



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS- CAMETÁ
FACULDADE DE HISTORIA (FACHTO)

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES NUNES

**EDUCAÇÃO INDÍGENA “UM PORTAL PARA CONHECER O OUTRO”:
HISTÓRIA, IDENTIDADE E SABERES DA COMUNIDADE ASSURINÍ DO
TROCARÁ.**

Cametá / Pará
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS-CAMETÁ
FACULDADE DE HISTORIA (FACHTO)

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES NUNES

**EDUCAÇÃO INDÍGENA “UM PORTAL PARA CONHECER O OUTRO”:
HISTÓRIA, IDENTIDADE E SABERES DA COMUNIDADE ASSURINÍ DO
TROCARÁ.**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a
Faculdade de História - FACTHO /UFPA –do Campus
Universitário do Tocantins-Cametá como um dos pré-
requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura Plena
em História, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Benedita
Celeste de Moraes Pinto.**

Cametá
2014

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES NUNES

**EDUCAÇÃO INDÍGENA “UM PORTAL PARA CONHECER O OUTRO”:
HISTÓRIA, IDENTIDADE E SABERES DA COMUNIDADE ASSURINÍ DO
TROCARÁ.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. MSc. Tatiane do Socorro Correa Teixeira
Avaliadora

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
Avaliador

Profª. Drª Benedita Celeste de Moraes Pinto
Orientadora

Cametá- Pará

2014

Aos meus pais, João Damasceno Nunes e Maria Neidina Rodrigues Nunes, por me ensinarem o valor da educação, da humildade e apesar de todas as dificuldades me fizeram acreditar nos meus sonhos e nunca desistir deles.

“A educação escolar é, para os indígenas, um direito e, nunca uma imposição.”

(Aracy Lopes da Silva)

AGRADECIMENTOS

Como é maravilhoso agradecer, a todos que contribuíram para a realização desse trabalho.

Agradeço primeiramente a **Deus** e a suas infinitas graças, sua proteção e por ser o meu refugio nas horas mais difíceis. Quando o desanimo e o cansaço batia fechando os olhos e diminuía as forças, eu clamava a Deus, e nele eu encontrava a força e a certeza para superar todas as dificuldades, pois ele estava comigo e nele eu confio.

Aos meus queridos pais, **João Damasceno Nunes** e **Maria Neidina Rodrigues Nunes**, pela educação que recebi, por seus ensinamentos, por me mostrarem que a educação é a melhor opção para quem deseja alcançar sonhos. Saibam que tudo de bom que existem em mim eu construir através dos seus exemplos.

Aos meus irmãos, **Daiane Rodrigues Nunes**, **João Maurício Rodrigues Nunes** e **Raquel Rodrigues Nunes**, por dividirem momentos alegres e tristes e por sempre em suas brincadeiras de irmãos me fazerem sorrir.

Aos meus sobrinhos, **Rita de Cássia Rodrigues Nunes** e **Victor Rafael Nunes de Sena**, que muitas vezes me tiraram o cansaço com um simples sorriso.

Á meu namorado **Cledilson Sanches Coelho**, pela compreensão, proteção e apoio que recebi no final da conclusão do curso de História e também pelas inúmeras vezes que me deu abrigo e me refugiou dos problemas e angustias que me abatiam e por acreditar em mim e nos meus sonhos.

As minhas primas, **Patrícia Gomes Nunes**, **Paula Gomes** e **Mara Rodrigues Portilho**, pelas horas divertidas e pela força de verdadeiras amigas, com a qual sempre me incentivaram para nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu cunhado **Valdo Rodrigues de Sena**, pelos momentos de descontração que aliviaram os fardos que um trabalho de conclusão de curso exige.

A minha querida Tia **Oneide Rodrigues Portilho**, por toda a dedicação, carinho e respeito que me iluminaram nessa trajetória.

E a **todos os meus familiares** pelo carinho e dedicação que sempre tiveram comigo.

Ao **povo Assurini do Trocará**, pela acolhida nesta comunidade indígena e pela grande contribuição, que permitiram a construção desse trabalho.

Ao professor indígena **Waremoa Assurini**, pelas valorosas contribuições e informações que ajudaram de forma incomparável a produção desse trabalho.

A **Itiama Assurini**, **Saté Assurini** e **Sunitá Assurini**, pela recepção e amizade que construímos no decorrer da pesquisa de campo.

Aos meus colegas de curso que se transformaram em grandes amigos, os quais eu dividi durante esses quatro anos uma sala de aula e muitos conhecimentos, em especial as minhas amigas, **Aldeíse de Oliveira**, **Bárbara Pantoja Ribeiro**, **Dayana Tavares**, **Cássia Arnaud** e **Sara Pereira**, pela amizade, por transformarem momentos estressantes em boas risadas e compartilharem de uma das melhores faces da minha vida.

A minha orientada professora **Dr^a Benedita Celeste de Moraes Pinto**, por acreditar em mim e me orientar nos estudos e na vida. Transformando aquela pequena menina, em uma grande mulher, uma “mulher macho” e “filha de celeste”, motivo pelo qual muito me orgulho. Obrigada professora Celeste, pela valiosíssima contribuição na construção desse trabalho e, principalmente, por me mostrar que o conhecimento é algo que alcançamos e que nunca ninguém pode nos tirar. Que o conhecimento é o meio que temos para derrubar barreiras que muitas vezes a sociedade nos impõe.

Agradeço também a todos os professores da Faculdade de Historia do Tocantins, que contribuíram para minha formação acadêmica e me mostraram um mundo de interpretações e conhecimento, e fizeram eu me apaixonar pelo curso de História.

RESUMO

Este trabalho, cuja temática é a educação escolar e os saberes informais, tem como objetivo verificar o tipo de educação que vem sendo desenvolvido na comunidade indígena Assurini do Trocará, na região do Tocantins estado do Pará, visando observar se este tipo de ensino está voltado para as vivências e realidades destes sujeitos, conforme defende a lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras. Para tanto, se buscou referencial teórico-metodológico em autores que discutem a temática em questão, como: MATTA (1978), LARAIA (1972), ANDRADE (1992), ARNAUD (1989) (SILVA 2008), GRUPIONI (2001), CUNHA (2012), STUART HALL (2005) e PROCOPIO (2012), cujos estudos se ocupam de questões indígenas nas mais variadas formas, acrescido a utilização de fontes documentais escritas, imagéticas e orais, mediante relatos orais e histórias de vida, que foram coletados através de entrevista e conversas informais com professores, alunos e lideranças indígenas da aldeia Assurini do Trocará. A pesquisa constou que em relação à educação, o povo Assurini vive uma dicotomia de conhecimento e saberes, que se entrelaçam entre os habitantes desta aldeia indígena. De um lado, tem o saber formal escolar, que foi uma grande conquista para este povo, embora ainda deixe muito a desejar no que diz respeito a uma educação verdadeiramente específica. E do outro lado, o saber informal, que é aquele saber transmitido de geração em geração, através do qual o povo Assurini busca a manutenção e sobrevivência de suas histórias, traços culturais e religiosos, ainda pouco respeitados dentro da escola formal, mas que muito tem avançado para esse fim.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Indígena, Educação Específica, Saberes Formal e Informal.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
CAPÍTULO I	
A Identidade Indígena moldada pela sociedade brasileira.....	17
1.1. Ser ou não ser índio?.....	19
1.2. Critérios de identificação indígena.....	26
CAPÍTULO II	
Educação Indígena: Avanços e Direitos assegurados pela Lei de nº 11.645/ 2008.....	31
2.1. Os primeiros passos para uma educação indígena diferenciada.....	32
2.2. A Inserção da Educação escolar indígena.....	37
2.3. A criação da Lei de nº 11.645/2008 e suas perspectivas.....	41
CAPÍTULO III	
História, memória e resistência Assurini:	
educação informal e formal construindo saberes e fortalecendo identidade.....	42
3.1. Assurini do Trocará histórias, lutas e resistência.....	43
3.2. Cultura Assurini e resistência.....	49
3.3. Crenças Assurini e a inserção de novos credos.....	52
3.4. Língua a gênese da identidade do povo Assurini.....	54
3.5. A educação entre o povo Assurini do Trocará: saberes formais e informais.....	56
3.6. Professores indígenas e não indígena:	
experiências e desafios em torno da educação.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação indígena específica e diferenciada foi uma conquista recente, mas que traz lutas de muito tempo. Os povos indígenas sofreram um longo e cruel processo de dominação que acarretou em uma série de perdas e muito preconceito vivido no decorrer do tempo (CUNHA 2012).

Entretanto, podemos perceber como os indígenas resistiram a essa dominação e interagiram com os não indígenas, mas também fica evidente que esses contatos modificaram seus costumes e sua cultura. Essa transformação reflete na cultura e na língua desses povos que vem ao longo do tempo se modificando (CUNHA, 2012).

Na região Tocantina não é diferente, entre as várias etnias aí existentes se destaca o povo Assurini do Trocará, no município de Tucuruí. Esta população indígena sofreu com os impactos ocasionados pelo contato com os não indígenas, com a “pacificação” e com os avanços rodoviários e principalmente com a construção da hidrelétrica de Tucuruí. E todas essas interferências, ocasionadas por esse contato, acarretou, segundo Orlando Silva, uma descaracterização sociocultural dessa etnia indígena e de outras que habitam a região (SILVA 2001). Em contrapartida, conforme analisa Roque de Barros Laraia, em seu trabalho “Cultura – um conceito antropológico”, a cultura é dinâmica e que qualquer sistema cultural está em contínuo processo de modificação, tanto através de mudança cultural externa, quanto de mudança interna, através de contatos com outros povos (LARAIA, 2001).

Por causa dessas mudanças há a necessidade de reconstituir, reconhecer e valorizar a cultura e os saberes existentes dentro da comunidade¹ indígena Assurini². É nesse contexto que a educação ganha importância fundamental, pois, ela teria o papel reconstituir a história, reafirmar e valorizar a cultura e identidade desses povos, mas, infelizmente, a prática não funciona dessa forma.

¹ Comunidade é um grupo específico de pessoas que reside em uma área geográfica determinado, compartilham uma cultura comum e um modo de vida, são conscientes do fato de que compartilham certa unidade que pode atuar coletivamente em busca de um objetivo.

² O termo Assurini tem sua origem na língua Juruna e, desde o século passado, vem sendo utilizado para designar diferentes grupos tupis da região entre o Xingu e Tocantins. Este termo começou a ser empregado para denominar esse povo em particular na década de 50, pelos funcionários do SPI durante os trabalhos de pacificação. Este mesmo termo que agora está sendo grafado nesse trabalho com dois “S” é porque estou priorizando a forma que os próprios indígenas utilizam em seus nomes na Aldeia Assurini do Trocará.

Para Procópio, apesar do ministério da educação e cultura (MEC) está apoiando a produção de cartilhas e livros para o uso nas escolas indígenas e muitos desses materiais já serem produzidos pelos próprios professores indígenas, que é uma grande conquista, a educação indígena ainda deixa muito a desejar por uma série de fatores, como a falta de capacitação dos professores (PROCOPIO 2012), que é um dos principais problemas da educação indígena. Pois, são esses professores que estão formando pensadores e ele tem o papel de afirmar a identidade desses povos, junto com o saber informal que é vivenciado entre esses povos. Neste sentido, há a necessidade de uma qualificação maior por parte dos professores, só assim a escola passa a ser instrumento favorável à autonomia indígena e não uma “instituição colonizadora” fazendo com que os indígenas sintam-se integrados na sociedade. E também a valorização do saber informal existente dentro dessa comunidade que ainda é visto como a educação primordial dos seus habitantes.

Meu interesse para estudar a educação indígena surgiu através do grupo de pesquisa *História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia*, coordenado pela professora Doutora Benedita Celeste de Moraes Pinto, por quem eu fui convidada a participar, e me ensinou a lapidar meus conhecimentos em torno da temática.

A princípio, como muitos acadêmicos, eu ainda via a temática indígena carregada de estereótipos e preconceitos. Para mim os povos indígenas tinham que permanecer estagnado para manter sua identidade. Mas, a prof^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto, que carinhosamente chamo de mãe de conhecimento, foi quem me ajudou a desconstruir os estereótipos e preconceitos que existia dentro de mim, mostrando que um povo não perde sua identidade e cultura, e que não podemos quer que os povos indígenas permaneçam parados no tempo, mas que eles acompanhem o desenvolvimento do seu tempo. E as poucos, através das leituras que esta professora me indicava, eu fui me interessando cada vez mais pela pesquisa e aos poucos foi seduzida pela temática.

Na condição de bolsista de iniciação científica PIBIC/UFPA-AF, desenvolvi o plano de trabalho *Historia e educação indígena na região do Tocantins*, e ao elaborar o *Relatório Técnico – Científico Final* deste trabalho estava apaixonada pela pesquisa, por isso resolvi utilizar as informações obtidas na construção desse trabalho de conclusão de curso.

Ressalto que a proposta de pesquisa anterior, com a qual me tornei bolsista PIBIC/UFPA-AF, abrangia duas comunidades indígenas, Assurini do Trocará, no município de Tucuruí e a Anambé, no município de Moju, contudo, para este estudo, optei trabalhar somente na aldeia Assurini do Trocará, na perspectiva de verificar que tipo de educação vem

sendo desenvolvida nesta aldeia indígena, e se o ensino formal ali desenvolvido estava voltado para as vivências e realidades destes sujeitos, conforme defende a lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura Afro e indígena no currículo pedagógico das escolas brasileiras.

A cultura brasileira é rica em danças, rituais e cantorias, a transmissão e conservação de tais práticas tornam-se essenciais para a valorização e o respeito da história e da cultura dos povos indígenas. Durante anos, a história e a cultura dessa população eram invisíveis, situação que começou a mudar a partir da lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da cultura indígena, passando a beneficiar a formação curricular, exigindo a criação de novas abordagens em relação à história indígena nas escolas. Contudo, sabe-se que a expectativa de que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fornecesse subsídios capazes de facilitar o trabalho dos professores ainda não aconteceu como se esperava.

Nesse sentido, tinha-se o interesse de saber como as temáticas relacionadas às questões indígenas estavam sendo tratadas no ensino fundamental na escola da aldeia indígena Assurini. A partir daí vários questionamentos foram norteando a pesquisa, como por exemplo: qual o tipo de educação formal que se processava nesta aldeia? Qual era a relação comunidade Assurini com escola? Havia a necessidade de construção de um prédio escolar nesta aldeia indígena? O ensino aplicado entre os Assurini levava em consideração as especificidades desse povo? Ao longo da pesquisa alguns destes questionamentos foram sendo respondidos, em outros fui me perdendo e me encontrando na mata fechada dos conhecimentos que encontrei na trajetória de constituição do presente estudo.

Portanto, este estudo objetiva verificar o tipo de educação que vem sendo desenvolvido na comunidade indígena Assurini do Trocará, na região do Tocantins estado do Pará, visando observar se este tipo de ensino está voltado para as vivências e realidades destes sujeitos, conforme defende a lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras.

Ressalto que o desenvolvimento da pesquisa se deu em dois momentos. Primeiramente, através de levantamentos bibliográficos, quando priorizei autores de diferente área que discutem a temática indígena. Conforme afirma Margarita Victoria Rodriguez, em seu estudo *“Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais”*, é preciso fazer uma leitura crítica que vise aprimorar o conhecimento em torno do objeto de pesquisa, buscando sempre as contribuições e as lacunas das obras lidas (RODRIGUES, 2010). Neste sentido, busquei apoio teórico-metodológico em autores, como: MATTA (1978), LARAIA (1972),

ANDRADE (1992), ARNAUD (1989) (SILVA 2008), GRUPIONI (2001), CUNHA (2012), STUART HALL (2005) e PROCOPIO (2012), cujos estudos se ocupam de questões indígenas nas mais variadas formas.

O segundo momento da pesquisa foi realizado o trabalho de campo na comunidade Assurini do Trocará, onde pode observar analisar e vivenciar o cotidiano do povo Assurini, suas relações, suas práticas religiosas, culturais, alimentares e principalmente educacionais. Embora tenha utilizado documentos escritos e imagéticos, a fonte oral, mediante relatos orais e histórias de vida, que foram coletados através de entrevista e conversas informais com professores, alunos e lideranças indígenas da aldeia Assurini do Trocará, se tornou a minha mais importante ferramenta de estudo. Visto que, conforme afirma Thompson, foi através de entrevista que os sujeitos da pesquisa contaram as suas experiências, através da oralidade e do resgate da memória (THOMPSON, 1992, p. 22). Este mesmo autor analisa na obra “A voz do passado” que a história oral não é uma metodologia recente, é tão antiga quanto à própria história:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante as suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Nesse sentido, a história oral evidencia surge para estreitar relação e transformar a finalidade da história. Ou seja, a história oral tem o propósito de dar voz ao sujeito que a escrita não abrange, que foram marginalizados pela história positivista que dava voz somente a uma história dos “grandes acontecimentos” e dos “grandes homens” (SARAT E SANTOS, 2010).

Portanto, a fonte oral foi de extrema importância neste estudo, por preencher lacunas existentes nos questionamentos que surgiram em torno da pesquisa, visto que o levantamento bibliográfico por si só não foram capazes de responder. Da mesma forma, houve também a

necessidade de comparar esses relatos com outras fontes como: ata de sala de aula, planos de aula, ata de reuniões, certidões de nascimento, casamento e de óbito, relatórios, imagens fotográficas, entre outras.

O presente estudo está dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado ***Identidade Indígena Moldada Pela Sociedade Brasileira***, faz uma abordagem histórica de como a sociedade nacional, carregada de um ideal de sociedade homogênea, veio no decorrer do tempo moldando a identidade indígena. Mostra também como os indígenas foram vistos pela sociedade e como surgiram os estereótipos e preconceitos em torno da sua identidade, que levou esses povos permanecer por muito tempo a margem da sociedade, sendo tutelados por ela, tratados como selvagens, incapazes de interagir e se envolver com a sociedade nacional. Esse capítulo também discorre sobre o processo pelos quais os povos indígenas passam para serem reconhecidos como cidadãos, tomando autonomia dos seus próprios interesses e indo em busca dos seus direitos.

O segundo capítulo, ***Educação Indígena: Avanços e Direitos Assegurados Pela Lei Nº 11.645/2008***, faz uma reflexão em torno da criação da lei 11.645/2008, buscando analisar a efetiva participação do movimento indígena, e como os povos indígenas ganham autonomia de se auto representar e de lutar pelos seus direitos, incentivando a criação das legislações educacionais, que garante aos indígenas uma educação específica e diferenciada. Este capítulo, também, traz uma reflexão no que diz respeito ao cumprimento da lei 11.645/2008, sua contribuição e interferências na vida dos povos indígenas.

O terceiro capítulo, ***Assurini do Trocará História, Memória e Resistência: A Educação Informal e Formal Construindo Saberes e Fortalecendo Identidade***, vem abordar a história, a cultura, e principalmente a educação que está sendo desenvolvida dentro da comunidade Assurini do Trocará, fazendo uma análise dessa educação. Esse capítulo, também aborda como os saberes informais, ou seja, o saber que é repassado de pai para filho de geração em geração está convivendo e se relacionando com o saber formal inserido através da educação escolar e como esses dois saberes contribuí para a manutenção e preservação da identidade e cultura do povo Assurini do Trocará.

A pesquisa constou que em relação à educação, o povo Assurini vive uma dicotomia de conhecimento e saberes, que se entrelaçam entre os habitantes desta aldeia indígena. De um lado, tem o saber formal escolar, que foi uma grande conquista para este povo, embora ainda deixe muito a desejar no que diz respeito a uma educação verdadeiramente específica. E do outro lado, o saber informal, que é aquele saber transmitido de geração em geração,

através do qual povo Assurini busca a manutenção e sobrevivência de suas histórias, traços culturais e religiosos, ainda pouco respeitados dentro da escola formal, mas que muito tem avançado para esse fim. Desta forma, a educação inserida na comunidade Assurini ainda esta longe de ser específica e diferenciada, pois, é preciso haver uma capacitação interétnica dos professores indígenas, além de uma maior participação dos habitantes da aldeia Trocará na formulação do currículo e das políticas escolares direcionadas a esta a comunidade. Neste sentido, muitas vezes a educação escolar ou formal atropela o conhecimento milenar que ainda permanecesse muito vivo dentro da aldeia Trocará, o qual é considerado pelo povo Assurini como primordial, pois é este saber informal que garante a sobrevivência e a perpetuação do povo Assurini como uma comunidade indígena, enquanto a educação formal é vista por esse povo como um uma espécie de portal para conhecer o outro.

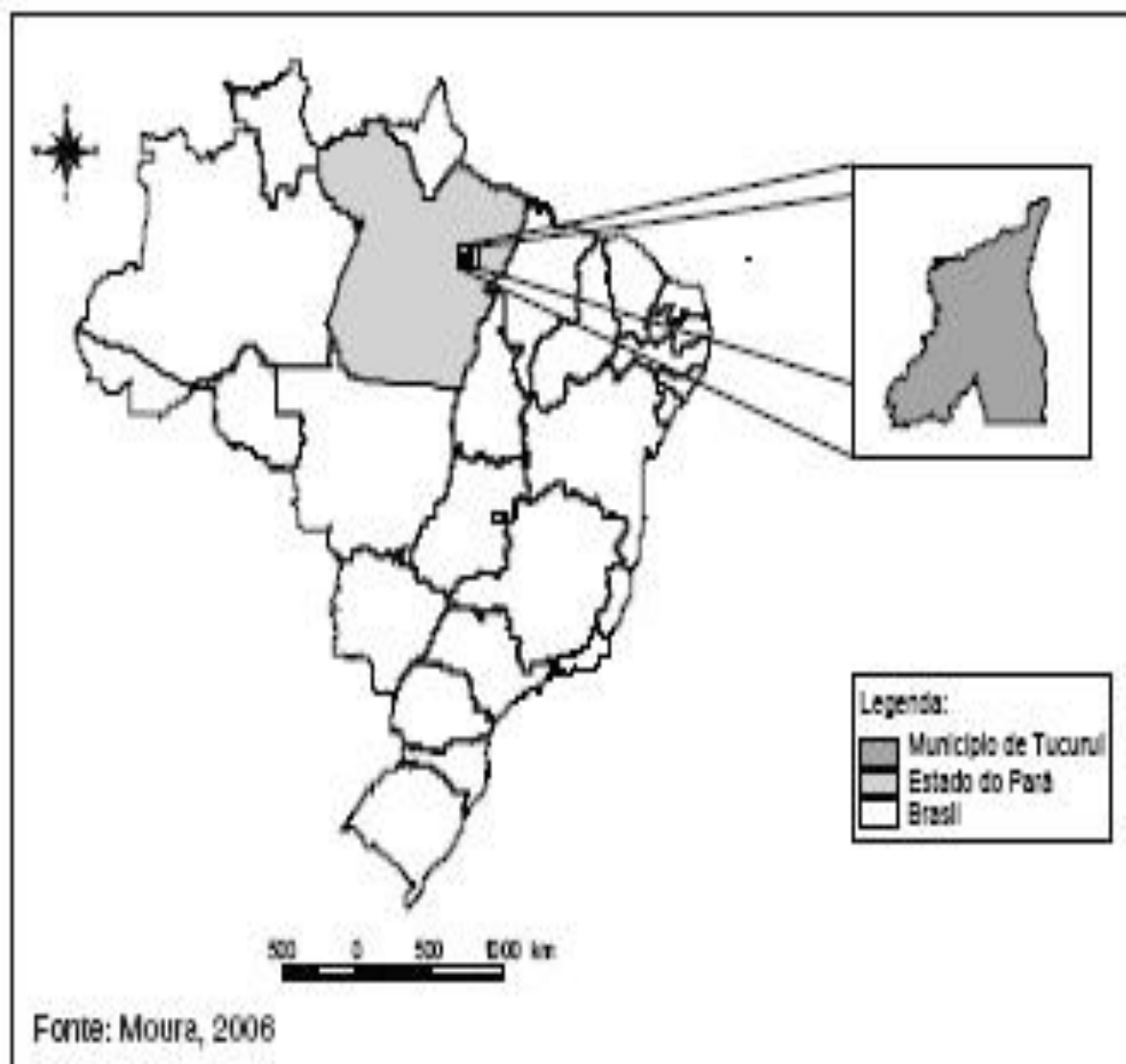


Imagem 01: Do mapa onde esta localizado a cidade de Tucuruí, a reserva Assurini do Trocará esta localizado aproximadamente 18km da cidade de Tucuruí, as margens da BR- 422 conhecida como Transacametá. Fonte acervo da escola Warara'awa Assurini

CAPITULO I

A IDENTIDADE INDÍGENA MOLDADA PELA SOCIEDADE BRASILEIRA

1.1. SER OU NÃO SER ÍNDIO?

Os indígenas no Brasil sofreram um terrível processo colonizador, que acarretou em um série de perdas de direitos, discriminação e marginalização. Muitas vezes explicadas pelos colonizadores cientificamente, pois, segundo Manuela da Cunha, após o século XIX, a ciência e a política imperialista começa a demarca e classificar o homem, através do evolucionismo e a separar sociedade desenvolvida da não desenvolvida (CUNHA, 2012).

A ciência e a cultura vão separar povos, principalmente através da política imperialista que segundo Edward Said, no estudo “*A cultura e o imperialismo*”, essa política traz um caráter dominador e classificador, desde o império romano, que forneceu essa cara expansionista e essa postura de subjugar outros povos como bárbaros. Para o imperialismo existe nos e os outros, os civilizados e os incivilizados. Em busca de uma cultura homogênea refinada, uma cultura igual para todos, e aquela que não se enquadra nesse padrão merece ser exterminada (SAID, 2011, p. 11-12).

“A cultura é um conceito que inclui um elemento de elevação e refinamento, reservatório do melhor de cada sociedade... Com o tempo, a cultura vem a ser associada a muitas vezes de forma agressiva, á nação ou ao estado; isso “nos” diferencia deles, quase sempre com algum grau de xenofobia (SAID, 2011, p. 11-12).

Percebemos como esse ideal de cultura homogênea busca uma identidade única e junto com a ciência do século XIX de base para a dominação dos povos indígenas. Embasado nesse cientificismo evolucionista, os colonizadores justificaram o fato de dominar os indígenas. Infelizmente esse argumento vai perdurar por séculos. Principalmente no Brasil (CUNHA, 2012). Conforme afirma cunha,

“Até por uma questão de orgulho nacional, a humanidade dos índios, era afirmada oficialmente, mas, privadamente para uso interno no país, a ideia da bestialidade, da fereza, em suma da animalidade dos índios era comumente expressa” (CUNHA, 2012, p. 60).

Como base nas argumentações de Cunha, podemos perceber que a humanidade dos indígenas era questionada pela sociedade brasileira, que comungava de um ideal de sociedade homogênea onde todos deveriam compartilhar de uma mesma língua, cultura, tradição, origens e território. Logo os indígenas não se enquadravam no modelo “normativo” da sociedade “dominante” precisava igualar pra encaixar nesse modelo de sociedade que o Brasil estava construindo e que iam busca fundamento no modelo de sociedade européia (CUNHA, 2012). Mércio Pereira Gomes, no estudo “*O que se pensa do índio*” também analisa o surgimento dos questionamentos em torno da racionalidade dos povos indígenas. Segundo este autor, esses questionamentos eram discursos prontos e acabados dos colonizadores que tinham o objetivo de justificar mais facilmente a escravidão e a dominação dos indígenas (GOMES, 1991).

Poucas vezes na história da humanidade algum poder constituído chegou a questionar se algum povo era ou não humano, embora como atitude psicológica isso era bastante comum entre povos engalfinhados em rivalidades. Mas entre os portugueses e espanhóis, entre seus juristas e religiosos certamente também entre o povo, criou-se uma celeuma sobre essa questão, de tal ordem que precisou a manifestação da igreja, instancia máxima de julgamento do mundo ocidental ate então. Através da bula Veritas Ipsa expedida em 9 de junho de 1537 pelo papa Paulo III, os índios foram colocados no plano da humanidade, juntos ao demais homens. (GOMES, 1991, p.108-109).

Observa-se, assim, como se dava os argumentos em torno da animalidade dos povos indígenas e como os níveis de crueldade e preconceitos foram se perpetuando. Por muitas vezes foram taxados de “primitivos” um povo que tinha como destino a extinção, ou seja, o índio nada mais era que o primitivo estagio da humanidade (CUNHA, 2012).

Muitos acreditavam que os indígenas não poderiam integra-se a nacionalidade brasileira. Então o índio passa a ser visto como um entrave arcaico destinado a viver na pobreza ou ainda pode ser visto como um povo detentor de grande quantidade de terra, mas que não sabe produzir. Aliás, esses são uns dos argumentos usados pelo estado quando formula as políticas indigenistas e por esse motivo precisam produzir, e como muitas vezes a sociedade os classifica como incapazes logo o fato deles deterem uma vasta extensão de

terras, (segundo a sociedade sem uso) os indígenas são sinônimo de atraso ao país (CUNHA, 2012).

Muitos historiadores, antropólogos, cientistas e políticos beberam nessa fonte e fizeram prevalecer e se perpetuar por séculos esse pensamento preconceituoso em relação aos indígenas (MELATTI, 2007). A autora Manuela Cunha menciona, na obra *“Índios no Brasil: História, direitos e cidadania”*, o seguinte discurso do senador Dantas de Barros Leite:

“No reino animal, há raça perdidas; parece que a raça índia, por um efeito de sua organização física, não podendo progredir no meio da civilização, está condenada a esse desfecho. Há animais que podem viver e produzir no meio das trevas; e se o levavam para a presença da luz, ou morrem ou desaparecem. Da mesma sorte, entre as diversas raças humanas, o índio parece ter uma organização incompatível com a civilização” (Dantas de Barros Leite apud, CUNHA, 2012, p. 60).

Fica evidente nesse discurso do senador Dantas de Barros Leite a visão da sociedade no período imperial do Brasil e como essa ideia de índios como povos “primitivos” se manteve durante muito tempo. O que permitiu se cometer barbaridades contra esses povos, levando os indígenas há séculos a permanecerem emancipados, vistos pela sociedade como incapazes de busca seus direitos, interesses e decidir o que lhe pertence. Isso fica obvio quando recorremos a historia e percebemos que os indígenas sempre foram vistos como bestializados, incapazes de buscar e conquistar seus direitos. E por isso, sempre foram tutelados no decorrer do tempo (CUNHA, 2012).

Segundo Gomes, o Brasil passou por três grandes períodos políticos e históricos: a colonização, o império e a república, essas mudanças estruturais políticas vão se refletir na vida dos indígenas. Que no decorrer do tempo vão se submetidos a inúmeras políticas indigenistas. Na colonização há os primeiros contatos dos indígenas com os europeus. Devido o poder bélico os europeus passam a dominar, colonizar e catequizar os indígenas. Importante ressaltar que nesse período o mundo novo (Brasil) vai ser dividido entre dois países, Espanha e Portugal e ambos os países vão criar leis para facilitar o contato e ganhar espaço territorial. Mas essas leis vão ser sempre maleáveis, moldadas conforme os interesses da coroa (GOMES, 1988). Segunda a autora Maria Regina Celestino de Almeida, a política de aldeamento foi fundamental para esse processo de dominação do espaço recém conquistado, pois, os índios se tornavam um grande aliado ao projeto (ALMEIDA, 2003).

Nesse período há necessidade de transformar os indígenas em vassalo do rei, ou seja, sendo vassalos da coroa portuguesa logo eles eram portugueses e, portanto os espaços que eles ocupavam eram da coroa portuguesa (ALMEIDA, 2003). Almeida faz uma importante reflexão criticando a forma de como a historiografia coloca esse domínio, pois embora seja uma política colonizadora e que buscava exterminar por completo os costumes, as crenças, a língua, na tentativa de ressocialização do indígena a sociedade dominante (ALMEIDA, 2003). É claro que os indígenas quando se integravam a esse processo eles estavam resistindo, buscando a sua perpetuação. Isso nos mostra como eles foram agentes fundamentais e ativos no processo histórico vivido por essas populações (ALMEIDA, 2003).

“Ao ocupar espaço e estender a administração portuguesa aos chamados sertões envolvia direta fundamentalmente populações indígenas. Considerados nesse momento pela própria documentação como “muralhas do sertão”, os índios foram, nesse período, intensamente disputados pelos monarcas europeus, por suas condições de súditos” (ALMEIDA, 2003).

Para Mércio Pereira Gomes a igreja e a coroa (o poder espiritual e o poder secular) sempre estiveram em uma dinâmica complementar do processo colonizador e dominador das políticas indigenistas do período colonial (GOMES, 1998).

“A instituição do padroado, pacto entre a igreja católica e a coroa, representa formalmente uma aliança em torno da conquista colonial. Essas perspectivas e ainda mais necessárias em relação aos indígenas, já que eles estavam fora das motivações históricas anteriores a descobertas das Américas. Do ponto de vista do índio, a igreja e estado lhe pareceram como parte de um mesmo corpo, e, se bem que às vezes diferentes entre si, na maioria das vezes tinham atitudes idênticas.” (GOMES, 1998, p.74).

No império começa a se pensar em fazer políticas que integrasse o índio à nação. Já que nesse momento a política brasileira desejava criar sentimento de uma nova nação. Renova-se o argumento que só pela religião que é que os índios chegariam a “civilização” (GOMES, 1988). No império é consolidada a ideia da “incapacidade” e “bestialidade” dos indígenas e o fado que estavam à beira do extermínio. Com esse argumento usurpou-se grande parte das terras indígena (GOMES, 1988). .

O maior problema indígena no império foi à segurança de suas terras. Então na república buscava-se criar leis para assegurar as terras indígenas. Mas, no entanto, o Brasil passava por transformações econômicas de incentivos a imigração européia, e com o avanço da economia cafeeira, havia a necessidade de grandes extensões de terras, e os indígenas detinham as maiorias das terras produtivas. A saída foi fazer uma política de extermínio dos indígenas (GOMES, 1988).

A notícia dos extermínios indígenas espalhou pelo mundo, e essa má reputação levou o estado a criar o SPI³ (Serviço de Proteção aos Índios) Segundo Gomes, o SPI foi criado através de um pensamento positivista, os antecedentes da criação do SPI mostram que os povos indígenas sempre foram vistos como exemplo do primeiro estágio da evolução humana, incapazes de racionalizar, de pensar, mas que evoluir e passar de um estágio para o outro através da educação (GOMES, 1991). Um órgão que tinha como objetivo integrar os indígenas a sociedade, mesmo achando-os inferiores culturalmente, também tinham o dever de demarcar suas terras e protegê-los de invasores, ensinar-lhes técnicas de cultivo e a socorrê-los de doenças. O SPI surge com o propósito de “pacificar” as populações indígenas, percebiam como os povos indígenas eram visto na época da criação do órgão, a palavra “pacificar” é compreendido como se os indígenas um ser bravo e agressivo, como um animal (GOMES, 1991).

“A noção de pacificação é preconceituosa, além do mais, porque subtrai do índio seu caráter de povo, de unidade sociopolítica autônoma, com quem se deve procurar relações amistosas pelo diálogo franco e respeitoso. Ela implica uma posição de superioridade por parte do “pacificador” é sempre um ato político de intervenção e controle, que muda de autônomo para heterônomo” (GOMES, 1991, p. 126).

O SPI foi denunciado pelos militares no período do regime militar e foi implantado no lugar a FUNAI⁴ (Fundação Nacional do Índio), que entra com intuito de moralizar o quadro anterior, esse novo órgão veio para resolver a questão indígena de uma vez por toda. Integrar os indígenas na sociedade, através da educação formal, saúde, e segurança do seu território (GOMES, 1988). Mas, conforme afirma Gomes, nenhuma dessas metas foram alcançadas

³SPI (serviço de proteção aos índios), criado em 1910, dirigido por Coronel Candido Mariano da Silva Rondon

⁴ FUNAI (fundação nacional do índio) criada em 1967, pelos militares.

integralmente. O que podemos perceber que essas políticas foram sempre com os mesmos intuídos, mas transpareciam mudanças, melhorar o que a outra não melhorou. Portanto podemos perceber que a FUNAI veio seguir os mesmos caminhos traçados pelo SPI, só que com mais intensidade do que a SPI se propunha (GOMES, 1988).

Segundo Rinaldo Sergio Vieira Arruda, a legislação brasileira com o intuito de tornar semelhantes os indígenas tem embasado as políticas indígenas no cunho integracionista. Que levadas a efeito pelo órgão oficial de proteção e assistência dos povos indígenas é articuladas a projetos de “desenvolvimento” nacionais e regionais têm colocado em último plano os interesses das populações que propõe a proteger (ARRUDA, 2001).

Esses órgãos são os que vão iniciar uma inquietação de saber quem é, e quem não é índio, Claro que por muitas vezes os órgãos emancipadores dos povos indígenas lhe tira o direito soberano de decidir o seu futuro, o seu bem estar e muitas vezes o interesse está na propriedade das comunidades indígenas (CUNHA, 2012).

Outra questão é que para os indígenas serem integrados na sociedade eles precisavam se “amansados”, “aculturados”. Mas quando eles sofriam mudanças culturais, ou seja, quando deixavam de praticar sua cultura e começavam a inserir costumes dos não indígenas no seu cotidiano como: novas crenças religiosas e novos costumes alimentares por exemplos, esses indígenas eram vistos pela sociedade como não índio, sendo assim perdiam os direitos que a identidade indígena lhe garantia, percebamos como é contraditório o argumento usado pela sociedade nacional para identificar um grupo étnico como indígenas (FUNARI, 2011).

É importante ressaltar que o termo “aculturado” não se enquadra com o processo de mudança de costumes que os indígenas sofreram com a chegada dos europeus (FUNARI, 2011). Segundo Paulo Pedro Funari o que houve foi uma “transculturização”⁵, pois, “aculturação” consiste em assimilar a cultura de um povo dominante (no caso os europeus) e modificar por completo a sua (FUNARI, 2011).

Como vemos, os indígenas inseriram costumes europeus, aceitaram a colonização que fique bem claro como uma forma de resistência, mas não perderam por completo sua cultura e os europeus também inseriam os costumes dos indígenas no seu cotidiano.

Isso vem afirmar que o termo “aculturado” não se enquadra no processo colonizador sofrido pelos indígenas (FUNARI, 2011). Manuela Cunha também aborda que essa

⁵“Transculturização” esse termo surgiu em oposição à “aculturação”. Falar em “transculturização” consiste em considerar que os grupos humanos, e mesmo os indivíduos, estão em constante interação e mutação.

“Trans” é uma partícula muito sugestiva, pois significa “aquilo que vai e vem”, ou ir e vir que altera as partes envolvidas. (FUNARI, 2011).

interferência não acarretou no fim da cultura indígena, mas que houve essa troca de costumes entre os europeus, indígenas e negros também (CUNHA, 2012, p. 107).

“A interferência nas culturas tradicionais atingiu também a religião, os costumes matrimoniais, a organização política, a tecnologia, os hábitos alimentares. A resistência indígena a essa interferência manifestou-se no apego de alguns traços culturais que, enfatizados, preservam a identidade do grupo” (CUNHA, 2012, p. 107).

Para que os indígenas consigam esses direitos a “cidadania” mesmo que e tutelados eles precisavam ser identificados como tal (CUNHA, 2012). Neste sentido, por muito tempo a antropologia social foi consagrando critérios para definir um grupo étnico. O século XIX é quando vão começar surgir esses critérios utilizados para identificar um grupo étnico como “índios” (CUNHA, 2012). Segundo Funari, até mesmo a designação “índio” é um termo ambíguo mesmo porque foi criado através de um engano. Pelo fato dos navegantes europeus terem pensado ter chegado as Índias ou China (FUNARI, 2011).

Sendo assim, os habitantes desse novo território foram chamados de índios pelos europeus, antes dessa designação os indígenas se chamavam de diferentes maneiras, mas sempre os significados eram “seres humanos” ou “o ancestral” e cada etnia a seu modo, como uma forma de identificar o outro grupo étnico (FUNARI, 2011).

O termo “índio” por muito tempo foi usado pelos colonizadores como um genérico e também de forma pejorativa. Índio era designado para todos os povos encontrado no “novo mundo”, para todos os nativos do continente americano, pouco importava as suas especificidades, ambos eram chamados de índios (FUNARI, 2011).

Com o passar do tempo e a interação dos indígenas com os europeus, eles foram se apropriando do termo “índio” como identidade mesmo porque os indígenas só conseguiam “direitos” perante a sociedade se identificados como tal, esse é o motivo dessa designação ser apropriada pelos indígenas como uma forma de resistência (BERGAMASCHI, 2008).

Segundo a autora Maria Aparecida Bergamaschi, os indígenas precisam dessa denominação que os identifique e os una nas lutas comuns de um povo originários do Brasil e da América. Apesar da sociedade não indígena usar essa denominação de forma pejorativa e carregada de preconceitos (BERGAMASCHI, 2008).

“Por muito tempo, pensou-se que identidade fosse algo único, evidente e imutável. Nessa perspectiva, ser índio é ser diferente de qualquer outra coisa, algo transcendente que muda nunca” (FUNARI, 2011).

Funari trás esse debate, de que a identidade é algo imutável, capaz de não sofrer mudanças no decorrer do tempo, argumento que não prevalece (FUNARI, 2011). Pois, segundo Stuart Hall as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, entraram em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim surgiu o que Stuart chama de “crise de identidade”, ainda atrelado a uma identidade imutável a partir do século XIX vão surgir vários critérios para decidir se um grupo étnico é ou não indígena (HALL, 2003).

Segundo Manuela da Cunha esses critérios são fundados com a intenção de emancipar os indígenas fazendo com isso diminuir a quantidade de etnia no país e se apropriar de direitos como a terra desses que segundo o critério de identificação não seria considerado índio.

1.2. CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO INDIGENA

Como já foi citado o termo índio surgiu de um engano dos europeus, por terem pensado ter chegado às Índias, nomearam os habitantes das Américas de índios, para diferenciar dos europeus, com o passar do tempo e com as miscigenações ocorridas pelo contato e com o processo de globalização em que as populações indígenas assim como a sociedade envolvente passou e vem passando a necessidade de identificar quem é e quem não é índio. Então assim surgem os critérios. E muitas vezes as utilizações desses critérios serviram e “servem” para a nacionalidade e principalmente para as políticas indigenistas como uma forma de se apossar dos bens indígenas, a lógica é a seguinte: do momento que essas políticas aceitam um critério de designação indígena, vários povos que se denominam indígena vão deixar de ser aceitos na sociedade como tal, pois, o mesmo não se enquadra no conceito estabelecido e consequentemente também não aceitará como indígena (MELATTI, 2007).

Isso levou a muitos antropólogos, pesquisadores e censos a constatar que o número de etnia indígena diminuía no decorrer do tempo. Para Manuela da Cunha a antropologia social estabeleceu três critérios: o de raça, o critério cultural e por ultimo o de auto-identificação (CUNHA, 2012). Na concepção de Júlio Cezar Melatti, vários tem sido os critérios criados para designar os indígenas das demais populações que hoje habitam a América (MELATTI, 2007). Entretanto abordarei neste estudo apenas três, que a meu ver são os mais contundentes e os que mais são discutidos na antropologia social hoje.

O primeiro era que um grupo étnico (indígena) era identificável como um grupo racial se fosse descendente da população pré-colombiana e por muito tempo esse critério foi defendido e apropriado pela população não indígena (CUNHA, 2012).

Esse critério cai por terra, pois, sabemos que não houve isolamento entre os indígenas e a partir do contado com os europeus e africanos, ou seja, houve uma miscigenação entre esses povos (CUNHA, 2012). Voltamos a bater na mesma tecla do termo “transculturação” defendida por Funari, que vem aborda que não houve um povo único e sim misturas raciais (FUNARI, 2011).

“O conceito mais amplo de transculturação tem sido o mais utilizado, pois, não distingue sociedades homogêneas de heterogêneas, já que todas são consideradas mistas, variadas, dinâmicas e mutantes. Falar em transculturação consiste em considerar que os grupos humanos, e mesmo os indivíduos, estão em constante interação e mutação, resultantes desse contato (FUNARI, 2011, p.27).”

O critério de raça foi substituído pelo critério cultural que vem defender que um povo deve compartilhar valores, formas e expressão cultural (CUNHA, 2012). Entretanto, esse critério apesar de satisfatório exige que uma cultura seja a mesma praticada por seus ancestrais, e sabemos que a cultura esta em constante movimento, que nem um grupo é capaz de pratica as mesmas formas e expressões culturais, porque estamos sujeitos a vários fatores que nos distanciam de seus ancestrais, fatores como o tempo e espaço(CUNHA, 2012).

“Assim, os povos submetidos às pressões da expansão capitalista sofrem mudanças radicais, introduzidas por forças externas, mas sempre orquestrada de modo nativo. As dinâmicas internas de produção e reprodução da vida

social sofrem adequações gradativas, em grande parte não planejada, mas sempre criativas, às imposições decorrentes de laços com o mercado e à ininterrupta luta política para a preservação do território tribal e seus recursos naturais. (ARRUDA, 2001, p. 50).”

Os indígenas também sofreram processo de mudança no decorrer do tempo e do espaço. Como podemos perceber nas análises de Ronaldo Arruda os indígenas passaram por um grande processo desenvolvido pelo capitalismo, o que levou a um grande extermínio deles, mas, ao mesmo tempo acarretou em mudanças culturais, pois, o tempo e o espaço foram se modificando e o índio é “homem do seu tempo” e esta sujeita às mudanças (ARRUDA, 2001).

Para Manuela essas mudanças refletiram na cultura, religião, nos costumes matrimoniais, na organização política, na tecnologia e hábitos alimentares, que foram se modificando. Além do, mas não podemos identificar um grupo étnico através da cultura que ele pratica, pois, a cultura é um conjunto de traços culturais e soma de costumes, crenças e técnicas, que são passados de um indivíduo para outro (CUNHA, 2012).

Roque de Barros Laraia, em “Cultura – Um Conceito Antropológico” discute a questão cultural, evidenciando que a cultura é dinâmica e que qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação de modificação. E que essa mudança não é acarretada somente pelo contato externo, mas também pelas forças internas (Laraia, 2001).

Segundo Laraia, a mudança pelas forças internas geralmente acontece quando por ocasião de uma grande catástrofe, uma grande inovação ou qualquer outro fator resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, mas é claro que essas alterações derivadas dos fatores internos, traz uma mudança mais lenta. Já as mudanças acarretadas de um contato gera uma mudança mais brusca. E talvez por esse motivo é o mais atuante na maior parte da sociedade, pois, é muito difícil haver uma sociedade que nunca tenha mantido contato com outros povos, outras culturas (LARAIA 2001).

Então por causa dessas mudanças e do contato com outros povos é impossível identificar um povo usando somente o critério cultural. Já que a todas as sociedades estão sujeitas a mudança em todas as suas estruturas, principalmente a cultural, que é um fator dinâmico (Laraia, 2001). Por exemplo, se uma pessoa não indígena for criada desde criança em meio a um determinado grupo etno, ela provavelmente vai praticar a mesma cultura desse povo. Mesmo a sociedade não o considere como tal, pois os costumes, a língua, a crença, os hábitos alimentares, as técnicas. Enfim todos esses elementos culturais são passados e

ensinados através do saber formal e informal, fazendo o seu praticante adquirir essas a cultura, pois estão em constante interação com ela (CUNHA, 2012).

Portanto, não se pode identificar um indivíduo ou um grupo étnico através do critério de cultural, já que a cultura é repassada formal ou informalmente (CUNHA, 2012). Exemplo disso, está explícito na comunidade Assurini do Trocará, quando um jovem filho de uma negra casada com um índio Assurini, que foi criado nos costumes da comunidade, com as mesmas crenças, mesmo hábito alimentar, ou seja, na mesma cultura, – se auto identifica Assurini e é aceito na comunidade como tal. Logo esse fato nos leva a pensar e a questionar a viabilidade dos critérios de raça e cultura impostos para identificar as populações indígenas.

Sendo assim um grupo étnico é identificado como indígenas através da auto-identificação, o indivíduo precisa se identificar como indígenas e assim a sociedade que está ativamente em contato também o vê como tal. Esse critério de auto identificação e o mais aceito, Manuela da Cunha oferece uma importante abordagem em torno desse critério (CUNHA, 2012).

Para Cunha, identidade étnica de um grupo indígena é, portanto, exclusivamente função da auto-identificação e da identificação da sociedade envolvente. Melatti (2007, p, 38). Aliás, também comunga da mesma ideia de que o indivíduo tem que ser considerado índio por ele próprio e pela população que o cerca.

A partir do momento em que há essa auto-identificação podemos perceber que a população indígena cresce no Brasil (CUNHA, 2012). Os outros critérios muitas vezes fazem os indígenas não se aceitarem como índio, fazendo com que haja uma diminuição no seu grupo étnico. E os censos mostram esse aumento da população indígena a partir de 1991 a 2010, percebamos que e nesses anos que irão acontecer maiores conquistas de direitos indígenas, principalmente no que diz respeito à educação (IBGE, 2010). Vejamos a tabela⁶ a seguir, que evidencia esse aumento da população auto declarada indígena em relação à população total do Brasil, a partir dos levantamentos do ano 1991, 2000 e 2010.

⁶Fonte: Censo 2010 / IBGE. Informações adquiridas através de Sites:

<http://www.arara.fr/BBTRIBOANAMBE.html>

<http://piib.socioambiental.org/pt/povo/anambe/47>

	1991	2000	2010
Nº absoluto	306.245	734.131	817.963
Proporção	0,2	0,43	0,44

É claro que a partir do momento que os indígenas se autodenominam indígenas eles adquirem direitos. É nesse momento que eles se organizam e vão em busca de seus direitos garantido por lei direitos esses como: a terra e o usufruto de exclusivo de suas riquezas, direitos individuais, direito de decidir sobre seu futuro e direito a uma educação diferenciada(CUNHA, 2012).

Mas com uma diferença após essa auto-identificação eles não aceitaram se tutelados como antigamente, eles se tornam capazes como sempre foram de buscar seus interesses (CUNHA, 2012).

“A tutela enfim exercida pela FUNAI como coação sobre os índios, tidos como “grandes crianças”. Quando o tribunal federal dos recursos pronunciava-se em julgamento exemplar, em novembro de 1980, contra essa interpretação coativa da tutela, o governo propõe uma mudança da lei, que permite punir os líderes com emancipação compulsória... Em suma, se a lei é aplicada, muda-se a lei. Para os índios, também, esta na hora de voltar ao estado de direitos, ”(CUNHA 2012, p.116).

Manuela Cunha evidencia usando esse documento⁷ do conselho indigenista como os indígenas ganham os “direitos” de se auto representar e assim busca os seus interesses. Fazendo as políticas indigenistas (FUNAI), a partir desse momento se tornar um órgão auxiliador, não mais um órgão “protetor” e “dominador” dos indígenas. Gomes aborda essa busca por uma identidade dos indígenas que quebram as visões que muitos ainda têm de que o índio está fadado ao extermínio seja física ou cultural. Segundo Gomes, os povos indígenas passam por um momento de mudança de comportamento, assume várias personalidades. E atualmente os povos indígenas abalam e começam a desconstruir a ideia do bom selvagem que muitos ainda têm (GOMES, 1998).

⁷ Documento divulgado em abril de 1981 pelo conselho indigenista missionário do Norte (CIMI).

Os indígenas agora vivem uma busca incansável por seus direitos e interesses, eles articulam, ameaçam com violência e com bons argumentos quando necessário, manipulam opiniões publicas, corrompem, traem seus valores em fim quebra com a idéias que eles são seres incapazes, inocentes e bestializados, mas que agentes ativos no processo histórico e que querem o direito aos seus bens patrimoniais e querem e tem direito de serem tratados como cidadãos brasileiros (GOMES, 1998).

Neste sentido, Stuart Hall, quando trabalha com o termo “crise da identidade”, para ele após a modernidade começou a haver uma crise de identidades e essa crise afeta todos os indivíduos onde a globalização se torna o alicerce que vai distanciar o individuo da ideia de sociedade clássica. Logo o sujeito moderno se depara com o novo, a tecnologia e não está preparado para mudanças repentinas tendo que se atualizar sempre e tornar-se conhecedor das ferramentas criadas pela sociedade hoje globalizada (HALL, 2003).

Essa ideia de Stuart faz refletir que no momento que os indígenas começam a se auto-identificar como índio, ele rompe com o modelo de tutela criada pelas políticas indigenistas e vão a buscas dos seus direitos, sabendo que eles podem sim modificarem sua cultura, sem perderem sua identidade étnica e sem se privar de viver as tecnologias e recursos que “seu tempo” oferece não esquecendo que os indígenas são “homens de seu tempo” (HALL, 2003). Sem haver uma descaracterização sócia cultural, como muitos autores afirmam, principalmente nas comunidades indígenas da Amazônia Tocantins, mas, precisamente a Assurini do Trocara que é o ponto de partida e de chegada dessa discussão.

Contudo, se faz necessário aborda a criação da lei de nº 11.645/2008 suas contribuições para a identidade e autonomia dos povos indígenas e quais a sua interferência na vida cultural dos povos indígena, pois, sabemos que as etnias se diferem entre si.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO INDIGENA: AVANÇOS E DIREITOS ASSEGURADOS PELA LEI DE Nº 11.645/ 2008.

2.1. OS PRIMEIROS PASSOS PARA UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA

O ensino formal nas comunidades indígena é uma conquista recente, pois por muito tempo os saberes indígenas eram passados informalmente através de trocas de conhecimento, ou seja, os mais velhos repassavam para os mais jovens e assim conseguiam sobreviver e perpetuar seus saberes. Depois da chegada dos europeus, o ensinamento se deu também através de missões religiosas, onde os missionários carregados de uma ideologia religiosa, viam nas populações indígenas pessoas sem almas, sem lei e sem Deus. Buscavam cristianizar através da catequese os indígenas e assim iam introduzindo uma educação que buscava apagar os traços culturais e religiosos. Já que a população indígena já tinha uma crença que interligava com todos os outros costumes indígenas, ou seja, os indígenas com os missionários recebiam uma educação colonizadora (SILVA, 2001).

A História, a identidade, a cultura e a religiosidade indígena por muito tempo foi negligenciada pela sociedade, abordando os povos indígenas como um povo sem história, estagnados no tempo, vítimas de um processo excludente que teve sua gênese na conquista europeia e que perdurou infelizmente até os dias atuais. Até hoje a história mostra os povos indígenas carregados de estereótipos como do índio genérico, é preciso considerar a pluralidade indígena, eles muitas vezes são tratados como se fosse um povo único com a mesma língua, cultura e interesses. Sabemos que cada etnia tem sua especificidade e o singular não pode mais ser tolerado em uma sociedade pluriétnica como a nossa onde as misturas de raças, cultura e saberes é impregnada em todo o território brasileiro (FERREIRA, 2001).

Outros aspectos a serem combatidos são do índio exótico ou bárbaro e do índio romântico, vítimas da política imperialista (SAID, 2011). Edward Said, no trabalho “*A cultura e o imperialismo*” faz uma reflexão dos povos dominados pelo imperialismo mostrando que não foram vítimas inocentes, mas povos que resistiram não só com violência como também com aceitação, pois, no momento que eles aceitavam a dominação eles estavam preservando a vida e a sua perpetuação como seres humanos, logo, isso é um exemplo claro dessa resistência. Então é preciso desconstruir essa ideia que se tem de que os indígenas

foram simples vítimas desse processo de colonização e sim enxergá-los como povos conscientes, resistentes e ativos na história (SAID, 2011).

E por último o estereótipo do índio fugaz, como se os indígenas fossem povos destinados ao extermínio, esse estereótipo nos impede de perceber as riquezas das culturas indígenas e também a presença viva dos povos indígenas nos dias de hoje. Apesar do cruel processo vivido pelos indígenas que levou ao extermínio e a dizimação de muitos indígenas e o desaparecimento de várias etnias, os índios resistiram ao longo do tempo e vem crescendo populacionalmente e cada vez mais se fortalecendo como cidadãos. Logo devemos quebrar essa ideia que muitos têm como se eles não fossem sujeitos ativos no processo histórico vivido por eles, quando se abordava os indígenas do Brasil era de forma estereotipada e generalizada (RICCI, 2010).

Sabemos que os indígenas são povos que se dividem em várias etnias, espalhada por todo o território Brasileiro e cada uma delas tem suas especificidades, o que exige direitos específicos a cada uma delas (RICCI, 2010).

Os indígenas passam por períodos políticos como já foi citado, em que sua história passa totalmente invisível pela sociedade nacional. Apesar de muitas leis indigenistas terem sido implantadas no decorrer dos séculos desde o período dos primeiros contatos com os povos europeus, essas leis sempre sofrem manipulações e nem sempre contemplou todas as especificidades das diversas etnias espalhadas por todo o país, fazendo com que houvesse um “esquecimento” dos povos indígenas e suas participações na formação da história e cultura da sociedade brasileira (SILVA, 2001). Como vimos no decorrer desse trabalho várias legislações surgiram nesses séculos “em favor” dos povos indígenas embora essas leis fossem carregadas de ideias que buscavam a interação dos povos indígenas a comunhão nacional, mas, para isso era preciso que as inúmeras etnias indígenas espalhadas por todo o Brasil se tornassem homogêneas esquecendo sua cultura, sua língua, o que acarretaria numa perda de sua identidade (CUNHA, 2012).

Mas essa realidade começa a mudar após 1988, com a promulgação da constituição de 1988, os indígenas a partir do momento que nasce e se torna um cidadão brasileiro e se afirma nessa identidade indígena é reconhecido pelo estado como um cidadão, logo possui direito e deveres perante a sociedade (GRUPIONI, 2001).

A constituição foi uma grande conquista, porque diferente das outras legislações que surgiram no decorrer do tempo em prol dos indígenas, ela não surgiu com o propósito de uma legislação integracionista, ou seja, que viesse com o intuito de integrar os indígenas na

sociedade envolvente como se eles não fizessem parte da sociedade nacional ou como se eles fossem grupos que precisavam entrar em integração se não vinham a desaparecer como indígenas (GRUPIONI, 2001). Luís Donisete Benzi Grupioni, no estudo “*Do Nacional ao Local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena*”, faz uma abordagem a cerca das legislações em favor de uma educação indígena, destacando o grande benefício da constituição de 1988 para a questão indígena (GRUPIONI, 2011).

“O maior saldo da constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional” vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerada uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal. Não cabe mais à União a tarefa de incorporá-los à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas no intuito de protegê-las. A Constituição reconhece aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural dos índios”(GRUPIONI, 2001, p. 131).

Outro fator importante que os povos indígenas conseguiram que veio fortalecer seus direitos educacionais foi que através da constituição de 1988, o uso de sua língua e os seu processo próprios de aprendizagem, foram protegida pelo estado. Então através desse artigo abriram as portas para uma futura escolar indiferenciada que leve em consideração, esse fatores que são fundamentais para a manutenção e preservação da cultura e identidade indígena. E após esses direitos protegidos e assegurados por leis as leis de Diretrizes e Bases da Educação começou a introduzir e modificar as diretrizes da educação nacional e incluir os indígenas nas políticas educacionais, mas, de forma diferenciada (GRUPIONI, 2001).

“Com tais determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos

sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Outros dispositivos da LDB possibilitam colocarem prática esses direitos, dando liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico” (GUPIONI, 2001, p. 132)

Contudo, essas legislações educacionais em favor aos indígenas não é uma simples boa ação do governo, ela foi criada após forte pressão dos próprios indígenas e também de negros (GRUPIONI, 2001). Rinaldo Sergio Vieira Arruda, em “*Imagem do Índio: signo da intolerância*”, nos mostra como se deu essa participação ativa dos povos indígenas em busca dos seus direitos (ARRUDA, 2001)

“Nas sociedades indígenas, definitivamente articuladas e dependentes, as dinâmicas “internas” só se reproduzem como parte de um sistema de relações, ampliado por novos parceiros e processos, que constitui como campo social unitário. Nesse espaço social torna-se impossível distinguir sociologicamente as dinâmicas internas a vida tribal das externas. Mas suas distinções se mantêm no terreno da história cultural e da política, configurando uma luta de resistência de um sujeito histórico reduzido a subordinação, que se redefine na defesa de sua existência como povo singular” (ARRUDA, 2001, p. 51-52).

Os indígenas do momento que se afirmam sua identidade buscam seus direitos. Para Reinaldo Sérgio Vieira Arruda, os povos indígenas na medida em que estreitam suas relações com a sociedade nacional passa a interagir e interferir mais ativamente na dinâmica política e nesse momento eles fundam associações entidades e elaboração de projetos que iram beneficiá-los em todos os âmbitos, social, econômico, político e educacional, participam da sociedade como cidadão eleitores, políticos e ocupação em cargos públicos. Mas para o autor esse engajamento que muitas vezes interferem a organização interna das aldeias, pois, cria ou altera hierarquia, ou mesmo tempo que promove uma autonomia dos mesmos (ARRUDA, 2001).

“A emergência e a visibilidade que passam a ter as organizações e os movimentos indígenas (e indigenistas) no Brasil e no mundo nos últimos anos evidenciam esse fenômeno, marco indicativo e de transformações importantes na configuração das relações das sociedades indígenas com a

sociedade nacional. Hoje os nativos não se prestam mais a serem meros objetos da curiosidade científica de desinteressados estudiosos da natureza e da sociedade humana. Eles cobram um engajamento nos seus problemas cruciais que exigem respostas imediatas, desenvolvendo uma relação política e econômica pragmática, na qual estão envolvidos e jogam com os interesses conflitantes dos agentes da sociedade nacional que com eles se relacionam” (ARRUDA, 2001, p. 60).

É nesse momento que eles aparecem como autônomo em busca do que seu por direito. Aracy Lopes da Silva afirma que essa significativa conquista educacional dos indígenas que separa a educação atual da educação recebida antes das legislações que vieram como frutos de várias reivindicações (SILVA, 2001). Reivindicações que não estão só relacionadas ao movimento indígenas, mas há uma série de debate que aconteceu e acontece em todo o mundo e a uma serie de sujeitos envolvidos, como: universidades, associações científicas e organizações não governamentais que se articularam e se mobilizarão juntos como o movimento indígena, principalmente, a partir do momento em que os povos indígenas ganham autonomia, pois, várias ideologias e pensamentos revolucionários são adquiridos pelos indígenas no momento em que eles saem das fronteiras demarcadas pelos órgãos tutelares e buscam a liberdade garantida para todos os cidadãos dessa nacionalidade (SILVA, 2001).

Aracy Lopes da Silva afirma que as conquistas, no que diz respeito à educação são reconhecidas em três planos: o jurídico, político e pedagógico. No plano jurídico é relatado o reconhecimento dos povos indígenas a uma educação diferenciada e específica, uma educação que leve em consideração a realidade e vivências dos povos indígenas, ou seja, sabemos que o Brasil é composto por várias etnias e ambas tem sua própria cultura, língua, costumes alimentares, tempo e espaço, por isso a necessidade de uma educação quem busque abarca todas as especificidades das etnias indígenas (SILVA, 2001).

Já no plano político está relacionado ao surgimento de associações que busquem a capacitação dos professores indígenas, que atuem em encontros e debates, para que de modo critico venham reciclar a atuação desses professores. Para uma educação específica é necessário a participação e atuação de professores indígenas nas escolas, eles são os principais alicerces para se chegar a uma educação intercultural e transcultural (SILVA, 2001).

Para o plano pedagógico é necessário a criação de escolas autônomas, ou seja, uma escola onde os regimentos, currículos e projetos pedagógicos próprios, feitos pelos próprios

indígenas, somente assim as particularidades vão ser levadas em consideração (SILVA, 2001).

“Interculturalidade, transculturalidade e educação para a tolerância são conceitos a orientar práticas baseadas na compreensão de que a educação escolar diferenciada é, para os índios, um direito e nunca, uma imposição. Cabe ao estado garantir o direito, mas cabe aos índios, em suas situações específicas de vida social, decidir se querem implementá-lo: se querem escola, qual escola, para que, para quem etc.”(SILVA, 2001, p.106).

Esta análise é extremamente importante para o presente trabalho, pois a educação escolar ela é uma invenção histórica do ocidente, e tudo deve ser visto através da relatividade, nem todas as etnias vem a o saber escolar como algo primordial, e muitas vezes esse saber educacional e formal instituído pela lei atropela os conhecimento milenares existentes dentro de todas as etnias (SILVA, 2001). Para várias etnias, inclusive a Assurini do Trocará, a educação informal ainda é vista como o essencial, pois ela garante a sobrevivência e a perpetuação de suas vidas. Entretanto, segundo Silva, é necessário que haja tolerância, que garanta liberdade de interpretação da instituição escolar pelos povos indígenas, para que a educação não seja imposição aos indígenas de um modelo e genérico de uma educação diferenciada (SILVA, 2001).

2.2. A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENAS

Como já vimos ao longo deste estudo, a primeira etapa educacional que os povos indígenas passaram foi no período colonial. Mas essa educação tinha o fundamento de negar a diversidade cultural dos indígenas e facilitar o domínio europeu e também transformar os indígenas e mão de obra, onde através das missões os indígenas eram catequizados. E somente após a criação do SPI e posteriormente da FUNAI que começaram a surgir os primeiros programas educacionais que buscavam ensinar os povos indígenas alguns ofícios como marcenaria, carpintaria, mecânica e conhecimento gerais, esse programas educacionais eram de cunho integracionista (GOMES, 1988).

Desta forma, começaram a pensar em fazer cartilhas na própria língua indígenas. Mas apesar dos avanços que a educação indígena estava vivendo na época (1974), para

Mércio Gomes após alguns anos os programas perderam o incentivo do órgão e passaram a ser repetitivos e sem objetivos (GOMES, 1988).

“No máximo os alunos adiantados foram levados para as cidades para darem prosseguimento ao seu aprendizado no ambiente social dos outros brasileiros. Muitos foram alfabetizados e passaram a demandar novas posições em termos de empregos e privilégios sociais. Em alguns casos em relação a FUNAI e ao mundo envolvente, o que, de certa forma, preenche expectativas do processo educacional” (GOMES, 1988, p. 93).

Mariana Kawall Leal Ferreira, no estudo *“Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”*, analisa as políticas da educação integracionista implantada pela FUNAI, em que se buscava uma educação bilíngue com o intuito de assegurar e respeitar o patrimônio cultural dos povos indígenas, nada mais foi que uma tática para assegurar interesses civilizatório do estado (FERREIRA, 2001). Então o que percebemos que até esse momento a educação oferecida pelo estado, não contemplava as necessidades dos povos indígenas, apenas era uma forma de mantê-los tutelados e controlados. Com o passar do tempo os indígenas ganharam autonomia e a educação significa a busca de conhecer o outro, para que a escola se torne um meio de assegurar os seus direitos e um forte alicerce para as suas argumentações contra os que ainda negligenciam seus direitos (FERREIRA, 2001).

“Veremos que a finalidade do estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios a sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2001, p. 71).

Portanto, nesse momento os povos indígenas atravessam fronteiras e busca os seus direitos educacionais, uma educação específica e assim surge primeiramente a lei 10.639/03. Mas essa lei englobava apenas os negros. Essa lei objetivava o ensino da história e cultura dos povos afro-brasileiros e suas contribuições para o processo de formação da identidade do povo brasileiro. Entretanto a participação dos povos indígenas no que diz respeito à

contribuição na formação do povo brasileiro nos currículo das escolas brasileiras não existia. É nesse momento que o movimento indígena ganha força em todo o país (SILVA, 2001).

Desta forma, é possível. evidencia como se deu essa conquista. Aracy Lopes da Silva, no estudo “*Uma Antropologia da Educação*”, estaca como a educação indígena se torna objeto de estudo a partir do momento que os direitos indígenas são atendidos sobre reivindicação do movimento indígena(SILVA, 2001).

“O reconhecimento legal, no Brasil do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e a manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimento é, sem duvida, uma conquista que exigiu intensa mobilização. A regulamentação desse direito em legislação específica com a LDB e em documentos e práticas governamentais avanços significativos, em consonância com instrumentos governamentais” (SILVA, 2001, p. 38).

Nestas condições, percebe-se que foi através de muitas reivindicações e luta os povos indígenas conseguiram a criação da lei de nº 11.645/2008, que foi uma alteração na lei de nº 10.639/2003 que a partir de dessa alteração incluía os também povos indígenas.

2.3. A CRIAÇÃO DA LEI 11. 645/2008 E SUAS PESPERSCTIVAS

A criação da lei de nº 10.639/2003 e posteriormente a sua reformulação com a lei de nº 11.645/2008 foi um grande avanço e uma grande conquista dos movimentos negro e indígena e de todos que buscam um país igualitário. Visto, a criação dessas leis é o reconhecimento que o Brasil é um país que é extremamente preconceituoso e racista, mas, que as políticas públicas visam combater essas disparidades entre brancos, negros e índios ou qualquer outra raça. E a implementação dessa legislação nas escolas públicas e privadas do Brasil é uma grande conquista, pois, as escolas são grandes agregadores e formadores de conhecimento e afirmação de identidade. Em um país como nosso multicultural e miscigenado, onde negros e índios tanto contribuíram para a formação histórica, social,

cultural e racial é inadmissível que os currículos das escolas brasileiras não abordem essas contribuições (CUNHA, 2012).

Vejamos como a legislação ficou após a reformulação: 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). Nesse artigo podemos perceber como se tornou obrigatório o ensino nas escolas brasileiras. Antes da lei os assuntos que trabalhavam a questão negra e indígena não contemplavam as grandes contribuições dessas duas matrizes da sociedade brasileira (GATINHO, 2012).

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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Ressalta-se que a Lei 10.639/03, não foi substituída pela Lei 11.645/08, mas sim sofreu um acréscimo para contemplar as questões indígenas, vejamos o Artigo 79-B, não aparece na Lei 11.645/08, mas continua válido na Lei 9394/96 conforme redação: Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como, Dia Nacional da Consciência Negra. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) (DANTAS E VILAR, 2011). Fica evidente nos artigos da lei a grandiosidade da conquista da lei para os povos indígenas. Nos estudos de Leandro Vilar e Thiago Dantas “a lei 11.645 e o ensino indígena” fica claro essa conquista.

“Nos dias atuais os povos indígenas estão em evidência, principalmente em termos culturais e históricos. Esse protagonismo indígena é causado pela lei 11.645 de 10 de março de 2008, com esta lei vamos ter pela primeira vez na história do Brasil, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas nossas instituições de ensino. A lei 11.645/08 reforça ainda que se deva ensinar a história e a cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos com a lei 10.639/03” (DANTAS E VILAR, 2011, p. 2).

Não há dúvidas, dos avanços educacionais indígenas através das legislações e a regulamentação na LDB. Mas, é interessante saber como a lei de nº 11.645/ 2008, junto com as leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional está sendo cumpridas nas escolas indígenas?

Segundo analisa Aracy Lopes da Silva, há um espaço muito grande entre lei e o cumprimento dela no campo da prática. Pois, a educação diferenciada e específicas que se busca para os povos indígenas ainda não está sendo posta em prática, ainda há muito que discutir (SILVA, 2001). Esta autora faz uma série de questionamentos em torno de uma educação diferenciada que a lei propõe buscar cumprir. Primeiro, porque não basta somente uma educação bilíngue, isso não dará conta de satisfazer as diversidades e as especificidades de cada etnia.

“É este momento de fazê-lo. Impulsionar uma reflexão mais densa sobre o que deve ser uma educação diferenciada e oferecer bases mais sólidas para o diálogo entre os próprios índios e seus assessores deverá ser alguma de suas implicações. Parece-me, pois, não só possível, mas urgente a consolidação” (SILVA, 2001, p.41).

Não se pode negar que embora a lei 11.645/2008 seja uma grande conquista, ela ainda está longe de ser cumprida, pois, não basta somente levar em consideração as diferenças linguísticas, mas todas as outras especificidades encontradas dentro de cada etnia (SILVA, 2001). Para se chegar a uma educação que alcance e abranja toda a complexidade existente nas aldeias indígenas é preciso haver diálogo entre as políticas educacionais e as lideranças dessas comunidades, pois, os currículos pedagógicos, precisam ser planejados dentro das comunidades.

CAPITULO III

HISTÓRIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA ASSURINI: EDUCAÇÃO INFORMAL E FORMAL CONSTRUINDO SABERES E FORTALECENDO IDENTIDADE

3.1. ASSURINI DO TROCARÁ HISTORIA, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Nos anos 60 começaram as primeiras pesquisas antropológicas na região do Tocantins. Os primeiros a iniciarem o contato com os indígenas com um olhar de pesquisador foram Roque de Barros Laraia e Roberto da Matta, que obra “*Índios e Castanheiros*” falam da questão do contato dos Assurini com os outros índios e os castanheiros da região do médio Tocantins, e como se deu esse contato, os conflitos nessa área extrativista. Esses dois autores analisam também neste estudo as relações sócias econômicas que resultaram no atrito entre raças, classes e culturas antagônicas, que só trouxe desvantagens para as partes desfavorecidas, no caso os indígenas. É importante destacar que embora seja de grande valia para os estudos da temática indígena, verifica-se que as pesquisas de Laraia e Da Matta ainda estão embebidas de uma ideia equivocada em relação a essa população indígena, chegam inclusive a profetizar a futura extinção dos indígenas Assurini do Trocará.

Essa extinção, segundo Laraia e Da Matta, seria ocasionada pelo contato com os não indígenas, que se tornariam causadores de diversas epidemias, que levaram vários indígenas à morte, este estudiosos vêem os indígenas como algo estagnado, parado no tempo, incapazes de interagir com a sociedade envolvente. E que devido marca das lutas que tiveram com contra os não indígenas em favor do seu território, teria feito com os Assurini não se esquecessem desses conflitos. Portanto, eles seriam incapazes de resistir devido à ação da sociedade envolvente, havendo um distanciamento da sociedade nacional, acarretando em uma marginalização dessa etnia indígena (DA MATTA & LARAIA, 1978).

“Notam-se, atualmente, entre estes indígenas, os sintomas de marginalização que começa a despontar. Não foram orientados de forma a tornar possível a sua interação e não podem mais continuar a existir como tribo. A reduzida população torna cada vez mais inoperável o seu sistema social. Poucas e negras alternativas lhe restam: a extinção e a marginalização” (DA MATTA & LARAIA, 1978, p.62).

Percebe-se, assim, que Laraia e Da Matta buscavam argumentos para possível extinção e marginalização dos Assurini do Trocará e esses argumentos se afirmam nas

questões dos indígenas não interagirem com os não indígenas, e também pelo fato dessa etnia contar com um número muito baixo de habitantes.

Hoje podemos perceber que a previsão equivocada desses dois pesquisadores foi quebrada. Uma vez que, ao contrario da fadada extinção, esses povos resistiram no decorrer do tempo, e hoje buscam reafirma sua cultura e identidade. Conforme afirma Maria Gorete Procópio,

“dependendo de determinados pontos de vista, as afirmativas dos referidos estudiosos podem conter controversas. Verifica-se atualmente, que a espécie de profecia proferida por eles, praticamente prevendo a extinção dos povos indígenas, que estudaram não corresponde a sua realidade. Conforme, afirma o cacique Puraké: “a extinção que foi afirmada no passado sobre o povo Assurini foram falsas” porque o mesmo mencionou que nesse período havia mais de duzentos índios Assurini vivendo nas matas, as margens do Rio Itacauna (PROCÓPIO, 2012, p. 34).

Procópio evidencia relatos de alguns indígenas, dentre eles o cacique Puraké Assurini, um dos líderes da comunidade Assurini do Trocara, contestando tal previsão sob a alegação de que nesse período “havia mais de duzentos índios Assurini vivendo na mata, nas proximidades do Igarapé Trocará”. A referida autora destaca ainda o crescimento populacional dessa etnia (PROCÓPIO, 2012, p. 34). Por outro lado, é importante ressaltar que os pesquisadores Roque de Barros Laraia e Roberto da Matta passaram pouco tempo entre os Assurini, contam que o primeiro contato com esse povo sempre foi um pouco arreadio, eles precisam ganhar confiança assim como as demais sociedades.

Nas falas dos habitantes da comunidade Assurini do Trocará e também pela observação que se fez o povo Assurini resistiu, se multiplicou e fugiu da extinção, como enfatiza Waremoa Assurini, professor de língua indígena na aldeia Trocará:

“Hoje somos mais de 700 indígenas e é um numero que não para de crescer. Aliás, isso é até preocupante, ne. Pois acho que tá na hora de ter um controle da taxa de natalidade da comunidade. Porque a alimentação começa a ficar escassa” (Waremoa Assurini, 31 anos, Aldeia Assurini do Trocará, dezembro de 2013).



Imagem 02: Vivacidade das crianças Assurini, um povo que cresce. Fonte: PINTO, acervo de pesquisa, 2013.

Desta forma, nos anos 80 o povo Assurini tinha a preocupação de crescer, para não entrar em extinção, e cresceu, contrariando as profecias de extinção. Cresceram tanto ao ponto de preocupar as lideranças, que já temem a escassez da alimentação, que é baseada na caça, pesca e coleta de alimentos (queira ver imagem 02). Não há dúvidas que de essa etnia, assim como as demais, sofreram um intenso processo de modificação na sua cultura, devido a esse contato com a sociedade envolvente.

A saga migratória dos Assurini se intensificou a partir de 1964, quando tiveram que sair do Pacajá onde faziam moradia, devido os conflitos com os Parakanan e os Gavião, estabeleceram moradias na beira do rio Tocantins, local lembrado pelos habitantes da aldeia Assurini, como de muita fartura.

“Era muito bom morá lá tinha, nos tinha nossa roça, nos plantava, é como eu falo pro meus filhos antigamente nesse lago tinha muito acari, pegava e colocava no tambor grandão só pegava e matava e botava em uma panela pra cozinhar, e hoje em dia ta tudo difícil agora, farinha era num saco um

tamburão grandão hoje em dia isso acabou. De primeiro estragava mandioca na roça, porque a água enchia ne? Foi o que fez nos mudar da frente do rio.” (Passawia Assurini, 48 anos, habitante da aldeia Trocará, dezembro de 2013)

As recordações da senhora Passawia Assurini ilustra que os impactos da hidrelétrica de Tucuruí foram devastadores para esta população indígena. Pois, a fartura de alimentação e o bem viver desses indígenas foram transformados com a construção da hidrelétrica, que causou a inundação de suas casas e roças, forçando mudança para as proximidades do rio Trocará, onde vivem atualmente.

Por conta disso, até nos dias atuais os Assurini reivindicam a posse da terra, o direito a reserva indígena, dizem que além do Trocará, também, são pertencentes da reserva do Pacajá, pois, seus descendentes estão interados nesta reserva.

“A mudança trouxe coisas boas e coisas ruins também, que hoje você ver que a maior parte da área do Pacajá ficou tudo pra traz 7.735,000 hec parece. Então é assim nos tivemos avanços porque chegamos aqui juntos os outros grupos, crescemos e continuamos crescendo e agente vai esta sempre buscando as melhorias desse povo. A construção da hidrelétrica causou um impacto muito grande cultura, moral e ambiental e hoje a gente ver que não tivemos nem um tipo de retorno positivo, tivemos problemas porque aumentou a perseguição aqui dentro, piões, os trabalhadores, que vieram trabalhar na hidrelétrica ficaram haver navios, e hora e outra eles entram na reserva pra pegar caça, pegar peixe também. Houve muita invasão”(Fala de Oliveira Assurini, uma das lideranças do povo Assurini, dezembro de 2013).

Desta forma, o processo de mudanças espaciais, após 64, também são acrescidos ao grande incentivo a economia na Amazônia, desenvolvidos através dos grandes projetos de construções de estradas para escoar minérios explorados na região amazônica e de hidrelétricas para fornecimento de energia elétrica. Todos esses projetos afetaram de formas drásticas os indígenas, que muitas vezes foram desapropriados de suas terras e sofreram com os impactos sociais e ambientais causados pelas construções de estradas e hidrelétricas.

Os Assurini do Trocará sentiram todos essas mazelas na pele, pois a partir da construção da Hidrelétrica de Tucuruí sofreram muito os impactos ambientais e sociais advindo deste “projeto de desenvolvimento da região Amazônica”. Segundo Orlando Silva,

esse contato e essas mazelas acarretou uma descaracterização sociocultural dessas etnias, assim como causou a dizimação de muitos indígenas.

“As transformações sociais e culturais que há anos vêm atingindo os Assurini do Tocantins, em uma lenta descaracterização estrutural, produzem nesses índios marcadores de um processo de acaboclamento em curso. Um sintoma da mudança cultural em andamento se encontra nos tipos de casas em que a maioria dos integrantes da comunidade da aldeia Trocará; essas habitações são produtos de múltiplas influências, em meio às quais dá-se o encontro das experiências tradição indígena com modelos da arquitetura simples no período colonial, nas cidades, vilas e zona rural da região” (SILVA, 2009, p.157).

O relato de uma das lideranças da comunidade Assurini do Trocará confronta essa afirmação, quando ele diz que sofreram muitas mudanças na cultura, nas crenças, na língua enfim nos costumes. Mas, os Assurini não deixaram em momento algum de se afirmar como uma etnia indígena, apesar desse processo de contato e da construção da hidrelétrica, que interferiu no modo de viver deles. As próprias casas que foram construídas pelo governo como uma forma de recompensar o povo Assurini pelas mazelas sofridas pela construção da hidrelétrica, são exemplos inquestionáveis dessas interferências.

A construção da hidrelétrica causou um impacto muito grande cultura, moral e ambiental e hoje a gente vê que não tivemos nem um tipo de retorno positivo, tivemos problemas porque aumentou a perseguição aqui dentro, pois os trabalhadores, que vieram trabalhar na hidrelétrica ficaram “haver navios” e hora e outra eles entram na reserva pra pegar cassia, pegar peixe também. Houve muita invasão. (Oliveira Assurini, uma das lideranças da comunidade, entrevistado no dia 29-12-2013)

Os próprios Assurini, principalmente os mais velhos, falam que o processo de “pacificação” deles teve início em 1954, primeiro pelo Serviço de Proteção ao Índio, SPI. O cacique Poraké Assurini conta que o SPI plantava mandioca para os índios, uma das artimanhas utilizadas pelo SPI para atrair esses indígenas com alimentos. Visto que, havia todo um cuidado por parte desses órgãos para estabelecer contato através da oferta de alimentos, porque os indígenas passavam por dificuldades alimentares devido aos impactos ambientais repercutidos da efetivação dos projetos de desenvolvimentos instalados na região.

Então faziam as roças de mandioca e deixavam para atrair o grupo de indígenas. Poraké conta que depois do pessoal do SPI estabelecer o contato com a etnia Assurini, estes serviram de intermediários do SPI para entrar em contato com outras etnias da região Tocantins.

Então nossa vivencia era esse, correndo, porque era assim nos brigava com nossos parentes e nosso parentes brigavam com nós, não se gostava, ai nós encontramos O SPI, era muleque, ai que veio o, o nome do governador, governador Barata, veio e fez contato com índio, pra não matar mais índio, ai fizeram isso ai criaram o SPI , né, e começou fazer contato, com pessoa e foi aonde nós cheguemo também e, fizemo contato com pessoa daqui né, muito com Tucuruí, mas nos morava lá no..., todo mundo morava lá no Pacajá... 1954, nos demo contato aqui no Trocará, primeira vez, em 1954, e ai andava aqui né, algum criança ainda pego.... Ai oque nós fizemo, criança ficaro aqui, eu fiquei, Manewara ficou, ...pa da assistência pro pessoal né, ai nós ficava ne, ai o pessoa ia falar com nós, ninguém compreendia, ai falava, não deixa ele falar a vontade, deixa ele falar, o que pode fazer, não pode sorta criança, deixa acostumar, ficando criança aqui o velho vem, falavo pra ele, e nos ficamo. (fala do cacique Poraké Assurini, 77 anos, uma das lideranças dos Assurini).

Depois da destituição do SPI entra em cena a FUNAI como um órgão de tutela, que veio dá “voz” e “representatividade” ao povo Assurini. Contudo, conforme afirma Oliveira Assurini, uma das lideranças Assurini, com o passar do tempo a FUNAI vem perdendo autonomia dentro da aldeia, pois hoje os Assurini buscam sua autonomia.

Então teve muitas mudanças antes a FUNAI que amparava agente tudo. Mas depois da constituição de 1988 agente hoje já fala pela gente mesmo nos representa mesmo, vamos pra frente nos representar como um povo, o povo Assurini, um povo resistente, que continua resistindo às ameaças do governo, pra da continuidade ao crescimento do povo, ou seja, nós estamos ganhando autonomia porque agente mesmo se representa não tem mais ninguém, nos representando ou defendendo agente. A partir do momento que você passa a ser um cidadão ou tira um documento, você vota, assim como você vota você tem o direito de ser votado. Hoje nós estamos nos preparando estamos preparados pra lutar de igual pra igual (Oliveira Assurini, 39 anos, dezembro de 2013).

Oliveira Assurini chama atenção para um dado importante, que embora a FUNAI perca a autonomia, já não represente grande avanços para as causas das populações indígenas, porque nesse momento os indígenas estão ganhando autonomia, estão tendo “voz” para lutar em busca dos seus direitos, contudo, muitas etnias ainda precisam dessa “proteção” da FUNAI para poder existir como etnia indígenas, porque nem todos tem esse engajamento social dos Assurini e outras etnias indígenas, que já se organizam através do movimento indígena⁸.

Desta forma, ao contrário do que afirma Orlando Silva, os Assurini não sofreu uma descaracterização sociocultural, pois, a sua cultura permanece visível, embora tenha se modificado no decorrer desses anos.

3.2. CULTURA ASSURINI MUDANÇAS E RESISTÊNCIAS.

Para Orlando Silva, a partir desse contato os Assurini perderam suas práticas religiosas como o xamanismo e também sua língua materna, a língua Tupi, que é pertencente à família linguística Tupi-guarani, e assim perderam parte de sua cultura (SILVA, 2009). Contudo, Manuela Cunha afirma que a cultura de um povo nunca se perde, pois ela está em constantes mudanças em decorrência das condições naturais e as oportunidades sociais que o tempo oferece aos vários grupos étnicos. Neste sentido, não tem os mesmos hábitos, nem as mesmas técnicas que os antepassados tinham os traços culturais sempre vão variar no tempo e no espaço. Portanto, não se pode falar em perdas culturais muito menos afirmar que essas mudanças culturais acarretam em uma descaracterização étnica, os indígenas sofreram com os contatos de outros povos e interagiram com eles, mas isso não os levou a perderem sua identidade própria e nem sua cultura. A final a cultura é algo dinâmico, e não podemos pensar que os povos indígenas estejam estagnados no tempo, e que para permanecerem com a sua identidade é preciso não se envolver com a sociedade nacional, ficar a margem do processo global que vivemos atualmente (LARAIA, 2001).

Stuart Hall, na obra “Sociedade e cultura na pós-modernidade”, analisa a transição do sujeito moderno para o contemporâneo, como se a modernidade libertasse o homem das tradições que eram divinamente estabelecidas. O

⁸ Movimento indígena é a luta dos povos indígenas junto com as instituições e órgãos não governamentais, em busca de direitos.

homem passou a ser soberano. Na opinião de Hall, o sujeito moderno surgiu como fruto do ceticismo e rompe com a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno (HALL, 2003).

Pode-se dizer que é nesse momento os indígenas rompem com o modelo de tutela dos órgãos governamentais e buscam a sua autonomia perante a sociedade envolvente. A autora Gorete Procópio em sua pesquisa na comunidade Assurini do Trocará afirma que essa comunidade atualmente passa pelo processo de ressignificação, buscando reconstituir a sua língua e cultura (PROCÓPIO, 1012, p. 41).

Neste sentido, os Assurini ainda preservam algumas tradições culturais históricas como a pintura corporal com significado apropriado para cada situação, danças tradicionais e fazem os mais diversificados tipos de artesanato de característica indígena. Observou-se durante a pesquisa que os Assurini estão reconstituindo, revitalizando e valorizando a sua cultura, há inclusive nesta comunidade um calendário anual de realização de suas festas, como a festa do jacaré, a festa do mingau, festa da tukasa, festa da taboka e festa do peixe.

É importante ressaltar que as maiorias dessas festas tradicionais estão diretamente ligadas à alimentação, e também estão permeadas de religiosidade Assurini. Pois, há todo um ritual para a realização dessas festas, como por exemplo, a festa do jacaré, um dos principais personagens desta festa, que na crença Assurini seria um elemento de contato deles com o sobrenatural. Segundo Pinto e Procópio durante o ritual da festa do jacaré ocorrem revelações, advindas de incorporações de propensos pajés, que teriam a vidência de seres sobrenaturais capazes de revelar os segredos mais íntimos das pessoas. Por isso, orientam que as pessoas que por ventura tenha algum segredo comprometedor não participem desta festa, sob o risco de revelação a todos os participantes (PINTO e PROCÓPIO, 2013). Contudo, para acontecer esta festa é preciso a caçar o jacaré. Por envolver a aproximação de Karowaras, seres sobrenaturais bons ou ruins que incorporam nas pessoas, as mulheres e crianças não participam diretamente da festa por serem consideradas como mais suscetíveis aos karowaras ruins, a mulher por ter seu período menstrual, envolvendo sangue que pode exercer atração ou repulsa, raiva; e as crianças por ainda não terem concentração e nem autodefesa. Portanto, não podem ficar muito perto dos participantes desta festa e nem se alimentar da carne do jacaré que distribuída no momento deste ritual, só ingerido essa carne quando os seus maridos ou pais levam para casa. Os Assurini contam que há uma música para cada momento da festa, porém algumas são construídas no momento da festa e todas têm significados envoltos em

religiosidade. A pintura corporal atualmente é usada no dia-a-dia e principalmente em dias de festas ou eventos importantes da comunidade, como os jogos internos e as gincanas (queira ver imagem 03)

Devido à cultura ser dinâmico e estar em constantes mudanças e reinterpretações, muitos habitantes da aldeia Assurini do Trocará usam máquina de tatuagem, cuja pintura é permanente, com traços trazidos da cultura não indígena, principalmente letras, adoram tatuar na pele seus nomes em Assurini ou de familiares e amigos, o que não deixa de ser uma forma de valorização da língua materna. . A cultura é um fator que muito orgulha os indígenas Assurini isso fica evidenciado na fala de um das lideranças da comunidade Pirá Assurini, também professor de língua materna atuante dentro da comunidade.



Imagem 03: Jovem Itiama Assurini realizando a pintura. Na imagem é possível visualizar também suas pinturas ou tatuagens permanentes. Fonte: PINTO, acervo de pesquisa, 2013.

3.3. CRENÇAS ASSURINI E A INSERÇÃO DE NOVOS CREDOS

Não se pode falar em cultura Assurini sem se remeter a religiosidade que ainda é muito viva na comunidade o pajé é uma espécie de Deus que tem o dom de fazer curas. Waremoa Assurini falou da importância do pajé para os Assurini,

“O pajé tinha papel fundamental na comunidade devido ser, o grande medico da aldeia, pois tudo que se necessitava em relação às práticas de cura era a ele que se recorria, com isso conquistou o respeito de todos, tornou-se um líder dentro da comunidade um verdadeiro rei, onde todos paravam quando ele passava”(Fala de Waremoa Assurini, mais conhecido por Peppe, 31 anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará).

Mas atualmente a comunidade se encontra sem pajé o último pajé foi Nakawaé Assurini, que substituiu o pajé Tatatian Assurini, que veio a óbito após cair de uma bacabeira. Após a morte deste o pajé Nakawaé Assurini se transformou no novo líder espiritual desse povo, que ficou se tem pajé depois da sua morte. Os Assurini dizem que o processo para se tornar um pajé é um pouco difícil e requer muito sacrifícios.

A escolha do Pajé Nakawaé ocorreu com a morte do Pajé Tatatian que foi o primeiro Pajé dessa aldeia, ele caiu da bacabeira na sexta-feira santa, e Nakawaé tava em formação e assumiu o posto de Pajé da aldeia. Nakawaé morreu no dia 13 de julho de 1997, desde então não existe outro pajé na aldeia, devido à dificuldade que tem em fazer essa escolha. O pajé é escolhido através de um sonho com a onça onde ele sonhava que se vestia com sua pele e se transformava e depois de uma preparação muito cuidadosa e complicada se tornava Pajé (Waremoa Assurini, 31 anos, professor de língua na aldeia Trocará).

Após a morte do pajé, muitas coisas mudaram entre os Assurini em todos os sentidos, até em relação ao respeito aos mais velhos, assim como, a introdução de outras religiões dentro da comunidade. Primeiramente, entrou a Igreja Adventista do Sétimo Dia, mas por interferir muito nos costumes Assurini, principalmente, no o alimentar, pois, proibia

a ingestão de certos tipos de peixes e carne de porção, principais fontes de proteína desse povo. Devido essa proibição religiosa alguns índios começaram mal, chegavam a desmaiar por falta de proteína de carne. Então, as lideranças Assurini resolveram afastar essa igreja da Aldeia.

Atualmente existem duas igrejas evangélicas atuando entre os Assurini: a Igreja Assembleia de Deus e a Igreja Batista. Durante a pesquisa observou-se que o culto evangélico dessas igrejas para nada mais é que um espetáculo para os Assurini, aonde para vão observar sem aparentemente se envolver com as crenças e ou dogmas dessas igrejas. Para as crianças a maior atração é o saquinho de pipoca que distribuído no final de cada culto evangélico, uma forma que os adeptos das igrejas encontraram para prender a atenção das crianças e de demais habitantes dessa comunidade indígena. Aliás, para quem observa parece uma cena ainda colonizadora. Contudo, não se pode dizer que com o passar do tempo os Assurini acabaram inserindo por completa a religião evangélica em suas práticas, porém, se observou lideranças Assurini participando de cultos evangélicos, e se autodenominando seguidores e adeptos dessas igrejas.

É importante mencionar que no caso da Igreja Assembléia de Deus, sua inserção na aldeia Trocará ocorreu a pedido do cacique Poraké Assurini, que procurou o pastor desta igreja devido um projeto de reabilitação a alcoólatras, que a igreja desenvolve em Tucuruí, chamado *Reviver: Resgatando Vidas para Cristo*. Visto que a comunidade Assurini atualmente passa por sérios problemas com a introdução de bebida alcoólica, e quando os indígenas estão embriagados, ficam muito agressivos, violentos com a família, principalmente com as esposas, daí o motivo do pedido de ajuda das lideranças Assurini. O certo é que ainda não há uma estatística apontando se após a entrada dessa igreja houve a diminuição de entrada de bebidas alcoólicas entre os Assurini, o que fica muito evidente é o intuito dessa igreja evangélica em converter fieis.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que as igrejas evangélicas se inserem dentro da aldeia Assurini, elas passam a interferir diretamente na cultura e nas crenças desse povo, que ainda permanece muito forte, mesmos após a morte do pajé Nakawa, embora após a sua morte ainda não tenha ocorrido à formação de um pajé substituto, porque há todo um ritual envolto em crenças e poderes sobrenaturais para a escolha de um novo pajé. Por isso tudo, a presença do pajé Nakawaé ainda é muito sentida entre os Assurini, acreditam que o seu espírito incorporou em uma onça, que ronda pelos arredores da aldeia e de toda a reserva Trocará.

Ressalta-se que essa crença Assurini vem sendo debatida pelas igrejas evangélicas, cujas pregações dos seus pastores são realizadas através de leituras que visam desmitificar as crenças indígenas. Ao assistir um desses cultos evangélicos junto com os Assurini observou-se que a leitura escolhida foi retirada dos capítulos e um e dois do livro gênese da Bíblia Sagrada, onde diz que Deus criou o homem e os animais, e que Deus disse ao homem que dominassem os animais, porque eles nasceram para ser dominados. O pastor ainda usou como exemplo, a onça, afirmado que os indígenas não tinham que temer a onça, porque ela era um animal e tinha que ser dominada.

3.4. LÍNGUA A GÊNESE DA IDENTIDADE DO POVO ASSURINI

A língua do povo brasileira sempre foi permeada de especificidades, pois, foi constituída através do processo de colonização e miscigenação de vários povos. Ângela Ariadne Hofmann, afirma que o “Brasil não conhece o seu próprio Brasil”, pois por muito tempo foi criado à ideia de homogeneização da sociedade brasileira e muitos traços dessa pluralidade nacional são esquecidos e uma delas é a língua.

No período colonial a língua indígena predominou e muitas palavras do vocabulário indígena se misturavam como a língua portuguesa e surgiu o Nheengatu, que por muito tempo permaneceu como língua oficial do Brasil, mas a partir do século XIX, para não perder hegemonia política e cultural D. João VI impôs o português como língua oficial do país (HOFMANN, 2008).

Esse fato também facilitou a colonização, pois com a extinção da língua indígena e a introdução do português sabia-se o que os indígenas articulavam e facilitava a catequização dos indígenas por parte dos missionários (HOFMANN, 2008).

“O primeiro passo é capturar seu pensamento. E para isto parte-se do princípio da gênese da identidade de um povo, da sua maneira de pronunciamento de mundo: a língua. Passar por dentro da língua daqueles que se quer compreender ou buscá-los por meio da catequização na língua portuguesa: dois modos de alcançar um mesmo objetivo, tornando-o homogêneo e vulnerável pensamento que se pretende dominante (HOFMANN, 2008. P. 76-77).

Então foi desse jeito que os dialetos indígenas foram se perdendo e atualmente passam por um processo de reconstituição em varias etnias indígena (HOFMANN, 2008). Com os Assurini do Trocará não é diferente a língua materna é um traço, que atualmente tentam reconstituir. É uma tarefa muito difícil, à medida que a comunidade passa por esse processo de globalização e as fronteiras vão se estreitando os indígenas começam a esquecer a sua língua mesmo porque só os mais velhos falam na língua Assurini. Para reviver a língua materna os Assurini estão ensinado para os mais novos. E através dessa necessidade de reconstituí-la os professores indígenas buscam através de aulas que é realizado todas as sextas na aldeia Assurini inserir os aprendizados sobre a sua língua materna (queira ver imagem 04).

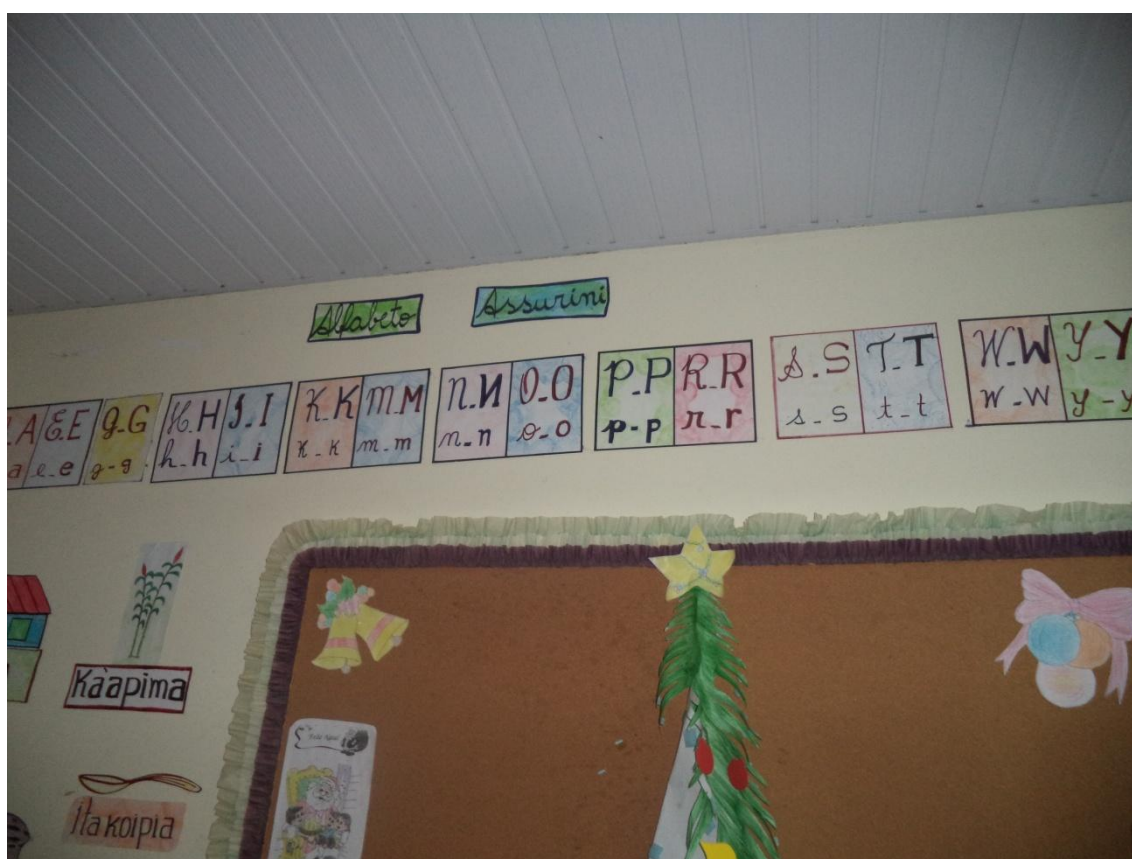


Imagem 04: Fotografia do alfabeto Assurini. Os professores indígenas de língua materna se esforçam para reconstituir a língua Assurini. Fonte: PINTO, acervo de pesquisa, 2013.

A professora Paturina Assurini, 52 anos de idade, fala porque como está ensinando a língua materna ao povo Assurini do Trocará:

“O meu interesse de ajudar minha comunidade, ajudar as crianças e eu aprendi muito com eles também, aprendi também com os mais velhos, como

ensinar na língua. Eu trabalho com língua portuguesa eu sei um pouco de língua a Waderléi me ensinou” (Paturina Assurini 52 anos, professora indígena, entrevistada no dia 29).

É interessante ressaltar que os professores de língua indígena tem o cuidado de aprender como os mais velhos o dialeto próprio da sua etnia. Neste sentido, os Assurini vive uma busca incansável pela manutenção da sua história, cultura, religiosidade e identidade, e nessa luta a escola formal ganha um papel importantíssimo, pois, ela representa a materialização dessa luta pela cidadania.

3.5. A EDUCAÇÃO ENTRE O POVO ASSURINI DO TROCARÁ: SABERESFORMAIS E INFORMAIS

Para Pedro Paulo Funari a escola é uma invenção criada somente a partir do século XIX, antes disso, a escola era vista como um tempo livre para as reflexões, pois tudo o que se precisava para a sobrevivência era repassado por meio de ensinamento cotidiano. Na sociedade indígena não é diferente o conhecimento primordial para as sociedades indígenas é aquele adquirido no seu dia a dia (FUNARI, 2011).

Os adultos transmitiam as crianças os conhecimentos para que pudessem fazer um vaso de cerâmica, um artefato de pedra ou madeira, de modo que aprendessem a caçar pescar, lutar em uma guerra. Essa educação dos cinco sentidos – olfato, paladar, visão e audição - era dada por meio daquilo que o antropólogo francês André Leroi-Gourhan chamaria de “gesto técnico” este conceito se refere à capacidade humana, por meio de gestos aprendidos, manejar e modificar objetos. Não é fácil fazer um arco e fecho uma canoa ou moldar e cozer um vaso de barro. Entre os índios não havia cursos nem cartilhas explicativas, mas assim a transmissão da gestualidade permite que a vida diária se perpetue (FUNARI, 2011. P. 66)

Nesse sentido, percebemos que há muito tempo o saber informal esteve presente dentro das comunidades indígenas. Mas, atualmente ele se entrelaça como o saber formal

estabelecidos através das escolas. Neste sentido, a inquietação é saber até que ponto essa educação formal é vista como um fator positivo para os povos indígenas? Quais as interferências do conhecimento advindo da educação formal na cultura indígena? Esses questionamentos rodeiam e norteiam esse trabalho, pois, na comunidade Assurini do Trocará é muito visível a relação de saberes formais e informais.

A construção da escola formal significou um momento histórico e importante para essa comunidade, foi à materialização das suas lutas, por direitos de uma educação específica e de qualidade, onde a lei de nº 11, 645/ 2008, junto com as base e diretrizes da educação nacional, que assegura aos indígenas uma educação diferenciada, que leve em consideração as vivências e realidades desses sujeitos. Araci Lopes Silva, no estudo *“Educação Para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil*, defende que as escolas devem ser um instrumento favorável a autonomia dos indígenas e não uma “instituição colonizadora”. A escola precisa ser um meio de interação dos indígenas a sociedade envolvente. E para isso existe todo um aparato legislativo que, segundo esta autora, começou desde a década de 1970, é de direito dos indígenas terem uma educação diferenciada, bilíngue uma escola que dei acesso as informações vitais (SILVA,2001).

“Hoje, as escolas, como instrumento para compreensão da situação extra aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporadas à maiorias das pautas de reivindicação dos povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola diferenciadas, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras(SILVA, 2001, p. 101).

Nesse sentido, a educação escolar indígena precisa ser repensada, não basta à criação da lei que busque englobar os indígenas em uma educação diferenciada, precisa haver um diálogo entre os principais agentes envolvidos nesse processo que são os indígenas (SILVA, 2001). Nessas perspectivas foi construído o prédio escolar na comunidade Assurini, ou pelo menos essa era intenção da comunidade quando reivindicavam a escola para dentro da aldeia.

A construção da primeira escola se deu no ano de 1994, mas era um prédio que não atendia as necessidades dos habitantes da aldeia Trocará, que começaram a reivindicar um

prédio com melhores condições para atender suas crianças e jovens. Juntamente com os projetos de construção de casas na aldeia Assurini em “recompensa” as mazelas que sofreram com hidrelétrica de Tucuruí, o governo federal criou um projeto de construções também de prédios escolares, e através de muita luta os Assurini conseguiram a construção da escola Warara’awa Assurini (que na língua Assurini significa pena de arara) inaugurada no ano de 2011 pelo governo do Simão Jatene.

Essa conquista é motivo de orgulhos das lideranças Assurini que junto com os demais habitantes dessa comunidade reivindicaram o direito de uma educação formal capaz de subsidiar interesses do povo Assurini em relação as lutas pelos direitos assegurados por lei, mas, que muitas vezes é negligenciado pela sociedade envolvente. O Professor Assurini Waremoa conta empolgadamente como se deu essa construção.

“Primeiramente as crianças estudavam na casa da FUNAI onde agora foi construída a casa dos professores, depois veio o projeto das casas, das 42 casas, e a comunidade aproveitou e reivindicou um posto de saúde e uma escola, com quatro salas e alojamentos pros professores, a escola foi construída em 1994. Depois que a estrutura da escola ficou montada o pessoal começaram a trabalhar inclusive quem trabalhava nesse período era o Toriaiwa Assurini, Raimundinho Assurini e a Wanderléia que ta até hoje e mais duas professoras que não são indígenas que é a Rosilene e a Professora Claudia e ela foram duas professoras que interagiram com os Assurini elas participavam das festas, falavam na língua estavam sempre buscando incentivar o povo a valorizar nossa cultura. E é isso que falta pros professores que estão vindos agora, com exceção da Professora Solange. Ai com os projetos do estado de fazer alguns prédios escolares nas aldeias. Assurini foi contemplado com um prédio também. Quer dizer foi uma busca imensa que as lideranças tiveram não foi só pensamento do governo, foram lutas nossas. A escola Warara’awa Assurini é um prédio recentemente inaugurado, pelo governo do Simão Jatene no ano de 2011, e o próprio governador veio inaugurar, a escola conta seis salas, sala de informática e uma biblioteca, tem um quadro de vinte e três funcionários, sendo cinco professores indígenas e cinco não indígenas. Assim como, as escolas não indígenas, na escola Warara’awa Assurini tem projetos educacionais como, *O Mais Educação*, que é destinado a cem alunos e não tive informação como é que se da essa seleção desses alunos pra participar do projeto. Mas o

projeto ensina à pintura indígena, o artesanato, a dança e a música (Waremoa Assurini, 31 anos, professor de língua indígena na Aldeia Trocará)

Não há dúvidas de que a construção desse prédio escolar trouxe muitas melhorias para essa população, pois, o desejo de estudar e ter uma educação formal nessa comunidade é muito grande. Antes da construção do prédio da atual escola os Assurini tinham que se deslocar da sua aldeia para a cidade mais próxima que é a cidade de Tucuruí, onde estudavam para em uma escola cuja educação é direcionada aos povos não indígenas. Contam que nessa escola, por sofrerem várias formas de preconceitos, aprendiam a desvalorizar as suas especificidades indígenas, sua cultura.

Nesse sentido, a construção do prédio da escola formal foi de extrema importância para o povo Assurini, contudo, o saber formal aprendido nesta escola é visto por eles como um complemento, que lhes proporciona a interação com a sociedade envolvente, “um portal” que liga a comunidade Assurini a sociedade envolvente em busca de seus direitos. Isso fica evidente na fala do Oliveira Assurini.

A escola porque é um complemento! Nos já temos a nossa escola do povo Assurini que é a educação tradicional. Então a escola do não índio é só um complemento pra gente está nos preparando sobre o mecanismo que o não índio usa, pra nos está buscando os nossos direitos (Oliveira Assurini, uma das lideranças Assurini, dezembro de 2013).

É nesse tipo de discussão que os saberes formais e informais se entrelaçam de forma positiva e negativa dentro da aldeia Assurini do Trocará como podemos evidenciar no relato de Oliveira Assurini. Pinto e Domingues afirmam que,

“A educação, considerada fundamental para a vida de um descendente de escravo ou de indígena, era aquela transmitida de geração a geração pela oralidade, pela tradição e pela arte de falar dos mais velhos aos mais novos, pois aqueles eram considerados detentores de saberes pela comunidade, logo competentes para desenvolverem a educação” (PINTO e DOMINGUES, 2011, p. 8).

Até mesmo porque a educação formal ainda deixa a desejar. Embora as legislações e políticas da educação básica assegurem uma educação diferenciada e específica ainda esta longe de se chegar a essa realidade. Nas análises de Procópio, o processo da implementação da escola na aldeia Trocará provocou mudanças na vida de jovem e crianças, pois a escola formal traz conhecimento e acesso a diferentes conhecimentos e culturas, e os jovens sentem essas mudanças, essa interferência, conforme relata o jovem Itiama Assurini, um dos estudantes, que tem uma percepção crítica a respeito ao saber formal aprendido na escola:

A escola é um meio que temos pra conhecer o branco, é como se fosse um portal que nos liga a sociedade envolvente, é o meio que temos pra conhecer nossos direitos. Nosso ensinamento é repassado pelos mais velhos, pelos amigos e até pelas crianças, nos aprendemos a caçar, pescar, os artesanato, a pintura tudo isso aprendemos. Lá fora é que nos precisa. Mas muitas vezes a escola faz coisas que eu não aprovo como, por exemplo, e achava que nos deveria entrar como quiséssemos. Porque na nossa cultura, a nossa roupa é as pinturas, só que aqui agente só pode entrar de uniforme. Tem muitas coisas aqui que eu não aprovo (Itiama Assurini, 20 anos, jovem habitante da Aldeia Trocará, dezembro de 2013).

O relato do jovem Itiama Assurini além de evidenciar como os saberes se tornam polarizados dentro da comunidade, mostra a insatisfação dos alunos indígena, não só com a educação formal adquirida, mas, como as próprias normas da escola. Em contrapartida, vêem a introdução de professores indígenas desta comunidade na escola formal como um ponto positivo, pois entendem que esses professores respeitam, valorizam as histórias e cultura indígena.

3.6. PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS EM TORNO DA EDUCAÇÃO.

Atualmente há um grande avanço dentro da comunidade Assurini, no que diz respeito à educação indígena específica, que é executada por professores indígenas. Felizmente, no quadro de profissionais da escola Wa'raraawa Assurini existem cinco professores indígenas atuando dentro da sala de aula, este fato mostra que embora não seja na

sua totalidade, as leis em prol a educação indígena diferenciada e específica está sendo cumprida. Uma vez que esses professores, no momento que vão atuar em sala de aula, conhecem a realidade de seus alunos, fazem parte da mesma cultura, portanto, não interfeririam de forma brusca nos costumes, nos hábitos e saberes indígena. Então, talvez esta seja a maior conquista da educação indígenas, isso se parti da ideia de que o povo Assurini tem uma educação informal, que tem tanta importância ou quem sabe seja mais importante do a educação escolar formal implantado na aldeia com as legislações educacionais brasileira. Pois esses professores indígenas são frutos desse saber, valorizam a educação informal, que se embate com o saber formal adquirido na escola.

Segundo Araci Lopes da Silva, o trabalho de professores indígenas inicia a partir de 1970 e resultou a criação de experiências escolares originais, que somada à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não governamentais e à ampliação de debates sobre os direitos educacionais dos indígenas (SILVA, 2001). E capacitação para efetuar essa educação e a profissionalização dos indígenas é um grande avanço. Neste sentido, os professores indígenas da aldeia Assurini do Trocará contam que “ganham” um curso de profissionalização do governo. É perceptivo o orgulho e o engajamento dos indígenas Assurini com trabalho discente na escola Warara’awa Assurini e como o curso de formação de professores indígenas. O professor Waremoa Assurini relata da seguinte forma essa conquista.

”Fiz um curso de profissionalização, junto com a outra professora Wanderléia Assurini, que duraram quatro anos e foi muito interessante, que quando agente faz esse curso agente aprende, agente tem aquele conhecimento de como trabalhar, porque agente não tem aquela metodologia de ensino próprio pra sala de aula. Então vamos buscando a realidade dos alunos nas aulas, por exemplo, na matemática, nos buscamos as pinturas, na história ensinamos a história dos Assurini, na geografia também procuramos trabalhar a reserva, por exemplo, assim você conhece a aldeia tal? Você desenha pra mim? Na ciência nos procuramos trabalhar os peixes, as árvores da reserva e tudo na língua.” (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará, dezembro de 2013).

Outro fator bastante significativo são os materiais didáticos produzidos dentro da comunidade Assurini, onde os professores não indígenas também tem uma participação

bastante significativa na preparação desses materiais. Segundo os indígenas, esse material é pensado conforme a realidade da comunidade, produzido muitas vezes pelos próprios alunos e também a partir dos resultados dos trabalhos de pesquisadores, que deixam os resultados de seus trabalhos na aldeia. Contam que esses materiais didáticos depois de prontos são corrigidos, avaliados pelos sábios da aldeia, os moradores mais velhos dessa comunidade indígena (queira ver imagem 05).



Imagem 05: Amostra de materiais didáticos produzidos conforme a realidade do povo Assurini, motivo de orgulho para os professores indígenas. Fonte: PINTO, acervo de pesquisa, 2013.

Na pauta de reivindicações de proposta, nos propusemos a secretaria uma educação de acordo com a nossa realidade, com a realidade daqui da aldeia, e todas nossas reivindicações foram aceitas por unanimidade, porque antes nos só trabalhávamos os calendários deles, então como a escola foi regularizada, agente tem que tá trabalhando de acordo com a nossa realidade, e com o currículo de educação indígena próprio” (Waremoa Assurini, 31anos, professor de língua indígena na aldeia Trocará).

Esta fala do professor Waremoa Assurini evidencia como se deu a luta pela construção dos materiais didáticos, e como os indígenas buscam uma educação autônoma e específica. Porém, mesmos com essas reivindicações ainda existem falhas no que diz a uma educação específica. Segundo Procópio, apesar do ministério da educação e cultura (MEC) esta

apoando a produção de cartilhas e livros para o uso nas escolas indígenas e muitos desses materiais já serem produzidos pelos próprios professores indígenas, que é uma grande conquista, a educação indígena ainda deixa muito a desejar por uma série de fatores como a falta de capacitação interétnica dos professores que estão formando pensadores, e estes tem o papel de afirma à identidade desses povos. Então há a necessidade de uma qualificação maior por parte dos professores (PROCOPIO, 2012). Neste sentido, a escola torna-se instrumento favorável à autonomia indígena e não uma “instituição colonizadora” fazendo com os indígenas sintam-se integrados na sociedade (GRUPIONI, 2001).

Por outro lado, também é perceptível o descontentamento com alguns professores não indígenas, que vem trabalhar na aldeia Assurini, os indígenas reclamam que é preciso haver uma capacitação interétnica para que esse professores venham realizar seu trabalho sem interferências, principalmente nos seus costumes e cultura. Como afirma um professor indígena,

“Uma vez veio um professor que não respeitou o calendário da comunidade e queria dar aula na sexta, que é dia de aula de língua. Então disse que ele ia dar aula pras cadeiras porque os alunos iam pra aula de línguas, que acontecem no centro cultura Teapykawa Assurini. E houve mesmo a aula de língua nesse dia. Então, por esse motivo estamos reivindicando para a secretaria de educação um treinamento pra esses professores para que no momento que eles venham trabalhar na comunidade eles já tenham conhecido um pouco da nossa história e costume pra poderem não interferir na nossa cultura, assim como os Gavião, pra eles trabalharem lá, eles tem que passar por um treinamento. Mas tem professores que leva em consideração nossa realidade e nossa cultura, principalmente os professores de educação artística e os de história também” (waremoa Assorreni, professor de língua indígena na aldeia Trocará, dezembro de 2013).

Portanto, se faz importante frisar que existem exceções, alguns professores são muito elogiados por fazerem um trabalho específico. Conforme afirma Procópio, os professores não indígena também tem uma parcela muito grande de contribuição nessa iniciativa de fortalecimento cultural e junto como os professores indígenas estão constantemente buscando métodos de aprendizagem, que valorize a sua cultura (PROCOPIO, 2012). Contudo, é necessário haver uma ampliação e melhoramento dessa educação, e a

valorização do saber informal possa fazer parte da escola formal. Pois, essa deficiência de não interação não parte só dos professores não indígenas, mas do próprio sistema educacional desenvolvido pelo os órgãos governamentais envolvidos, é preciso que haja um melhor engajamento dos saberes formais e informais, para que juntos possam reconhecer, valorizar e fortalecer a cultura e a identidade do povo Assurini do Trocará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos ao longo deste estudo que durante muito tempo, os povos indígenas sofreram irreparáveis mazelas, os levando a um cruel processo de marginalização. A sociedade nacional começou desde o princípio da colonização a moldar uma identidade carregada de preconceitos e estereótipos.

Entretanto, os povos indígenas no decorrer do tempo e do espaço ganham autonomia. Embora muitos pesquisadores venham afirmar que eles “perderam” sua cultura e identidade, observamos que esses povos sofreram sim várias mudanças, mas não “perderam” sua cultura e nem sua identidade, pois, esses fatores estão em constantes mudanças e resignificação. Segundo Manuela da Cunha, os povos indígenas resistiram às interferências, mas não perderam seus traços culturais, visto que a cultura é algo mutável e esta sempre em constantes mudanças em decorrências do tempo e espaço e assim os povos indígenas preservam e perpetuam sua identidade étnica (CUNHA, 2012).

Desta forma, os indígenas apesar de sofrerem mudanças nos costumes e hábitos, não perderam sua identidade, são sujeitos de seu tempo, e não podem viver estagnados, acompanham a evolução e os avanços que o tempo e espaço oferecem a eles (CUNHA, 2012). Foi nesse sentido que os movimentos indígenas ganharam força e autonomia para reivindicar e lutar por seus direitos, uma das maiores conquistas dos seus direitos foi a lei de número 11.645/2008, que inseriu nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras o ensino da história e cultura indígenas. Um grande avanço, pois, antes desta lei a história e cultura desses povos, que tanto contribuíram para a formação da identidade brasileira era passado despercebido, mencionado apenas como algo irrelevante, sempre abordando os indígenas de modo preconceituoso e estereotipados, privilegiando a história e a contribuição dos povos europeus (CUNHA, 2012).

Não há dúvidas de que muito ainda falta para que os currículos das escolas brasileiras ponham em prática o que a lei propõe. É perceptível a falta de capacitação interétnica dos professores em nosso país. Contudo uma das maiores conquistas que os povos indígenas ganharam com a criação da lei de nº 11.645/2008 foi que com sua formulação as leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e a LDB, começaram em seus artigos a se pensar em uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas. Entretanto, é preciso repensar essa educação, pois é preciso haver melhores discussões, não se pode fazer

uma educação específica, levando em consideração, as especificidades lingüísticas e culturais, uma educação diferenciada sem levar em consideração todas as complexidades das etnias indígenas (GRUPIONI, 2001). Conforme afirma Lopes da Silva as etnias são diferentes em todos os sentidos inclusive nos interesses, é preciso haver um diálogo, pois muitas etnias vêem a instituição escolar como algo prisioneiro, e muitas vezes, vai contra os interesses da comunidade (SILVA, 2001).

Observou-se durante a pesquisa que o saber escolar nada mais é que um meio de interação com a sociedade envolvente, e que a escola Wa'raraawa Assurini é apenas um dos meios que os Assurini utilizam para conhecer a sociedade envolvente, para poder se auto defender, reivindicar seus direitos, se manter como povo com suas histórias, cultura, saberes e lutas. Neste sentido, embora ainda precise muito para se chegar a uma educação que leve em consideração as realidade e vivencias dos Assurini do Trocará, a escola Wa'raraawa Assurini esta se esforçando para alcançar essa meta, vem contribuiu muito para a manutenção da cultura e identidade desse povo.

Portanto, a pesquisa constou que em relação à educação, o povo Assurini vive uma dicotomia de conhecimento e saberes, que se entrelaçam entre os habitantes desta aldeia indígena. De um lado, tem o saber formal escolar, que foi uma grande conquista para este povo, embora ainda deixe muito a desejar no que diz respeito a uma educação verdadeiramente específica. E do outro lado, o saber informal, que é aquele saber transmitido de geração em geração, através do qual povo Assurini busca a manutenção e sobrevivência de suas histórias, traços culturais e religiosos, ainda pouco respeitados dentro da escola formal, mas que muito tem avançado para esse fim. Desta forma, é preciso haver uma capacitação interétnica dos professores indígenas, além de uma maior participação dos habitantes da aldeia Trocará na formulação do currículo e das políticas escolares direcionadas a esta a comunidade. Visto que, muitas vezes a educação escolar formal ainda atropela o conhecimento tradicional, considerado pelo povo Assurini como primordial, pois é um este saber informal que garante a sobrevivência e a perpetuação do povo Assurini como uma comunidade indígena, enquanto a educação formal é vista por esse povo como um uma espécie de portal para conhecer o outro.

FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA

1. FONTES ORAIS:

Destaca-se que os conhecimentos orais foram de extrema importância para execução da pesquisa que originou este estudo, através dos relatos orais, se testemunhou angústias, saberes e se conheceu um pouco mais da história e cultura do povo Assurini do Trocará. Embora se tenha conversado com muitos habitantes desta aldeia, destaca-se aqui apenas os nomes daqueles que mais contribuíram para a constituição deste trabalho, cujas falas ajudaram na sua trama de composição:

Puraké Assurini, cacique, 77 anos, umas das lideranças do povo Assurini do Trocará.
Sereviar Assurini Cacique, umas das lideranças indígenas do povo Assurini do Trocará.

Pirá Assurini, professor na escola Wa'raraawa Assurini.

Torino Assurini, professor na escola Wa'raraawa Assurini.

Waremoa Assurini, 31 anos, professor na escola Wa'raraawa Assurini.

Paturima Assurini, professor na escola Wa'raraawa Assurini.

Wanderleia Assurini, professora escola Wa'raraawa Assurini.

Sunitá Assurini, 18 anos, aluno da escola Wa'raraawa Assurini.

Itiama Assurini, 20 anos, aluno da escola Wa'raraawa Assurini.

Passawia Assurini, habitante da comunidade Assurini do Trocará.

Oliveira Assurini, 39 anos, umas das lideranças do povo Assurini do Trocará.

2. FONTES IMAGÉTICAS:

Imagens fotografias dos acervos familiares que foram encontradas nas casas da aldeia indígena Assurini;

Imagens fotográficas que foram feitas durante as atividades de pesquisa de campo.

3. FONTES ESCRITAS

Registros históricos dos indígenas da região do Tocantins localizados nos acervos da FUNAI e FUNASA;

Registro de nascimento, casamento e certidões de óbitos dos indígenas Assurini;

Ata de reuniões da Associação da Comunidade Assurini.

4. FONTES BIBLIOGRÁFICAS

MATTA (1978), LARAIA (1972), ANDRADE (1992), ARNAUD (1989) (SILVA 2008), GRUPIONI (2001), CUNHA (1012), STUART HALL(2005) e PROCOPIO (2012),

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, outubro de 2004.

_____. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios no Brasil: historia direitos e cidadania. São Paulo: claro enigma, 2012.

DA MATTA, Roberto e Roberto da Matta. Índios e Castanheiros- a empresa extrativista e os médios Tocantins paz e terra, 1978.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. "A educação escolar indígena: um diagnostico crítico da situação no Brasil". In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). Antropologia, Histórica e Educação: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. 71-111.

FUNARI, Pedro Paulo. "As Identidades" In: FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 65-116.

GRUPIONI, Luiz Donisete Bbenzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs). Povos indígenas e Tolerância: Construindo praticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUS, 2001. (seminário 6; ciências, cientista e tolerância II).

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcimetá Tucuruí Pará. Cametá-Pará, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. “Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil”. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARES, Myriam Martins. **Yãmiy, os espíritos do canto**: a construção da pessoa na sociedade Maxakali. 1992. 227 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) -UNICAMP, [1992].

ANDRADE, Lucia M. M. O Corpo e o Cosmos. Relações de Gênero e o Sobrenatural entre os Assurini do Tocantins. Dissertação de mestrado. USP, 1992.

ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. “Imagem do Índio: signos da intolerância, In: GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs). Povos indígenas e Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 200.

Cunha, Manuela Carneiro Da. Índios no Brasil: história direitos e cidadania/ Manuela carneiro do cunha.- 1º edição.- São Paulo: claro enigma, 2012.DA MATTA, Roberto e Roberto da Matta. Índios e Castanheiros- a empresa extrativista e os médios Tocantins paz e terra, 1978.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF, outubro de 2004.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. 71-111.

FUNARI, Pedro Paulo. “As Identidades” In: FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 65-116.

GOMES, Mércio Pereira. “Políticas Indigenistas”. In: GOMES, Mércio Pereira. *Os Índios e o Brasil*. Ensaio sobre um holocausto e sobre uma possibilidade de convivência. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs). Povos indígenas e Tolerância: Construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001. (seminário 6; ciências, cientista e tolerância II).

HALL, Stuart. “A identidade na pós-modernidade”. 10º Ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

_____. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LARAIA, Roque de Barros. Tupi, Índios do Brasil Atual. São Paulo, FFLCH-USP, 1987.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura- um conceito antropológico . 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2001,p.10-24;67ç101.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, LuísDonisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola** novos subsídios paraprofessores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/Antônio Carlos. Os Parakanã: Espaços de Socialização e suas Articulações Simbólicas. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 1994.

MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré. **O tempo antigo entre os SuruíAikewára**: um estudo sobre mito e identidade étnica. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - UFPA, [2002].

MATTA DA SILVA, Gilmar. *SapuraháideKaruára*: mitos, instrumentos musicais ecanto entre os SuruíAikewára. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em AntropologiaSocial) - PPGCS/UFPA, [2007].

MELATTI, Julio Cezar

Índios do Brasil/ Julio Cezar Melatti. –São Paulo, editora da Universidade de São Paulo, 2007.

NÓBREGA, Manoel. Cartas do Brasil, 1549-1560. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 1931. RIBEIRO, Darcy. Uirá Sai à Procura de Deus. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. **Música Yepamasa**: por uma Antropologia da quelévistrouxe. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 42, n. 1-2, p. 77-96, 1999.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes & PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz (org.) “Falaram de Extinção, Mas Nós Resistimos”: história e memória do povo Assurini do Trocará. UFPA-Campus Universitário do Tocantins, Cametá, 2013 (no prelo).

PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na escola Wararaawa Assurini localizada na Transcimetá Tucuruí Pará. Cametá-Pará, 2012.

RICCI, Magda. “Entre o livro e vida: avaliação dos livros didáticos de história de ensino fundamental e a questão étnico racial”. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia e MAGALHÃES, Ana de Del Tabor Vasconcelos (orgs.). Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnicas raciais. Belo horizonte: Mazza edições, 2010, pp. 53-76.

RODRIGUES, Margarita Victoria. Pesquisa Histórica: O trabalho com fontes documentais. COSTA, Célio Juvenal, MELO, Joaquim José Pereira, FABIANO, Luiz Herrmenegildo (Orgs). Fontes e Métodos em História da Educação. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010, p. 49-78.

SILVA, Aracy Lopes da. “Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil”. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs). Povo indígenas e tolerância: construindo praticas respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001, pp. 99-131.

SILVA, Orlando Sampaio: Índios do Tocantins. - Coleção Memórias da Amazônia Manaus 2009: Editora Valer.

THOMPSON, Paul, 1935- A voz do passado: história oral/ Paul Thompson; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. –Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

Sites:

<http://www.arara.fr/BBTRIBOANAMBE.html>

<http://piib.socioambiental.org/pt/povo/anambe/47>

WAGLEY, Charles; GALVÃO, Eduardo. Os Índios Tenetehara. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1961.