico não foi puramente intocada, ela sofreu várias influências ocidentais, mas isso não significa que os indígenas perderam sua identidade ou suas raízes, eles apenas tiveram acesso a novos conhecimentos. Cultura pressupõe a inclusão dos elementos adquiridos ao longo do percurso histórico de um povo, por meio da aprendizagem consciente ou por intermédio de processos de condicionamento (SANTAELLA, 2010).

Nesse pano de fundo, a identidade cultural indígena, conforme considerações de Canclini (2007), do sujeito já se possibilita relacionar-se com outras sociedades, influencia e sofre influência a partir do momento em que o indivíduo indígena pode transitar pela cultura do homem branco, imprimindo marcas na cultura ocidental e se deixando imprimir elementos novos para sua cultura (FERREIRA, 2015).

Diferentemente de como ocorre nos Estados Unidos, onde as identidades constituem-se enquanto unidades independentes, o que dificulta a negociação de um sujeito com o pertencimento a mais de uma unidade autônoma, no território brasileiro, um indivíduo pode possuir diferentes filiações e transitar entre as identidades, bem como misturá-las (CANCLINI, 2007). Segundo Hall (2006),

Á medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural (HALL, 2006, p. 74).

Portanto, esse processo de adaptação e novas assimilações das identidades são significativamente influenciadas pelas transformações sociais, econômicas e políticas, pois, com o processo de globalização, pode-se verificar que as identidades adquiriram caráter

dinâmico e vão remodelando sua identidade conforme o decorrer dos diferentes períodos históricos (FERREIRA, 2015).

Tal trânsito cultural pode ser perceptível quando a Fundação Nacional do Índio – FUNAI divulgou dados do Censo de 2010, evidenciando que no Brasil há 817 mil índios, que correspondem cerca de 0,4% da população brasileira, sendo distribuídos em 688 terras indígenas e algumas áreas urbanas.

Dessa maneira, a sociedade brasileira, por possuir uma expressiva pluralidade étnica e linguística, ocupa entre os primeiros lugares no mundo, tendo em vista que são cerca de 220 povos indígenas, sendo mais de 80 grupos de índios isolados, que são objeto de desconhecimento por parte dos pesquisadores da área tendo em vista a falta de informações objetivas e claras sobre os mesmos. Nesses povos indígenas são faladas ao menos 180 línguas pelos pertencentes às tribos, pertencentes a mais de 30 famílias linguísticas diferentes (FERREIRA, 2015).

No imaginário dos chamados homens civilizados, muitas imagens criadas através das crenças disseminadas ao longo dos tempos formam a identidade mítica dos índios na qual eles são vistos como o “dono da terra”, “aquele que estava aqui antes de todos chegarem”, um amigo da natureza de pele marrom, pinturas no corpo quase nu e cocar na cabeça. Tal imagem foi desmitificada e a população envolvida no primeiro Campeonato Nacional de Futebol de Nações Indígenas, acontecido em 2007 na cidade de Juiz de Fora, surpreendeu-se ao ver esses mesmos índios vestindo uniformes e chuteiras e utilizando câmeras de fotografia e telefone celular (FERREIRA, 2015, p.5).

É válido ressaltar que, qualquer grupo social humano organiza e constrói um universo inteiro de conhecimentos integrados, que se relacionam diretamente com o contexto sociocultural, se desenvolvendo. Assim, pode-se compreender que as diversas culturas das sociedades indígenas passam por contínuas e constantes transformações, ressignificando-se ao longo do tempo, como qualquer outra sociedade humana (FUNAI, 2014). Para Cohn (2001), a percepção das dinâmicas sociais e culturais exige,

[...] que se atente não apenas às tradições, como também à inovação; não se nega, assim, a reprodução social, mas amplia-se a noção de reprodução social, de modo que inclua a possibilidade de mudança. Desse modo, vai-se além da proposição de que estas sociedades têm, em todos os seus aspectos, como objetivo único a perpetuação estanque. Vários antropólogos têm se dedicado à reflexão de como essas modificações se efetivam e efetivam (COHN, 2001, p.37-38).

Contudo, embora essas transformações sejam constantes, não significa que os povos indígenas perderam sua identidade cultural, o que pode ser constatado no comportamento dos

índios durante o Campeonato de Futebol supracitado, que, mesmo com expressivas influências da cultura ocidental, os índios preservam tradições e costumes como a pintura corporal, utilização de acessórios típicos, orações as suas divindades, rituais com danças (FERREIRA, 2015). Para Hall (2006),

Alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de todas as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impenetrante e na diferença e no pluralismo cultural (HALL, 2006, p.73).

Nesse sentido, pode-se compreender que, apesar dos significativos avanços tecnológicos, acesso fácil às informações, promovidos pela globalização, a identidade cultural indígena foi preservada, pois embora os diferentes povos indígenas tenham ampliado seus horizontes em relação à cultura ocidental e seus elementos constituintes, a sua base identitária permanece, zelando pelo patrimônio cultural de seu povo que é constituído por características que lhes são próprias e singulares (FERREIRA, 2015).

Conforme afirma Cohn (2001), os debates acerca da etnicidade devem tirar a ênfase do conceito de cultura sobre os aspectos culturais que pode se perder e focalizar nos elementos que formam as fronteiras entre uma cultura e outra, pois não são seus elementos constitutivos que definem a cultura, mas sim por meio da delimitação entre uma cultura e outra por meio da atribuição da diferença através de traços diacríticos.

Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto. Mais do que isso, as culturas foram percebidas em suas transformações. Todas as culturas estão na história, o que diverge entre elas é o modo como lidam com a história com que se defrontam e se transformam (COHN, 2001, p.37).

Nessa perspectiva, Cohn (2001) diz que as transformações em uma determinada cultura não precisam ser concebidas como algo estereotipado e negativo, mas deve ser compreendida como uma ferramenta de reprodução social que se baseia na trajetória histórica de um determinado povo. Logo, a imagem do indígena brasileiro e o espaço que ele ocupa na sociedade, destaca a sua atuação para a composição da identidade brasileira, que produziram heranças biológicas e culturais.

Existem muitas mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito, tema bastante discutido na teoria social, e o livro “A identidade cultural da pós-modernidade” de Stuart Hall

(2006), trata desses variados conceitos e das mudanças sofridas por estes termos, ao longo da história. As sociedades se mantiveram por bastante tempo através das identidades antigas, mas esse contexto mudou a partir do surgimento das novas identidades, que fez com que aquela ideia de sujeito unificado fosse desconstruída, dando espaço a um homem fragmentado, ou seja, pensado na contramão de um sistema que tenta, a todo instante, simplificá-lo.

As questões sobre identidade cultural na aldeia Assurini do Trocará são dinâmicas e por esse motivo, faz necessário o conhecimento dos aspectos de pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e de nacionalidade. Temos, a aldeia, como um espaço de diversas identidades, pensando nisso, a busca pelos autores supracitados nos ajuda a compreender o conceito de identidade e as crises vividas por esses povos. Entender como esses povos lidam com as “crises de identidade”, pois sabemos que são necessárias, sendo um caminho para mudanças e para os deslocamentos em posições que esses povos devem ocupar na sociedade.

Como vimos anteriormente, o conceito de identidade é mutável e dinâmico. Desde o nascimento e nas próximas fases de vida como na infância, na adolescência, na fase adulta e na velhice, as identidades vão se formando e se constituindo, a partir de seus costumes, vivências, elementos próprios de sua personalidade e também tudo que o rodeia também contribui para essa construção identitária. Isso quer dizer que “Identidade” engloba uma totalidade individual e coletiva de elementos biológicos, psicológicos e sociais.

A compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade são elementos fundamentais do processo educativo. A partir da ótica do contexto indígena, na aldeia Trocará, percebemos que os elementos que formam essa diversidade, estão presentes nos quatro cantos dessa reserva, desde as estradas de chão, dos rios, das moradias, até chegar à Escola Wararaawa Assurini.

Os povos indígenas estão aqui no território brasileiro há bastante tempo, bem antes dos portugueses. Sua história é marcada por lutas pela sobrevivência de sua cultura contra grupos de pessoas que tinham em mente um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, liderado pelos europeus, cujo projeto político era civilizar e centralizar, homogeneizando suas culturas. O contato dos indígenas com os europeus provocou modificações em sua cultura. Seu universo cosmológico e suas crenças míticas de suas dinâmicas tradicionais vinham enfraquecendo devido à forte exploração sofridas pelos indígenas (LUCIANO, 2006).

Toda essa história de silenciamento e vulnerabilidade, sofrida pelos indígenas, só confirma que eles (re) existem, mas do que nunca. Os moradores da aldeia Assurini resgatam

todos os dias, suas tradições, carregadas de saberes e conhecimentos herdados dos mais velhos que dão continuidade a projetos de vida marcados por violência e repressão.

Ainda com Luciano (2006), as experiências e valores herdados dos ancestrais são formas e estratégias de garantia de uma vida melhor e mais sustentável. Reviver essas memórias revigora um futuro de prosperidade e segurança para esses povos. Esses costumes revividos são renovados, ressignificados, pois toda a sua diversidade cultural e seus saberes tradicionais confirmam que não são povos do passado, são povos de hoje que ajudaram na construção do Brasil.

As lutas indígenas são travadas graças aos movimentos indígenas que articulam estratégias de legitimação por seu direitos e busca pela emancipação. Dia após dia suas identidades étnicas são reafirmadas e são propostas uma renovação em seus projetos socioculturais, garantindo sua sobrevivência. É o protagonismo cada vez mais forte desses movimentos indígenas.

A tentativa de homogeneizar às diferentes culturas aconteceu pela esperteza de pessoas que através dessas ações, brigavam para se manter no controle da sociedade, das pessoas e das populações indígenas. Homogeneizar significa unificar toda uma cultura existente, como estratégia de centralização de poder, tendo essa padronização como um propulsor do silenciamento de suas vozes, da desvalorização das diferenças e do racismo. Infelizmente, povos indígenas e homogeneização caminharam lado a lado por muito tempo e ainda hoje vemos essas ideias associadas e estereótipos negativos imbricados às populações indígenas:

Infelizmente ainda sofremos preconceito sim, porque há pessoas que tem em sua mente algo diferente da nossa realidade (Fala de Sumika Assurini, auxiliar de odontologia da Aldeia Assurini do Trocará, entrevista realizada em 12/06/2020).

Muitas são as batalhas travadas por esses grupos, e conforme a fala da Sumika Assurini, o preconceito ainda é latente pois as pessoas de fora da aldeia vivem costumes diferentes, pensam sob a ótica do olhar europeu, em que desconsideram os saberes tradicionais dos povos indígenas. Basta abrir as páginas dos jornais, revistas, ou mesmo acessar as redes sociais e noticiários de televisão para se deparar com atos de racismo, desapropriação de terra ou territórios ainda precisando ser demarcados. Tais questões intencionam ou contribuem para o enfraquecimento de muitas organizações de comunidades indígenas em nosso território, mas não conseguem desarticular suas buscas por melhorias e calar as reivindicações e manifestações que os diferentes grupos articulam para poder exigir direitos.



A questão do preconceito está intimamente ligada ao período colonial, os indígenas carregam adjetivos negativos, que foram construídos, historicamente, por uma classe que se julgava superior as demais. Os povos invasores taxavam os indígenas como “selvagens”, “bárbaros”, “que matam”, “que comem gente”, “que andam nu”, “ignorantes”, entre outros termos pejorativos. Nas escolas, as crianças são pintadas e carregam uma pena na cabeça, como se índio fosse só isso. Termos que ainda estão soltos por aí, que carregam sentidos completamente distorcidos da realidade ajudam na manutenção do preconceito e da discriminação.

As lutas dos povos indígenas são diárias e a do povo Assurini não é diferente, e uma delas é a luta contra a mineração em territórios indígenas, que pode gerar o extermínio dos povos. Não é nada fácil, mas vamos sempre existir e resistir (Fala de Sumika Assurini, auxiliar de odontologia da Aldeia Assurini do Trocará, entrevista realizada em 12/06/2020).

As ideias deturpadas a respeito dos povos indígenas, são postas na sociedade por parte dos grupos que querem inferiorizar essas populações como estratégia para enfraquecer suas ações, pois são grupos que travam lutas históricas em busca de legitimação e respeito aos seus direitos, para assim, fazer com que a hegemonia cultural prevaleça e sustente a cultura do branco, ou seja, a cultura eurocêntrica. Com isso há a negação da identidade e cultura indígena da sociedade como um todo, negação essa que precisa ser combatida o mais rápido possível.

De acordo com as questões levantadas, percebemos que esses grupos marginalizados vêm travando lutas contra os grupos dominantes, representados pela cultura europeia, buscando a legitimação de seus direitos, a reafirmação da sua identidade, evidenciando suas culturas e confirmando sua importância para a formação identitária nacional. De um lado a tradição ocidental e de outro a resistência dos povos tradicionais, representados pela cultura popular, em busca de transformações, rompendo com o poder de um grupo hegemônico. Essas manifestações culturais híbridas são responsáveis por inspirar a construção de novas e diferentes identidades (HALL, 2003).

Todos os povos ou grupos sociais estão sujeitos a mudanças e transformações de seus costumes e suas tradições, seja por questões externas, ou seja, o meio social que envolve essas populações, o contato com outras sociedades, conseqüentemente outros costumes e culturas, e a globalização tem sua contribuição nessas mudanças, pois permitem e facilitam o acesso a outras culturas, mas nem sempre os efeitos da globalização são positivos, como vemos na fala do auxiliar de odontologia Sumika Assurini:

Devido essa proximidade da aldeia com a cidade, isso tem nos afetado bastante em relação aos nossos costumes culturais, com toda essa nova tecnologia, mas graças a Deus foram criados projetos com iniciativa de alguns professores indígenas e não indígenas para revitalizar a nossa cultura, através de gincanas estudantis, esportes, etc., todos voltados para revitalização da cultura tradicional Assurini (Fala de Sumika Assurini, auxiliar de odontologia da Aldeia Assurini do Trocará, entrevista realizada em 12/06/2020).

Segundo Almeida (2010), as tradições são dinâmicas, pois quando são repassadas para outras pessoas, geralmente dos mais velhos aos mais jovens, por exemplo, esses novos ensinamentos, quando transmitidos, sofrem mutações, considerando o tempo e o corpo de quem está recebendo essas novas informações, portanto, essa tradição está em constante movimento.

Thompson (1998), também afirma que as tradições não são estáticas, ou seja, ao longo do tempo, sofrem mudanças e transformações, necessárias a continuidade e manutenção dos costumes de um determinado grupo. Ele contraria a ideia de homogeneização cultural defendendo que a cultura é heterogênea, pois são diferentes modos de vida, diferentes saberes e práticas em interação com os mais diversos costumes que se entrelaçam entre si.

Pelos relatos dos indígenas Assurini, na aldeia Trocará, vemos que isso ocorre fortemente, seus hábitos, costumes, suas festas, rituais e práticas corporais, que compõem a tradição cultural Assurini, se ressignificam e modificam. Algumas atividades que eram praticadas apenas por homens, hoje as mulheres também participam, como algumas danças. Já nas pinturas, na maioria das vezes, praticadas por mulheres, hoje, vemos mais homens também praticando. Assim como a participação da mulher na caça e na pesca. Atividades reconfiguradas de acordo com o tempo e as mudanças ocorridas. Isso mostra que assim como os brancos da cidade se renovam e se modificam, respeitando a sociedade contemporânea a medida que a globalização avança, os povos indígenas também acompanham essa transformação, se reinventam e dão conta de responder as suas demandas de acordo com o momento atual, provando que não estão estagnados.

As mudanças culturais e as transformações em seus costumes não se aplicam as populações indígenas. Os indígenas da etnia Assurini do Trocará comprovam que tais mudanças e transformações em sua cultura, suas tradições e seus costumes não significa que perdem suas raízes ou identidades, eles continuam o processo de autoafirmação indígena pertencente ao povo étnico citado.

Essa transformação ocorre em função da existência de identidades que entram em contradições, muitos desses sujeitos se identificam com tais contradições e se valem dessas novas formas de identificação mesmo que momentânea do sujeito. As identidades não são fixas, sofrem mudanças constantes (HALL, 2006).

Os Assurini do Trocará, assim como outras etnias indígenas, estão em constante contato com diversos povos não indígenas, por isso sofrem modificações, mas isso não significa que perda da sua identidade. Pelos relatos dos moradores da aldeia Assurini do Trocará percebemos que todos estão imersos no processo de globalização e o acesso a tecnologias em geral, mas isso, só comprova que os indígenas apreendem novas formas de aprendizados pelo acesso aos novos conhecimentos, se adequando e adaptando-se as diferentes realidades culturais, sem deixar de serem indígenas.

Segundo Fenelon (1993), valorizar as características específicas de cada etnia ou grupo social, como seus valores, hábitos, costumes e principalmente as lutas e conquistas históricas fazem desses fatores eventos de grande importância para o momento atual e o contexto histórico da sociedade, como é a luta de muitos outros grupos sociais, como negros, mulheres, quilombolas, homossexuais, que mesmo havendo tantas lutas por reconhecimento e legitimação dos seus direitos e toda a sua inserção na construção de um país para todos, ainda sofrem preconceito e discriminação.

Para Arruda (2001) não se pode homogeneizar as características e valores culturais dos povos tradicionais indígenas, mas sim evidenciar as diferenças. Vale enfatizar que tudo que envolve as relações culturais desses povos são suscetíveis a mudanças por sempre interagirem entre si e com o meio.

Essas mudanças e transformações não farão esses povos menos indígenas, pois eles continuam preservando sua cultura, sem deixar de assumir sua identidade indígena através dos seus costumes, seus rituais, suas festas e suas diversas práticas indígenas.

Desse processo de contato inicial, os Assurini enfrentaram grandes perdas, como a diminuição de sua população devido as doenças adquiridas dos não indígenas, sem falar que muito foi modificado em suas práticas culturais, mas, a partir daí e da continuação dessa interação com o ambiente externo, este povo foi adquirindo estratégias para conseguir direitos e melhorias para sua comunidade. Atualmente, devido à reivindicação dos próprios Assurini, a aldeia Trocará possui energia elétrica, água encanada, casas de alvenaria e acesso à internet, eles interagem frequentemente com os moradores da cidade de Tucuuruí, saem de sua aldeia para apresentações culturais, muitos tem celular, carro e diferentes aparelhos eletroeletrônicos e eletrodomésticos. (RIBEIRO, 2017, p. 30).

Graças às lutas dos indígenas Assurini do Trocará, em especial algumas lideranças indígenas que sempre tomaram a frente dos movimentos, eles, hoje, possuem uma melhor infraestrutura, como os exemplos citados pela pesquisadora acima. Essa afirmação de identidade se confirma logo quando chegamos na aldeia, ao observar os indígenas interagindo com as pessoas vindas de fora, negociando seus artesanatos, demonstrando como são atuantes

nos diversos setores da esfera social. Nas suas muitas lutas travadas por melhorias na aldeia, confrontam os opressores que centralizam o poder e objetivam silenciar os povos indígenas.

A busca por afirmação de sua identidade indígena provém de lutas travadas historicamente, hoje, apesar de muitas conquistas e direitos legitimados, os indígenas lutam arduamente contra decisões de um presidente que a todo momento incita a violência, o preconceito e a marginalização dos povos indígenas. Mas por outro lado, os povos tradicionais resistem a esse sistema opressor, através das suas práticas culturais e seus costumes, mesmo diante da violência que sofrem e a tentativa de extermínio de seus povos, das mudanças e transformações que o mundo está vivendo.

### **1.5 Grafismo corporal na Aldeia Assurini do Trocará**

As narrativas que fazem parte da pesquisa demarcam muito bem questões relacionadas as experiências trazidas pelos indígenas Assurini do Trocará, e como lutam pela valorização e transmissão de suas heranças culturais e identitárias. Através das pinturas corporais, observa-se marcas fundamentais dos Assurini do Trocará, que possuem histórias da sua ancestralidade, as quais vão muito além de um fenômeno estético, pois, além de carregar segredos, existe um simbolismo entre a magia e a cosmologia envolvida que é muito bem defendida por eles. Essa arte expressa sentimentos felizes, sentimentos ruins, mas o que se destaca é a força que ela carrega para os povos indígenas.

Neste espaço da pesquisa apresentamos o conhecimento sobre a chamada arte indígena, através do grafismo indígena que se constitui como manifestação cultural dos povos indígenas e se expressam na pintura corporal, nas cestarias, na cerâmica e em outras diversas formas de expressão corporal. O conhecimento sobre as culturas, associadas as práticas corporais dos povos indígenas, preenchem os espaços vazios que hoje os currículos enfrentam:

O corpo humano é a base física mais frequente das atividades artísticas dos índios. Eles se ocupam incansavelmente de ressaltar sua beleza, de afirmar seu gozo de viver e, no mesmo passo, de revesti-lo dos atributos que o diferenciam dos animais, bem como de toda a subgente de outras tribos que, a seu juízo, são incapazes de assumir uma forma verdadeiramente humana. Tão humana, aliás, porque divina, uma vez que cada tribo se esforça para apresentar-se com a imagem de seus heróis míticos, pintando-se como eles se pintavam e adornando-se com os enfeites que eles lhes deram para, assim, se embelezarem e se distinguirem (RIBEIRO, 1987, p. 46).

Ouvimos por todos os indígenas, em sua maioria, que grafismo corporal são traços marcantes da aldeia Assurini do Trocará. Essa prática está presente entre homens e mulheres, crianças, adolescentes, adultos e idosos, mas a prática é estimulada mais entre as mulheres. Seu

significado é muito forte para os índios, sendo sinônimo de força, lutas, resistência e a composição de sua identidade cultural.

As características mais marcantes mesmo, que podemos dizer, é a questão da pintura, que vejo que é muito valorizada por eles, é algo muito bonito mesmo, é o belo que a gente ver. É muito utilizado e valorizado na nossa aula de artes. A gente faz trabalhos expositivos, eles fazem as pinturas corporais em sala de aula. (Entrevista, Professor de Artes, Cleberson Correa Passos, em 21/05/2019).

Para o professor, a pintura é muito importante para os indígenas, tem um significado mágico. Segundo o relato do professor, existe uma relação de respeito e equilíbrio no envolvimento que os índios possuem com os elementos da natureza, já que o jenipapo, é retirado de lá. E isso se confirma com seus relacionamentos com o meio que constrói o afeto, despertando nesse ser, um sentimento de respeito ao sagrado. A pintura, representa, uma demarcação de lugar na sociedade.

O professor sempre trabalha a pintura em sala de aula, os alunos fazem suas pinturas, nos corpos e depois expõem para outros colegas, descrevendo o porquê da utilização de determinados traços e o seu significado. O grafismo indígena produz sinais geométricos que estão presentes fortemente na pintura corporal da comunidade indígena Assurini do Trocará.

A tinta é feita com materiais deles mesmos, a gente não usa muito material de fora, através dos recursos naturais, por exemplo, a tinta, é com jenipapo, uma fruta encontrada aqui dentro, nas matas, tudo vem da natureza, então tem uma representatividade muito forte (Entrevista, Professor de Artes, Cleberson Correa Passos, em 21/05/2019).

Ainda na narrativa do professor não indígena na aldeia Trocará, observa-se a relação forte que se estabelece entre o sujeito indígena e a natureza, que traz sentidos diversos as crianças indígenas. As pinturas corporais são provenientes de tintas feitas de árvores, plantas e frutos. A matéria prima mais utilizada pelos índios para fabricação dessa tinta é a fruta conhecida popularmente como Jenipapo e o urucum, e são aplicadas com algodão envolvido em uma tala de madeira. Para os indígenas a cor preta do jenipapo simboliza paz e harmonia.

A pintura corporal é considerada um saber tradicional, pois é histórica e identitária, pertence a um povo. Quando você olha um desenho, como na imagem abaixo, você nota que a linha é movimento, portanto, dinâmica, tem um significado próprio, sua identidade é construída, são formas e percursos que desenham a vida indígena. Eu tive a oportunidade de vivenciar esta arte em meu corpo (figura 4), quando realizava a pesquisa de campo. Foram desenhados formas e traços do casco da tartaruga, muito utilizado pelos indígenas. Este desenho foi realizado pelo

aluno da escola Wararaawa, Tiaina Assurini. Além do amor pela arte de desenhar, ele pratica também como forma de ganhar dinheiro, assim como muitas outras atividades realizadas na aldeia, como o artesanato, por exemplo.

Figura 4 - Pesquisador experimentando o grafismo corporal em seu corpo



Fonte: Acervo da pesquisa.

Segundo Andrade (2000), carimbos feitos com caroço da fruta inajá também são utilizados, sendo o mesmo, mergulhado na tinta de jenipapo, para em seguida, ser aplicado no corpo. A localização do urucum fica próximo às casas, enquanto o jenipapo mais dentro da floresta, mais afastado das casas. A coleta do jenipapo fica a cargo dos homens da aldeia e a preparação da tinta, destinado às mulheres. Seu preparo se inicia com a fruta jenipapo sendo ralada, se transforma em uma massa, que em seguida é espremida. Após isso temos um líquido que vai para o sol, após um tempo, a tinta do jenipapo é escurecida, podendo ser aplicada no corpo do indivíduo. No momento da aplicação a tinta é ainda muito clara, ela vai escurecendo após algumas horas. Por outro lado, o urucum é amassado na mão e depois pode ser aplicado.

Para Ribeiro (1987), o mais interessante na prática da pintura corporal indígena é que todas as suas matérias-primas são retiradas da natureza. O grafismo indígena além de representar fortemente a cultura destes povos por meio de simbolismos e significados também

é utilizado como trabalho. Em eventos dentro e fora das aldeias os indígenas realizam pintura corporal nas pessoas não indígenas e são remunerados, e essa prática, na maioria das vezes, garante uma renda extra para suas famílias. Os povos indígenas têm um grande orgulho por sua arte de pintar os corpos das crianças, jovens, adultos e velhos, sendo uma prática indispensável para dignificá-los.

Segundo Silveira (2010), o grafismo corporal indígena tem uma importante funcionalidade, a diferenciar-se dos outros povos da natureza. Ao pintar seu corpo, identifica e demarca seu lugar no mundo. Os indígenas possuem etnias diferenciadas, cada etnia específica possui suas próprias características, sua própria forma de pintar:

Porque com ele vamos está expressando as ideias dos alunos né, ensinando eles a expressar essas ideias, os sentimentos dele, de pertença também. Tudo isso é uma forma de arte. A gente tem que tá usando para expressar. Além de ser uma característica muito forte deles, a pintura (Fala do Professor de Artes Cleberson Correa Passos, entrevista realizada em 21/05/2019).

Para o professor de Artes Cleberson Passos, a pintura corporal, representa uma das marcas mais fortes da cultura Assurini, pois, assumem simbolismos e significados tradicionais como força, luta, demarcação do seu lugar no mundo, despertando o sentimento de pertencimento daquela etnia. O grafismo corporal é uma forma de expressar suas ideias e emoções, trazendo uma abordagem sobre a arte indígena dos Assurini e suas mais diversas expressões artísticas.

Segundo destaca ainda professor Cleberson Passos, a importância do sentimento de pertencimento dos alunos dentro do espaço escolar, onde podem se expressar além do olhar europeu, expresso pelo discurso oficializado e hegemônico. A pintura indígena, além do ensino da Arte, tem um significado também de pertencimento para as crianças, é um demarcador das suas identidades, de ser indígena, da sua etnia, representa um elo estabelecido de contato com a natureza, com as suas tradições, pois é gravada em corpo que fala e se move como forma de resistência para manter suas práticas culturais. Neste sentido, uma das características fundamentais dos Assurini é a utilização de desenhos, que possuem formas geométricas, tanto nas pinturas feitas nos seus corpos, quanto nos objetos. Visto que, conforme afirma Carvalho (2003), os desenhos trazem significados relacionados à sua cosmologia, quando realizam suas pinturas, os desenhos seguem uma gramática própria, uma comunicação que seguem regras estéticas peculiares.

## **CAPÍTULO II: CORPO E CULTURA NA ALDEIA ASSURINI DO TROCARÁ**

### **2.1 Corpo e Cultura: os sentidos em movimento**

Iniciamos aqui as primeiras discussões a respeito de práticas corporais, discorrendo em questões relacionadas ao corpo, os seus sentidos e os simbolismos manifestados pelo corpo indígena. Abordamos também a educação escolar indígena e os seus documentos ou dispositivos legais analisados, que foram criados com a intenção de assegurar uma Educação Escolar Diferenciada. Apresentamos a história, localização e características dos Assurini do Trocará, como por exemplo, a língua materna, que representa muito bem um dos seus processos de resistências. Finalizamos o capítulo com o currículo e a esperança de que o mesmo seja intercultural, que dialogue com outras culturas sem haver a negação e o silenciamento da cultura indígena.

A partir do primeiro contato que tive com os indígenas Assurini do Trocará, em uma visita na aldeia, no ano de 2017, fui provocado intensamente, não só pelos encantos e exuberância de sua cultura, como também pela forma como os indígenas interagem com os visitantes não indígenas, daí o surgimento das inquietações a respeito da ausência ou não de um currículo intercultural, que considere as práticas corporais e todo o gigantesco acervo de saberes tradicionais que reverberam suas identidades.

Desta forma, a pesquisa de campo na escola Wararaawa Assurini me ajudou a compreender e conhecer de perto os conceitos de práticas corporais. Na concepção de Grandó (2010), as práticas corporais são como práticas sociais, que categorizam o modo como indígenas se manifestam e vivem no seu dia a dia, no caso do presente estudo, os indígenas Assurini do Trocará. A partir do movimento e as suas significações reveladas no corpo indígena, nada faz sentido se não relacionamos com o tempo e espaço este movimento. Existe uma relação entre a cosmologia presente nesta aldeia que se entrelaçam entre o passado e o presente, construindo suas identidades do agora e do amanhã.

Desta forma, conforme assevera Grandó (2006), as práticas corporais são práticas sociais que estão ligadas ao corpo e suas representações, seus sentidos e significados, expressos pelo corpo indígena. Sentidos e significados que se expressam, principalmente, no seu dia a dia e nos seus movimentos, como a dança, os jogos, as lutas, as variadas técnicas de caçar e colher alimentos, o grafismo corporal, as brincadeiras, entre outras. Essas práticas corporais apresentam uma educação específica de corpo, que caracterizam a concepção de pessoa em seu contexto social, ou seja, em cada sociedade.



Contudo, muitos têm sido os esforços para se preservar e cultivar a cultura dos povos indígenas, mas não é fácil garantir o respeito a essas especificidades culturais e tradicionais, já que o preconceito e escravização nascidos no período da colonização é historicamente enraizado na sociedade por séculos. Os povos indígenas são exemplos claros de que a educação indígena existe e resiste a partir do seu cotidiano e contexto social.

O corpo indígena abarca um conjunto de simbolismos que fazem com que as representações associadas a este corpo não sejam aleatórias, tendo em vista que a corporeidade indígena representa um instrumento de produção do dia a dia na sociedade indígena, sendo na ferramenta pela qual seu povo produz princípios éticos e estéticos e valores. O corpo é produto e fabricação da sociedade, sendo cortado, pintado, perfurado, adornado, de modo que se torna mais que um corpo, consolidando uma imaterialidade que se revela no que esse corpo se liga (FUNAI, 2014).

A cultura indígena possui características específicas e aspectos culturais que os caracterizam como grupos, símbolos próprios e organizados que os identificam como índios. “O corpo é produto e fabricação da sociedade” (GRANDO, 2009), isso significa que o corpo constrói a sociedade e as práticas corporais e que somos produtos e produtores do conhecimento da nossa sociedade.

Na aldeia Trocará, conforme afirma Pinto et al (2016), o cuidado cultural, social, religioso e simbólico com o corpo começa muito cedo. Ao nascer, a criança tem o corpo todo pintado com tinta de jenipapo para se proteger contra os karoaras, uma vez que ainda não tem autodefesa para lidar com o sobrenatural, e o espírito da criança não está fixo por completo ao corpo, o que ocorre somente com seu amadurecimento. Por isso, é passado no corpo das crianças recém-nascidas a goma ou resina extraída do *inajazeiro*. “Os Assurini acreditam que a pintura corporal, somada a resina dessa palmeira ajuda a segurar a alma da criança no seu corpo” (PINTO et al, 2016, p. 525-256).

Desse modo, desde o momento da parturição e nascimento, a etapa da infância é permeada de simbolismos, brincadeiras e as nomeações que configuram fases relevantes na modelação do corpo indígena, bem como a fase da adolescência, que são manifestos os rituais de preparação com suas brincadeiras, e a nomeação que constituem fases importantes na modelação corporal (FUNAI, 2014).

Na cultura Assurini do Trocará, as aprendizagens são transmitidas às novas gerações e continuam ao longo da vida. Nestas fases iniciais da vida, como o momento do nascimento e a toda a etapa da infância, o corpo indígena aprende e apreende situações de gerações que são repassadas pelos mais velhos:

A adolescência e os rituais de preparação do corpo para a sociedade definem mais uma etapa em sua produção. O corpo maduro é retratado pelo casamento, pintura corporal para os rituais, uso de adornos plumários, máscaras, armas de caça e guerra. O corpo é matéria-prima, suporte das pinturas, das máscaras e dos adornos, podendo ele próprio ser transformado em troféu de guerra: cabeça reduzida, ícone da modelação corporal e transformação cultural que sofre o corpo. Se a doença e a morte encerram o ciclo vital da corporalidade, apontam, também, para direções que transcendem a materialidade corporal. As viagens do xamã para curar o corpo doente descortinam outros mundos, outros céus: dos espíritos, do depois da morte. Morrer é se transformar em onça imortal, é não morrer, é reviver através de outra forma de materialidade corporal. Nos eventos que marcam os 500 anos, o Museu do Índio se propõe a abrir espaço às lideranças indígenas para que elas próprias apresentem o corpo que pensa, que fala e que reivindica (FUNAI, 2014, p.1).

Observa-se desta forma, que o corpo ao nascer, passa por diversas experiências ao longo de sua trajetória, e depois, o corpo repousa, morre. O corpo é produzido, fabricado, construído pela sociedade, assim também como a constrói. É cortado, adornado, nomeado, perfurado, pintado, ganhando mais formas, deixando de ser só um corpo, transcende a matéria e se configura à imaterialidade, à alma.

Para os Assurini do Trocará, logo no início da vida e na infância, o corpo passa por um momento de transformação, ou seja, passa por uma espécie de “modelação corporal”. Assim, caracterizam-se em transformações que são frutos de um conjunto de significados próprios desta etnia indígena, que circunscrevem em seus corpos ao longo de sua trajetória.

Segundo afirmam Silva e Bordas (2012), o corpo indígena encaminha as pesquisas para a esfera da metafísica ou da magia, trazendo à tona a questão da moralidade nas realidades objetivas e subjetivas, na qual o corpo concreto, material, indubitavelmente anatômico e fisiológico, estão fora da realidade teórica e prática, uma vez que no tocante ao corpo indígena tudo é real.

Neste sentido, é importante compreender que o corpo indígena brasileiro é formado socialmente com vistas a torna-lo coletivo, considerando que a corporeidade representa uma esfera primordial na compreensão acerca de conhecimentos, potencialidades e técnicas destes indivíduos (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010). Assim, deve-se ter ciência de que as manifestações deste corpo expõem princípios culturais que revelam que a atuação sobre o corpo indígena demanda atuar sobre a sociedade na qual este corpo está inserido, pois todas as práticas corporais, “sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social” (DAÓLIO, 1995, p. 42).

Considerando que na cultura indígena, o corpo é um instrumento de atuação em sociedade, o compartilhamento de técnicas corporais é basilar para que os indivíduos aprendam a exercer seus papéis sociais que vão modificando ao longo do amadurecimento biológico do indivíduo. Por esse motivo, Grando (2006) concebe que os jogos e brincadeiras são fundamentais para que as crianças possam aprender sobre sua cultura e elementos pertinentes à vida em determinada sociedade.

Nesse sentido, podemos considerar que a infância na aldeia Assurini do Trocará é carregada de sentidos e significados, pois, a interculturalidade presente fornece um momento de aprendizagens significativas entre as crianças, sendo o início de tudo.

Segundo afirmam Almeida, Almeida e Grando (2010), as crianças entram em contato com sua cultura, fomentando o processo de construção identitária, por meio das vivências compartilhadas com seus pares, as quais tornam-se singulares neste contexto, sendo necessário, ainda, reconhecer que as práticas corporais tradicionais, que envolvem os rituais realizados nas aldeias indígenas, são repletas de simbologias imprescindíveis para a afirmação sociocultural de seu povo. Desta forma, é importante destacar que o corpo indígena está intimamente ligado à cosmologia, a qual é responsável pela orientação do modo de vida e percepção de mundo das sociedades indígenas, tornando as práticas corporais como elementos intrínsecos à rotina diárias destes indivíduos, como: nos jogos e brincadeiras que podem revelar aspectos da vida real, sinalizando aspectos específicos de uma dada cultura (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

Na constituição dos sentidos e significados culturalmente construídos, as sociedades indígenas estão, em maior ou em menor grau, em contato com a sociedade nacional apresentando maior possibilidade de trocas simbólicas. Assim, levando-se em consideração que o corpo é o elemento central nas interações sociais, pois “emotion, mood, cognition, bodilyorientation, and muscular effort are intrinsicallyinvolved, introducinganinevitablepsychobiologicalelement” (GOFFMAN, 1982, p.3), tem-se como pressuposto que as relações sociais nestas sociedades estão suscetíveis a alterações, sendo perpassadas por apropriações diferenciadas das práticas corporais. Deste modo, nesse recente contexto global, ao passo que um fenômeno cultural é desencadeado, possibilitando que aspectos da cultura ocidental se difundam pelo mundo, pode-se ter, concomitantemente, a existência de movimentos étnicos que criem e recriem outras formas de resistência, de modo a construir uma subjetividade distinta (ALMEIDA, 2010, p.64).

Sendo assim, o contato da cultura indígena com outras culturas pode gerar transformações no que tange à apropriação das práticas corporais, bem como no que se refere à educação dos corpos dos indígenas, em um movimento dinâmico de interações entre culturas que assimilam e são assimiladas (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010). No mesmo

sentido, as práticas corporais são produtos dos grupos sociais, possuindo conexão direta com as identidades culturais desses grupos. Nesse contato, que eu costumo chamar de diálogos entre culturas, vemos nessas interrelações, a interculturalidade sendo incorporada, vários corpos que se relacionam, que trocam diferentes símbolos, que vivenciam outros costumes, que aprendem novas línguas, que partilham novos conhecimentos, ambos, sujeitos a alterações, mas, não perdem suas raízes identitárias.

Vale salientar que o corpo indígena é detentor de uma anatomia que é permeada por espíritos, que demonstra uma forma de percepção acerca da realidade, revelando que o toque no corpo indígena gera energia física que afeta não somente a matéria matemática de impulsos eletroquímicos, como também uma esfera emocional e moralista, configurando-se um encontro entre passado, presente e futuro num contexto político (SILVA; BORDAS, 2012).

Nesse sentido, pode-se compreender que este corpo indígena é permeado por magia, pois seus indivíduos vivenciam de forma imediatista a magia e os produtos mágicos da moralidade, bem como os efeitos sobre a vida política intra e interétnica (SILVA; BORDAS, 2012).

Silva e Bordas (2012), a partir de uma experiência de Varella, retratam que os medicamentos naturais nas sociedades indígenas tradicionais são elevados como eficazes estritamente sob a condição de que o indivíduo seja moralizado, pois, caso a preparação correta não aconteça, a planta não produzirá efeitos benéficos, podendo, ainda, gerar efeitos colaterais.

Os Assurini do Trocará mostram a importância de se cultivar a terra, pois possuem um vínculo de amor muito forte com a terra, lugar considerado sagrado, de onde são retiradas as ervas, as raízes e plantas para que se produzam medicamentos naturais. Além de alimentos para sua sobrevivência como a mandioca.

Lévi-Strauss, em sua obra “O feiticeiro e sua magia”, aborda sobre essa questão do corpo indígena por meio de seu polêmico tópico sobre o “Efeito físico no indivíduo da ideia de morte sugerida pela coletividade”, classificando essa problemática em três possibilidades que podem conduzir o sujeito à morte: o suicídio consciente a partir de uma decisão individual; o pensamento contínuo acerca da morte que uma pessoa doente alimenta, e a morte por meio da sugestão de morte por outrem (LÉVI-STRAUSS apud SILVA; BORDAS, 2012).

Logo, pode-se conceber que a consciência na cultura indígena é compartilhada por ideias e sentimentos que se originam na coletividade, sem revelar, porém, quaisquer distúrbios biológicos, tendo em vista que o indivíduo pode acreditar-se sob o feito de alguma maldição ou feitiço, morrendo em virtude de sua crença (MAUSS, 2003).

O corpo indígena representa uma constituição ontológica, histórica e política que vai além das padronizações sobre anatomia e fisiologia, superando estas esferas como verdades irreduzíveis, pois, caso um indivíduo indígena creia que uma flecha enfeitiçada o atingiu, pode se auto direcionar para a morte (MAUSS, 2003).

Geertz (2009, p.118) elenca sobre a relação do corpo indígena com suas crenças, por meio de uma experiência de um etnógrafo, que evidencia o enfrentamento de povos indígenas entre problemas técnicos e problemas mágicos, ressaltando a duplicidade entre senso-comum e feitiçaria.

[...] um menino azandino, que, segundo ele próprio, deu “uma topada num toco de árvore e ficou com o dedo do pé infeccionado” [disse que foi feitiçaria]. “Bobagem”, diz Evans-Pritchard, [...] “você não teve cuidado, tinha que olhar com mais atenção onde pisa”. “Mas eu olhei onde pisava”, diz o garoto, “e se eu não tivesse enfeitiçado, teria visto o toco. Além do mais, cortes nunca ficam abertos tanto tempo, pelo contrário, fecham logo, pois os cortes são assim por natureza. Mas este infeccionou, então tem que ser feitiçaria” (GEERTZ, 2009, p.118).

Nessa perspectiva, tomando como base a morte por sugestão que é desconhecida pela sociedade moderna por ser concebido como um ato proibido em sua base cultural. Dessa forma, uma fisiologia baseada na concepção mágica e moralista do corpo indígena é construída, de modo que seus indivíduos compartilham coletivamente uma maneira concreta e étnica de perceber o mundo, evidenciando que o corpo moderno se assenta na segregação entre a matéria mecânica e orgânica da espiritual enquanto que o corpo indígena é composto por ambas as esferas de modo indissociável (MAUSS, 2003), o que pode ser ilustrado a partir do seguinte relato:

[...] empregava um garoto Kurnai em 1856-57. Era um garoto forte e saudável. Um dia o encontrou doente. Explica que tinha feito o que não devia, tinha roubado uma fêmea de marsupial antes de ter permissão de comê-la. Os velhos haviam descoberto e ele sabia que não cresceria mais. Deitou-se, por assim dizer sob o efeito dessa crença, e não voltou mais a se levantar, morrendo em três semanas (MAUSS, 2003, p.353-354).

Logo, segundo as afirmações de Almeida, Almeida e Grandó (2010), considerando que a cultura indígena é plural, cada sociedade indígena é detentora de uma cultura que lhe é particular, apresentando organizações sociais e econômicas específicas e diferenciadas, bem como práticas corporais singulares, uma vez que por meio do corpo indígena, podem ser assimilado os valores, os princípios, os comportamentos dos indivíduos, assentando-se nas tradições. Assim, pode-se compreender que o corpo indígena é fabricado para atender às

demandas de sua sociedade, por meio de experiências lúdicas, por intermédio da linguagem e expressão, com base em processos que abarcam intencionalidade e periodicidade.

Essas mudanças produzidas no corpo proporcionam outras de posição social e, por conseguinte, de identidade social. A “fabricação do corpo” é intervenção consciente da cultura sobre o corpo humano, construindo a pessoa, modificando sua essência e se manifestando desde a gestualidade, até alterações da forma desse corpo. As modificações corporais são realizadas entre os xinguanos por meio de rituais que a encenação da criação do humano faz referência à morte e à vida (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010, p.63).

Dessa forma, pensando no homem enquanto um instrumento de produção cultural, sua fabricação pressupõe uma reclusão, uma vez que é nesse período que ocorre transformações significativas do corpo indígena para, em seguida, assumir os papéis sociais que lhes correspondem. Contudo, faz-se necessário salientar que, entre os Xinguanos por exemplo, a consolidação do ideal de homem é dependente da correta assimilação das normas estabelecidas pela tecnologia do corpo no período de reclusão (VIVEIROS DE CASTRO apud ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

Nessa perspectiva, a dança expressa simbologias que conferem identidade aos seus movimentos, expressando valores, significados, com a utilização de adornos e pinturas que revelam uma gama de simbologias, tornando-se, assim, um movimento transmissor de cultura e história (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

Assim, na ilusão de encerrar o trajeto, afirmo que o corpo como materialidade de linguagem, social e simbólico é significado e produz sentidos em processos complexos que dizem respeito à subjetividade, à história, à espacialização e, no caso presente, sob os efeitos dos programas de proteção impera o real da história: a contradição (BORGES, 2011, p.5).

Portanto, pode-se verificar que a corporeidade representa um fator basilar na cultura indígena, pois exercer papel nuclear no processo de construção identitária, o que pode ser observado nas danças, que são realizadas nos rituais com o objetivo de educar os corpos, fabricando seus corpos para consolidarem a identidade particular de uma determinada sociedade (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

## **2.2 Corpo e Educação**

O movimento de educação indígena que passou a ter identidade no Brasil, tornando-se uma modalidade de educação escolar diferenciada, a interculturalidade e a formação de

professores indígenas, dentre outras conquistas, são decorrentes de uma trajetória de luta que busca o protagonismo indígena frente as ações de políticas públicas no país e que perpassaram por diversas fases. As reivindicações iniciaram com foco de luta pelo direito as terras, a saúde e a educação diferenciada, além da busca pelo respeito as suas diferenças. Nos dias de hoje, esse diálogo com a sociedade continua, para que não haja só a garantia, mas também a reafirmação do que já foi previsto, a escola passou a ser uma estratégia desses povos, proporcionando uma simetria, onde se compreende o mundo e se deve afirmar sua tradição.

A legislação brasileira traz esse reflexo de mobilizações e com isso dispõe de respaldos legais voltados para a garantia da educação de qualidade e diferenciada às diversas culturas que compõem o contexto nacional, inclusive às sociedades indígenas. A Constituição Federal do Brasil de 1988, assegurou aos índios a se permanecerem culturalmente e tradicionalmente dentro do país, além disso, instituiu que a educação através das escolas contribuísse para a formação étnica desses povos (BRASIL, 1998). Essa garantia por uma educação diferenciada aponta uma valorização e respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada comunidade indígena.

Na Constituição de 1988, são referenciados dentre seus regulamentos os direitos constitucionais para a população indígena, desde as ocupações de terras e legislação da população como sendo bens de responsabilidade da União, passando pela organização e deveres dos tribunais à essa comunidade, também, são elencados os princípios direcionados às suas atividades econômicas, até se chegar a ordem social onde são fixadas as normativas sobre a educação, cultura e desporto. No artigo 231, fica estabelecido que:

Artigo 231 - 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 demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Dessa forma, pode-se verificar que a Carta Magna assegura o direito da população indígena à manutenção de sua cultura, por meio do respeito as suas formas singulares de comportamento, tradições, costumes, línguas e crenças, portanto além da garantia de preservação dos recursos ambientais necessários para o bem estar, suas atividades produtivas e culturais é garantido o direito de manter sua identidade, isto é, de permanecerem com sua cultura e tradições que passam pelo reconhecimento em âmbito nacional. Em continuidade no artigo 215:

Artigo 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1988).

Contudo, os movimentos e lutas indígenas no Brasil desde seu início, sempre buscaram por direitos a uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e autônoma, somado a estas, tencionaram cada vez mais a luta pelo direito à terra, ou seja, direitos fundamentais à vida, que até hoje encontram-se ameaçados. E, mesmo com seus direitos garantidos pela constituição e com a atribuição da mesma de demarcar e proteger as terras indígenas, diariamente estas são atingidas pelos incêndios florestais, que estão ocorrendo na Amazônia, além de intensas ameaças de morte às lideranças indígenas e invasões de terras por fazendeiros, madeireiros e grileiros. Da mesma forma, que não se tem um currículo construído para a escola indígena, fato que se observou no decorrer das atividades de pesquisa, quando tive acesso, via *WhatsApp*, a um documento denominado como “*Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais*”, entregue a todas as escolas da zona urbana do município de Tucuruí, incluindo a Escola Indígena Wararaawa Assurini, da Aldeia Trocará.

É notório que esse conjunto de princípios que se diz voltados para a garantia da educação para comunidade indígena, se autodeclara como sendo composto por uma base que perpassa pela trajetória e situações desses povos, buscando integrá-los ao sistema educacional, propiciando-lhes os conhecimentos gerais escolares e permitindo a sistematização de seus saberes, culturas, tradições dentro do ambiente escolar, como pode ser constatado no art. 210, § 2º, que regulamenta o seguinte:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Com isso, por meio da promulgação da Constituição de 1988, os indígenas conquistaram um grande avanço no âmbito educacional, na normativa é redigido que estes terão como garantia que o ensino fundamental regular, e que, embora seja prioritariamente ministrado em língua portuguesa, o ensino deve contemplar a língua materna das comunidades indígenas e resguardar os processos particulares de aprendizagem dessa população, e essa garantia de



utilização da língua materna nos processos de aprendizagem de educação escolar, foi assentida pela lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96, como colocado no artigo 32 desta lei.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Esse avanço, assegurando pela Constituição Federal de 1988, contribui para o processo de afirmação étnica deste povo, pelo fato de que a língua é o principal veículo de comunicação, assimilação e integração entre povos indígenas. Assim, por meio dessa regulamentação, os grupos indígenas da aldeia teriam como garantia que o ensino fundamental regular, embora seja prioritariamente regido em língua portuguesa, deve contemplar a língua materna das comunidades indígenas e resguardar os processos particulares de aprendizagem dessa população. Na aldeia Trocará, é notório, a partir das falas dos indígenas entrevistados, a defesa da importância de se manter a língua materna. Como podemos observar na fala da senhora Vanda Assurini:

Antes, eu não sabia o português, nem entendia, eu sempre falei na língua, mas tive que aprender o pouco do português. Quando peço alguma coisa pro meu filho ou pro meu neto, eu busco falar na língua, porque é uma forma de fazer a nossa cultura ficar viva, passar nosso conhecimento tradicional para as crianças (Fala de dona Vanda Assurini, esposa do cacique Puraké, moradora da Aldeia Trocará, entrevista realizada em 17/02/2020).

Pelo relato da dona Vanda Assurini, esposa de do cacique Puraké, uma das lideranças da Reserva Indígena Trocará, que é considerada como um ancião e verdadeira sábia pelos Assurini, a língua materna é a primeira língua que a criança tem contato é o que os identifica como índios e lhes proporciona interagir na língua com sua família, em seu dia a dia, é uma forma de assegurar que esse elemento da cultura indígena, seja preservado e mantido por muitas gerações.

Para os Assurini mais velhos, a língua materna é a primeira língua que a criança aprende e se traduz no grupo étnico, no qual, esta criança não só nasce, como também, se identifica culturalmente. Trabalhar a língua materna falada e escrita na Escola Indígena Wararaawa Assurini é vista como uma forma de assegurar os traços culturais que marcam e identificam os Assurini do Trocará como indígenas. Embora muita coisa tenha se perdido nesse contato com outras culturas, a língua materna ainda prevalece nesse encontro da cultura indígena com a cultura não indígena.

Aliás, observa-se a partir da fala da dona Vanda Assurini como a intercultural se faz presente, uma vez que o ir ao encontro do outro, agrega novos valores ou conhecimento. Nestas condições, quando dona Vanda vê a necessidade de aprender o português, elemento de outra cultura, sem deixar a língua materna de lado, é um exemplo desse encontro, sem perder sua identidade, logo, agregou novos valores e ampliou suas potencialidades humanas.

Contudo, é importante mencionar que apesar da preocupação de dona Vanda Assurini e dos demais sábios da aldeia Trocará, lutar pela preservação e valorização dos seus conhecimentos tradicionais, a partir da valorizando da língua indígena e de seus saberes, observa-se ao mesmo tempo, que esses saberes são desvalorizados pela escola, por não pertencer ao espaço formal de ensino, e não serem considerados referências básicas elencadas pelo currículo oficial.

A língua materna dentro dessa visão, passa de uma perspectiva de educação não formal para formal ao trazer em prática esse bilinguismo, tornando a interculturalidade presente na educação para indígenas, enriquecendo, integrando e respeitando as diversidades, trazendo dessa forma, de fato, o desejo de dona Vanda Assurini e dos guardiões de histórias e memórias da aldeia Trocará, de manter a cultura do seu povo viva, valorizada e sendo repassada de uma geração para outra. Os efeitos dessa perspectiva de se acreditar que a educação se dá por meio das práticas sociais, ou seja, do meio que o indivíduo vive, significa que não deve haver delimitação de acesso a aprendizagem, e que a educação está para além dos muros da escola.

Indo ao encontro do art. 215 da Carta Magna já citado, a LDB estabelece que, é dever do Estado o oferecimento desse bilinguismo e da interculturalidade na educação escolar para fortalecimento e resgate da cultura indígena, reafirmando sua identidade:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

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.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
  - III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
  - IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.
- § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996).

Como visto, é previsto também a formação de pessoal especializado para a atuação na área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados por meio das Diretrizes Nacionais Curriculares e a articulação dos sistemas de ensino e seus programas às comunidades indígenas. Mas, ainda não vemos isso acontecer no lócus de pesquisa deste trabalho, ainda está na teoria, nas leis, nos discursos, mas na prática, ainda muitos entraves políticos, culturais e gerenciais pela falta de engajamento da equipe da secretaria de educação com a comunidade em geral para assim atender suas especificidades e reconhecer o conhecimento tradicional como integrante e importante para o currículo oficial a ser pensado para todos.

Contribuindo para a reafirmação de assegurar a educação de qualidade aos indígenas, o artigo 26 trata da diversidade de possibilidade de oferta de educação que garantem a inclusão da cultura indígena no currículo da educação básica em seus mais diferentes níveis de ensino, o que pode ser verificado a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

[...]

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 1996).

Assim, é possível observar que a cultura indígena se torna um componente curricular obrigatório que vai desde a educação infantil até o ensino médio, de maneira a estabelecer que o ensino das contribuições históricas do povo indígena para a formação do povo brasileiro seja um assunto pertinente a ser discutido nas salas de aula das instituições educacionais brasileira.

Contudo, não basta que seja apenas um componente curricular com caráter, em teoria, obrigatório, visto que, não se pode minimizar um documento criado para melhorar a educação escolar indígena como uma lista de desejos. Porém, não bastam apenas adaptações de cunho curricular e que professores indígenas estejam ministrando aulas nas escolas indígenas, pois, a luta diária, e é preciso fazer com que essa educação diferenciada, bilíngue e intercultural saia dos papéis e comece a fazer valer seus direitos, para que sejam respeitados e exercidos afim de tornar a escola indígena, autônoma.

Ainda é relevante destacar que o art. 28 da LDB é de suma importância quando elenca sobre a oferta da educação básica para a população rural, abrangendo os indígenas:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Logo, a partir desses documentos, entende-se que o Estado resguarda o direito das populações indígenas a frequentar a educação básica, estabelecendo à adequação dos conteúdos às especificidades de sua cultura, protegendo, ainda, o direito às escolas que não podem ser fechadas sem uma justificativa bem fundamentada.

É notório nas escolas da educação básica, currículos descontextualizados da cultura indígena, currículos eurocêntricos, que desconsideram os saberes tradicionais e as práticas corporais das populações indígenas. São necessárias políticas de formação continuada de professores para que eles possam conhecer a diversidade cultural e explorar cada vez mais às diferentes opções de conteúdos e se contrapor, quando necessário, aos conhecimentos privilegiados pela escola.

O Estado não assegura transporte seguro para os indígenas chegarem até a escola e em se tratando do calendário escolar, o mesmo, não se adequa às especificidades dos alunos indígenas e com o tempo, esse ensino, descontextualizado, se torna irrelevantes para eles, causando a evasão escolar e posteriormente a desistência. Os alunos da aldeia indígena Assurini

do Trocará não passam por esse problema por terem sua própria escola, mas por sua vez, são desassistidos em muitos outros pontos, como a falta de manutenção em sua estrutura física, por exemplo.

O Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, conhecido como PNE, em consonância com a LDB e a Constituição, traz um capítulo voltado aos direitos a respeito da comunidade indígena no Brasil inserido em suas instâncias voltadas à educação da pessoa humana, com o tópico intitulado “Educação Indígena” dividido em diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas.

No diagnóstico, é retratado como se tem ocorrido a oferta da educação escolar voltada a sociedade indígena no Brasil, destacando que desde o século XVI, a oferta de programas de escolarização para estes povos se assentava na catequização e assimilação forçada da cultura europeia pelos índios, pautando-se na negação de pluralidade de identidade e cultura no âmbito nacional.

Esse quadro está sendo paulatinamente modificado nas últimas décadas, por meio da mobilização de grupos da sociedade civil que começaram a trabalhar em conjunto com sociedades indígenas, em busca da afirmação do povo indígena no Brasil, como a garantia de suas terras e modos mais pacíficos nas relações e convivência com outras instâncias da sociedade nacional.

A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, houve uma desconstrução acerca da errônea percepção de assimilação dos índios à comunidade nacional por conceber a cultura indígena como ultrapassada e primitiva. Verifica-se, portanto, que Constituição Federal de 1988 surge para garantir a valorização e o reconhecimento das comunidades indígenas como uma população extraordinária tendo em vista que, mesmo em face de seculares práticas genocidas, sobrevivem até os dias de hoje e se recuperam demograficamente.

Isso pode ser verificado a partir das recentes pesquisas que revelam a existência de 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas, os quais fazem parte de 210 grupos diferentes, sendo que não há dados sobre os índios urbanizados, os quais, ainda em ambiente urbano, preservam sua língua e tradição. (BRASIL, 2001).

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física mas também étnica, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território. Em que pese a boa vontade de setores de órgãos governamentais, o quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, permeado por experiências fragmentadas e descontínuas, é regionalmente desigual e desarticulado. Há, ainda, muito a ser feito e construído no sentido da universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

Como proporcionar aos povos indígenas o direito as suas memórias históricas, se sua história de vida é distorcida da realidade e desconsiderada pelo currículo, pois sabemos que os livros de história não reconhecem os indígenas como os principais responsáveis pelo descobrimento e formação cultural do Brasil? Este é o primeiro ponto levantado. Um outro fator observado na escola da aldeia indígena Assurini do Trocará são as adaptações ainda empobrecidas do currículo pela falta de formação continuada de professores e uma maior preocupação da gestão municipal de Tucuruí.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Tucuruí, por meio de seus colaboradores e professores, elaborou um documento denominado: “Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais”, e esse documento foi repassado para todas as escolas da zona urbana do referido município, incluindo a Escola Indígena Wararaawa Assurini, mesmo sabendo que o ensino pautado nos interesses e anseios dos grupos étnicos não são os mesmos de uma escola da zona urbana.

Foi extraído da “Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais”, conforme mostra a figura 5, a lista dos professores e colaboradores que confeccionaram o respectivo documento, entretanto, foi observado que há ausência de professores indígenas da Aldeia Trocará. Os indígenas Assurini são os agentes de construção de sua própria identidade, portanto, acreditamos que a ausência desse protagonismo nesta proposta de conteúdos para a educação básica em Tucuruí, pode acarretar um ensino descontextualizado de suas realidades, e isso só reforça que o currículo da escola indígena permanece enrijecida pelos paradigmas curriculares ocidentais até os dias atuais, sendo um fator preponderante de negação de identidades e dos seus saberes tradicionais.

Figura 5 - Colaboradores da Proposta de conteúdos para Ens. Fundamental (6º ano)


| COLABORADORES |                   |   |
|---------------|-------------------|---|
| 01            | LÍNGUA PORTUGUESA | MANOEL DO CARMO F. COELHO   |
| 02            | LÍNGUA INGLESA    | FERNANDO COUTO DOS SANTOS BRASIL                                  |
| 03            | ARTE              | DIEGO ANTONIO SILVA DE JESUS                                      |
| 04            | EDUCAÇÃO FÍSICA   | DEVA RANIERI  |
| 05            | MATEMÁTICA        | ANDRÉIA LUCIANA SOUZA OLIVEIRA                                    |
| 06            | CIÊNCIAS          | JORGEVALDO DA SILVA MORAES  |
| 07            | HISTÓRIA          | MARCELINO QUEIRÓZ   |
| 08            | GEOGRAFIA         | ÉLIDA DO SOCORRO MONTE DA SILVA e KATHIUSCIA WERGIA DINIZ ALENCAR |
| 09            | ENSINO RELIGIOSO  | GEZIKA DOS ANJOS FERREIRA   |
| 10            | SOCIOLOGIA        | SIMONE ANDRÉIA FERREIRA LEITE                                     |
| 11            | FILOSOFIA         | ANDRE SOCORRO PORTILHO BAIA                                       |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

A denominação “educação escolar indígena” é legitimada e contrapõe as ideias de educação informal. Os indígenas produzem cultura, tem suas histórias, portanto, seus saberes tradicionais precisam ser respeitados e valorizados. Em um cenário que tanto se discute a existência de um currículo específico, diferenciado e bilíngue nas escolas indígenas verificamos que não tem um documento dessa natureza, tampouco a participação dos indígenas da Escola Wararaawa Assurini na elaboração e construção desse currículo. O que há é uma narrativa em que os professores da escola indígena, ao receberem o documento precisam reinventar suas ações pedagógicas com adaptações aos seus contextos de vida. Nestas condições, perguntamos: até quando os indígenas vão ter que se apoiar em currículos descontextualizados e trabalharem com propostas de adaptação? A emancipação da educação escolar indígena deve se apoiar na premissa de que a aldeia dispõe de formas de construção do seu próprio conhecimento. Os conhecimentos e os conteúdos curriculares universais precisam ser articulados dialeticamente ao contexto sociocultural indígena, deixar de lado as propostas de adaptação, que muitas vezes, empobrecidas, não constroem a interculturalidade que tanto defendemos.

A produção do calendário escolar é imprescindível para toda escola, seja ela indígena ou não, sendo tarefa da gestão escolar, juntamente com os professores, o seu planejamento. Na figura abaixo, trazemos o Calendário Escolar 2020 do documento já citado anteriormente:

Figura 6 - Calendário Escolar 2020 do Ensino Fundamental e Infantil

| PREFEITURA DE TUCURUI   |  | Estado do Pará<br>Município de Tucuruí<br>Secretaria Municipal de Educação e Cultura   |  | CALENDÁRIO ESCOLAR 2020  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|
| ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>jan/20</b> 0 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4<br>5 6 7 8 9 10 11<br>12 13 14 15 16 17 18<br>19 20 21 22 23 24 25<br>26 27 28 29 30 31<br>1 a 15 - FÉRIAS DOCENTE<br>16 a 31 - RECESSO ESCOLAR                                |  | <b>fev/20</b> 09 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1<br>2 3 4 5 6 7 8<br>9 10 11 12 13 14 15<br>16 17 18 19 20 21 22<br>23 24 25 26 27 28 29<br>RECESSO / 10 a 14 - SEMANA PEDAGÓGICA<br>- INÍCIO DO ANO LETIVO / 25 - CARNVA<br>24 a 26 - EXTENSÃO DO FERIADO  |  | <b>mar/20</b> 21 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 10 11 12 13 14<br>15 16 17 18 19 20 21<br>22 23 24 25 26 27 28<br>29 30 31<br>18 - RDO. RIBEIRO DE SOUZA<br>19 - SÃO JOSÉ<br>20 - EXTENSÃO DO FERIADO |  | <b>abr/20</b> 22 - DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7<br>8 9 10 11 12 13 14<br>15 16 17 18 19 20 21<br>22 23 24 25 26 27 28<br>29 30 31<br>10 - PAIXÃO DE CRISTO<br>21 - TIRADENTES                      |  |
| <b>mai/20</b> 22 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9<br>10 11 12 13 14 15 16<br>17 18 19 20 21 22 23<br>24 25 26 27 28 29 30<br>31<br>01 - DIA DO TRABALHADOR  |  | <b>jun/20</b> 22 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9<br>10 11 12 13 14 15 16<br>17 18 19 20 21 22 23<br>24 25 26 27 28 29 30<br>31<br>11 - CORPUS CHRISTI<br>12 - EXTENSÃO DO FERIADO   |  | <b>jul/20</b><br>férias  |  | <b>ago/20</b> 23 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9<br>10 11 12 13 14 15 16<br>17 18 19 20 21 22 23<br>24 25 26 27 28 29 30<br>31<br>3 - INÍCIO DO 2º SEMESTRE<br>15 - ADESAO DO PARÁ                |  |
| <b>set/20</b> 23 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9<br>10 11 12 13 14 15 16<br>17 18 19 20 21 22 23<br>24 25 26 27 28 29 30<br>31<br>ABERTURA DA SEMANA DA PÁTRIA<br>5 - DESFILE CÍVICO<br>07 - INDEPENDÊNCIA DO BRASIL |  | <b>out/20</b> 21 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10<br>11 12 13 14 15 16 17<br>18 19 20 21 22 23 24<br>25 26 27 28 29 30 31<br>- N. S. APARECIDA / 15 - PROFESSORES<br>- F. PÚBLICO / 31 - C. EVANGÉLICO  |  | <b>nov/20</b> 22 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9<br>10 11 12 13 14 15<br>16 17 18 19 20 21<br>22 23 24 25 26 27 28<br>29 30<br>02 - FINADOS<br>5 - PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA                               |  | <b>dez/20</b> 15 DIAS LETIVOS<br>DOM SEG TER QUA QUI SEX SAB<br>1 2 3 4 5 6 7 8 9<br>10 11 12 13 14 15 16<br>17 18 19 20 21 22 23<br>24 25 26 27 28 29 30<br>31<br>19 - TÉRMINO DO ANO LETIVO<br>- N. S. DA CONCEIÇÃO / 25 - NATAL |  |
| <b>LEGENDAS:</b><br>FÉRIAS DOCENTE<br>SEMANA PEDAGÓGICA<br>INÍCIO E REINÍCIO DAS AULAS<br>EXTENSÃO DE FERIADO<br>FERIADO<br>SÁBADO LETIVO<br>PARAJET'S<br>DESFILE CÍVICO (CIDADE)<br>ABERTURA SEMANA DA PÁTRIA  |  | <b>OUTRAS INFORMAÇÕES:</b><br>1º BIMESTRE - 48 DIAS<br>2º BIMESTRE - 48 DIAS<br>3º BIMESTRE - 51 DIAS<br>4º BIMESTRE - 53 DIAS<br>1º SEMESTRE = 96 DIAS LETIVOS<br>2º SEMESTRE = 104 DIAS LETIVOS<br>7 FERIADOS<br>04 EXTENSÕES DE FERIADO<br>10 SÁBADOS LETIVOS<br>10 FERIADOS<br>EXTENSÃO DE FERIADO<br>10 SÁBADOS LETIVOS |  |   |  |  |  |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Tucuruí.


Conforme se observou o documento que foi feito para as escolas da zona urbana e também para a escola Wararaawa Assurini, defendemos, portanto, a necessidade de que seja construindo um calendário específico para a escola Wararaawa Assurini, que atendam às suas especificidades escolares, curriculares e culturais. No calendário apresentado pelo documento também não vimos nenhuma alusão nem mesmo ao mês que é comemorado o dia do índio, dia 19 de abril. Uma data importante em que muitas escolas do Brasil se limitam a lançar estereótipos, o que a meu ver, reforçam cada vez mais os preconceitos e a desvalorização da cultura indígena. É comum nas salas de aulas de aula pintarem as crianças, colocarem fantasias. Precisamos ir além e não tornar o dia 19 o único dia do índio, é importante mostrar toda a sua importância histórica na formação das identidades nacionais e toda a sua herança cultural, uma história marcada de lutas e resistências pela legitimação de seus direitos.



A educação escolar indígena vem sendo constituída por políticas de desvalorização étnica, mas com o protagonismo do movimento indígena e indigenista em prol de uma educação diferenciada, após a Constituição de 1988 e outras leis que garantam as especificidades de seus direitos educacionais, esse cenário, aos poucos, vem ganhando outras formas. Nessa busca por um currículo que garanta um equilíbrio entre os principais interesses dos povos indígenas, percebemos que não há um currículo pronto para a Escola Indígena Wararaawa Assurini, mas, olhando pelo lado positivo, essa proposta de conteúdos ao chegar na aldeia pode ser reinventada pelos Assurini até que se aproxime dos verdadeiros referenciais estabelecidos na legislação e de sua realidade cultural. Entretanto, quando não se tem nenhum documento que norteie a educação escolar indígena, sem a seleção de conteúdos pertinentes, sem um calendário escolar que contemple o tempo e espaço da aldeia, a ausência das práticas culturais e corporais indígenas e a não participação dos indígenas na construção desse currículo tudo fica ainda mais difícil.

Segundo Rezende (2007), o currículo da escola indígena precisa ser uma ferramenta que esteja a disposição do coletivo e que garanta à valorização dos saberes tradicionais, os conteúdos historicamente organizados pelos próprios indígenas, seus costumes, suas crenças, tradições e línguas, além do acesso a outros conhecimentos de fora da aldeia, pois como é de direito, eles são livres para transitarem em outros territórios, sem perder nenhum traço de sua cultura, mas sim, agregar novos aprendizados.

Figura 7 - Proposta de conteúdos (6º ano) - Geografia

| PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI<br>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC<br>COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS  |   |  |
|---|---|--|
|   |   |  |
| 6º Ano – GEOGRAFIA – 1º BIMESTRE  |   |  |
| O sujeito e seu lugar no mundo  |   |  |
| Objetos de conhecimento   | Habilidades   | Práticas pedagógicas   |
| <b><u>Identidade sociocultural:</u></b><br>Construção e transformação do espaço pelas sociedades humanas.<br>Paisagens geográficas.<br>Mudanças e permanências na paisagem geográfica.<br>Paisagens protegidas e paisagens degradadas.<br>Contradições socioespaciais na paisagem.<br>O lugar geográfico.<br>Espaço e vivência.<br>Influência dos lugares.<br>Interação entre elementos naturais e culturais construção do espaço geográfico.<br>Espaço natural e espaço geográfico.<br>Técnicas e transformação espacial.<br>Impactos ambientais.<br>Forças sociais e transformação da paisagem.<br>Povos originários e tradicionais no Brasil.<br>Etnia.<br>Modo de vida sustentável. | (EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.<br><br>(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários. | Percurso 1 –<br>Espaço natural e geográfico<br><br>Percurso 2 –<br>Paisagens geográficas<br><br>Percurso 3 –<br>Lugar geográfico |
| Primeiras atividades econômicas (período da castanha), e Estrada de Ferro Tocantins.  | (EF06EAM) Analisar as questões históricas e geográficas relacionadas ao espaço geográfico de Tucuruí.   |  |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

Na figura acima, são listados alguns conteúdos para se trabalhar no 1º bimestre do 6º ano, relacionadas a questão da “Identidade Sociocultural”, são eles: A construção e transformação do espaço pelas sociedades humanas, as paisagens geográficas, as mudanças e permanências na paisagem geográfica, o lugar geográfico, espaço e vivência, a influência dos lugares, a interação entre os elementos naturais e culturais na construção do espaço geográfico, técnicas e transformação do espaço geográfico, os impactos ambientais, forças sociais e transformação da paisagem, povos originários e tradicionais no Brasil, Etnia e modo de vida sustentável. É importante não só trabalhar os conceitos desses conteúdos como também permitir a crítica e reflexão sobre eles no cenário atual e instigar cada vez mais a capacidade apurada dos indígenas de buscar novas descobertas, os conhecimentos históricos herdados e acumulados da aldeia Trocará.

Vale ressaltar, assim, toda a importância de se trabalhar os conteúdos listados acima, trazendo aspectos relacionados à miscigenação identitária dos diversos povos étnicos e sua contribuição na construção da nossa identidade nacional brasileira, mas não podemos deixar de discutir sobre a importância do território para os indígenas, que envolve, na aldeia Assurini, a reserva Trocará e todas as discussões atuais de luta e resistência para a preservação de suas terras e sua cultura.

É importante também incentivar o trabalho em sala de aula com mapas da região do Trocará em diferentes períodos históricos, afim de que possibilitem aos indígenas perceberem as diferenças e semelhanças ocorridas nesses períodos pela ação da natureza e a ação do homem. Na Reserva Indígena Trocará existe fontes inesgotáveis de belezas da natureza, por toda a sua riqueza de terras, exemplos infindáveis para se trabalhar os conceitos de paisagens naturais e paisagens modificadas.

Na disciplina de Artes, conforme figura 8, não consideram as práticas corporais indígenas, desperdiçando todas as atividades encontradas no dia a dia dos Assurini, como a pinturas corporais, por exemplo, herdadas culturalmente e que marcam a sua identidade. Pois configuram-se como artes que simbolizam sentimentos e possui um significado único, a força dos povos indígenas.

Vemos a pintura corporal em todos os espaços da aldeia e se faz imprescindível que ela seja trabalhada pelos professores da escola indígena desta respectiva pesquisa. Mas, para isso ocorrer de forma benéfica, é importante que os professores busquem o conhecimento a respeito de suas formas culturais, associadas as práticas corporais dos povos indígenas, para que se preencham os espaços vazios que hoje os currículos enfrentam.

Figura 8 - Proposta de conteúdos (6º ano) - Artes

| PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI<br>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA - SEMEC<br>COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS |   |  |
|--|---|--|
| 6º Ano – ARTES – 1º BIMESTRE   |   |  |
| Artes visuais  |   |  |
| Objetos de conhecimento  | Habilidades   | Práticas pedagógicas   |
| Contextos e práticas.  | (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos teatrais</li> <li>• Pesquisas</li> <li>• Texto crítico</li> <li>• Leitura Dramática</li> <li>• Encenação de peça teatral</li> <li>• Registro</li> </ul> |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura

No que tange à responsabilidade pela educação das comunidades indígenas, é válido destacar que houve uma transferência da Fundação Nacional do Índio, a qual desempenhava a responsabilidade pela educação indígena brasileira, para a alçada do Ministério da Educação (BRASIL, 2001).

Contudo, essa estadualização da educação das comunidades indígenas e, ainda, sua municipalização, foram realizadas sem a devida organização de alternativas para a adequação dessas escolas para assegurar a uniformidade de ações que assegurassem a particularidade destes estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2001).

Não se pode pensar em propostas, documentos ou uma política educacional que seja adequada à população indígena, tendo em vista o número de indígenas que sobreviveram a tantas catástrofes. Esses dispositivos legais que regem a educação escolar indígena não conseguem responder as demandas e especificidades dos indígenas, isso se justifica pela sua heterogeneidade, sua multiplicidade, suas variadas identidades e etnias.

As leis que asseguram uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue são importantes para preservação de uma cultura que já sendo dizimada e sofrendo com a discriminação durante décadas. No entanto, esta estadualização foi realizada de uma forma que não houve uma articulação entre órgãos governamentais e entidades da sociedade

civil, que compartilhassem uma única diretriz sobre a educação das comunidades indígenas, reduzindo-se, portanto, a uma mera transferência de responsabilidades (BRASIL, 2001).

Com a transferência de responsabilidades da FUNAI para o MEC, e deste para as secretarias estaduais de educação, criou-se uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas. Não há, hoje, uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas (BRASIL, 2001).

É necessário que haja a regularização jurídica das instituições voltadas à educação indígena, abarcando os projetos bem-sucedidos em curso, bem como promovendo ações de orientação para as escolas no que concerne à construção de regimentos, currículos, conteúdos que valorizem as especificidades etno-culturais e linguísticas particulares, além de uma formação mais potente para professores e gestores das escolas e secretarias.

Pode-se verificar que a legislação brasileira tem se posicionado favorável e regulamentadora dos direitos das populações indígenas, com observância para a educação dessas comunidades, de maneira que não se negue suas tradições, sua língua materna, porém vemos que as instituições educacionais brasileiras se configuram em espaços que muito se tem a aprender sobre as matrizes históricas e que ainda não valorizam a diversidade cultural dos povos indígenas.

Na segunda parte do PNE, são apresentadas as diretrizes para a educação escolar indígena, assegurando mais uma vez a utilização da língua materna nos processos de aprendizagem. E por último são estabelecidos os objetivos e metas que poderão ser atingidos a curto ou a longo prazo.

Entre os 21 objetivos e metas previstos no PNE, destacam-se, a universalização através de programas educacionais aos anos iniciais do ensino fundamental, respeitando seu modo de vida e a ampliação dos anos finais, a fim de garantir o acesso ao pleno ao ensino fundamental.

O plano também assegura a autonomia das escolas, ou seja, estas passarão a responsabilizar-se pelo uso de seu recurso financeiro, criação do seu projeto político pedagógico e decisões quanto seu funcionamento, tudo de acordo com o que é previsto pela LDB e já realizado pelas escolas de ensino regular de categoria comum, já que a nova categoria intitulada indígena estaria especificada no modelo de educação bilíngüe e intercultural, não havendo diferenciação de regularização entre os modelos junto aos sistemas de ensino.

O PNE prevê ainda que haja um programa de esfera federal, bem como a criação de linhas de financiamento que, dentro de 5 anos, forneça as escolas indígenas equipamentos

didático-pedagógicos básicos, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio. Assegurando também o que já está previsto em lei como programas suplementares.

E mais um objetivo a se destacar é o reconhecimento público do magistério indígena, que deve ser instituído e regulamentado pelos sistemas estaduais de ensino, pela criação da categoria desses professores, garantindo provas e títulos adequados a suas particularidades linguísticas, e estabelece ainda a qualidade de programas de formação a esses profissionais, bem como a Portaria do Ministério da Educação MEC Nº 389, de 9 de maio de 2013, que cria o Programa Nacional de Bolsa Permanência para estudantes de graduação ingressantes em universidades e institutos federais.

Em 2008, a lei nº 11.645, veio alterar a lei anterior de 2003, para “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.” (BRASIL, 2008). Outro destaque desse período é o decreto nº 6.861 de 2009 que define a organização do sistema educacional nos territórios etnoeducacionais, determinando a participação da comunidade indígena na organização do sistema de ensino, respeitando sua territorialidade, suas necessidades e especificidades e definindo os objetivos da educação escolar indígena, como vemos no artigo 2º:

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
- e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2009).

Como podemos observar, é reafirmada a garantia da autonomia, a valorização da língua materna, as propostas pedagógicas articuladas a comunidade, bem como os materiais didáticos e a responsabilização em esfera federal para o acompanhamento dessas políticas e avaliação da educação escolar indígena.

As diretrizes para a educação indígena constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, em 1999, o parecer que foi dividido em capítulos traz todo o contexto já pautado sobre educação indígena,

propõe ações e determina como os sistemas de ensino devem se estruturar para o funcionamento na prática.

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades (BRASIL, 1999).

Anos após o parecer, foram definidas através da resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, estabelecendo as competências dos entes federativos frente a essa organização, além de orientar sua organização, em todas as etapas e modalidades, segundo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

No documento também é elencado, mais uma vez, como competência da União, o reforço às ações de formação inicial e continuada aos professores indígenas, formação técnica aos profissionais de educação, a elaboração e publicação dos materiais didáticos específicos a essa modalidade, a organização de conferências nacionais para discussão e o apoio financeiro e técnico aos sistemas de ensino como já previsto em lei.

### **2.3 Currículo e interculturalidade na Escola Wararaawa Assurini em discurso**

A evolução da discussão do tema das diversidades culturais é recente. Mas os conflitos que entornam no encontro entre diferentes culturas é antigo e se faz necessário novas discussões. Na maioria das vezes a solução apontada para este problema são as perspectivas etnocêntricas, que impõem a sua verdade como a única válida. E isso parte do mundo ocidental, que tem a sua cultura como natural e racional, já se colocando como padrão ou universal. A partir dessa ótica, todas as outras culturas são desconsideradas, inferiores e menos evoluídas, com isso, temos a colonização cultural.

Em conversas com os professores indígenas e não indígenas da escola Wararaawa Assurini, uma escola indígena, percebemos que os assuntos que envolvem a temática indígena, constituem-se como um conteúdo a ser contextualizado no ambiente escolar, estabelecendo

uma relação entre um conhecimento que considera as diferenças culturais como parte dos elementos que estruturam o ambiente escolar, isso porque a escola é um espaço de diversidades culturais. Sendo a escola, um espaço de convivência de diferentes grupos sociais, para que estes grupos dialoguem entre si, faz-se necessário uma educação intercultural.

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. (FLEURI, 2003, p. 17).

Historicamente, a colonização europeia foi construindo no mundo inteiro uma hegemonia econômica e política que consolidou o que chamamos de cultura eurocêntrica. Essa cultura não respeitava a diversidade cultural e tampouco valorizava as diferenças. Marin (2009) vem contrapor a essa ideia, trazendo a interculturalidade como o reconhecimento profundo de todas as diferentes culturas, sem hierarquia ou quaisquer características que desqualificasse um grupo sobre o outro, apontando a educação com a função de potencializar a revalorização das línguas e das culturas que muitas vezes são silenciadas e esquecidas.

Não existe um modelo de sociedade, que possua especificidades para responder as necessidades ecológicas, éticas e de dignidade humana. Esse tão sonhado projeto de sociedade capaz de atender aos desafios enfrentados hoje pelo mundo só será possível se a sociedade como um todo assumir a responsabilidade de respeito a biodiversidade e as diferenças culturais que permeiam às diversas visões de mundo e manifestações religiosas que os diversos povos existentes possuem. Não há uma única forma de descrever a realidade, existem outras possibilidades de pensar a história, possibilidades nunca pensadas (MARIN, 2009).

Marin (2009) destaca que o sistema capitalista e a sua conseqüente globalização negam os saberes das populações tradicionais, marginalizando os protagonistas desse cenário. A perspectiva intercultural rompe com a categorização e hierarquização advinda do etnocentrismo da dominação cultural ocidental, pois ela defende a igualdade de conhecimentos, a revalorização dos saberes locais e a criação de novas formas de saberes em uma perspectiva de complementaridade.

Na comunidade indígena Assurini do Trocará, localizada a 14 km da cidade de Tucuruí-Pará, percebemos a necessidade de um currículo específico, diferenciado e bilíngue, ou seja, um currículo intercultural indígena. Mas, não é de hoje que sabemos que a interculturalidade é uma categoria constitutiva em uma escola indígena, porém, ainda vemos

muitos projetos escolares que ainda priorizam currículos colonialistas e etnocentrista, desconsiderando assim a autonomia dos povos indígenas, pois os mesmos, têm seus saberes tradicionais silenciados.

Diante disso, observa-se o medo instaurado entre os habitantes da aldeia, que se sentem excluídos e marginalizados pela sociedade, tendo seus direitos ameaçados. Mas, isso só aumenta a força para lutar contra essas opressões e a resistência para manter sua identidade viva. A escola deve ser um espaço que incentive essa luta, reconhecendo a identidade cultural indígena como necessária, reforçando toda a sua contribuição histórica e desconstruindo qualquer discriminação que venha a ocorrer.

Hoje a comunidade assurini, ela quase foi extinta, para nós prevaleceu a nossa identidade, a língua nossa, a língua materna, hoje ela representa nossa marca, além da dança e da pintura. Ainda lutamos dia após dia pra sustentar e preservar nossa cultura que sofre ameaças todos os dias. Um outro problema é que a maioria das pessoas não indígenas que trabalham na comunidade indígena, gostam de se pintar, como nós indígenas, por ser uma pintura bonita, outros não se pintam por achar que pode dar alguma coisa no corpo deles, sendo que não faz mal, ela faz é limpar a pele da pessoa. Tem muito professor que não se empenha e acabam não contemplando nossas necessidades. O currículo não contempla a realidade dos alunos, alguns professores conseguem adaptar, outros, não. Os que trabalham as questões culturais são mais os professores indígenas (Tiama Assurini, aluno da Escola Indígena Wararaawa Assurini, entrevista realizada em 02/04/2019)

É nítido a grande preocupação dos moradores da aldeia na tentativa de manter sua cultura viva. O jovem Tiama cita a língua materna como pertencente à cultura Assurini do Trocará, sendo a primeira língua que a criança aprende, carregando consigo elementos linguísticos próprios. Da mesma forma, fala também da dança e da pintura como sendo práticas corporais, que tradicionalmente os identifica culturalmente.

A perda da raiz e a consequente perda da identidade parecem indicar um forte limite para o processo de globalização das culturas, segundo o qual o diferente é muito mais alguém a ser excluído do que a ter sua cultura compreendida e partilhada.

Percebemos ainda na fala do jovem Tiama, aluno da escola Indígena Wararaawa Assurini, a luta diária e o desejo de uma sociedade que lhes garanta os direitos básicos de existência, tanto social como culturalmente. No mesmo sentido, observa-se na fala deste jovem indígena que existe um distanciamento entre a maioria dos professores não indígenas com os seus alunos indígenas, em função das diferenças culturais e pela falta de familiaridade com a cultura indígena, fazendo com que parte desses professores não adaptem os currículos que já chegam na aldeia descontextualizados da realidade da aldeia.



No Brasil, existem aproximadamente 460 mil índios, 225 grupos indígenas e mais de 180 línguas diferentes. Seus costumes, suas crenças, rituais, são modos de vida que precisam ser respeitados e esses conhecimentos precisam ser trabalhados na escola. É imprescindível compreender que tais saberes tradicionais, possuem raízes próprias, uma realidade oposta dos grupos sociais não indígenas. (TENÓRIO, SILVA, 2014).

Quando conversamos com jovens indígenas começamos a entender que antes de tudo, o próprio indígena se reconhece como indígena, como integrante de uma comunidade indígena, o qual representa a busca pela manutenção e sobrevivência de suas histórias, traços culturais e religiosos. Isso fica claro na fala de um dos nossos entrevistados:

Ser índio é mostrar cultura, é prevalecer no conhecimento dos mais velhos e aprender sobre como tratar a natureza independente de quem a use. Pra nós, é, ser indígena é, pessoa indígena é ter orgulho de ser indígena. Eu gosto de mostrar minha cultura, independente de que eu use roupas, calçados, corte de cabelo, mesmo usando coisa de não indígena, mas que prevaleça aquilo que é dentro de mim, que é meu sangue (Iraitya Assurini, aluno da escola Wararaawa Assurini. Entrevista realizada em 02/04/2019).

É notório na fala do aluno Iraitya Assurini, o quanto os indígenas mais novos valorizam os saberes tradicionais que os mais velhos carregam, considerado por todos, enciclopédias naturais, pois trazem em suas histórias, fontes de conhecimentos inesgotáveis. Esses saberes, carregados de significados, reverberam em sua existência um sentimento de pertencimento e reconhecimento de sua identidade, através da valorização de sua cultura e do seu ambiente, pois, por mais que a cultura indígena entre em contato com a cultura do branco sempre prevalecerá aquilo que é raiz para o indígena.

Um outro fator que consideramos importante destacar é a relação dos povos indígenas com a natureza e isso fica claro na fala acima com um dos nossos entrevistados. Os povos tradicionais, acumularam, historicamente, conhecimentos que permitiram extrair da natureza, sem agredir, mantendo uma relação harmoniosa e de equilíbrio ecológico, carregando princípios ligados à preservação da natureza.

Para Mioranza e Roesch (2010, p. 3), a diversidade cultural é a “construção histórica, cultural e social das diferenças, que foram construídas pelos sujeitos sociais ao longo das relações históricas. Portanto, o “diferente” só passa a ser percebido dessa forma, porque nós seres humanos assim os identificamos”. E nessa perspectiva tem destaque as práticas curriculares onde a escola desenvolve funções educativas e a responsável pela transmissão de saberes. A construção do currículo precisa ser pensada a partir do contexto social dos seus

sujeitos, levando-se em consideração as diferenças culturais dos seus educandos (MIORANZA e ROESCH, 2010, p. 3).

A construção do currículo precisa ser pensada a partir do contexto social dos seus sujeitos, levando-se em consideração as diferenças culturais dos seus educandos. E essas diretrizes devem constar no Projeto Político Pedagógico da escola.

O projeto Político Pedagógico da escola Wararaawa Assurini é construído com a participação de todos, professores, gestores, alunos e comunidade. Tudo é pensado a partir do contexto social vivido por eles aqui da aldeia. Estamos na fase de construção dele, fazendo o planejamento dos horários, do que vamos trabalhar com os alunos. Tamo estudando o currículo que vem da secretaria e vendo que temos que mudar ele todo, pois muita coisa não faz parte e não se adequa a educação escolar indígena (Professora Rose Moraes, Diretora da Escola Indígena Wararaawa Assurini. Entrevista realizada em 17/02/2020).

Segundo a diretora da Escola Indígena Wararaawa Assurini, Professora Rose Moraes, o Projeto Político Pedagógico é construído com a participação de todos, sendo os indígenas, os protagonistas desse documento norteador de uma educação escolar indígena. Mas, observa-se que o currículo da secretaria de educação do município encontra-se desvinculado da história e cultura desta população indígena, tendo a necessidade de que sejam realizadas adaptações ou mudanças, afim de que este currículo se adequa as especificidades da educação escolar indígena. Desta forma é visível que o currículo que vem da secretaria de educação do município de Tucuruí não considera as práticas corporais indígenas, contudo, os professores em mais um ato de resistência fazem as suas adaptações, inserindo essas atividades da cultura indígena em sua prática pedagógica com o objetivo de valorizar e preservar a cultura indígena.

A partir das falas dos entrevistados, observa-se que é comum em sala de aula que os professores indígenas trabalhem elementos da sua cultura, embora alguns professores não indígenas não explorem esses elementos da cultura indígena:

O currículo indígena, aqui na escola Wararaawa Assurini, né, deve ser construído de acordo com a realidade dos alunos e a realidade da aldeia, do povo, e é, os costumes. Deve ser feito nesse sentido aí. Trabalhar a realidade dos alunos, das crianças, do dia-a-dia (Professor Muretehoa Assurini, entrevista realizada em 02/04/2019).

Verifica-se, portanto, conforme é defendido na fala do professor Muretehoa Assurini, o currículo escolar para as escolas indígenas precisa atender às suas próprias especificidades, respeitando a realidade e o contexto vivido pelos indígenas, levando em consideração seus costumes, comportamentos, vestimentas, alimentação, crenças, entre outros elementos que fazem parte do seu cotidiano.

Garantir que os povos indígenas tenham acesso a uma educação intercultural de qualidade e que respeite suas características é um desafio. Não se pode negar que grandes avanços já foram alcançados, mas ainda temos um longo caminho pela frente. Os indígenas não são ouvidos e as escolas ainda estão presas a modelos de currículos arcaicos e que valorizam a cultura europeia, conforme narra a professora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Matania Surui:

O primeiro passo tem que, escutar, os indígenas, porque não tem como construir algo que não tenha a participação deles, porque eles que tão ali, a cultura é deles, então tem que dar voz para os indígenas. Tem que escutar eles, tem que vivenciar. Não adianta uma pessoa de fora construir algo aqui sendo que não vai conviver com o povo, não conhece a realidade dele, como vai se trabalhar. Por que na minha aldeia é assim, aqui acredito que não seja diferente, o material que vem da secretaria é não indígena né, e nós trabalhamos a interculturalidade né, fica difícil de trabalhar só o não índio. Porque nós temos que fortalecer a nossa cultura (Matania Surui, professora da Licenciatura Intercultural Indígena (UEPA). Entrevista realizada em 02/04/2019).

Desta forma, para construir um currículo indígena é necessário à participação dos próprios indígenas, para que se possa ouvi-los, reconhecendo seus anseios e necessidades. É nesse diálogo entre saberes culturais e currículo que será escolhido e selecionado o que deve ser trabalhado em sala de aula, para que aspectos culturais da realidade sejam não só inseridos, como potencializadas e incorporadas ao currículo. Para a professora Matania Surui, a interculturalidade é a relação entre duas ou mais culturas, e quando se dá esse encontro, são necessários ajustes e adaptações para se trabalhar, tanto os aspectos da cultura indígena, como os aspectos da outra cultura, para que os seus valores tradicionais não venham a ser sucumbidos ou silenciados, pelo contrário, sejam fortalecidos.

Um currículo específico para a educação escolar indígena, precisa trazer em suas propostas princípios básicos que garantam uma educação intercultural de qualidade como à participação dos indígenas nas decisões, a manutenção e o respeito dos seus saberes tradicionais e como esse conhecimento será repassado às futuras gerações, posteriormente isso dará autonomia efetiva às populações indígenas.

Buscando a reflexão sobre a diversidade e diferenças culturais presentes no cotidiano educativo, sendo base para as práticas curriculares, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), trouxe para análise questões relativas à diversidade cultural e a pluralidade étnica encontrada no cotidiano escolar.

A pluralidade cultural nos faz refletir sobre as diferenças culturais que formam nossa cultura e a cultura de outros povos. Ser diferente é mais que importante, é tramitar sobre a diversidade étnica, que é nada mais e nada menos que a nossa realidade.

Na sociedade em que vivemos hoje é imprescindível discutir políticas de enfrentamentos, dar espaço as micropolíticas ou a necessidade de se romper o caráter homogeneizador e monocultural da escola. Vivemos em uma sociedade plural. Multiculturalismo é a resposta para o comprometimento que a sociedade tem em construir ações educativas em que se façam presente a questão da diferença, além de valorizar e proteger as diversas culturas existentes não só nos espaços escolares como na sociedade como um todo. A nova concepção de escola discute a relação dela com a cultura, possibilitando o cruzamento de culturas, natural e abrangente, envolvido por tensões e enfrentamentos (MOREIRA, CANDAU, 2008).

Como aponta Marin (2009), a interculturalidade nos permite associar os conhecimentos produzidos pelo Ocidente com os conhecimentos produzidos pelas culturas tradicionais, considerando sua natureza e sua realidade de vida. Deixando de lado, qualquer diferença ou hierarquização.

Em virtude do processo de globalização, que facilitou o acesso à informação, o processo de aprendizagem sobre uma língua diferente da materna não se restringe ao mero conhecimento sobre o sistema de regras de uma língua estrangeira, tendo em vista que se torna um espaço favorável para trocas interculturais (PEREIRA, 2015).

É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (VASCONCELOS, 2015, p.1).

Logo, deve-se compreender que as línguas se propagam por meio de culturas e estas culturas se propagam por meio das línguas, de modo que é formado um fluxo cultural, podendo ser representada pela sala de aula como um ambiente propício para este movimento entre culturas. Assim, na sociedade contemporânea e tecnológica que se apresenta, esses fluxos culturais ocorrem continuamente, sendo que próprio senso comum já considera que o estudo sobre uma língua estrangeira é aprender sobre uma nova cultura (PEREIRA, 2015).

Dessa forma, a interculturalidade é um elemento importante para ser fomentado nas salas de aula, de modo que, conforme Corbett (2003), faz-se necessário compreender as complexidades que são produtos do fluxo cultural. Assim, os pesquisadores da área da linguagem iniciaram suas investidas no intuito de incluir a competência intercultural no currículo como uma alternativa para que os educandos, além de aprenderem outra língua se tornem falantes interculturais (PEREIRA, 2015).

A professora indígena Áurea Temb  relata que em suas aulas busca misturar elementos da sua própria cultura com o da cultura dos brancos, isso, para tornar a aula mais interessante e trabalhar a interculturalidade entre seus alunos, evitando o desinteresse dos alunos:

Intercultura   você tá associando, n , uma ou duas ou mais culturas, associando, n , por exemplo, hoje em dia nós tamos muito utilizando da cultura do branco, que a gente fala l  de fora, então, pra que essa criança não fuja das nossa aulas porque ele não gosta mais, ele não quer participar da aula que é voltada pra comunidade indígena, a gente já vai adaptando n , juntando um pouquinho de l , pra tentar trazer ele pra nossa aula. A partir do momento que eles criam confiança em nós a gente já foca mais naquilo que a gente tá querendo. Então eu penso assim que intercultural é isso né ( urea M  de S.S. Temb , professora de Educa o Física. Entrevista realizada em 21/05/2019).

Pela fala da professora  urea Temb , e os referenciais teóricos aqui apresentados,   inegável a importância de se trabalhar a intercultura em uma aldeia indígena. A interculturalidade, no seu sentido mais global é o envolvimento de diversas culturas e suas propostas interculturais, em princípio, visam a prepara o para lidar com a diversidade cultural, ou seja, as diferenças existentes entre todas as pessoas de diferentes grupos.

A referida professora conta que é importante trabalhar elementos da cultura “l  de fora”, se referindo a “cultura do branco”, com a cultura indígena Assurini para que as aulas fiquem interessantes e os alunos não percam o interesse, pois o contato com o novo, chama a aten o das crianças, dos jovens e dos adolescentes, posteriormente, a criança pode deixar de lado, aqueles saberes que são antigos de sua cultura. Desse modo, a professora destaca a importância de relacionar as duas culturas, utilizando elementos de uma e de outra, realizando adapta es que possam garantir o interesse e permear a curiosidade dos alunos nas aulas.

A sociedade multicultural inevitavelmente levou à coexistência de pessoas que vêm de mundos diferentes e que mentalidade, conven es e hábitos podem estar distantes daqueles de referência. A realidade multicultural, que ainda não é aceita por todos e nem valorizada, precisa encontrar caminhos que possam desenvolver uma mentalidade de aberta, que aceita os diferentes e evolui em um verdadeiro fluxo intercultural (PEIXOTO, 2010).

Falar em multiculturalismo ou Interculturalidade é reconhecer a diversidade constitutiva das sociedades modernas. Não que elas tenham se constituído como plurais dos anos sessenta aos dias atuais, ao contrário, elas se constituíram historicamente plurais, possivelmente desde o momento em que os povos vão se humanizando, ou em outras palavras, desde o momento em que constroem o mundo, rompem com o estado de natureza e passam a criar e a recriar as condi es matérias de sua própria existência (PEIXOTO, 2010, p.2).

Se é verdade que todo homem tem essas características peculiares que associa toda a espécie humana, da qual ascendeu os direitos fundamentais, também é verdade que cada homem é diferente de seus pares devido à sua condição física congênita, características e, acima de tudo, à personalidade original que vem de sua cultura original, que fundamentalmente contribuiu para construir sua personalidade.

Nas relações interpessoais, sempre se enfrenta pessoas diferentes, indivíduos com semelhanças e diferenças. Essas diferenças, especialmente no campo cultural, são mais identificáveis em indivíduos pertencentes a diferentes grupos étnicos. Por conseguinte, a fim de suscitar e promover a transição do multicultural para o intercultural, o compromisso de ação educativa deve ser realizado.

Sabe-se que há uma época em que a educação termina, precisamente porque o que distingue uma pessoa é o seu dinamismo constante. No entanto, reconhece-se que a ação educativa é de suma importância, especialmente na idade de desenvolvimento, isto é, durante os anos definidos pelo físico e desenvolvimento mental de cada indivíduo, no qual a personalidade de cada um é moldada.

Deste lado, pode-se afirmar que a ação educativa em relação à interação com aqueles que são diferentes, por um lado, ele apoia cada indivíduo no desenvolvimento de sua personalidade plena e equilibrada. Por outro lado, ele individualiza a formação do senso comum de pertencimento que definitivamente sustenta a perspectiva de coexistência.

No vasto campo da educação, agora é importante concentrar-se nos elementos úteis para criar e viver com a diversidade. Isso significa que é preciso fomentar no conhecimento da multiplicidade do social, histórico e valores culturais no mundo, não para chegar à eliminação da diversidade, mas para alcançar um equilíbrio nesses valores por meio de um processo de reconhecimento, diálogo e respeito (PEREIRA, 2015).

[...] na sala de aula de línguas, numa abordagem intercultural, o objetivo das lições deixa de ser “imprimir um falante nativo” no aprendiz de língua e passa a ser criar um falante intercultural, capaz de entender e dialogar com a sua cultura e com a cultura-alvo. É importante ressaltar que a abordagem intercultural e, em especial Corbett (2003), não reduz as diversas culturas expressas através da língua-alvo em uma cultura uma ao afirmar que a abordagem intercultural procura levar o aluno de ESL a uma postura compreensiva em relação a cultura do outro (PEREIRA, 2015, p.181).

A perspectiva intercultural abre caminhos para falantes capazes de se comunicarem com mais de uma cultura, em diferentes contextos. Na comunidade Assurini do Trocará temos um aluno surdo, portanto, fez-se necessário os serviços de uma tradutor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), pois a escolarização de estudantes surdos requer atenção para

com todos os participantes da escola, buscando um esforço mútuo entre todos, para que a comunicação desse aluno surdo seja ampliada e flexibilizada entre todos:

Aqui na comunidade Assurini do Trocará nós temos um aluno que é surdo, então vimos que é importante trazermos essa língua para ensinar para ele, a língua dele, sua primeira língua, a de sinais, então a partir daí eu vou introduzindo pela língua de sinais para ele saber, para que ele possa entender que o movimento com as mãos, aquele sinal, tem um significado, então a partir daí eu vou trabalhar não só com ele, mas com todas as pessoas que são amigos, os seus familiares, que estão em volta dele, para que possam se comunicar e ele não se sinta excluído (Allana Caroline Correa Jardim, professora de Libras. Entrevista realizada em 21/05/2019).

Para os professores não indígenas que atuam nas comunidades indígenas, lidar com as diferenças culturais, no início, não é nada fácil, devido a inexperiência e familiaridade com as questões específicas da comunidade e ainda ser vista como estranha. Mas é na vivência diária que vão surgindo os laços afetivos, a confiança entre os indígenas e o não indígena, as estratégias de ensino e aprendizagem na prática pedagógica do professor, entre outras.

Eu sou inexperiente nesse trabalho, comecei esse ano a trabalhar com os índios, agora que estou começando a entender a cultura deles, apesar de eu ser descendente de índios, eu ainda não tinha vivenciado, não tinha tido a oportunidade de conhecer. Eu via quando eles iam para cidade, como eles falavam e sempre achei interessante e a partir desse ano eu vim para aldeia. Nós somos intrusos nas terras deles, eles estavam primeiro aqui. Tenho um grande respeito e admiração. Vou aprender muito aqui (Allana Caroline Correa Jardim, professora de Libras. Entrevista realizada em 21/05/2019).

A crença de que a educação é um ato de amor para com aqueles que são diferentes deve ser o fundamento da educação e daqueles que se esforçam para realizá-lo. Portanto, não apenas um indivíduo é reconhecido por quem ele é, mas é ajudado tornar-se mais profundamente ele mesmo e uma pessoa livre e consciente.

Desta forma, uma vez que cada pessoa tem sua identidade pessoal, história, cultura e amizades, assim como relações familiares, étnicas e religiosas, para educar uma pessoa significa ajuda-lo a elevar-se à sua identidade histórica e cultural. Para fomentar a interação com os que são diferentes, a ação educativa deve ser apontada não apenas aos estrangeiros, mas também aos locais, pois esta é a única maneira de tornar possível a unidade na diversidade, coexistência e integração sem anular as características identificadoras.

O trabalho intercultural propõe a superação quanto a intolerância, o desrespeito e a desvalorização com relação ao outro, promovendo a alteridade e a pluralidade social e cultural, ou seja, partindo-se de um ponto de vista pautado no respeito a diferença, que se materializa no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003).

Tal perspectiva configura uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como *Multicultural Education* (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural. (FLEURI, 2003, p. 17).

É importante destacar que a educação para a alteridade não deve ser vista apenas como interculturalismo, ainda que este propósito seja uma urgência imposta pela sociedade, pois um objetivo dessa educação é também a pessoa se tornar cada vez mais consciente da sua própria identidade.

[...] a interculturalidade remete à confrontação e entrelaçamentos, porque se trata de grupos entrando em relacionamento e intercâmbio, entre os quais a diferença estabelece relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades. Esse movimento se deve à desestabilização das ordens nacionais e étnicas geradas pela nova interdependência que a globalização suscita. As fronteiras ideológicas e culturais se desvanecem e incrementam a junção de culturas com um desenho particular. Nas conexões, presta-se atenção às misturas e aos mal-entendidos que circulam nos grupos, para tentar compreender como cada grupo se apropria e reinterpreta os produtos simbólicos alheios. A interculturalidade nos permite tornar mais complexas as situações, dentre as quais as teorias da diferença têm que se articular com as concepções da interculturalidade, entendendo interação como desigual, conexão/desconexão, inclusão/exclusão. A política da diferença traz um equilíbrio interpretativo na interculturalidade (WEISSMANN, 2016, p.27).

A este respeito, deve-se compreender a conexão existente entre o desenvolvimento do pessoal e da identidade sociocultural. A identidade pessoal é o resultado da interação entre fatores genéticos e elementos do ambiente externo com o qual o indivíduo entra em contato, entre o que de acordo com a gente pertence à categoria inata e todas relações e aquisições geradas pelo meio ambiente.

Enquanto que o multiculturalismo liberal se foca nas coisas em comum universais entre os povos e a igualdade natural entre as pessoas, o multiculturalismo questiona esses pressupostos. Ele reconhece que a desigualdade social e econômica existe e criticamente examina como a desigualdade e a injustiça são produzidas e perpetuadas em relação a poder e privilégio (PEREIRA, 2015, p.189).

Por identidade cultural compreende-se o que é dado a uma pessoa a partir da realidade exterior e se torna parte de sua bagagem pessoal. Identidade é a expressão de um processo construtivo contínuo, baseado em um fluxo contínuo de interações entre o indivíduo e o ambiente, em que um recurso especial do indivíduo que dá direção, legitimidade e originalidade para o desenvolvimento é revelado e manifestado (SILVA, 2016).



Esta é uma dinâmica interação que está continuamente evoluindo, mesmo que seja necessário encontrar suas principais características, seus primeiros anos de vida, especialmente nas relações estabelecidas naqueles dias.

A identidade é uma realidade dinâmica que evolui sobre algo que já está entrincheirado e adiciona novas características sem apagar o que já existe. Ela incorpora duas dimensões fundamentais: a relação com o eu e o relacionamento com os outros (SILVA, 2016).

Na relação consigo mesmo, o indivíduo tem que amadurecer uma autopercepção equilibrada, uma percepção equilibrada de suas características positivas e limites, confiança em suas potencialidades que lhe permite olhar o mundo como um indivíduo portador de originalidade, com características semelhantes e ao mesmo tempo diferentes das outras pessoas.

Além disso, no relacionamento com os outros, todos têm possibilidade de mostrar sua originalidade e ao mesmo tempo a necessidade de similaridade que expressa o desejo de reconhecer e sentir-se reconhecido como pertencente a um grupo, a uma comunidade que compartilha certos valores. Portanto, há uma interação contínua entre sujeitos e objetos, reconhecível não apenas no ambiente, mas em tudo que está fora do eu: devido a essa complementaridade de fatores internos e externos, constrói-se a identidade.

Tendo em mente que a realidade fora de nós é uma realidade multicultural, é claro que todos devem entrar em relacionamento com os outros que é mais rico e complexo do que o passado recente. É como se um terceiro elemento tivesse entrado brincar: o que está dentro do indivíduo; o que é dado pela cultura em que o indivíduo está incluído; o que é oferecido ao indivíduo por “outras” culturas que entraram em nosso país. Isto envolve primeiramente a consciência da situação em que nós vivemos. Envolve também a suposição de quem tem a tarefa como educador, de métodos que, embora oferecendo a todos a possibilidade de apreender a bagagem cultural que construiu sua personalidade até então, aceitar o que outras culturas oferecem, com a consciência de que poderia contribuir no desenvolvimento de sua identidade (PEIXOTO, 2010).

O autor ainda chama a atenção para o fato de que Como Corbett coloca (2003, p. 86), assim como não existe um inglês geral, mas sim diversos gêneros discursivos e variedades linguísticas que servem diferentes comunidades discursivas, não existe uma cultura inglesa geral, mas sim, diversas culturas se expressam através da língua inglesa. Dessa forma, Corbett (2003) deixa claro que existem diversas culturas, assim como diversas variedades linguísticas e que ter um posicionamento intercultural não significa entender uma cultura ou saber agir dentro da cultura do outro, mas sim, poder se posicionar enquanto usuário de uma língua de forma aberta a entender outros usuários da mesma língua nas mais diversas situações entre duas culturas diferentes (PEREIRA, 2015, p.189).

Assim, conforme Kubota (2010), é primordial um multiculturalismo crítico que incentive docentes e discentes a buscarem manifestações em prol das transformações sociais por meio de justiça social e igualdade entre todos, no lugar de celebrar diferenças.

No Brasil, a opção por uma cultura única, uma única forma de ver o mundo ainda está presente nas salas de aula de nosso país. O currículo escolar dá margem para que a diversidade cultural aconteça, mas de forma fragmentada e precária, apesar das cidades apresentarem diversidade abundante, a olhos vistos com a constante migração de pessoas de diversas regiões, sotaques, línguas. Temos diversas culturas e línguas indígenas, no entanto, é uma escassa parcela da população que tem acesso ao convívio e ao conhecimento dessa gama de diversidade, apesar do reconhecimento institucional da diversidade cultural no Brasil (SILVA, 2016, p.246-247).

Portanto, acredita-se que o ensino intercultural, abarca, essencialmente, aspectos de gênero, raça, classe, dentre outros, tendo em vista que a neutralidade no ensino de línguas não existe (PEREIRA, 2015).

É preciso lutar contra a xenofobia dentro de sala de aula, e nada melhor que desmitificar, juntamente com crianças e adolescentes, o conceito de “cultura com C maiúsculo”. A escola pública possui sua própria cultura escolar, que abriga diversas outras culturas não reconhecidas, não ouvidas, esquecidas e muitas vezes esmagadas pelo rolo compressor de uma cultura idealizada. Faz-se necessário reconhecer que a diversidade está presente em sala de aula, e também envolve toda a sua escola, já que seu entorno é complexo (SILVA, 2016, p.247).

Conforme Silva (2016), a escola precisa ser um ambiente que promova vivências culturais e interculturais, não meramente banalizado nas datas comemorativas, mas que se abram novos horizontes para os fluxos interculturais. Assim, é necessário que os educandos consigam realizar a reação entre o conhecimento linguístico e a cultura para a facilitação da comunicação, possibilitando que os alunos sejam capazes de ter conhecimento e interajam com novas culturas.

## **CAPÍTULO III: AS PRÁTICAS CORPORAIS INDÍGENAS NA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI**

### **3.1 Brincando e aprendendo: as práticas corporais indígenas reveladas no cotidiano da Aldeia Trocará**

A cultura indígena apresenta uma diversidade cultural e belezas naturais próprias. As práticas corporais indígenas são reveladas no seu cotidiano e em sua arte, como a música, a dança, o artesanato, a religião, a forma de preparar a comida, a língua materna, os ritos, os jogos, as brincadeiras, o grafismo corporal, e muito mais. Uma escola plural precisa reconhecer que essas práticas corporais devem ser incorporadas em suas propostas pedagógicas curriculares não só nas escolas indígenas como também nas escolas dos não indígenas.

A gente trabalha muito as práticas corporais na disciplina de artes, dentro de cada assunto, a partir do tema que é passado pelo planejamento, a gente vai adaptando de acordo com a realidade deles né, dentro da cultura dele. No caso dos elementos visuais da comunicação dentro da arte, nós temos os pontos, as linhas, as cores. Aí é claro nós vamos falando dentro da cultura deles, mas sem deixar de ter como o padrão ou o básico do conteúdo. Para tratar dos pontos, vamos na cultura do surumbim, que é uma pintura indígena, a gente vai ta usando o ponto, essa é uma forma de introduzir esse conteúdo (Cleberon Correa Passos, professor de Artes. Entrevista em 21/05/2019).

Na Escola Indígena Wararaawa Assurini encontramos essas práticas corporais no dia-dia dos indígenas, como já falado acima. Procuramos entender como essas atividades são incorporadas ao currículo da escola e trabalhadas pela professora em suas aulas.

Esse ano aqui na Escola Wararaawa Assurini nós trabalhamos as práticas corporais indígenas através de brincadeiras, como nós estamos no início do ano, nós estamos trabalhando através de brincadeira. A gente trabalha o arco e flecha, trabalha o correr, o nadar. Trabalha, eu principalmente trabalho mais através das brincadeiras voltando pra resgatar um pouquinho da história né, falando de como faziam antigamente e desenvolvendo atividades (Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembê, professora de Educação Física. Entrevista em 21/05/2019).

A professora de Educação Física enfatizou que nesse semestre trabalhou as práticas corporais voltadas para as brincadeiras, utilizando elementos indígenas como o arco e flecha. Esse instrumento indígena foi tradicionalmente usado como arma para os confrontos, hoje, sua utilização destaca-se principalmente para a caça de pássaros, pois, com este objeto evita-se ferimentos tão danosos na pele e nas penas dos pássaros. Para fazer tanto o arco como a flecha os materiais são encontrados na natureza como o ipê roxo, caule de palmeira, conhecida como tucum, e também o bambu, entre outros. Assim como um instrumento para caça, ele é

considerado um artesanato indígena, além de utilizado para as brincadeiras das aulas da professora Áurea Tembê.

As brincadeiras estão presentes nas aldeias há muito tempo, trabalhar as brincadeiras nas aulas da escola indígena é uma forma de viajar ao passado e resgatar histórias de brincadeiras antigas, que hoje não são tão brincadas na aldeia entre a criançada. Por isso a professora desenvolve essas atividades, por acreditar que as brincadeiras, carregam, tradicionalmente, valores e simbologias, que desenvolvem, nas crianças, desde muito cedo, autonomia, responsabilidades, facilidade e interesse em aprender, graças a interação social entre as crianças e seus familiares.

Figura 9 - Crianças correndo na aula de Educação Física



Fonte: Imagens do acervo de Pesquisa. Barros, 2019.

Na figura 9, vemos as crianças na aula de educação física brincando e se divertindo com uma atividade que faz parte da proposta curricular da escola, mas, é pensada a partir do seu contexto de vida, pois, a corrida é uma prática corporal presente no dia-a-dia das crianças, adolescentes e adultos da comunidade indígenas. Desse modo, quando fazemos essa associação, a aprendizagem é facilitada.

Eles adoram correr, correr é a área deles, então a gente explora aquilo que eles mais gostam de fazer principalmente né. Mas a gente usa também as outras práticas. ((Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé, professora de Educação Física. Entrevista em 21/05/2019).

Figura 10 - Conversa entre pesquisador e crianças brincando no igarapé



Fonte: Imagens do acervo de Pesquisa. Barros, 2019.

Os alunos da comunidade Assurini do Trocará, em diálogo com o pesquisador, segundo a figura 10 relatam, que o nadar, não é visto nas aulas de educação física da escola, devido a distância entre o igarapé e a escola Wararaawa Assurini, mas que esta prática, faz parte do seu dia-a-dia fora da escola, conforme relata a professora Áurea Tembé:

As atividade de nadar raramente a gente faz com os alunos, temos somente o igarapé que é longe e a maioria das crianças não tem o domínio pra nadar, que são pequenos ainda, ainda não nadam bem e o igarapé, além de ser bem longe e correnteza, então eu ainda não dei nenhuma aula de nadar, mas de correr, de subir em árvores, isso eles são craques de natureza já né do dia-a-dia eles estão brincando dessa forma e a gente usa das brincadeiras deles mesmo pra tá desenvolvendo nossas aulas e atividades (Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé, professora de Educação Física. Entrevista em 21/05/2019).

Como se observa, na fala acima, a professora Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé afirma não trabalhar a natação com os seus alunos, devido alguns problemas que acabam dificultando, sendo um dos fatores a distância entre a escola e o igarapé, mas esta prática corporal se faz

presente no cotidiano vivido pelas crianças indígenas, isso se reflete claramente na figura anterior à fala da professora.

Outras práticas corporais, dessa realidade, portanto, indígenas, marcadas por aventuras e muita diversão, são incorporadas nas aulas de Educação Física pela professora, como correr e subir em árvores. Segundo a professora, tais práticas também fazem parte da natureza indígena, desse modo, facilita o desenvolvimento da aprendizagem, pois a ludicidade está na forma de desenvolver o processo criativo, os conhecimentos que envolve essas brincadeiras.

Figura 11 - Crianças Assurini nadando no igarapé



Fonte: Imagens do acervo de Pesquisa. Barros, 2019

A partir destas propostas, nota-se a relevância das produções acadêmicas sobre as práticas corporais indígenas, com o intuito de nos revelar diferentes caminhos para a prática pedagógica de professores, especialmente os professores de Educação Física que estão mais diretamente ligados com a temática, por se tratar do corpo em movimento. A educação física possui um caráter dinâmico, proporciona uma ampla formação aos sujeitos e também se dispõe a produzir equilíbrio entre corpo, mente e o espaço (TENÓRIO, SILVA, 2014).

Outro fator importante e discutível dentro da nossa temática é que a Educação Física permeia o universo de conteúdos culturais. A educação física está intimamente ligada a cultura, pois todas as manifestações corporais humanas são produzidas através da dinâmica cultural,

pois os diversos grupos culturais se expressam e comunicam-se, desde o início da humanidade, através de significados próprios em virtude da diversidade existente entre eles. O professor de educação física não trabalha o corpo e o movimento de forma isolada, não se trabalha a dança, os jogos, o esporte, a ginástica, as lutas, sozinhas. Existe uma relação em que trata o ser humano e as suas diversas manifestações culturais tendo o corpo e o movimento humano entrelaçadas. Tratar as práticas corporais como elemento pedagógico pela educação física depende da análise entre o contexto e a dinâmica cultural (DAÓLIO, 2003).

O corpo, historicamente, tornou-se objeto de diferentes campos de estudos, principalmente para a Educação Física, sendo elementos central das Ciências Sociais, pois não é de hoje que ele vem sendo investigado. É através do corpo que as sociedades se expressam e são uma construção cultural à medida que tecem regras das relações humanas de uma sociedade, como a apreensão de valores, normas e costumes sociais, proferidos dos seus corpos, daí reconhece-se uma cultura. O que a sociedade expressa são conteúdos culturais, por meio dos seus corpos e o papel da cultura é de organizar tais regras, através do corpo, e controlar processos que desencadeiam os constitutivos padrões culturais existentes (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010)

Segundo Almeida et al. (2010), o surgimento dos seres humanos se deu de formas diversificadas de sociedades e civilizações, o que fundamenta ainda mais a questão da diversidade cultural em diferentes aspectos, entre eles: intelectual, estético, social e de práticas corporais. Com isso, é imprescindível compreender as culturas de diferentes povos indígenas, desenvolvida e descobertas em momentos históricos diferenciados, levando em consideração fatores como localização no território brasileiro, suas experiências com outras culturas.

Desta forma, cada população indígena tem uma cultura específica, um sistema social e econômico próprio. Com relação as práticas corporais não são diferentes, cada povo tradicional tem em seu repertório corporal, movimentos particulares, que corroboram na preservação de valores, costumes, normas sociais e comportamentos, uma forma de respeitar e fazer perpetuar sua identidade cultural. Segundo Almeida et al. (2010),

“O corpo humano nas sociedades indígenas brasileiras é construído socialmente para se tornar coletivo. A corporalidade é uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena” (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010, p. 64).

Quando falamos de práticas corporais indígenas especialmente na comunidade Assurini do Trocará, estamos trazendo o movimento do corpo indígena, em todas as suas

dimensões, sociais, políticas, afetivas e culturais da dinâmica cultural do dia-a-dia dos povos indígenas da comunidade supracitada. Essas ações corporais podem ser desde a subida em uma árvore como expressas a partir de jogos tradicionais, a diferença entre ambas está no trato da ação pedagógica desenvolvida pelo professor, a partir da resignificação da prática corporal e do contexto vivido pelos sujeitos.

Temos como práticas corporais na aldeia a dança né, tem as corridas que são tradicionais deles aqui, que é o desenvolvimento, tem o caminhar, as formas de se caminha que se utiliza principalmente no momento da caça, de pesca, dependendo do animal, alguma coisa né, como o animal se comporta né, tem uma forma de caminhar, então tem práticas que precisam ser usadas em determinados momentos. Então a gente procura desenvolver um pouquinho também falando com os alunos né (Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé, professora de Educação Física. Entrevista em 21/05/2019).

A professora cita, acima, a dança e as corridas como atividades tradicionais da Aldeia Assurini do Trocará. Ela detalha a prática do caminhar e as suas diversificadas formas, além de sua utilização em diferentes ocasiões. O caminhar pode ser utilizado no momento da caça, da pesca, o tipo de animal e o tamanho são fatores que também implicarão em uma forma específica de se caminhar. Perceba que o caminhar envolve um processo de procedimentos que podem ser sistematizados ou não, mas que se exige um conhecimento específico sobre esta prática, para adequar a melhor opção, dada a circunstância.

Vale ressaltar que além da Educação Física outras disciplinas também podem e devem discutir ou incorporar em suas aulas as práticas corporais indígenas. Segundo Luz et al. (2017),

A arte corporal com a pintura é singular de cada tribo indígena, apresentam inúmeros significados e motivos para seu uso. E ao fazerem essas pinturas traços vão formando desenhos geométricos, o que demonstram que possuem conhecimentos geométricos, ainda que de modo implícito (LUZ et al., 2017, p. 05)

A partir das análises de Luz et al. (2017), vemos uma prática indígena, o grafismo corporal para mostrar a etnomatemática indígena, e mais precisamente a geometria envolvida nas pinturas corporais indígenas, que podem contribuir com uma melhor compreensão das figuras bidimensionais estudadas pela geometria plana.

Segundo o professor de matemática da Escola Wararaawa Assurini,

Constantemente nós utilizamos o grafismo corporal, a pintura, para falar de geometria com eles. Porque assim, a gente já ver o grafismo como algo da realidade, do dia-a-dia, então se torna fácil na questão do aprendizado, a gente aproveita o que eles já tem, nós fazemos com que eles descubram que a matemática está inserida em todos os lugares da aldeia, especialmente no corpo deles, através das figuras (Gelmax dos



Prazeres Ribeiro, Professor de Matemática da Escola Wararaawa Assurini. Entrevista realizada em 21/05/2019).

Os jogos, as brincadeiras e rituais de danças indígenas são outros exemplos da cultura corporal, que fazem parte do dia-a-dia da comunidade indígena Assurini do Trocará. Para Tenório e Silva (2014), estas práticas corporais podem e devem ser desenvolvidas e contextualizadas no ambiente escolar. Estas práticas apresentam valores e significados que são desconhecidos pela sociedade não indígena.

Esse encontro de valores e significados entre uma sociedade indígena e não indígena faz emergir grandes contribuições para o avanço da valorização do currículo intercultural na escola indígena, atravessamentos que reverberam o diálogo entre as culturas e descartam qualquer tentativa de uma cultura de se sobrepor a outra, dando espaço às trocas de saberes tradicionais, novos conhecimentos e preservação de identidades.

O tema cultura indígena constitui os conteúdos diversificados na educação básica das escolas não indígenas. E isso é imprescindível como enriquecimento e conhecimento de nossos educandos, pois são necessários que estes conhecimentos dialoguem com outras culturas, pois são elementos que fazem parte da formação cultural de nossa sociedade brasileira. Infelizmente ainda falta clareza e entendimento sobre esses assuntos por parte dos professores, fazendo com que eles não sejam trabalhados (KUHN, 2014).

Segundo Huizinga (2004), é possível entender o jogo como fenômeno cultural, encontrando-a na própria cultura. Os animais não esperaram que as pessoas iniciassem a ludicidade, ou seja, os animais já brincavam muito antes dos seres humanos sem que precisassem ter sido ensinados. Desta forma, para este autor, o jogo já existia antes mesmo da cultura.

O brincar não aparece como prática corporal somente na comunidade indígena Assurini do Trocará, ele está presente em todas as culturas. Quando brincamos, conhecemos a compreensão e a dimensão da proposta da ludicidade. O lúdico nos apresenta condições de aprender de forma mais dinâmica, pois, facilita, em pouco tempo, o aprendizado. Outro fator importante sobre a brincadeira é estipular que somente crianças podem desfrutá-las, entretanto, a ludicidade é essencial em toda a vida. Crianças, jovens, adolescentes e pessoas da terceira idade devem ter o prazer pela brincadeira e pela liberdade, pois esta transforma e aprimora o cotidiano de qualquer indivíduo que esteja em contato com ela.

Os indígenas brincam de diversas formas né, nós brincamos de diversas formas. A gente brinca tanto aquilo que os nossos antepassados nos ensinaram, os alunos vão aprendendo com os mais velhos, vendo eles brincar e vão desenvolvendo, quanto a

gente também já, como a gente já está adaptado ao mundo lá fora, utiliza de outras brincadeiras não indígenas, e também a gente readapta os jogos e brincadeiras tradicionais, né, mas a maioria das brincadeiras a gente utiliza através de geração em geração, a gente vai passando para o outro (Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé, professora de Educação Física. Entrevista em 21/05/2019).

Observa-se, neste sentido, que através dos jogos indígenas temos a oportunidade de garantir a visibilidade, preservação e valorização da cultura indígena para qualquer população nas escolas não indígenas, sendo a escola o espaço em que podemos discutir e ampliar esses conteúdos, por eles representarem importantes saberes culturais tradicionais pertencentes ao universo de conhecimento de nossas ancestralidades. As aulas de educação física assim como outras disciplinas também representam um momento em que os sujeitos conheçam as diferenças e aprendam a lidar com elas, tendo as ideias e os valores como símbolos da continuidade dos diversos atravessamentos que corporificam a cultura indígena dos jogos (KUHN, 2014). A professora Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé fala a seguir dos significados dos jogos indígenas:

Eles são importantíssimo porque se a gente não utilizar eles, eles vão se acabar, eles vão sumir, então pra o desenvolvimento e pra preservação da nossa cultura, nós precisamos tá reavivando essa cultura do brincar, dos jogos, tradicionais, né, pra que a criança se desenvolva e assim continue perpetuando a cultura da comunidade. Se isso não acontecer vai se perder com o tempo. (Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembé, professora de Educação Física. Entrevista em 21/05/2019).

Na aldeia Assurini do Trocará foram observados vários aspectos sobre as práticas corporais da cultura indígena, muitas vezes não aproveitadas nos conteúdos escolares, por parte de alguns professores, já outros, “adaptam”, como vimos em várias falas. Isso se dar devido à ausência de um currículo específico e adequado à cultura indígena. A fala da professora de Educação Física, Áurea Tembé, demonstrou que, tradicionalmente, os indígenas vêm lutando pela sobrevivência de sua cultura e se mostram cada vez mais interessados em resgatar de suas memórias, brincadeiras indígenas tradicionais, que foram esquecidas e deixadas de lado.

Existe na tradição indígena, jogos e brincadeira, que são próprios de sua cultura, mas infelizmente, com o advento da colonização europeia, muitos desses jogos foram desaparecendo e caindo em desuso. Mas, a professora de educação física da aldeia Assurini busca, em suas aulas, trabalhar as práticas corporais do dia a dia, para que eles se sintam mais à vontade correndo, pulando, nadando, subindo em árvores, dançando, pintando, entre outras.

O jogos, brinquedos e brincadeiras nas salas de aulas propiciam diversos saberes, que fazem com que os alunos tenham acesso às diferentes formas de movimento, relacionando-se entre si, à natureza e ainda aprendendo a construir seus próprios brinquedos. Muitas dessas práticas indígenas fazem parte da nossa infância e algumas são bastante conhecidas como pião,

peteca, bola de gude, perna de pau, cabo de guerra, entre outros. O brincar não é uma atividade que só as crianças praticam, os adultos também brincam. As brincadeiras despertam o lado criativo das crianças, elas se reinventam a todo momento. Até no ato de confeccionar um brinquedo, as crianças estão brincando e o mais importante, estão aprendendo.

O brincar na aldeia Trocará não pode ser visto como um simples meio de distração para entreter as crianças, mas sim, um meio de construção do conhecimento que relaciona o ensino ao cotidiano indígena. No momento das brincadeiras, as crianças estão aprendendo, e estes aprendizados variam entre as brincadeiras e as atividades domésticas, e assim, fazem seu tempo, possibilitando um ambiente rico aprendido.

As crianças Assurini são dinâmicas, agitadas, estão o tempo todo buscando e descobrindo coisas novas. Andam por toda a aldeia e aos seus arredores. O lugar que mais gostam de ir, é no rio, mesmo sendo longe de suas casas e da escola Wararaawa, não perdem a oportunidade, sempre quando podem, de nadar, saltar da ponte e pescar. Abaixo vemos crianças com papagaios (pipa), brincadeira muito popular em diversas culturas e praticada na aldeia Trocará, tanto por crianças como por adultos, mas faz o maior sucesso entre os meninos.

Figura 12 - Crianças brincando de papagaio (pipa)



Fonte: Imagens do acervo de Pesquisa. Barros, 2019.

Na figura 12, vemos as crianças com seus brinquedos, o papagaio, confeccionados por eles mesmos, materiais que provém da natureza. É feito com uma armação de varetas de madeira, chamadas por eles por “talas”, do bambu, cobertas por plásticos, podem ser feitas por papel ou tecido. A linha comprida, enroladas em garrafas de água ou latinha de refrigerante, são presas na armação ajudam a empinar o papagaio (pipa). É importante também que o tempo esteja com vento para garantir o sucesso da subida do brinquedo.

A brincadeira de papagaio ou pipa, considerada tradicional e de rua, é uma excelente alternativa para os professores da escola indígena Wararaawa Assurini incluir em suas aulas, pois espontaneamente, está presente no dia a dia das crianças. Quando trabalhada em grupo, além de ser mais divertida, possibilita a socialização, as relações de convívio, a definição de regras, ajudam no desenvolvimento de habilidades motoras, no estudo da geometria, a confeccionar, a cortar, a colar, a pintar, nas aulas de arte, papagaios com diferentes materiais.

Segundo Nunes (2003), o brincar na aldeia se dá no contato de crianças com outras crianças de diversas idades e não existe um único momento para isso, já faz parte do seu dia a dia, elas fazem seus afazeres domésticos e brincam, com isso desenvolvem suas habilidades, fazem descobertas e aprendem coisas novas. Para a construção das brincadeiras e dos brinquedos no ambiente da aldeia, faz-se necessário a intervenção do adulto, para que o mesmo contribua, para essa interação social.

Antigamente, tínhamos as nossas brincadeiras, e ainda hoje, algumas delas ainda existem, porque estamos sempre lembrando com as crianças. Isso é muito bom para nós. Para nós, isso é uma coisa muito boa. Tem muito valor para nós. E tudo isso que é do não-índio, também é importante. Para que todos nós podemos ver juntos, e também outras aldeias, conhecer outras brincadeiras. Isso é bom para todas as crianças também. Temos que repassar para elas, para não se perder. São trocas de conhecimentos (Puraké Assurini, liderança da comunidade Assurini, entrevistado em 17 de março de 2020).

Pelos relatos da liderança indígena Puraké Assurini, houveram mudanças significativas na infância e nos processos de ensino e aprendizagem da sua época. Os mais velhos da aldeia são responsáveis por garantir a manutenção de sua cultura, seus saberes tradicionais, seus costumes, por meio de suas memórias e lembranças. Percebemos uma grande satisfação quando ele relembra as brincadeiras tradicionais da aldeia. Por outro lado, mostra-se bastante preocupado, pois algumas dessas brincadeiras tradicionais, já não são brincadas na aldeia. Destaca a importância dos novos conhecimentos, das trocas de saberes e experiências entre a cultura do índio e a do não-índio. Esses ensinamentos tradicionais, transmitidos pelos mais velhos, cruzam-se com os ensinamentos atuais vivenciados na aldeia Trocará:

O ato de brincar, de fazer de conta, de imaginar algo só é possível através dos símbolos que as crianças Assurini carregam consigo, toda essa grandiosidade de detalhes contida na imaginação, nada mais é que o reflexo de sua cultura, do seu modo de vida. Pela imaginação se constroem ensinamentos reais, significados que vão se refletir no dia a dia dessas crianças e é pelo imaginar que se aprende a pescar, a caçar, a dividir o alimento a se inserir na vida social da aldeia (NUNES, 2017, p. 81).

Nestas condições, ao brincar, as crianças estão aprendendo. Esse estímulo atua diretamente nos seus sentidos, fazendo com que fiquem mais curiosas, dando vida a sua imaginação. As crianças são envolvidas por animais, plantas, árvores, rios, terra, estão em contato direto com a natureza. Aprendem a cantar, dançar, pescar, caçar, desenhar, pintar, confeccionar artesanatos, elementos que corporificam seus saberes culturais.

Estudiosos de temáticas indígenas, observaram uma relação entre infância e educação indígena, as crianças desde cedo adquirem autonomia, liberdade, assumem responsabilidades. Atuam em diferentes espaços e se comunicam através de diversas linguagens. Seu interesse em aprender é estimulado por experiências em suas comunidades (FAUSTINO, MOTA, 2016).

Figura 13 - Criança desenhando na areia



Fonte: Imagens do acervo de Pesquisa. Barros, 2019.

Figura 14 - Criança se divertindo desenhando na areia



Fonte: Imagens do acervo de Pesquisa. Barros, 2019.

As crianças não precisam estar na escola para poderem sentar e desenhar. As figuras 13 e 14 retratam muito bem o quanto as crianças Assurini adoram essa prática, usam não só os cadernos escolares, mas também o chão, a areia, as paredes das casas e seus próprios corpos. Essa apropriação cultural de grafismo corporal já nasce na infância, é daí que surgem os primeiros rabiscos e traços das futuras pinturas corporais. Ressaltamos que esses desenhos, realizados pelas crianças, não são só trabalhos infantis decorados, possuem um símbolo próprio dos Assurini, que acompanham a construção de sua identidade, expressos de diferentes formas e são verdadeiras e únicas marcas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs investigar se a Escola Municipal de Ensino Wararaawa Assurini considera as práticas corporais indígenas em seu currículo escolar, bem como, os professores indígenas e não indígenas em suas aulas diárias. A aldeia Assurini do Trocará foi o locus de pesquisa e nos possibilitou chegar aos dados preliminares e finais da pesquisa, constatando, notoriamente, que a referida escola indígena trabalha a interculturalidade em seu currículo, principalmente, pela persistência e resistência dos próprios indígenas em garantir que essas práticas corporais sejam incorporadas no seu dia a dia, como estratégias de manutenção de sua identidade e de sua cultura.

Os dados apontam que a intercultura é trabalhada na Escola Wararaawa, embora muitos ainda limitem o seu conceito ao encontro de valores e significados entre sociedades indígenas e não indígenas, observamos na prática que esse conceito vai além, nessa escola, pois, ganham espaço os saberes tradicionais, os novos conhecimentos, o reconhecimento das práticas corporais e a valorização da identidade.

Como elementos que reverberam essa resistência, destacamos a Festa do Jacaré, uma festa tradicional da aldeia Trocará que reúne vários outros elementos culturais como as músicas, as danças, as pinturas corporais, os rituais para o preparo das comidas e bebidas e muita religiosidade. A realização da festa potencializa a interação entre todos na aldeia, fundamentalmente entre os mais velhos e os mais novos, que se preocupam em partilhar seus conhecimentos visando a sua transmissão às futuras gerações.

A língua materna também faz parte do processo de resistência do povo Assurini, sendo a primeira língua que a criança tem contato, sendo considerada importantíssima para a manutenção da identidade indígena, uma vez que, esquecer ou perder a língua materna de uma etnia é apagar uma parte da história e lutas dos povos indígenas. Quando a liderança indígena Vanda Assurini diz que precisou aprender o português, elemento de outra cultura, vemos claramente a intercultura na prática, uma vez que o ir ao encontro do outro são construídos novos valores e conhecimentos. Embora muitas vezes esses saberes sejam desvalorizados pelo currículo oficial das Secretarias de Educação dos municípios, como por exemplo, a de Tucuruí, por outro lado, verificamos que os indígenas, principalmente, os mais velhos se preocupam e lutam pela preservação e valorização desses saberes tradicionais, e essa resistência protagonizada pelos indígenas, é garantida em lei, dando a língua materna um novo espaço dentro da educação formal,

A língua materna conquista uma perspectiva de educação não formal ao trazer para prática esse bilinguismo, tornando a interculturalidade presente na educação para indígenas, enriquecendo, integrando e respeitando as diversidades, atendendo dessa forma, de fato o desejo de muitos indígenas, de manter a cultura do seu povo viva, valorizada e sendo repassada de uma geração para outra. Os efeitos dessa perspectiva de se acreditar que a educação se dá por meio das práticas sociais, ou seja, do meio que o indivíduo vive, significa que não deve haver delimitação de acesso a aprendizagem, e que a educação está para além dos muros da escola.

Segundo Marin (2009) a interculturalidade aponta os conhecimentos produzidos pelas culturas tradicionais, considerando sua natureza e seu contexto de vida como importantes na associação desses conhecimentos com a do Ocidente. Deixando de lado, qualquer diferença que provoque hierarquização ou negação de um ou de outro.

Para Vasconcelos (2015) a interculturalidade funciona como um dispositivo de propostas de interação social com o objetivo de proporcionar uma convivência democrática entre os mais diferentes povos, de várias culturas, considerando toda a sua diversidade (VASCONCELOS, 2015). Intercultura, então, são grupos que entram em intercâmbio, e as diferenças desses grupos, são reconhecidas e entrelaçadas, e não negam, além de constituir novas identidades.

Apesar de muitas escolas ainda priorizarem currículos descontextualizados, fragmentados e os traços culturais da população indígena não serem levados em consideração por parte do documento intitulado “Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais” que foi enviado para a Escola Wararaawa Assurini, entretanto, como este é um documento que pode ser adaptado e reajustado ao contexto de vida indígena em consonância ao projeto político pedagógico da escola, os indígenas traçam estratégias afim de tornar esse ensino cada vez mais intercultural, selecionando os conteúdos com base na realidade da comunidade, além de introduzir nesta prática elementos que venham a compreender a cultura na escola. Existe também uma legislação que garante uma educação escolar intercultural e diferenciada, criadas a partir das lutas dos movimentos indígenas

A educação escolar indígena precisa desconstruir a compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural e adentrar em um campo flexível, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos variados campos e processos de diversos sujeitos e identidades socioculturais. Desse modo, os indígenas devem participar das decisões, e em relação a Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais, verificamos que os Assurini possuem



autonomia para contextualizar a sua realidade e garantir a manutenção e o respeito dos seus saberes tradicionais, facilitando o acesso das novas gerações a esses conhecimentos herdados.

No mesmo sentido, observou-se que a Escola Wararaawa Assurini considera as práticas corporais indígenas, mas é importante ressaltar que isso é conquistado através da resistências e lutas reivindicatórias por parte dos indígenas, que devem ser garantidos pelos dispositivos legais, que assegurem uma educação escolar diferenciada, uma legislação maior e das Secretarias de Educação municipais. Assim sendo, os questionamentos levantados no decorrer da pesquisa nos levam a defender que se deve evitar às adaptações empobrecidas de currículo. E que os professores indígenas não estejam só ministrando aulas nas escolas indígenas, mas que sejam os agentes principais da construção do seu próprio currículo, e que as práticas corporais indígenas não sejam inseridas superficialmente em suas aulas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. M. de; ALMEIDA, D. M. F. de; GRANDO, B. S. **As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas.** Florianópolis: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2010.
- ALMEIDA, M. R. C. **Os Índios na história do Brasil.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- AMADOR, A. P. **A Geometria das Pinturas Corporais e o Ensino da Geometria: Um Estudo da Escola Indígena Warara-Awa Assurini, Tucuruí, Pa.** 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- ARRUDA, R.S.V. Imagens do Índio: signo da intolerância. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001. p. 43-61.
- ANDRADE. L. **A marca dos tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asurini do Trocará.** Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- BORGES, A. A. da C. **O corpo indígena enredado no corpo da cidade: efeitos discursivos da rede de “proteção”.** Porto Alegre: V SEAD, 2011.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** - 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe Sobre a Educação Escolar Indígena, Define Sua Organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá Outras Providências. Brasília, DF, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Indígena – Escola Indígena.** Conselho Nacional de Educação – CNE, Brasília: MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001.
- CANCLINI, Néstor García. **A Globalização Imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2007.
- CARVALHO. R. A. P. **Grafismo Indígena: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini.** PUC-Rio Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-2003.
- COHN, C. **Culturas em Transformação os índios e a civilização.** São Paulo: USP, 2001.

CORBETT, John. **An intercultural approach to English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2003.

DA MATA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **J. Educação física e o conceito de cultura**. -Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DOMINGUES, A. S. **A arte de falar redescobrimo trajetórias e outras histórias da colônia do Pulador Anastácio/MS**. Jundiaí: Jundiaí Editorial 2011.

\_\_\_\_\_. A. S. **Cultura e Memória: a Festa de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvanópolis/MG**. 1ª edição. Pouso Alegre: Editora da Universidade do Vale do Sapucaí, 2017. 175p.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

FAUSTINO, R.C; MOTA, L.T.M. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. **Acta Scientiarum Education**. V.38, n. 4, p.395-404, out./dec 2016

FENELON, D. R. **Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa**. Projeto História, São Paulo, n. 10, 1993.

FERREIRA, A. P. M. **A manutenção da identidade cultural do indígena brasileiro em face da globalização**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FERREIRA, R. A. et al. A interculturalidade com origem na escola do branco – as contribuições da Educação Física e da Geografia para a temática indígena em sala de aula. **Série - Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 38, p. 203–221, 2014.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

FILHO. M. E. **A cultura segundo Edward B. Tylor e Franz Boas**. Gazetas de Interlagos, São Paulo, 13 mar 2009 a 26 mar 2009. História, p. 2.

FUNAI. **O simbolismo do corpo na cultura indígena**. 2014. Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/52-o-simbolismo-do-corpo-na-cultura-indigena>. Acesso em: 3 Mai 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRANDO, B. S. **A educação do corpo nas sociedades indígenas**. In: RODRIGUES MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). Educação: diferenças e desigualdades. Cuiabá: UFMT, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Jogos e brincadeiras e cultura Indígenas**: possibilidade para educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 171 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980. 122 p.

KUBOTA, Ryuko. **Critical multicultural education and second/foreign language teaching**. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Ed.). Critical pedagogies and language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

KUHN, E. T. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. 2014.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

LUZ, V. C. N. *et al.* **Formas geométricas planas presentes nas pinturas corporais da tribo maranduba**. In Congresso Nacional de Educação-CONEDU, nº 4, 2017, Joao Pessoa: PB, **Anais**, Joao Pessoa: Realize, 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA13\\_ID7759\\_11092017174041.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA13_ID7759_11092017174041.pdf). Acesso em: 10 mai 2019.

MAIA, Antônio Cavalcanti. **Direitos Humanos e a Teoria do Discurso do Direito e da Democracia**. In. TORRES, Ricardo Lobo et al. (org.). Arquivos de Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARIN, José. **Interculturalidade e Descolonização do Saber**: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 1, Passo Fundo, p. 7-26, jan./jun. 2009.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MAUSS, Marcel. **Efeito físico no indivíduo da ideia de morte sugerida pela coletividade**. In: **Sociologia e antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MINTZ, Sidney W. **Cultura: uma visão antropológica**. *Tempo* [online]. 2010, vol.14, n.28, pp.223-237. ISSN 1413-7704.

MIORANZA, A. J.; ROESCH, I. C. **A diversidade cultural no cotidiano da sala de aula**. In: Simpósio Nacional de Educação, 2., 2010, Cascavel. 1, 1-13. Disponível em: <https://silo.tips/downloadFile/a-diversidade-cultural-no-cotidiano-da-sala-de-aula>. Acesso em: 15 Mai 2019.

MIRANDA, D. S. de. **História, formação, identidade e características culturais do Brasil**. São Paulo: SESC, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008

MURTA, A. F. **A identidade cultural brasileira: rastros das diferenças**. São João: UFSJ, 2007.

NUNES, M. F. R. **Aprende brincando: a criança atuando entre o povo assurini do trocará, município de Tucuruí-pa**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura.) – Ufpa. Cametá, Pará, 2017.

OLIVEIRA, M. R. R. DE et al. **Questões iniciais sobre currículo nas escolas indígenas - A educação física nas escolas indígenas no Amapá**. Revista Fórum Identidades, v. 16, p. 176–195, 2014.

PEIXOTO, M. **Cultura, interculturalidade e multiculturalismo: um inventário das igualdades e diferenças teóricas na educação**. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Família%20Panda/Downloads/MESTRADO%20IDENTIDADE%20CULTURAL/OK%20TALY%20cultura%20interculturalidade%204.pdf>. Acesso em: 3 Mai 2019.

PEREIRA FILHO, G. **A Identidade do Brasil e do brasileiro**. Poços de Caldas: PUC, 2006.

PEREIRA, D. N. **Cultura e interculturalidade na sala de aula de le: uma introdução teórica**. Catalão: UFG, 2015.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes; NUNES, Maria de Fátima Rodrigues; RIBEIRO, Barbara de Nazaré Pantoja. **As formas de nascer entre os Assurini do Trocará, no município de Tucuruí – Pará**. IN: Revista de História Regional 21(2):511-529, 2016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/9268>. Acesso em: 3 Mai 2019.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. et al. **Falaram de extinção, mas nós resistimos: história do povo Assurini do Trocará**. 1. ed. Cametá: UFPA/CUNTINS, 2014

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral.** Proj. História, São Paulo, (15), abr: 1997

PROCÓPIO, M. G. C. **A festa do jacaré na aldeia indígena assurini trocará: Espaço Educativo e de Manifestação de saberes.** Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Identidade Cultural, identidade nacional no Brasil.** São Paulo: USP, 1989.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Escola Indígena Municipal Utãpinopona - Tuyuka e a Construção da Identidade Tuyuka.** 17 de fevereiro de 2007. 371 p. Dissertação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS – 2007.

RIBEIRO, Berta (coordenação). **Suma Etnológica Brasileira - vol. III: Arte Índia – edição atualizada do Handbook of South American Indians, 2a ed.,** Petrópolis: Vozes: FINEP, 1987.

RIBEIRO, B. N. P. **Mahira e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena assurini do trocará, município de tucuruí/pa.** Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura.) – UFPA. Cametá, Pará, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, J. H. P. DA; ALMEIDA, R. S. DE. **Conviver na diversidade: geografia, história, literatura, educação religiosa e a educação indígena e a educação escolar indígena.** 10º Encontro Internacional de Formação de Professores, 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional. **Anais...** Aracaju, Sergipe: 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2397/1304>. Acesso em: 27 out. 2017.

SILVA, P. de A. **Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis.** Goiás: UFG, 2016.

SILVA, R. I; BORDAS, M. A. G. **O corpo indígena: apontamentos para outra educação física.** Furb, 2012.

SILVEIRA, E. M. da. **Arte Indígena: arte indígena no paraná.** Material didático pedagógico. Maringá. 2010.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

TENÓRIO, J. G; SILVA, C. L. **As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física Escolar.** Rev. Teoria e Prática da Educação v.17, n. 1, p. 81-91, Janeiro/Abril 2014.

VASCONCELOS, L. M. de. **Interculturalidade**. Bahia: UFBA, 2015.

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade**. São Paulo: PUCSP, 2016.

**APÊNDICE A – FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA:**

## a) FONTES ORAIS

Sumika Assurini, moradora da aldeia Assurini do Trocará, auxiliar de odontologia do posto de saúde da aldeia;

Poraké Assurini, morador da aldeia Assurini do Trocará- considerado uma grande liderança na aldeia, esposo de Punakatu Assurini;

Punakatu Assurini, conhecida também como Vanda Assurini, moradora da aldeia Assurini do Trocará- considerada uma liderança na aldeia, esposa de outra liderança, o conhecido Puraké Assurni;

Cleberon Correa Passos, professor não indígena, ministra a disciplina Artes na Escola Wararaawa Assurini;

Gelmax dos Prazeres Ribeiro, professor não indígena, ministra a disciplina Matemática na Escola Wararaawa Assurini;

Waremoa Assurini, conhecido como Pepy, morador da aldeia Assurini do Trocará- no início da pesquisa ele era graduando do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena- atualmente ele é professor da Escola Wararaawa Assurini;

Waramuia Assurini- morador da aldeia Assurini do Trocará- Professor de Língua Materna na Escola Wararaawa Assurini;

Tiaima Assurini- 22 anos- morador da aldeia Assurini do Trocará- aluno da Escola Wararaawa Assurini- Trabalha fazendo pinturas corporais;

Iraitya Assurini- 18 anos- morador da aldeia Assurini do Trocará- no início da pesquisa ele estava no ensino médio na Escola Wararaawa Assurini- atualmente ele está cursando o curso superior na instituição Unopar, em Administração, na cidade de Tucuruí;

Muretehoa Assurini- morador da aldeia Assurini do Trocará- no início da pesquisa ele era graduando do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena- atualmente ele é professor da Escola Wararaawa Assurini;

Matania Surui- moradora da aldeia Suruí- professora da graduação, curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que foi realizado na aldeia Assurini do Trocará- professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Swarapy Suruí;



Áurea M<sup>a</sup> de S.S. Tembê- moradora da aldeia Tembê – Professora indígena, ministra a disciplina Educação Física na Escola Wararaawa Assurini na aldeia Assurini do Trocará;

Allana Caroline Correa Jardim- moradora da cidade de Tucuruí- Professora não indígena, ministra a disciplina Libras na Escola Wararaawa Assurini;

Rose Moraes- Não indígena- moradora da cidade de Tucuruí e moradora da aldeia Assurini do Trocará- Diretora da Escola Wararaawa Assurini;

b) FONTES IMAGÉTICAS:

Imagens fotográficas que foram feitas no decorrer das atividades de pesquisa.

c) FONTES DOCUMENTAIS ESCRITAS:

Caderno de orientação curricular (Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais).