



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/UFPA-CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA GORETE CRUZ PROCÓPIO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA AMAZÔNIA: UMA ABORDAGEM
HISTÓRICA SOBRE O DESAFIOS, AVANÇOS E PESPECTIVAS NA ESCOLA
WARARAAWA ASSURINI LOCALIZADA NA TRASCAMETA TUCURUI-PARÁ**

CAMETÁ-PA, JUNHO DE 2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/UFPA-CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA GORETE CRUZ PROCÓPIO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA AMAZÔNIA: UMA ABORDAGEM
HISTORICA SOBRE O DESAFIOS, AVANÇOS E PESPECTIVAS NA ESCOLA
WARARAAWA ASSURINI LOCALIZADA NA TRASCAMETA TUCURUI-PARÁ**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Faculdade de Educação do Campus Universitário
do Tocantins/UFPA-Cametá como exigência parcial
para a obtenção do Grau de Licenciatura Plena em
Pedagogia, sob a Orientação da Prof^ª. Dr^ª. Benedita
Celeste de Moraes Pinto.**

CAMETÁ-PARÁ



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS-CAMETÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA GORETE CRUZ PROCÓPIO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA NA AMAZONIA: UMA ABORDAGEM
HISTORICA SOBRE O DESAFIOS, AVANÇOS E PESPECTIVAS NA ESCOLA
WARARAAWA ASSURINI LOCALIZADA NA TRASCAMETA TUCURUI-PARÁ**

Membro da Banca

Membro da Banca

Prof^a. Dr.^a Benedita Celeste de Moraes Pinto
Orientadora

**Aos meus pais, Raimundo Nonato e Nazaré Cruz,
por me ensinarem o valor e a importância da
humildade e da honestidade.**

“Nós, povos indígenas,
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e ‘desplazados’
Como nós.”
(Eliane Potiguara)

AGRADECIMENTOS

Como é maravilhoso agradecer as pessoas que me acompanharam e me incentivaram durante a minha caminhada estudantil para um futuro crescimento profissional. Quero aqui agradecer pessoas especiais que tiveram comigo também nesses quatro anos de curso.

Em primeiro lugar quero agradecer a **Deus**, pois ele é “meu refugio e minha fortaleza, e nele sempre confiarei”.

Aos meus amados pais, **Raimundo Nonato** e **Nazaré Cruz**, que aprenderam na vivencia de mundo e me ensinaram a importância do estudo formal.

A minha querida filha **Danielen Patrícia** por me compreender pelas inúmeras vezes que precisei me ausentar nessa fase importante de sua adolescência para estudar.

Ao meu marido **Amarildo Duarte** pela compreensão e apoio que sempre me deu durante essa minha caminhada acadêmica.

Á **Mariana Pompeu** e **Antonio Robson**, meus irmãos, com os quais aprendi a brincar e dá valor aos brinquedos mais simples, vindos da nossa imaginação e criação.

Ao casal **Raimundo Portinho** e **Micilene Alves** e seus filhos **Jamilly Alves**, **Lucas Tenório** e **Mirian Tenório** pela estadia e carinho que sempre me proporcionaram todas as vezes que estive em sua residência, na cidade de Tucuruí/Pará, por ocasião das viagens de pesquisa de campo, que originou este trabalho.

A Professora, **Kedina Barroso** da comunidade dos índios Anambé pelas inúmeras vezes que trouxe material para construção desse trabalho.

Ao senhor **Everaldo de Souza**, coordenador da educação rural da secretaria de educação do município de Tucuruí, uma das primeiras pessoas que me auxiliou nos contatos com os responsáveis pela FUNAI na Cidade de Tucuruí e com as lideranças indígenas na Aldeia Assurini do Trocará.

Ao **Bruno Henrique** e ao Cacique **Puraké Assurini** por permitirem a minha entrada na Aldeia Assurini e auxiliarem em todas as logísticas necessárias para o desenvolvimento da pesquisa que originou este estudo.

A professora **Terezinha Barbosa** coordenadora da educação escolar na comunidade indígena Assurini do Trocará e as professoras **Solange Silva** e **Laiane de Castro** pelo total apoio que me proporcionaram enquanto estive nessa comunidade.

Aos professores indígenas **Paturina Assurini, Morosopia Assurini, Kateima Assurini, Pirá Assurini, Waremoa Assurini** pela agradável recepção e pelas valorosas contribuições, fornecendo informações sobre a educação escola na Aldeia Assurini.

A todos os funcionários da **Escola Wararaawa Assurini**, que contribuíram com suas informações e serviram de suporte para a pesquisa e realização deste trabalho.

A **todos os habitantes da Aldeia Assurini do Trocará**, por terem permitido desenvolvimento deste estudo na sua comunidade.

Aos meus amigos e colegas de graduação, especialmente a minha equipe de trabalho **Ana Claudia, Cláudio José, Helande Maria, Eliene Medeiros, Viviane Araujo, Miller Rodrigues**, pela parceria e amizade que me proporcionaram durante esses quatro anos que passamos juntos, vivendo momentos inesquecíveis.

A minha orientadora professora **Dr^a Benedita Celeste de Moraes Pinto**, pelas valiosas contribuições na construção deste trabalho, meus agradecimentos pelo incentivo e confiança que sempre depositou em mim, pela orientação e motivação que sempre me deu para ir sempre em frente nos estudos.

Meus sinceros agradecimentos a todos os **professores (as)** que contribuíram para a minha formação e a **todas as pessoas** que, de alguma forma, contribuíram no decorrer do curso de pedagogia dando-me incentivos, forças, coragem para nunca desistir dos meus sonhos e objetivos.

RESUMO

O presente estudo, cuja temática é a educação escolar indígena na Amazônia, teve como objetivo fazer uma análise histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas da educação escolar na escola Wararaawa Assurini. Neste sentido, utilizou-se os princípios básicos da educação escolar indígena para uma educação intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada para os povos indígenas. Para alcançar tal objetivo, buscou-se primeiramente apoio teórico metodológico em autores que discutem o tema em questão, como, DARCY RIBEIRO, BERGAMASCHI, ARACY LOPES, WEIGEL, GRUPIONI, JURACILDA VEIGA, MELATTI, além de se cruzar fontes documentais escritas e imagéticas com relatos orais, mediante entrevistas com pais, lideranças indígenas, alunos e professores, procurando, desta forma, registrar que olhar a comunidade indígena Assurini lançam sobre a educação escolar que recebem ou que gostariam de receber. Foi possível perceber que a escola presente na comunidade Assurini, assim como, muitas outras escolas existentes em outras aldeias indígenas, ainda, apresenta características de escolas tipicamente urbanas, com traços não-indígenas. Da mesma forma, as praticas escolares ainda marcam uma escola sem recursos didático pedagógico suficiente para os profissionais de educação desenvolver um bom trabalho, professor sem capacitação político pedagógico e sem material didático específico para que possa trabalhar o fortalecimento da cultura desse povo. Sendo assim, acredita-se que o resultado do presente estudo contribuirá com professores, coordenadores pedagógicos, gestores na melhoria da qualidade da educação nas comunidades indígenas, e para subsidiar novos estudos no campo da educação escolar indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Índio Assurini, Educação Escolar, Amazônia

ABSTRACT

This study, whose theme is the indigenous education in the Amazon, aimed to make a historical analysis on the challenges, progress and perspectives of school education in school Wararaawa Assurini. In this sense, we used the basic principles of indigenous education for intercultural education, bilingual, specific and different for indigenous peoples. To achieve this goal, we sought first aid theory and method in which authors discuss the issue in question, as DARCY RIBEIRO, BERGAMASCHI, ARACY LOPES, WEIGEL, GRUPIONI, JURACILDA VEIGA, MELATTI, and cross imagery and written documentary sources with oral histories through interviews with parents, indigenous leaders, students and teachers, seeking thereby to register to look at the indigenous community Assurini cast on school education they receive or would like to receive. It was possible to see that this school community Assurini, as well as many other schools in other Indian villages, also presents characteristics of urban schools typically with non-indigenous traits. Likewise, the school practices still mark a didactic teaching school without sufficient resources for education professionals to develop a good work, political and pedagogical teacher without training and without specific teaching materials so you can work to strengthen the culture of this people. Thus, the results of this study will contribute to teachers, educational coordinators, managers in improving the quality of education in indigenous communities and to support further research in the field of indigenous education.

KEYWORDS: Indian Assurini, School Education, Amazon

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
CAPÍTULO I	
OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZONIA	18
1. Uma Abordagem Histórica do Índio na Amazônia	19
2. A Educação Escolar Indígena na Amazônia	22
3. A Educação Escolar dos Indígenas e a Legislação Brasileira	24
4. A Situação Atual da Educação Escolar Indígena	28
CAPÍTULO II	
COMUNIDADE INDÍGENA ASSURINI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	33
1. A história do povo Assurini Trocará	34
2. A Aldeia Assurini e seus aspectos culturais.....	44
3. O perfil atual da escola Wararaa Assurini.....	48
4. O primeiro momento da escola na aldeia indígena Trocará.....	51
5. A nova escola Wararaawa Assurini.....	55
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO INDÍGENA E A ESCOLA WARARAAWA ASSURINI: RESULTADO DA PESQUISA.....	59
1. O apoio da escola Wararaawa Assurini.....	60
2. A escola almejada pelo povo Assurini da aldeia Trocará.....	63
3. Atual escola do povo Assurini.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
FONTE DA PESQUISA.....	67
1. Fontes Orais.....	67
2. Fontes Documentais escritas	67
3. Fontes Imagéticas.....	68
4. Fontes Bibliográficas.....	68
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA.....	69
ANEXOS.....	72

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreender como veio se desenvolvendo a educação escolar dos povos indígenas na região amazônicas é necessário entender o contexto histórico dos povos indígenas no Brasil e sua política de integração. A partir disso, será possível perceber como o processo educacional dos povos indígenas veio se desenvolvendo ao longo dos anos, sendo importante levar em consideração a cultura desse povo que nos últimos anos vem passando por grandes alterações. Dentre as quais se destaca o abandono da sua língua mãe, o que caracteriza uma perda da cultura tradicional desse povo. Esses são alguns dos fatores que ocorrem devido à forte relação de contato dos povos indígenas com o homem branco.

Nesse sentido, segundo Edward Tylor, a cultura "tomado no seu amplo sentido etnográfico é todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem membro de uma sociedade". Por isso, a importância de considerarmos os elementos culturais de um povo para conhecê-lo, visto que para eles esses elementos têm um sentido e um significado para sua existência, com isso a escola exerce um papel fundamental no intuito de manter vivos os traços culturais, costumes de falar a língua-mãe, como elemento importante da cultura local de um povo. (EDWARD TYLOR, Apud LARAIA, 1932:25)

Dessa forma, é importante frisar que apesar da trágica prática colonizadora que acabou por dizimar inúmeros indígenas nos 508 anos de contato com as sociedades não-indígenas, ainda houve uma grande resistência desse povo, fazendo-os permanecer até o tempo presente com toda a sua diversidade cultural. Conforme afirma Ribeiro, os indígenas foram submetidos a um processo que os forçam constantemente a "transformar radicalmente seu perfil cultural, (...) transfigurando sua indianidade, mas persistindo como indígena". (RIBEIRO, 1977:14).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a persistência dos povos indígenas possibilitou manter-se até hoje como sujeito capaz de construir sua própria história. E essa persistência desses povos para manter viva sua cultura, conforme, Arroyo nos provoca, dentro da educação não indígena, a recuperar a pedagogia do como aprendemos valorizando os aspectos culturais que falam da produção de nós mesmos, da criança e do jovem e que envolve a memória, a emoção, e a mente humana, os sujeitos éticos e estéticos". Sendo assim, esse autor

nos convida em quanto educadores e enquanto produtores do conhecimento, a assumir “que o aprender é inseparável do como aprendemos”. (ARROYO, 2001:115).

Podendo dizer com isso que as sociedades humanas dispõem de seus próprios processos de socialização e diversidade sócio-cultural. Sua variedade e sua originalidade são patrimônio importante não apenas em benefício próprio, como também para toda humanidade, por esse motivo que a cultura de cada povo deve ser valorizada, dentro e fora do espaço escolar, para que de fato haja uma constante construção da história indígena e dos seus próprios saberes. (FERNANDES, 1989; MELIÁ, 1979)

Sabe-se que com o processo de aculturação os povos indígenas vêm sofrendo inúmeras transformações nos seus sistemas, e modo próprio de produzir, armazenar, transmitir, e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo. O que permite fazer uma reflexão mais profunda sobre o processo educacional na vida desse povo. Pois, os povos indígenas possuem espaço e tempos educativos próprios, dos quais participa a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. (FERNANDES, 1986; MELIÁ, 1979).

O meu interesse em tratar a temática indígena no presente trabalho, teve início partir do momento que eu ingressei na universidade e comecei a perceber que poderia desenvolver um estudo sobre algo que há muito tempo me questionava. Pois, desde o ensino fundamental vinha me perguntando por que os não índios eram ornamentados com trajes indígenas no dia 19 de abril, para comemorar essa data, sem pelo menos saber quem realmente eram esses sujeitos, os índios.

Sendo assim, já na universidade decidi desenvolver a minha pesquisa de conclusão de curso com questões envolvendo populações indígenas. Desta forma, inicialmente optei pelo tema *Trabalho Educação: desafios da educação em relação ao trabalho na aldeia indígena dos índios Assurini do Trocará*¹. Porém, tive que mudar essa temática no decorrer do Curso de Curso de Pedagogia, na UFPA, já que era constantemente informada por alguns dos meus

¹ O termo Assuriní tem sua origem na língua Juruna e, desde o século passado, vem sendo utilizado para designar diferentes grupos Tupis da região entre os rios Xingu e Tocantins. Este termo começou a ser empregado para denominar este 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 “SS” é porque estou priorizando a forma que os próprios indígenas utilizam em seus nomes na Aldeia Assurini do Trocará.

professores que não tinha como trabalhar temas envolvendo temáticas indígenas, principalmente, no tocante ao termo trabalho, o que me instigou a ir procurar referencial teórico para esclarecer minhas dúvidas em relação a tais questões.

Acabei encontrando reflexões que me ajudaram a desmistificar o que parecia impossível, como de Alcida Rita Ramos, que qualifica de mal informados ou mal-intencionados, aqueles que não consideram como trabalho as tarefas de caçar, pescar, coletar, qualificando tais atividades apenas como esporte. Segundo esta autora, tal qualificação só ganha sentido quando se concebe a partir da rotina alienante do assalariado, cuja definição se dá pelo exercício do esforço físico ou mental em troca de remuneração monetário, resultando no esfacelamento do trabalhador como ser social total. Sendo assim, o termo trabalho não é adequado para descrever o processo produtivo das sociedades indígenas (RAMOS, 1994).

Não restam dúvidas que as diferentes formas de trabalhos desenvolvida pelos povos indígenas, ainda hoje são julgadas equivocadamente. Uma vez que historicamente esses povos vêm sendo taxado preconceituosamente como preguiçosas, relegados a um passado muito distante da atual realidade das populações indígenas brasileira com direitos e deveres assegurados pela constituição federal.

Por toda, essa discussão, que não dominava e por todas as dúvidas que me colocavam, tive que fazer algumas reformulações na minha temática de pesquisa que passou a ser intitulada de *Educação escolar indígena na Amazônia: Uma abordagem histórica sobre o avanço, desafios e perspectivada educação escolar na escola Wararaawa Assurini*. Com o tema já definido, iniciei a primeira fase da pesquisa, em 2008, com extenso levantamento bibliográfico a respeito do tema em questão. Porém, quando tudo parecia está dando certo fui surpreendida em saber que não haveria professor na minha faculdade desenvolvendo quaisquer tipos de pesquisa na área, ou seja, eu não tinha quem me orientasse na pesquisa. Confesso que, na ocasião, parece que o mundo tinha desabado, destruindo meus sonhos e projetos de vida.

Contudo, a vontade de levar o estudo em frente foi muito maior do que os obstáculos enfrentados. Pois, diante do possível desespero pareceu em meu caminho uma professora, para mim naquele momento, foi um anjo chamado Benedita Celeste de Moraes Pinto, que com mansidão, paciência, e ao mesmo tempo com tom desafiador, primeiro me pediu calma e depois me inquiriu para saber quanto interesse eu tinha pelo tema. E depois saiu com a seguinte expressão: “se você quer realmente continuar com essa pesquisa, é possível se

arrumar um jeito. Caso você aceite estou me propondo encarar esse desafio junto com você! Não vai ser nada fácil, mas nós vamos estudar juntas. Você vai terminar seu curso com um trabalho de conclusão de curso que sempre sonhou, ou melhor, quis”. Fiquei feliz pela vitória e poder fazer o que tanto estava defendendo. Porém, decepcionada por percebe que as próprias instituições de ensino superior, ainda não estão preparadas para tratar das questões referentes às populações indígenas, afro-brasileiras e outras minorias.

Com base nesses fatores, levanto algumas questões norteadoras, como: Qual o papel da escola diante dos fatores que levam as tribos indígenas a deixar de utilizar seus traços culturais, e de que maneira ela vem contribui para a manutenção da cultura desse povo? Já que tem como problemática principal, uma educação centrada em centros urbanos, desconsiderando a realidade desse povo em seu contexto local. Sendo que a escola é o espaço quem poderia manter viva toda a riqueza cultural de um povo.

É a partir desses questionamentos é que foi direcionado esse estudo sobre as peculiaridades que envolvem o processo educativo escolares na região Amazônica, que tem como objetivo geral, fazer uma abordagem histórica sobre a educação escolar da comunidade dos índios Assurini do Trocará, podendo com isso perceber quais foram os desafios, avanços e perspectivas da educação escolar aos longos dos anos no contexto desse povo. E como objetivos específicos analisar como vem se desenvolvendo a pratica pedagógica na referida escola, com o intuito de identificar se currículo escolar vem valorizando os conhecimentos tradicionais desse povo. Além disso, conhecer se os professores que vem atuando nessas escolas indígenas estão realmente preparados para se torna um agente ativo para transforma a escola em um espaço de exercício da interculturalidade.

.Desse modo, esse estudo procura identificar se a escola Wararaawa Assurini vem exercendo o seu papel de esclarecedora para uma possível transformação social, sendo que segundo (BERGAMSCHI, 2008, p.95). *Na sociedade moderna a escola se consagrou como espaço central de socialização das pessoas, bem como de aquisição de conhecimento tidos como relevante para inserção do sujeito no mundo.*

Sendo assim, elegeu-se como lócus dessa pesquisa a reserva indígena Assurini do Trocará, localizada na transcameta Tucurui-Pará. Optei pela referida aldeia indígena Trocará pelo fato de ainda existir poucos estudos envolvendo esse povo. Pois, os resultados poderão contribuir significativamente para o campo da educação indígena, sobretudo, para subsidiar

estudos, avaliações e propostas que objetivem impactar as políticas educacionais que orientem pela perspectiva de melhoria da qualidade do ensino na escola indígenas.

Em termo metodológico, o estudo orientou-se através da observação participante e abordagem qualitativa que Segundo Demo, “dedica-se a perceber tal problemática para além dos levantamentos quantitativos usuais, que por isso não deixam de ter sua importância.” Mas, lembrando que a qualidade e quantidade são pólos contrários –como quer a dialética – não extremos contraditórios, que apenas se excluem. (DEMO, 1941: 27)

Seguindo as etapas da pesquisa, o presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal Wararaawa Assurini de Educação Infantil, no município de Tucuruí/Pará. Participaram como informantes desses estudos os alunos indígenas, professores índios e não-índio, gestor escolar, e a coordenadora pedagógica. Ênfase ainda que a observação não foi restrita apenas a esses grupos citados acima, mas sim, se estendeu para toda a equipe da escola pesquisada.

Visando o levantamento inicial do conhecimento sobre a educação escolar indígena, a coleta de dados ocorreu através de observação no lócus de pesquisa e de entrevistas. Como se refere Ludke, a observação é o principal método de investigação, pois possibilita um contato direto do pesquisador com a realidade estudada, isso contribui para uma melhor experiência e verificação direta do fenômeno pesquisado. Dessa maneira o observador poderá acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender a visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cercam e as suas próprias ações (LUDKE, 1986).

No primeiro momento, e no decorrer da pesquisa, foi realizada a observação a respeito das relações entre os estudantes e também entre professor/estudante, para assim compreendermos como ocorre a relação afetiva e social entre esses sujeitos. As observações do cotidiano foram descritas cuidadosamente, considerando-se os eventos, as atitudes, as discussões, as reuniões, enfim, o que acontecia no dia-a-dia da escola. Neste sentido, os registros das observações foram feitos em um diário de campo, utilizou-se como recurso auxiliar no registro de falas e reuniões um gravador de voz. Portanto, utilizamos como principal instrumento de pesquisa e coleta de dados, mediante entrevistas semi-estruturadas que, segundo Chizzotti, “é um discurso livre orientado por algumas perguntas-chaves” (CHIZZOTTI, 1991, p. 45) para que, assim, os sujeitos pudessem discorrer livremente sobre o assunto.

Dessa forma, na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico dos principais autores que discute a temática indígena dentre eles destaque, Aracy Lopes, Mariana Kawall, Valéria Weigel, Darcy Ribeiro, Lucia Andrade, Maria Aparecida Bergamaschi, Juracilda Veiga, Melatti e Maria Beatriz e Grupioni, e também de autores que desenvolveram estudo sobre o povo Assurini como Lucia Andrade, Laraia e Roberto da Matta diante desse arcabouço teórico pude elaborar uma documentação com a minha orientadora onde entrei em contato com o senhor Everaldo de Souza coordenador da educação rural do Município de Tucuruí, onde se encontra vinculado a educação escolar indígena através do mesmo pude ter contato com o Bruno Henrique representante da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que a partir daí entrou em contato com o cacique Puraké para autorizar a minha primeira visita a aldeia, e depois disso a professora Terrezinha diretora da escola Wararaawa Assurini foi a responsável em me conduzir até a comunidade Trocará.

Na segunda fase da pesquisa foi realizada uma nova visita de campo, quando foi realizada uma nova coleta de dados na Aldeia indígena Assurini, esse foi o momento que realmente eu fui enquanto pesquisadora a colhida por esse povo porque comecei a conquista a confiança desses sujeitos, diante disso, um momento emocionante no decorrer dessa segunda visita foi o momento que fui batizada pelo cacique Severiar com o nome indígena KRAHYA, que para eles significa o sol e minha orientadora com o nome de MAHYRA que para eles significa Deus, sendo assim fiquei mais a vontade para obter mais informações a respeito da história educacional desse povo e de suas principais problemáticas educacionais.

O presente estudo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado, *Os Povos Indígenas e a Educação Escolar Indígena na Amazônia* faz uma breve abordagem histórica de como a educação escolar indígena vem se desenvolvendo ao longo dos anos nessa região. Busca-se compreender de que forma a educação é assegurada na Constituição Federal brasileira, e como esta se direciona para os povos indígenas, destacando seus desafios, avanços e perspectivas.

O segundo capítulo, *Comunidade Indígena Assurini e a Educação Escolar* faz uma reflexão sobre a história do povo indígena Assurini, dando ênfase nos seus aspectos sócio-culturais. Além de tecer um perfil dos diferentes momentos da escola Wararaawa Assurini na Aldeia Trocará.

O terceiro capítulo, **Educação Indígena e a Escola Wararaawa Assurini: Resultado da Pesquisa** traz uma abordagem sobre a educação escolar do povo Assurini, destacando as

contribuições da escola Wararaawa Assurini para aldeia indígena trocará. Da mesma forma, a importância da escola para os Assurini e os indícios de lutas desse povo em busca de futuros cursos universitários, que funcionem dentro de sua própria comunidade.

Neste sentido, essa pesquisa mostrou que de fato a educação escolar indígena que vem sendo direcionada para as comunidades indígena ainda estar longe de se configura de acordo com os princípios de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngüe e de qualidade. Pois, as praticas escolares ainda marcam uma escola sem recursos didático pedagógico suficiente para os profissionais de a educação desenvolver um bom trabalho, professor sem capacitação político pedagógico e sem material didático específico para que possa trabalhar o fortalecimento da cultura desse povo. Sendo assim, o resultado do presente estudo contribuirá com professores, coordenadores pedagógicos, gestores na melhoria da qualidade da educação nas comunidades indígenas, e para subsidiar novos estudos no campo da educação escolar indígena.



CAPITULO I

OS POVOS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA

1. UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DOS POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA

Diante do contexto histórico do índio na Amazônia, segundo Ribeiro, viviam nessa região muitos grupos indígenas, que até o século XX encontrava-se em condições de vida muito semelhantes aquelas do tempo dos descimentos para as missões religiosas e para o trabalho escravo no Brasil colonial. Povos esses que viviam aos longos das águas navegáveis dos rios, em seu estado selvagem distribuído em algumas tribos e com sua nudez realçada pelos enfeites de pena e pela pintura (RIBEIRO, 1922). Além disso, os povos indígenas dessa região conheciam agricultura e possuía línguas e costumes próprios, e as maiorias dessas tribos destacavam-se,

“conforme a família lingüística a que pertenciam. Os Aruak; os Karib; os Tupi; os Jê; os Katukina; os Pano; os Tukana; os Xiriana e os Tucuna. Cada um desses grupos congregava diversas tribos, ocupando toda a vastidão da planície Amazônica [...] Assim sendo, quando os conquistadores chegaram na Amazônia assombraram-se muitas vezes com a tamanha quantidade de pessoas que aqui viviam particularmente nas margens do rio Amazonas, em suas aldeias consideradas pelos invasores como de grandes dimensões (BEZERRA NETO apud COLARES, 2003, p. 83, 84).

Desta forma, quando os colonizadores chegaram na Amazônia encontraram por aqui diversos povos indígenas, dentre eles os Tupi Guarani, que foram os primeiros com quem eles tiveram contato, pois eram a maioria entre os demais povos existente nessa região. O grande número de índios nesse período dava-se devido à união entre diversas tribos para a formação de um único grupo. O que possibilitava aos colonizadores o tamanho da extensão ocupada pelos índios, causando de início a esses sujeitos um espanto.

Esses grupos de índios viviam espalhados pelos mais lógicos lugares dessa região, integrando a economia regional como fonte ocasional de mão-de-obra e como produtores autônomos de peixes seco, de peles de caça, de ovos de tartaruga, de óleos, e essências florestais e outros produtos atrativos dessa região. Pois eles eram alguns dos sobreviventes de grupos indígenas que já haviam tido confronto com a civilização, sendo remanescentes de

tribos que desde os tempos coloniais mantinham contato com os brancos (RIBEIRO, 1922, p. 24).

Segundo O autor Ribeiro (1922, p.24) afirma que a exploração contra esses sujeitos deu-se no período áureo da borracha, momento este que causou aos povos indígenas grandes transformações, principalmente no seu estilo de vida tradicional. Pois, muitos desses índios foram conduzidos para trabalhar na produção da borracha e na navegação que se encontrava em alta nesse período. Sendo assim, eram denominadas aos índios novas formas de trabalho, como índio-remo, índio piloto, índio bussola. Essa nova forma de trabalho deu-se devido o conhecimento que esses nativos tinham dessa região, e mais do que ninguém conheciam os seringais, as matas, os rios da Amazônia (RIBEIRO, 1922, p. 24)

O que contribuiu para que esses povos fossem alvos constantes de violências da indústria extrativa, a qual, nesse período, emperrava com todo o seu poder contra esses povos, que acabavam sendo expulsos de seus territórios. Dispersos, não tinham um destino fixo no meio das matas, pois, para qualquer lado que iam, se deparavam com grupos de caucheiros, balateiros, seringueiros, prontos para exterminá-los (RIBEIRO, 1922, p. 23). Essa onda de violência, segundo Ribeiro, deu-se devido,

“a crescente procura nos mercados internacionais do látex coagulado de certas plantas, sendo que essas plantas eram imemorialmente conhecidas dos índios, que delas utilizavam para a fabricação de bolas de seringas e para a impermeabilização de traçados e tecidos. Era a borracha, cujo crescente aplicação na indústria de pneumáticos vinha abrindo á Amazônia uma fonte de riqueza jamais vista” (RIBEIRO, 1922, p. 23).

É possível observar, nesta análise de Ribeiro, as motivações que provocaram sucessivas ondas de exploração dos índios nos seringais e nas zonas baixas do rio Amazonas. Estas ondas de exploração iniciavam primeiramente no Pará, em seguida no médio e alto curso do rio Solimões, já no estado do Amazonas e, finalmente, todos os seus tributários, desde a foz até as cabeceiras deste rio. Fator de dispersão de homens e mulheres, que arrancados de suas famílias, sentiam a destruição de muitas unidades tribais, cujos membros se sujeitavam ao domínio de estranhos, incapazes de compreender suas reais necessidades. Visto que para os índios o seringal e toda a indústria extrativa representavam a morte pela negação de tudo que eles necessitavam para viver e ocupar suas terras (RIBEIRO, 1922 P.23). Pois, para as sociedades indígenas a terra é muito mais do que um simples

meio para a subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural, mas é tão importante quanto este - um recurso sociocultural (RAMOS, 1994, p.13).

Com base na idéia de Alcida Rita Ramos, percebe-se que a terra não é vista pelos índios somente como um meio para subsistência, uma vez que a terra se entrelaça na vida desses sujeitos porque estar diretamente ligada as suas expressões culturais. Diante disso, a terra para comunidades indígenas não pode ser vista como propriedade individual, porque estes visam à coletividade, tendo a terra como algo natural que está diretamente articulada com sua vida social em suas comunidades (RAMOS, 1994 P.13). Geertz ao definir a perspectiva,

“que considera adequada ao trabalho do antropólogo, qual seja a de efetivar uma *“descrição densa”* dos fatos e conhecimentos significativos, entende que a cultura é uma teia de significados, um contexto semântico, cujo a manifestação exprime o discurso social (GEERTZ apud WEIGEL, 2000, p. 40).

Tal fato permite que esses sujeitos exerçam o seu pensamento simbólico. Pois, nas sociedades indígenas tudo tem uma razão, e um significado para sua existência, ou seja, nada acontece por acaso. As transformações que ocorrem em seu sistema cultural, nas manifestações e no seu processo de ressignificação podem está representando um registro dos diferentes momentos de sua vida social, dentro das diferentes organizações em sua comunidade, e até mesmo na educação, que historicamente foi marcada por uma organização de poder entre índios e não-índios (WEIGEL, 2000 P.43).

Neste sentido, a decadência da economia extrativa da região amazônica representou para as populações indígenas à salvação. Uma vez que, livres da exploração em que viviam e do terror que experimentavam ao se defrontarem com os “ditos” civilizados, os índios voltaram para os territórios, de onde foram expulsos, na tentativa de restabelecer o seu estilo de vida aos moldes tradicionais. Visto que ainda não haviam abandonado a lavoura de subsistência a pesca e a coleta (RIBEIRO, 1922 p..29).

Não pairam dúvidas de que a Amazônia foi povoada por vários grupos indígenas, sobreviventes do histórico contato com os brancos. Muitos grupos alcançaram o início do século e da formação da colônia portuguesa, e depois se envolveram com aqueles que tinham intuito de

fortalecer a nação brasileira, no sentido de expandir os elementos necessários para integração da Amazônia na estruturas da sociedade nacional (RIBEIRO, 1922 p..24).

Desse modo, tanto na Amazônia como no Brasil central eram ocupados por diversos grupos indígenas, em sua maioria muito diferente dos Tupis. Os Portugueses chamavam todos esses índios pelo termo: Tapuia que era todo índio não-Tupi. Sendo assim, no norte do Brasil, a colonização Portuguesa começou, de fato no século XVII. Até então, Portugal havia deixado a região em segundo plano, permitindo avanço, de franceses, ingleses e holandeses, que provavelmente comercializavam com os índios pelo menos deste o meado do século XVI. (TV ESCOLA CAD, 1999, p.59).

Entretanto, foram muitos os problemas pelos quais passaram os povos indígenas na Amazônia. Dentre os quais se destaca a questão do trabalho, onde os índios foram alvos de extrema exploração principalmente pelas empresas extrativas, e em seguida pelos missionários através das Políticas indigenistas implementadas por Portugal, principalmente durante as décadas 70 e 80 do século XX (Ribeiro 1922, p.4).

Diante disso, surgiram variados tipos de preconceitos, que justificaram o tratamento violento sofrido nesses séculos porque em geral, nós pensamos que os povos indígenas eram como todo homogêneo. Assim, ao encontrar alguém que esteve em contato com os índios, a curiosidade mais comum faz com que a maioria das pessoas indague de que maneira eles vivem, o que comem, como namoram como são suas festas e outros, como se todos fosse iguais. (TV ESCOLA,CAD, 1999, p.110).

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA AMAZÔNIA

Segundo Colares, no Grão-Pará, como em outras regiões do Brasil, as primeiras experiências Pedagógicas nascem dos religiosos, com objetivo de catequizar os índios. E, ao mesmo tempo, ampliar o poder dos missionários para modificar os hábitos dos nativos, reforçando com isso o modelo colonizador. Uma vez que nessa região, se fizeram presentes diversos ordens religiosas, que ao longo do processo de colonização foram se expandindo por todo esse território construindo com isso o início do processo de ocupação da Amazônia portuguesa (COLARES, 2003).

As missões instaladas pelas diversas ordens religiosas proliferaram ao longo do território e constituíram e marcaram inicialmente a ocupação portuguesa na Amazônia. Há indicações de que em 1720, o número de missões chegava a 63, abrigando um total de 54.000 índios. Das missões mencionadas, 19 eram dos Jesuítas, 15 dos Carmelitas, 10 dos Capuchos da Piedade, 9 dos religiosos de Santo Antonio, 7 da Conceição da Beira e Minho e 3 dos frades Mercedários. Anos depois, as missões foram gradativamente ocupadas pelos colonos, se transformando em vilas ou freguesias, de acordo com a importância econômica, populacional e estratégica. As ordens religiosas que se instalaram na Amazônia muitas delas tiveram que se afastar do Grão-Pará, inclusive algumas foram para o Maranhão (COLARES, 2003).

Desse modo, a educação escolar foi utilizada, nesse contexto, como uma ferramenta de catequização, e como uma forte aliada no processo de discriminação do qual se tinha uma ideologia a respeito dos índios como sujeitos que influenciaram na construção da sociedade brasileira. Mas, que historicamente foram vistos com desprezo pelo homem branco, que assim o inseriu no currículo escolar, e que durante muitos anos vem fortalecendo a opressão cultural da população indígena dos pais (COLARES, 2003).

Com isso, percebe-se que a política educacional na região amazônica não difere muito do processo educacional empreendido no período do Brasil Colônia. Pois, era conduzida pelos missionários, que tinham como propósito central o trabalho educativo de catequização dos nativos para uma compreensão maior de sua cultura e de seu conhecimento, possibilitando com isso o poder de interferência dessas missões nessa região, principalmente quando a coroa deu-lhes o controle com contestação dos colonos sobre as aldeias indígenas (COLARES, 2003).

Foi dessa forma, que surgiu o processo de escolarização, dentro de uma política indigenista e integracionista, que visava instituir entre os povos indígenas e o estado lusitano uma relação, cujo intuito era manter uma prática de controle político e civilizatório, aliada aos projetos religiosos dos missionários jesuítas (P. DE ÂNGELO, 2003).

Neste sentido, o que norteou a educação escolar na Amazônia foi à catequese, utilizado no período colonial como principal instrumento para desenvolver o trabalho educativo. Pois, foi através da catequização que os missionários convertiam os índios à religião cristã, introduzindo, com isso, novos costumes através dos aldeamentos, em que os mesmos conduziam a educação formal (COLARES, 2003).

Contudo, a imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, que estavam guardados na memória coletiva de cada povo, e que eram muito importantes para a humanidade. Já que, muitos povos indígenas foram extintos, e os que conseguiram sobreviver acabaram perdendo parte de seus elementos culturais, como as línguas e os territórios onde viviam. Assim, foram obrigados a negar a própria identidade para serem tratados como brasileiros. Pois, desde esse tempo lhes foi negada a participação na construção da história desse país, só sendo tratados como gente conforme a conveniência dos europeus (P. DE ÂNGELO, 2003).

Portanto, a chegada da escola insere dados e elementos novos capazes de interferir diretamente no cotidiano das crianças e jovens dos grupos indígenas, porque trazem consigo idéias novas, com valores e entendimentos de práticas distintas, originadas no âmbito da sociedade majoritária. Assim sendo, ao se estalar na comunidade indígena, inevitavelmente essa instituição influenciará os modos pelos quais esses sujeitos se socializam, moldando esses indivíduos segundo seus ideais particulares de seres humanos.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Bergamaschi, os princípios que nortearam a educação escolar indígena no Brasil sempre estiveram ligados à religião, visando com isso à integração do índio à sociedade nacional. Contudo, ao longo dos anos os povos indígenas vêm encampando novas lutas, baseadas na garantia de uma atenção específica e diferenciada de acordo com a sua cultura, e em conjunto com as bases legais e amparo na legislação, bem como diante dos preceitos políticos, objetivando com isso uma visão crítica diante de todo segmento da nossa sociedade e da população indígena brasileira. (BERGAMASCHI, 2008 p. 96).

Com base no exposto acima percebe-se que em nossa sociedade o processo é praticas tradicionais de socialização e transmissão do conhecimento próprio de cada povo ainda não possui o reconhecimento que deveria de acordo com a cultura de cada povo. Bem como enfatizar Florestan Fernandes e Bartolomeu Méliá (1979) de que os povos indígenas possuem espaço e tempos

educativos próprios dos quais participam a pessoa a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, com a constituição de 1988, os índios deixam de ser considerados como categoria social, em vias de extinção, e passam a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. (CF Art.231). O mesmo texto constitucional, em seu artigo 210, assegura às comunidades indígena o uso de seu processo próprio de aprendizagem, devendo ao estado proteger as manifestações da cultura indígenas (Cf Art.215).

Pois, é importante frisa que os direitos dos povos indígenas passaram a ser reconhecido na Constituição brasileira de 1988, em virtude disso, assegura-se o direito a diferença desse povo de acordo com sua cultura, desfazendo com isso a postura com que sempre procurou incorporar de assimilar os índios a “Comunidade Nacional”, e como categoria étnica e social passageira e fadada ao desaparecimento.

Sendo assim, o decreto presidencial nº 26/91 o governo brasileiro retira da FUNAI a obrigação exclusiva de conduzir a educação escolar em comunidades indígenas. Passando então essa responsabilidade para o Ministério da Educação. Em quanto que a execução das políticas educacionais foi delega aos Estados e Municípios mais respeitando o principio federativo que confere a autonomia a cada um dos sistemas educacionais, o que deixa evidente quem realmente pode gerir todas as modalidades de ensino (BONIN apud BERGAMASCHI, 2008, p. 99).

Desse modo, estar havendo um aumento no numero de escolas indígenas e de sua regularização mais essas ações precisam ser realizada em conjunto com todos os órgãos responsável pela educação escolar indígena para que de fato venha se concretizar uma parceria para o bom desenvolvimento das políticas educacionais e do processo educativo nas comunidades indígenas.

Por outro lado, a forma como o Ministério de Educação e Cultura (MEC), deveria atuar nessas ações era evocada na portaria interministerial nº 559/91, quando foram criados a Coordenação Geral de Apoio às escolas indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena, assessor dessa instância, interinstitucional e com representação dos professores índios. (BERGAMASCHI, 2008, p. 100).

Desse modo, a tarefa do MEC se ajustou na importância do reconhecimento da diversidade cultural e lingüística das populações indígenas e de sua sustentação. Pois, há uma necessidade de reconhecer e redefinir os parâmetros para atuação de diversas negociações. O comitê supracitado teve ajuda em muitos ensaios inovadores, na sua grande parte, resultado de muitos esforços vindos

da sociedade civil, e das “Diretrizes para política nacional de educação escolar indígena” (MEC, 1993). Esse foi um documento importante para um termo sobre a educação escolar indígena no Brasil, instituído com isso o início do exercício pedagógica no contexto da diversidade cultural. Com isso, o programa nacional de direitos humanos, tem o intuito de identificar os principais obstáculos para promover os direitos humanos no Brasil, ficando esse direito garantido através do Decreto 1.904/96, requerendo com isso ajustes institucionais e legais indispensável para garantir a implementação de uma política de governo que priorizem e garanta as populações indígenas uma educação diferenciada.

Nestas condições, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que garante aos povos indígenas, nos artigo 78 e 79, também oferta a educação escolar bilíngüe e intercultural, como dispositivos legais. Garante-se aos índios o direito a escola com características específica que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo lhes fornecem instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades (CAD I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARÁ 2008, p. 260).

Da mesma forma, o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece que a educação básica possa se organizar em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou por forma diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomende (LDB, 2001, p.15).

A partir do quê estabelece a referida lei, o calendário escolar em escolas indígena deve ser elaborado de tal maneira que seja capaz de permitir aos alunos participar das atividades cotidianas da comunidade, principalmente, nas formas de trabalhos e demais atividades corriqueiras das comunidades indígenas, ou seja, nos momentos em que os índios roçam, caçam, pescam fazem festas, jogam, participam de reuniões ou de outros eventos pertinentes a sua cultura (CAD. EDUCAÇÃO BASICA MEC. VOL.2).

Diante desse, pressuposto o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegura que o currículo do ensino fundamental e médio tenha uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Portanto, nas escolas indígenas se faz necessário, por exemplo, incluir no currículo escolar aulas de línguas maternas, uma vez que as mesmas fazem parte da cultura das diversas etnias indígenas brasileiras.

No entanto, para que a educação escolar indígena seja de fato específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. E estes tenham acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para lidar de acordo com a pedagogia indígena.

É importante destacar, que atualmente existem vários programas de formação inicial de professores indígenas no Brasil, como no estado de Mato Grosso, Amazonas, Roraima, Minas Gerais, Acre e outros. São projetos alicerçados em políticas afirmativas voltados para educação superior dos povos indígenas brasileiros, cuja maioria dos princípios garante discussões contínua de objetivos, conteúdos, competências curriculares, que estejam em permanente sintonia com as necessidades e expectativas de professores indígenas e de suas comunidades, conforme o tipo e o formato de educação que desejam para sua escola (POJO, Heide; BERG, Maria do Socorro, ALBUQUERQUE, 2008, p. 33).

Destaca-se que embora o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), documento elaborado em 1999 pelo MEC, não tenha força de lei, porém, vem sendo utilizado como referência na elaboração de projetos pedagógicos em diversas localidades brasileiras. Trata-se de um documento que contou com a participação de especialista e de professores indígenas mais em número reduzidos. Mas que, foi encaminhado para as secretarias de educação e demais órgão responsável pela educação escolar indígena, e para as escolas indígenas, com o intuito de traçar perspectivas de atuações que descorra sobre os princípios traçados na LDB (BERGAMASCHI, 2008, p. 105).

Nessa perspectiva, as definições da Constituição Brasileira de 1988 representam o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilita a reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos (BERGAMASCHI, 2008, p.98).

No âmbito dos estados, há no período pós-Constituição Federal de 1988, a necessidade de promulgação de novas leis educacionais e uma definição de legislações específicas para a educação escolar indígena, com o intuito de se adequarem os princípios nacionais às particularidades locais. Embora ainda não se tenha alcançado a plena efetivação das leis na forma como foram pensadas e definidas, não se pode negar o avanço desencadeado pelas definições presentes na Constituição Federal de 1988 e nos documentos dela decorrentes.

4. SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Sabe-se que atualmente, ainda há um grande descompasso entre a educação diferenciada como projeto e discussão, e a realidade vivenciadas nas escolas indígenas brasileiras. Pois, estas encontram serias dificuldades de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas (SILVA apud BERGAMASCHI, 2008, p.12).

Apesar dos mais de quarenta anos, em que as nações do mundo vêm afirmando e reiterando a declaração universal dos direitos humanos de que “toda pessoa tem direito á educação”. Todavia, no que concerne á educação indígena no Brasil, o quadro geral ainda deixa muito a desejar, embora se registrem alguns avanços que não podem ser ignorado (SECAD – MEC, ano, Nº 02).

Sendo assim, a Constituição Federal produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectivas exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torná-las compatíveis com os princípios gerais. Reconhecendo, desse modo, o direito indígena a uma educação escolar diferenciada específica intercultural e bilíngüe (BONIN apud BERGAMASCHI, 2008.99).

Pode-se afirma, com isso que o currículo ao definir seus componentes básicos, deve estar sempre interligado um com o outro para não serem considerados como componentes isolados. Já, que cada vez os fatores sócio-culturais e econômicos sugerem uma redefinição de objetivos que sejam sensíveis a uma mudança de conteúdo a ser tratado. No artigo 231 da Constituição Federal os índios são reconhecidos com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (DIAS, 2003, p. 29). Portanto, o currículo também deve levar em consideração todas as peculiaridades inerentes à cultura desses sujeitos.

Nesse sentido, o artigo 210 da Constituição federal além de assegurar o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental regular das escolas indígenas, também leva em consideração neste próprio processo de aprendizagem o ensino da língua materna das comunidades indígenas. Neste sentido, a nova LDB 9.394/96, nos artigos 78 e 79, definiu como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, reforçando ainda que a educação escolar dos povos indígenas deva ser intercultural e bilíngüe para reafirmação de suas identidades étnicas. Dessa forma, os povos indígenas poderão ter a sua própria maneira para a

organização das escolas em sua comunidade (I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARÁ. CAD, 2008, p. 37).

Segundo Florestan e Bartolomeu Melía, os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participa a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva (FLORESTAN, 1989 & MELÍA apud BERGAMASCHI, 2008). Os referidos autores também enfatizam que o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva, atualizadas nas palavras dos mais velhos. Portanto, a educação acontece em um processo longo da vida de cada pessoa, e que essa pessoa está sempre aprendendo. Ela é viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. Sendo assim, a educação para os povos indígenas é um processo que ocorre de maneira distinta, por isso, podemos dizer que em cada cultura existe uma instituição própria para ser educar (FARIAS, p. 85).

Pode-se dizer que nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações combinadas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, presente no trabalho e no lazer, não ficando restrito a nenhum espaço específico. Uma vez que, para os povos indígenas a escola é todo o espaço físico da comunidade, sendo que nesse espaço eles aprendem pescar, caçar, plantar, roçar. A forma de ensinar nessas comunidades tem como princípios essenciais a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (FARIAS, p. 84).

É por meio desse processo educativo que a identidade indígena deve ser construída. Pois, é por meio do conhecimento da própria identidade que o povo indígena terá força para se instituir como sujeito indígena, não tendo vergonha de se identificar, ou de ser identificados como tal pelos outros, edificando com isso que pertence a um grupo distinto de outros grupos da mesma ordem. Entretanto, ao tentar resgatar a própria identidade perpassa por um processo de interiorização pessoal do grupo ou etnia que faz parte. Visto que,

“a identidade é, para os indivíduos, a fonte de sentido e de experiência. Como escreve Calhoun, ”não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre “nós” e “ele”. (...) O conhecimento de si sempre uma construção e não uma descoberta, nunca é totalmente separável da pretensão de ser percebido pelos outros”. (CALHOUN,1994; CASTELLS, MANUEL, 1999 apud DIVERSIDADE DO MEC, CAD, 2003, p.38).

A partir, desse pressuposto, a identidade é um artifício para a construção de sentido, com base em características culturais, ou de um conjunto de elementos de uma determinada cultura. Por isso, é importante que os povos indígenas não percam sua identidade étnica, porque com isso eles continuarão valorizando a sua cultura e seus valores. Daí porque, destacam-se a importância da valorização e do reconhecimento da identidade indígenas, com base na história e na religiosidade desse povo. Sendo também um reconhecimento do que vem sendo arquitetado no dia-a-dia das aldeias indígenas (DIVERSIDADE DO MEC, CAD, 2003, p.38).

Desta forma, observa-se que além da obrigação da educação escolar para os povos indígenas, esta deve possuir características de qualidades, para que de fato seja considerada como uma escola específica e diferenciada, podendo, com isso, abarcar toda a comunidade como agentes ativos das ações por eles instituídas, e sujeitos capazes de contribuir em tudo aquilo que for necessário para melhoria de sua comunidade, resignificando com isso a sua cultura.

A inserção das escolas indígenas no sistema de educação brasileira, como modalidade de ensino e a criação da categoria escolas indígenas, diferencia a escola indígenas de outras escolas existentes neste sistema, e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprenderem a lidar com o novo contexto social da diversidade cultural, e de prover novos instrumentos democráticos, que garantam o atendimento dos direitos de cidadania (I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARÁ, CAD, 2008, p.38).

E, nesse sentido, a escola tem papel fundamental, uma vez que uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferenças. Assim com, também, é um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistos na sua riqueza, no seu fascínio (GOMES, 2003 p.74).

Contudo, sabemos que a Política de educação escolar indígena configura-se como mais um desdobramento do Plano Decenal de Educação para todos, que tem por objetivo maior a reconstrução do sistema nacional de educação básica (CAD EDUCACÃO BASICA Nº2 1993, P.7). Por outro lado, apesar de não existir, até o momento, um estudo sistemático com dados precisos, para se esboçar com precisão um perfil da educação escolar indígenas em nosso país, sabe-se que a oferta de programas educacionais aos povos indígenas no Brasil é ainda elementar, caracterizado por experiências fragmentadas e descontinuas e pela

atuação de diferentes órgãos e instituições, seguindo orientações diversas, e implementado de forma descontínua pela atuação de diferentes órgãos e instituições. (Seguindo, portanto, orientações diversas e implementadas por ações particulares (BERGAMASCHI, 2008, p. 97).

Todavia, são com essas iniciativas que hoje as escolas estão presentes em muitas comunidades indígenas, mesmo que não seja a escola almejada por esse povo. Mas, já é um avanço, apesar de muitas delas atenderem somente o ensino do 2º ano ao 9º ano do ensino fundamental. Desse modo, a maioria dos professores que estão trabalhando em escolas indígenas são leigos em diferentes áreas do conhecimento, apesar de atualmente ser crescente o número de professores índio mais ainda é um número bem reduzido desses profissionais. (I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO PARÁ, CAD, 2008, p.38). O Censo ainda revela que 56% (2.459) dos professores da educação indígena, incluindo índios e não-índios, têm pelo menos o ensino médio completo. O levantamento mostra, ainda, que 620 docentes concluíram o magistério indígena e 252 têm o curso superior completo no sistema educacional no Brasil. (I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO PARÁ, CAD, 2008).

Nesse processo, salienta-se que a consolidação da legislação só será possível se houver uma integração de políticas que contemple os anseios e expectativas dos povos Indígenas expressados nos projetos da sociedade envolvida, entrelaçando-se com o projeto político pedagógico de suas escolas.

Desta forma, o investimento na formação dos professores indígenas em nível de magistério e de ensino superior contribuirá nas mudanças de posturas nas políticas e práticas institucionais de atendimento das escolas indígenas. Por isso, será necessário que o poder público tenha interesses para promover fóruns, de discussões com ampla participação dos povos indígenas. Consistindo em uma forma organizada de compor representantes indígenas nas instituições públicas, nas decisões políticas, pedagógicas e de gestão escolar, discutida e deliberada como ações para o atendimento na educação escolar, possibilitando a compreensão do processo de construção institucional e societária, no cumprimento dos seus papéis, estabelecendo competências e responsabilidades num sistema democrático (I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO PARÁ, CAD, 2008).

Neste sentido, os programas de formação e capacitação dos técnicos governamentais e dos professores indígenas será um instrumento importante para a gestão escolar. Os professores também serão gestores de suas escolas, avaliados pela comunidade. (BONIN,

2008, p. 191). Os próprios projetos das escolas indígenas se tornarão os verdadeiros instrumentos de consolidação de seus direitos, numa dinâmica de transformação, valorizando a tradição, os costumes e o conhecimento indígena. Não basta apenas adquirir os conhecimentos, é necessário revertê-lo para o projeto social, construído coletivamente em suas comunidades (P. DE ÂNGELO, 105-109, 2003).

A escola como um espaço importante para a continuidade de novas gerações, reflete com espírito crítico e participativo o que temos como herança do contato, e o tido como "moderno da sociedade nacional". A responsabilidade de promoção da interculturalidade é um compromisso coletivo e está nas mãos dos povos indígenas (P. DE ÂNGELO, 105-109, 2003).

Portanto, as políticas educacionais só terão resultados se os povos indígenas participarem efetivamente na sua elaboração, expressando suas experiências no processo construtivo do pedagógico, cultural, político e do institucional. Trata-se de um processo em curso, no qual tanto os povos, quanto à esfera pública terão a oportunidade de se conhecerem e estabelecerem novos encaminhamentos para a melhoria da qualidade de ensino nas terras indígenas (P DE ÂNGELO, 2008, p.109).



CAPITULO II

COMUNIDADE INDIGENA ASSURINI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

1. A HISTÓRIA DO POVO ASSURINI DO TROCARÁ

A História dos índios Assurini do Trocará assim como de muitos povos indígenas que existiram, e/ou ainda existe na Amazônia, foi uma história marcada por lutas, derrotas e conquistas, como todos os povos indígenas brasileiros. Os Assurini assim como os demais índios visto como primitivos ocupantes dessa região conviveram, durante décadas de sua história, entre conflitos com os brancos. Os Assurini foram destacados na pesquisa demográfica, realizada em 1961, por Roberto da Matta e Júlio Cesar Melatti, como uma das etnias que já demonstrava uma redução populacional. Os Assurini viviam nas matas, as proximidades do rio Trocará, Município de Tucuruí. Portanto, a trajetória histórica desse povo assemelha com de muitos de seus parentes que durante muitos anos foram marcados pelo processo de extinção.

Roberto da Matta e Roque Laraia, em suas pesquisas entre os Akuá-Asurini, os Suruí e os Gaviões, ressaltam que, a situação de extrema depopulação, enfrentada pelos índios Akuá-Asurini e Suruí, beirando a extinção, se tornou um caso atípico para eles, que tiveram que aprender pela prática da antropologia social como lidar com as dificuldades de se trabalhar com grupos pequenos, cujo sistema social se encontrava muito desarticulado pelo contato e pela depopulação. Parecia algo anedótico, pois Roberto da Matta e seu colaborador Mellatti,

“se viram diante de apenas oito índios! Poder-se-ia dizer que havia mais antropólogo do que índio. Mas por detrás da anedota permanece a dura realidade indígena brasileira, onde os grupos se reduzem dia a dia e mal conseguiam sobreviver as influências do contato com os brancos (DA MATTA & LARAIA, 1978).

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 Purakê: “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.

As palavras do cacique Purakê e dos demais moradores da comunidade Assurini ganham grande significado, pois o povo Assurini, longe de estar fadado ao extermínio, conforme, afirmaram Da Matta e Laraia (1978), vem se multiplicando a cada dia. A imagem a abaixo reflete o crescimento dessa população:



Imagem 1: Alunos da Escola Wararaawa Assurini .Fonte: Procópio, Acervo de Pesquisa, 2010)

O povo Indígena Assurini, da aldeia indígena Trocará, é oriundo da localidade de Pacajá, migrou dessa localidade para a margem direita da jusante do rio Tocantins, onde estabeleceu nova morada. Segundo relata o cacique Purakê, por volta da década de 80, a área foi inundada por uma grande enchente causada pela construção da hidrelétrica de Tucuruí, que submergiu casas, plantações e roças dos índios. Então o povo Assurini, sob a liderança do cacique Sereviá, abandonou o local, deslocando para uma área mais segura, ou seja, em terras altas, às margens do Igarapé Trocará onde permanece até os dias de hoje.

Mas, esses momentos de angústias pelos quais passaram os Assurini, ainda são nítidas na memória dos mais antigos habitantes dessa comunidade indígena. Pois, nesse período

muitos índios morrem vitimados pelas conseqüências da enchente e pelas doenças que começaram a surgir nesse período, como por exemplo, a malária, que matou muitos Assurini. Sem falar nas lembranças que os índios mais velhos guardam dos plantios que perderam como grandes plantações de banana, contam também que nesta ocasião trabalhavam na coleta de frutos vindo da floresta e de plantios de mandioca, macaxeira, milho, arroz, jerimum, cará e bata-doce. Aliás, até os dias de hoje os Assurini ainda coletam frutos vindos da mata, praticam a caça e a pesca. Mas, atualmente eles já possuem outras fontes de renda, vindas dos governos federal, estadual e municipal, como bolsa família, bolsa escola, aposentadoria por idade, salário maternidade, sem falar que há na aldeia alguns indígenas que são funcionários Públicos da prefeitura municipal de Tucuruí, dentre eles o professor Pirá Assurini na imagem abaixo.



Imagem 2: Professor Pira Assurini funcionário Público da prefeitura de Tucuruí, Pinto acervo da pesquisa 2012

Os índios Assurini contam que quando não existia o Posto fixo de Saúde da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA)², os doentes eram tratados por um pajé, o último pajé desta aldeia foi Tatatian Assurini, já falecido, cujo espírito acreditam está em uma onça, que passeia constantemente pela reserva Assurini. Enquanto, a isso, os índios mais velhos dizem que o pajé está passando para fazer uma visita, e avisam que todos os habitantes da comunidade devem ter cuidados para não serem atacados, castigados por essa onça. Percebe-se, com isso que a religiosidade indígena ainda se faz presente nesta comunidade. Portanto, os dados da pesquisa apontaram não só os indícios imateriais da crença no poder do pajé como guia espiritual, mas também muito da cultura material, pois, a figura do pajé Tatatian Assurini, esculpida em um tronco de árvore, ainda se faz presente na aldeia.

A aldeia Trocará até a década de 80 se constituía em um único núcleo, atualmente encontra-se desmembrada em mais dois: aldeia Oimutawara e Ororitawa, cada uma possui o seu próprio líder ou líderes (cacique geral ou capitão) Sendo que a escolha desse líder ou líderes entre esse povo se dar através de uma espécie de votação “eles se reuni e a pessoa que quiser ser o cacique arriba a mão e ai pergunta, vocês querem que eu seja o cacique? Quem não quiser arriba a mão! E se ninguém arribar a mão, ai seria aquela pessoa a quem eles aceitavam”. E a transição desse cargo é hereditária, ou seja, passa de pai para filho.

Contudo, é na Aldeia Trocará onde fica o cacique geral, o senhor Kajuangawa Assurini, e o segundo cacique Sakamiramé Assurini da reserva Trocará. Sendo importante frisar que além do cacique existem algumas lideranças indígenas, como Cacique Purakê e Oliveira Assurini, Raimundinho Assurini, Imuywa Assurini. Ressalta-se que algumas dessas lideranças afirmam que essa divisão na aldeia foi feita como uma estratégia de defesa dos Assurini contra o homem branco, que invadiam a reserva para extrair madeira e caçar. Assim, há reserva hoje encontra-se dividida em três aldeias Assurini, que são localizada em pontos estratégico: a primeira fica na entrada da estrada vindo de Tukurui para Cameté e a segunda fica aproximadamente a 18 km do Município de Tukurui, as margens da BR-422, conhecida

² A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), um órgão executivo do Ministério da Saúde, é responsável em prover a inclusão social por meio de ações de saneamento. A FUNASA é também a instituição responsável pela promoção e proteção à saúde dos povos indígenas brasileiros. Sites: www.funai.gov.br/; www.funasa.gov.br/ capturado no dia 16 de maio de 2012.

como transcametá e a terceira localiza-se a mais ou menos 5 quilômetros a partir da entrada da Reserva Indígena Trocará.



Imagem 3: Do pajé Tatatian Assurini, esculpida em um tronco de árvore. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012

A região ocupada pelos índios Assurini é uma reserva, no meio da mata, onde existem matas fechadas com árvores de grande porte. Observou-se durante a pesquisa, que os Assurini estão em constante vigilância pelas imediações das suas aldeias, ou comunidades como preferem chamar, e por toda a reserva na tentativa de evitar invasões e extração de madeira para comercialização, como afirma um dos professores indígenas dos Assurini,

“temos que está sempre atento, protegendo de nós mesmos e dos outros, porque a reserva preservada, sem desmatamento, com caça, peixe, frutas e tudo, representa a vida de nós índios e dos nossos filhos, essas crianças que estão nascendo irão precisar futuramente dessa natureza por isso a preocupação com a preservação .”
(Profª. Pirá Assurini).

Nesse sentido, percebe-se que os impactos ambientais enfrentados ao longo da história desse povo foram mais fortes a partir da construção da hidrelétrica de Tucuruí e na década de 90 quando o linha de energia elétrica passou dentro de sua reserva. Por outro lado é importante ressaltar, que nos dias de hoje os índios Assurini não sobrevivem mais só da caça e da pesca, pois também sobrevivem da comercialização dos frutos que coletam na floresta e da venda dos artesanatos que fazem na aldeia.

Ao se referir a questões voltadas para educação formal na aldeia, o cacique Puraké diz começou através de iniciativas do Sistema de proteção do índio (SPI)³, na década de 70 e 80, que tinha como papel desenvolver uma política que dessem condições para que esses sujeitos pudessem “evoluir” para integrar a sociedade brasileira. Possibilitando, com isso, que as terras desse povo fossem demarcadas, evitando invasões, e protegendo dos exploradores, pelos quais os índios eram constantemente explorados. Os comerciantes de produtos naturais

³ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que vigora até os dias de hoje. A SPI se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas. Diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam a guerra contra os nativos. Foi este contexto que deu origem ao Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910). Na base da unificação destas funções estava a idéia de que o 'Índio' era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. Em 1918 o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918). Entretanto, mesmo com a separação, a premissa da integração pacífica dos índios continuou a basear a atuação do órgão. Sites: [pib.socioambiental.org/pt/c/.../o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/.../o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi)); www.funai.gov.br/, capturado no dia 16 de maio de 2012.

da região eram os seus maiores exploradores. Contudo, paradoxalmente, eram estes que prestavam atendimento a saúde dos índios, ensinavam técnicas de cultivos e de gerência de seus próprios bens. Segundo afirmações do cacique Purakê faziam isso conforme seus interesses, por tudo que lhes rendesse lucros, “eles ensinavam só o que era do interesse deles e menosprezavam o que era de interesse dos índios”.

Os Assurini da Aldeia Trocará ainda utilizam as técnicas tradicionais da queimada, derrubada, coivara. Contudo, dizem que tem preocupação para não acabar, pois não há tanta floresta como no tempo dos seus avôs. Percebe-se, portanto, em suas falas um toque de conscientização para preservação ambiental, como bem enfatiza o jovem Vaitá Assurini, agora a gente já tem um certo cuidado,

“que após o uso de uma determinada área para o plantio tem que deixar ela uns três anos sem uso para que ela possa recuperar a fertilidade do solo. Podendo futuramente ser reutilizado esse espaço novamente para plantar” (Vaitá Assurini, fevereiro de 2012).

Essa fala do índio Vaitá vem afirmar realmente que os indígenas Assurini têm uma preocupação muito grande em manter a preservação de sua floresta o mesmo mostrou uma área já pronta para ser reutilizada para plantio depois de três anos sem fazer plantio naquela área como podemos conferir na imagem a seguir.

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁴ é um dos principais órgãos que presta auxílios a população Assurini. Além da FUNAI há também a Fundação Nacional de saúde (FUNASA) que tratam das questões referentes à saúde destes índios. Com amplo apoio das lideranças do povo Assurini, pesquisadores da Universidade Nacional de Brasília (UNB) desenvolvem um projeto piloto de resgate e resignificação da língua mãe desse povo, que,

⁴ A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, é um órgão do Governo Federal brasileiro que estabelece e executa a política indigenista no Brasil, dando cumprimento ao que determina a Constituição brasileira de 1988. Compete à FUNAI promover a educação básica aos índios, demarcar, assegurar e proteger as terras por eles tradicionalmente ocupadas, estimular o desenvolvimento de estudos e levantamentos sobre os grupos indígenas. A esta instituição também recai a responsabilidade de defender os povos indígenas, assim como de despertar o interesse da sociedade nacional pelos direitos dos índios e suas causas. Além de gerir o seu patrimônio e fiscalizar suas terras, impedindo ações predatórias de garimpeiros, posseiros, madeireiros e quaisquer outras que ocorram dentro de seus limites e que representem um risco à vida e à preservação desses povos. Site www.funai.gov.br/, capturado no dia 16 de maio de 2012.

aliás, já gerou um dicionário, que ainda está sendo revisado pelos professores indígenas Assurini. Enquanto, a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Pará e Secretaria de Educação do Município de Tucuruí se encarregam do processo de educação formal na Aldeia Assurini.



Imagem 4: De área recuperada após três anos sem plantio de lavoura. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012

A língua da tribo indígena Assurini compreende a família lingüística Tupi-Guarani, que atualmente vem passando pelo processo de resignificação porque aos longo dos anos esse povo vem perdendo parte de sua cultura e inclusive a sua língua materna. Diante disso, os professores de língua indígena, toda as sextas feiras, ministram aulas na referida língua para todos os indígenas Assurini.

No que se referem às tradições culturais do povo Assurini percebe-se na Aldeia Trocará, que eles ainda tentam manter algumas de suas tradições históricas, dentre as quais se destaca a festa do Jacaré, que é uma manifestação cultural realizado todos os anos, por ocasião da captura do jacaré, porém se não conseguirem caçar esse réptil não há esse ritual. É importante destacar que já houve ano em que os Assurini não realizaram esta festa porque acham que o jacaré já se encontra em processo de extinção nos limites da sua reserva e na região. Além dessa festa, eles preservam também outras tradições, como o uso da pintura corporal, a pajelança, danças e fabricação de artesanato.

Segundo Laraia, a área de localização tradicional dos índios Assurini foi alvo de diversas investidas ainda no processo de colonização. Desde o século XVII, os não-índios chegaram àquela área atraída pelas “riquezas do sertão”, isto é, produtos como cravo, canela e castanhas. Mais tarde, já no século XVIII, foi à criação de gado que fixou cada vez mais os “invasores”, principalmente na margem direita do rio Tocantins (LARAIA, 1972).

O interesse de estabelecer ligações, por via fluvial, entre o norte e o sul do país levou os colonizadores a fundar a vila de Alcobarça, em 1724, atual sede do município de Tucuruí. Mais apesar das facilidades proporcionadas pelo governo, às condições precárias do vilarejo e o temor constante de ataques dos indígenas não permitiram a ocupação mais extensiva da margem esquerda do rio Tocantins (LARAIA, 1972 p.51).

No século XX, praticamente toda a calha do médio e baixo Tocantins foi tomada pela economia da castanha, atraindo milhares de trabalhadores que ingressavam nas matas coletando os ouriços e que, freqüentemente, “topavam” com os índios (ANDRADE, 1982).

A maioria dos castanhais era de propriedade do Governo do Estado do Pará, que os arrendava para sua exploração, pois era tamanha a importância dessa atividade. Em 1927, começou a ser construída a Estrada de Ferro Tocantins (EFT), empreendimento que segundo Laraia (1972), tinha a finalidade de contornar o trecho encachoeirado do Rio Tocantins, facilitando assim o transporte da castanha e o caucho proveniente da região do Itacaunas, que embarcaria então por via fluvial de Tucuruí até Belém. Segundo este autor, os índios Assurini e os Surui, durante esse processo de contato, foram acudados entre os outros índios já “civilizados”, como os Kayapo e Parakanân. Por outro lado, o sistema de linhagens patrilineais entre os Assurini, ou ainda a dominação entre os Gaviões, facilitava a conexão entre os grupos etários dessa localidade (LARAIA, 1972).

Dessa forma, é interessante notar que os índios do Tocantins, em meados do século XX, se integravam ou continuariam marginalizados diante da economia extrativa regional, como foi o caso dos Surui, e posteriormente os Assurini, ou então se integrariam na condição precária de castanheiros independentes como os Gaviões (LARAIA, 1978, p.41).

Outro fator que merece ser destacado é o pertencimento dessa tribo a uma área de economia extrativa que foi ao longo de sua história assolada por conflitos, o que não desanimou esse grupo indígena, que ao longo dos anos vem lutando para manter o seu território. Diante de uma sociedade que durante muito tempo *“tentou negar a identidade desse povo, que vivia em condições de vida muito semelhante aquelas do tempo dos descimentos para missões religiosas e para o trabalho escravo no Brasil colônia”*. (RIBEIRO (1922, p.23).

Sabe-se o que movia essa onda de tanta violência foi a crescente procura nos mercados internacionais do látex coagulado retirado das seringueiras, plantas conhecidas desse povo, e que eram utilizadas para a fabricação de bolas e seringas para a impermeabilização de traçados e tecidos. Devido essa forte dominação os índios acabaram-se integrando a economia regional, como fonte de mão de obra e como produtores autônomos de peixe seco, peles de caça, ovos de tartaruga, óleos e essências florestais e outros produtos atrativos (RIBEIRO, 1922, p. 24).

Este período de tanta exploração foi retratado na dissertação de mestrado *O Corpo e o Cosmo: relação de gênero e o sobre natural*, de Andrade (1992), onde a autora expõe que muitos índios da tribo Assurini do Trocará foram expulsos de seus territórios e ficaram perambulando pelas matas sem paradeiro, porque para qualquer lado que eles se dirigissem deparavam com grupos de Cocheiros, balateiros, seringueiros prontos para exterminá-los.

A exploração dos seringais não deixava tempo para os índios exercerem sua cultura tribal compulsoriamente, porque eram induzidos para a produção da borracha e para o trabalho ligado a navegação fluvial. Com o tempo eles foram se confundido com os próprios trabalhos que exercia, e assim surgiu o “índio-remo”, “índio-piloto”, “índio-bússola”, que descobriram os seringais e vincularam aos portos através do emaranhado de canais e rios (RIBEIRO, 1978,79).

Como se tudo isso não bastasse, veio então o projeto de construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE), que foi um empreendimento de Grande impacto na vida dos Assurini, após a situação de contato, nos anos de 1950. Embora, seu território não tenha sido

diretamente atingido por essa obra da barragem, como foi o caso dos Parakanân, os Assurini receberam em sua vizinhança o desenvolvimento e a exploração da cidade de Tucuruí. As instalações básicas para a construção da hidrelétrica e para a manutenção de seu funcionamento provocaram alterações profundas na estrutura socioeconômica de toda a região. Mesmo que toda área que viviam os Assurini não tenha sido alagada por completa como aconteceu com os Parakanân, enfrentaram impactos ambientais e culturais de todas as formas, sendo traduzidos por problemas de toda sorte, os quais ainda precisam ser pesquisados com mais intensidade.

Os índios Assurini, que na década de 50 corriam o risco de desaparecerem, devido os inúmeros conflitos aos quais foram submetidos, hoje somam uma população de aproximadamente 542 índios, divididos em três núcleos populacionais, habitam uma área de 21.722 hectares demarcada e homologada pelo governo federal, situada nas proximidades do Igarapé Trocará, a margem esquerda do rio Tocantins. Porém, tem um extenso histórico de contato, se comparado aos outros grupos Tupis da região Amazônica.

2. ALDEIAS ASSURINI E SEU ASPECTO CULTURAL

No que se referem às tradições culturais dos Assurini, no contexto atual, percebe-se que a comunidade vem tentando manter viva parte da sua cultura. Fato perceptível, observado durante a pesquisa, no cotidiano da Aldeia Trocará os indígenas grupos de crianças, jovens e adultos espalhados nas frentes das casas ou sob as sombras das árvores fazendo suas pinturas corporais com significados apropriados a cada situação, ou tão participando das aulas de língua indígenas, apresentando suas danças tradicionais, praticando festas ritualísticas (como por ocasião a do Jacaré), e fazendo os mais diversificados tipos de artesanatos permeados de características indígenas.

Contudo, trata-se de um povo, que ainda tem pouco estudo a seu respeito, e que sem dúvida, possui um campo muito vasto para ser estudado. Foi observado durante a pesquisa que a escola Wararaawa Assurini é muito importante dentro da comunidade Assurini, desenvolve um papel fundamental, pois envolve a população local para fazer parte do seu espaço de forma ativa. Aliás, um espaço aonde a representação indígena já vem atuando, pois

três professores indígenas fazem parte do quadro de professores, sendo dois de línguas indígenas (professora Morosopia Assurini e Pira Assurini) e professor de informática (Professor Waremoa Assurini).

Pode parecer ainda um quadro muito reduzido, mas já é um grande passo dado para esses sujeitos, que viveram há muito tempo tendo esse espaço negado. O resgate e ensino da língua as novas gerações é uma espécie de resistência para continuar existindo e reafirmando a identidade indígena. Pois, a língua materna de uma comunidade representa um dos componentes mais importantes de sua cultura, construindo-se código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações (I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARÁ, CAD, 2008, p.13).

Por outro lado, é importante destacar, que só ter professor indígena não basta, é preciso que esses professores recebam uma formação diferenciada, conforme suas próprias realidade, para atuar nas escolas das suas aldeias, e que possam contar com materiais didáticos específicos, capazes de lhes garantir suporte para desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Uma vez, que a própria, a Constituição de 1988 e a nova LDB assegura o uso e a manutenção das línguas maternas e o respeito aos processos próprio de aprendizagem das sociedades indígenas no processo escolar, daí, presume-se que o professor da escola indígena deve ser, preferencialmente, um índio da própria comunidade. Porém deve-se eles ter o direito assegurados de cursos de qualificação para desenvolver de forma eficaz suas atividades. (I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARA, CAD, p. 17, 2008).

Sendo assim, a lei de diretrizes e bases da educação (LDB) que criou o fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério extingue, dentro de cinco anos, a partir de sua publicação, a categoria do professor leigo, na qual encontra-se a maioria dos professores índios. No entanto, a educação escolar indígena ainda precisa de muito para se ajustar a esse novo contexto jurídico, sendo imprescindível nos próximos anos fazer investimento na formação, em nível de segundo grau, de um maior numero de professores índios. (CAD I SEMINARIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARÁ p.17. 2008).

Contudo, ao se conhecer um pouco mais dos aspectos culturais da aldeia indígena Assurini do Trocará, cujos seus habitantes vêm sofrendo ao longo dos anos com as transformações advindas do processo de contato, que tiveram com outros povos indígenas e

com os não-índios. Pois, para que se entenda mais sobre a história de um povo é preciso que se tenha um olhar voltado para o seu passado, para assim se entender melhor o seu presente (CAD TV ESCOLA, 1999). Atualmente, a aldeia indígena Trocará apresenta alguns traços urbanos do que no passado, mudanças provenientes da intensa relação que os Assurini vivenciam, principalmente, com a população da cidade de Tucuruí e com outros grupos étnicos que também se encontram no mesmo processo.

É uma população que faz parte de um amplo campo da diversidade sociocultural do país, submetida historicamente a prática homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais, que só agora passa a ser valorizado nas políticas públicas e no espaço escolar, criando-se novas agendas de compromissos e debates. (SECAD/MEC, 2007).

E os indígenas Assurini estão distribuídos atualmente em três núcleos: Oimutawara, Ororitawa e Assurini do Trocará, sendo esta antiga aldeia. Em relação ao motivo da divisão da aldeia Assurini tem algumas explicações. Segundo Oliveira Assurini, o surgimento das duas novas aldeias se deu a partir de uma estratégia de seu povo para evitar invasores em suas terras, que pretendiam se apossar de suas terras para tirar madeira. Já, o cacique Sereviá apresenta outra versão afirmando que os índios mais velhos mudaram da antiga aldeia devido as mudanças que estavam ocorrendo, os jovens indígenas começaram a tomar muita bebida alcoólicas e ouvir música muito alto, portanto, estavam fazendo muito barulho, e os mais velhos preferiam um local mais calmo. Outro fator, também apontado como consequência da subdivisão da aldeia foi à mudança de estilo na construção das casas, feitas em alvenaria que foram consideradas pelos índios mais velhos como muito quente, “dá muito calor”. Nas duas novas aldeias, Oimutawara e Ororitawa, a maioria das casas é construída no estilo tradicional (cobertas e emparedadas com palhas de palmeiras), segundo os índios mais velhos, é mais confortável.

A antiga Aldeia Trocará apresenta estrutura física de uma aldeia indígena moderna, com casas de alvenaria, mas percebe-se uma certa resistência a esse estilo mais moderno, que hoje está adentrando nas aldeias indígenas. Pois, nos fundos das casas de alvenaria, os índios fizeram uma cobertura com palha no estilo tradicional, o que parece ser uma espécie de resistência a esse novo. As casas ficam situadas na aldeia obedecendo à forma de um círculo, no meio dessa espécie de círculo há o espaço cultural Teapykawa Assurini, onde são realizadas as festas culturais, reuniões e demais atividades dessa comunidade indígena.

Com relação aos seus costumes e tradições, a pintura corporal, a pajelança, as danças com uma mistura de modernidade e insurgência de traços culturais indígenas, principalmente, quando os Assurini utilizam músicas da cultura dos brancos em suas danças tradicionais. Diferente da imagem que os livros didáticos nós passavam dos índios nus, os índios Assurini, semelhante os não-índios e as demais etnias indígenas da região, usam roupas, andam calçados e gostam de ficar sempre bem arrumados. Porém, percebe-se que em relação as questões religiosas esta havendo mudanças, pois a prática da pajelança vem sofrendo alterações, uma vez que está vem sendo cruzada com ritos do catolicismo e das igrejas evangélicas, convertendo adeptos na aldeia. Neste sentido, interferindo na cultura desse povo, contribuindo no esfacelamento dos seus cultos aos deuses da natureza, que vêm sendo reduzindo drasticamente.

Em relação as atividades de caça e a pesca, que fazem parte da cultura dos Assurini, também vem sendo modificadas, porque já não se tem peixes e caças em grande quantidade como antigamente, o que de certa forma reduz o interesse daqueles índios, que ainda praticam esses tipos de trabalhos. Nos dias de hoje, utilizam essas atividades só para consumo, quando não tem o que comer, e quando o fazem, não é em todos os dias. Pois, obedecendo à determinada fase da lua e o movimento das marés, há dias especificados para caçar e pescar. É importante ressaltar que se observou certo desinteresse dos jovens e crianças por essas atividades, talvez por já apresentarem um grande envolvimento com o meio urbano, o que de certa forma, permite vislumbrar novas formas de identidades a esse povo.

Apesar de tudo, os povos indígenas também sobrevivem pela suas tradições culturais, conforme apontam as pesquisas realizada pelo IBGE, que demonstra um grande crescimento das populações indígena, sendo hoje uma população de 734.127 indivíduos, pertencentes a mais de 230 povos, falante de 180 línguas, isso demonstra que ainda permanecem viva parte da cultura desse povo (BERGAMASCHI,2008, p .7). Segundo Bergamaschi, os índios vivem distribuídos em 612 terras indígenas (TI) no território brasileiro, são os povos indígenas que contribuem decisivamente para o Brasil apresentar essa diversidade étnico-cultural que constitui um a riqueza impar no planeta. Desse modo percebe-se a grande diversidade cultural existente em nosso país (BERGAMASCHI, 2008, p.7).

Mas apesar dos avanços tecnológicos, do mundo dos brancos, que os povos indígenas vêm tendo acesso, alguns deles ainda são limitados para esse povo, por exemplo, ainda hoje

existe aldeia indígena que não tem energia elétrica, acesso a internet e inúmeros outros avanços que poderiam contribuir com suas comunidades. Portanto, apesar desses avanços estarem adentrando nas comunidades indígenas, percebe-se que esse povo ainda vem tentando manter viva a sua cultura como é o caso dos Assurini que ainda preserva suas danças, pintura corporal, língua materna e outros.

Diante do exposto, fica claro que precisamos conhecer um pouco mais os aspectos culturais desse povo, que vem ao longo do tempo sofrendo mudanças através de suas experiências de vida ou pelo contato que tiveram com não-índios, além de outros grupos étnicos. Diante disso, os índios Assurini apresentam hoje traços mais urbanos do que do passado, pelos resultados da troca de informações entre as etnias nas áreas culturais e as influências políticas e econômicas, presentes na heterogeneidade cultural brasileira (PEDRAZZANI e LEITÃO, sd).

3. PERFIL DA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI

A Escola Wararaawa Assurini, da aldeia Indígena Trocará, foi inaugurada, em 2011, pelo governo do estado do Pará. Essa escola apresenta boa infra-estrutura, em relação as escolas existentes em outras aldeias indígenas da região, representando com isso uma grande satisfação para comunidade Assurini, que hoje pode atender os estudantes dentro de sua própria aldeia, evitando com isso, que crianças e jovens se desloquem para a cidade de Tucuruí para estudar.

Contudo, é importante frisar, que só boa infraestrutura não basta é preciso que os profissionais dessa escola recebam formação para atuar dentro desses espaço escolar. Uma vez que foi possível observar, por ocasião das conversas informais com os professores que estão atuando na Escola Wararaawa Assurini, que eles não recebem nenhum tipo de formação para desenvolver seu trabalho enquanto professores na aldeia indígena, conforme dizem são “simplesmente jogados para trabalhar na educação dentro dessa comunidade, sem saber praticamente nada da cultura e nem como lidar com isso”.

Portanto, conforme se pode perceber, a partir das políticas desenvolvidas por parte dos órgãos competente, a educação escolar indígena ainda necessita de grandes avanços, principalmente, no que se refere às questões da formação inicial continuada de professores, em educação escolar indígena, e da produção de materiais didáticos direcionados as realidades do povo indígena, para que possa cumprir de fato os princípios e os objetivos estabelecidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), de ter ações e programas definidos, caracterizados pela descentralização e pelo respeito ao processo de lutas e conquista dos povos indígenas e pelo estímulo a demandas que contemple uma educação intercultural e bilíngüe. (I Primeiro Seminário de educação Escolar indígena do Pará, CAD, 2008, p.17).

Atualmente o MEC possui varias forma de avaliação para medir desenvolvimento da educação em nosso país. Mas, ainda não avaliou o desenvolvimento das escolas em comunidades indígenas, para poder detectar e acompanhar de fato a realidade dessas escolas. Para que futuramente possa criar projetos que venham intervir nos problema enfrentado dentro das escolas das aldeias indígenas (MEC, 2008).



Imagem 5: Escola Wararaawa Assurini nos moldes das escolas Urbanas. Fonte. PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012.

Na Escola Wararaawa Assurini o ensino está organizado da seguinte forma: 24 funcionários prestadores do serviço público municipal, dentre eles os docentes se distribuem em diferentes ciclos e séries, que vai do jardim 1^a ao 9^a ano do ensino fundamental e também o ensino médio, e ministram aulas para um montante de 242 discentes. Diante de um quadro bom de funcionário na escola Wararaawa Assurini, agora o próximo passo do povo Assurini segundo, o professor Pirá Assurini é a luta reivindicatória por cursos universitários direcionados para as questões indígenas, e que funcione dentro da aldeia. Pois, os alunos que estão saindo do ensino médio também precisam ingressar no ensino superior.

Diante disso, percebe-se o interesse e dos povos indígenas pelo ensino superior, são lutas que para alguns índios já se tornaram realidade. Neste sentido, Bergamaschi, destaca que já há sete universidades públicas brasileiras⁵ onde funcionam as “licenciaturas intercultural”, responsáveis pela formação de mais de mil professores. Portanto, tal política afirmativa para ingresso de indígenas no ensino superior tem sido uma prática crescente nas universidades brasileiras (BERGAMASCHI, 2008, p.11).

Desta forma, reivindica-se que as políticas de educação também atendam a educação superior dentro das comunidades indígenas, uma vez que é compromisso do MEC, incentivar licenciatura intercultural para formação de professores indígenas, que trabalham no segundo seguimento do ensino fundamental e do ensino médio das terras indígenas. No Estado do Pará a licenciatura intercultural e indígena vem dando os primeiros passos, sendo essa uma etapa significativa porque essa licenciatura funcionará dentro das próprias aldeias, tal política de afirmação está sendo dada pela universidade estadual do Pará (UEPA)⁶. E os primeiros povos indígenas que já estão sendo atendidos nessa região são os Gaviões e Tembé, povos que se localizam nas proximidades do município de Marabá no Pará informações esta retirada do portal da UEPA.

A Escola Wararaawa Assurini apesar de apresentar uma boa infra-estrutura física, precisa ser equipada com alguns aparatos tecnológicos, dentre os quais se destaca computadores com internet, impressoras e demais recursos para que os profissionais que

⁵ Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade estadual do Amazonas (UEA); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Tocantins (UFT), estas duas últimas realizando o curso em parceria (Luciano, 2006).

⁶ A universidade do estado do Pará – UEPA torna públicas as normas e procedimentos para o processo seletivo específico para o ingresso no curso de licenciatura intercultural indígena. IN: www.uepa.br/portal/ascom/ler

trabalham nesta escola possam desenvolver seu trabalho com mais qualidade. Além disso, também precisa haver na escola maior incentivo para que os alunos possam utilizar os recursos didáticos que dispõe a biblioteca da referida escola como um instrumento essencial, e assim adquiram o hábito da leitura.

O espaço físico da escola da comunidade indígena Assurini é construído em alvenaria, possui piso com lajotas, ventiladores e salas bem arejadas, além de um espaço bem amplo no centro, onde acontecem os eventos que são realizados na Escola Wararaawa Assurini. É uma escola toda pintada e ornamentada com cartazes contendo mensagens escritas na língua Assurini. Todos os móveis, como armários, cadeiras e bancos desta escola são novos, contudo, a sua arquitetura ainda é aos moldes da escola dos não-índios, o que demonstra que ainda não se atentou para a construção de um modelo de escola, que atenda as perspectivas indígenas, que levem em consideração a cultura desse povo.

Como já se destacou anteriormente, as coordenações das ações escolares de educação indígena no Brasil estão sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e municípios a sua execução, aos quais deve recair políticas de fomentação e realização de eventos com objetivos de melhor qualificar professores e coordenadores das áreas indígenas, para que possam estar preparados para reivindicar e discutir melhorias, e assim, desenvolver um bom trabalho juntos os povos indígenas. Isso pode até aparecer como pequenos detalhes, mas ganham grande importância na luta pelo fortalecimento da cultura indígena.

4. O PRIMEIRO MOMENTO DA ESCOLA NA ALDEIA INDIGENA TROCARÁ

A primeira escola formal da aldeia indígena Assurini do Trocará, foi construída através de uma parceria do governo do Estado do Pará e a prefeitura de Cametá, em 1987, essa escola foi construída em alvenaria e possuía 4 salas de aula, cozinha, secretaria. Sob a responsabilidade do Sistema de proteção ao índio (SPI) foi fundada no dia 24 de outubro de 1994. Segundo os Assurini mais velhos da aldeia, a antiga escola possuía um espaço pequeno, e que não comportava mais número de estudante, que vinha aumentando no decorrer do tempo. Daí a necessidade de ser construída uma nova escola (Queira ver a imagem a seguir).



Figura 6: Primeiro momento da escola formal na aldeia indígena Assurini do Trocará. Fonte: PROCÓPIO, Acervo de pesquisa, 2011

Desta forma, a primeira etapa da escola na aldeia indígena Assurini do Trocará, fruto de uma parceria da prelazia de Cameté e o governo do estado do Pará, percebendo ainda a presença da igreja nesse período. Pois a igreja durante muitos anos fez parte da realidade dos povos indígenas principalmente através dos missionários jesuítas que eram as representações do governo no meio desse povo como bem destaca ferreira (2001), então os Assurini foram sujeitos que também conviveram com a presença da igreja em sua aldeia.

Como podemos perceber essa escola apresentava boas condições de infra-estrutura para a educação dentro dessa comunidade, os professores existentes nessa época trabalhando na escola eram professores funcionários da prefeitura municipal de Tucuruí e demonstravam bastante interessado pelo seu trabalho dentro dessa escola.

Mas a população da aldeia foi aumentando e com isso foi necessário que os índios Assurini reivindicassem uma nova escola a que viessem atender as necessidades de todo o alunado da escola antiga possibilitando com isso um maior interesse do aluno pela educação

porque muitos reclamavam do espaço que era pequeno e muito quente não oferecendo com isso nenhum conforto para os alunos que devido esses fatores faltavam muitos nas aulas, como bem pode ser observado na fotografia abaixo.



Imagem 7: Sala de aula da primeira escola Assurini . FONTE: PROCÓPIO, Acervo de Pesquisa, 2011

Após a inauguração da nova escola, o espaço da antiga foi transformado no Centro Cultura Teapykawa Assurini, que atualmente se encontra sob a coordenação da professora Maria da Gloria. É neste local, os Assurini se reúnem para fazer as apresentações culturais, participar de oficinas, cursos, palestras, reuniões, festas e exporem à venda seus artesanatos. Pois, foi uma forma que encontraram para vender, óleo de andiroba e copaíba, mel de abelha que extraem nas matas da reserva Trocará, bijuterias e peças artesanais dentro da própria aldeia, visto que quase todos os dias recebem visitantes.



Imagem 8: Centro Cultura Teapykama Assurini. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012



5. A NOVA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI

A construção do novo prédio da Escola Wararaawa Assurini representa mais uma história de luta e conquista dos indígenas Assurini, visto que o novo espaço físico dessa escola trouxe mais conforto para os alunos, que era o que almejavam para poder estudar com mais tranquilidade. A escola possui salas amplas, bem ventiladas e tem boas condições físicas para um bom desenvolvimento educacional. Trata-se de uma conquista, tanto para os professores poderem desenvolver um bom trabalho, quanto para os alunos se sentirem mais motivados pelos estudos.

Nesta escola trabalha funcionam turmas do jardim 1^a ao 9^a ano do ensino fundamental e o ensino médio pelo Sistema Modular de Ensino (SOME). As atividades na escola realizam-se em três períodos: manhã, tarde e noite. Encontram-se matriculados no ensino médio apenas 10 alunos, contudo, teve-se conhecimento, no decorrer da pesquisa, que há alunos da Aldeia Assurini, que também cursam magistério indígena na cidade de Marabá, os quais, portanto, não estão incluídos na turma de ensino médio que está funcionando atualmente na Escola Wararaawa Assurini.

A Coordenação da referida escola encontra-se, atualmente, sob a responsabilidade da Professora Terezinha Barbosa, uma funcionária pública da prefeitura do Município de Tucuruí, com formação em Pedagogia. Esta professora foi escolhida para ocupar este cargo pela secretária de educação de Tucuruí, porém, a comunidade Assurini foi antes consultada, para saber se era de comum acordo com a indicação do nome da citada professora para exercer a função de gestora da escola da aldeia.

Percebe-se, com isso, que houve certa preocupação por parte da Secretaria de Educação do Município de Tucuruí, em chamar a liderança indígena e os responsáveis pelos alunos para opinar sobre referida escolha. Isso parece ser um grande passo para o diálogo que vem se estabelecendo entre o poder público e os povos indígenas, uma vez que a educação desse povo perpassa também pela responsabilidade do poder público municipal.

No que se refere ao número de funcionários, Escola Wararaawa Assurini conta com uma coordenadora, Professora Terezinha Barbosa, três professores indígenas: sendo dois professores de língua materna, Professores Morosopia Assurini e Pirá Assurini, um de

informática, Prof. Waremoa Assurini, e mais cinco professores não-índios, que trabalham com as demais disciplinas do currículo escolar.

Os dados levantados no decorrer da pesquisa apontam, que apesar da à escola indígena encontrar-se assegurada constitucionalmente, o dia a dia da Escola Wararaawa Assurini transcorre como de uma escola formal, de uma área urbana, não havendo currículo diferenciado, atualmente que os professores estão adaptando no currículo escolar a aula de língua materna para se trabalhar a cultura indígena, uma vez que se deparou com professores trabalhando suas aulas, conforme o currículo direcionado a escola dos não índios. Sendo assim, a educação ofertada ainda é para o índio e não voltado para uma educação dos indígenas como bem almejam.

Sabe-se que historicamente a educação foi sempre imposta para os povos indígenas, sem a preocupação de saber o que realmente esse povo queria. Tal questão é evidenciada na fala de um dos líderes da comunidade Assurini, Oliveira Assurini, quando este enfatizou que quando a educação formal era de responsabilidade do Sistema de Proteção aos Índios (SPI), nessa ocasião os índios “tinham que estudar somente o que eles queriam”.

Contudo, apesar dos pesares, é possível verificar que as escolas nas comunidades indígenas vêm aos poucos caminhando para cumprir o que assegura A Lei de Diretrizes e Base da Educação 9.394/96, no artigo 32,§ 3º, assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna e processo próprio de aprendizagem. (POJO, BERG, ALBURQUERQUE, 2008, p.14).

Entre o povo Assurini do Trocara, a escola, diante da iniciativa de alguns professores, vem tentando reconstituir traços culturais desse povo vem buscando a valorização da cultura e da identidade indígena. Isso torna-se evidente, quando os professores desenvolvem atividades escolares com seus alunos tentando explorar aspectos históricos, sócio-culturais, políticos e religiosos a partir da própria iniciativa dos alunos; por exemplo, os professores conjuntamente, desenvolvem atividades de pesquisa, incentivando o dialogo com os mais velhos da aldeia através de entrevistas, para saber os tipos de remédios utilizavam no passado, como era a alimentação dos antigos, como era o namoro e casamento no tempo e quais são os significados de cada pintura corporal. Tal iniciativa, sem dúvida, é uma forma que os professores estão encontrando para ajudar na valorização da história, da cultura e da identidade desse povo.

Mas, apesar de todos os esforços, a Escola Wararaawa Assurini ainda segue os mesmos currículos das escolas dos não-índios, pois os conteúdos programáticos e materiais didáticos pedagógicos utilizados ainda não estão ajustados de acordo com a realidade dos Assurini. Visto que, um dos aspectos relevante para definição do currículo de uma escola é o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina. Já que essa prática é que define determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do individuo (CADERNOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SERIE INSTITUCIONAL,1993, p.13).

Desse modo, através do currículo abriram-se caminhos para a oficialização de “escolas indígenas diferenciadas” e para a formulação de políticas publicas que respondam aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bilíngüe ou multilíngüe, comunitária, e seja voltada à auto determinação dos povos indígenas (SILVA apud SILVA e FERREIRA, 2001, p, 10).

Pois, o currículo pedagógico “não de vê ser apenas uma grade de matérias, [...] mas tudo aquilo que envolve a vida da criança, dentro e fora da sala de aula e que envolve seu desenvolvimento” (MEC. EDUCAÇÃO BASICA. CAD, 1993, p.13). Podendo com isso, vim se materializando a cada dia mais o estudo bilíngüe, conforme já vem sendo feito nas aldeias indígenas, inclusive na aldeia Assurini, onde já existem três professores indígenas de língua materna, e que estão atuando de forma ativa na sua comunidade.

Em virtude disso, já se observa, no cotidiano da aldeia, crianças, jovens e os mais velhos indígenas se comunicando na língua indígena, embora ainda seja mais freqüente o uso da língua portuguesa, conforme afirmou Oliveira Assurini, “os índios tiveram que aprender o português para melhor se comunicar com os não-índios”. Percebe-se que, aos poucos, a escola vem tentando exercer o seu papel no sentido de estar valorizando o ensino bilíngüe e cultura indígena. Por isso, que a escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecer os elementos para uma relação positiva com outra sociedade, no qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidos, a percepção critica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a pratica da auto determinação (MEC. EDUCAÇÃO BASICA, CAD. VOL 2, 1993, p.12).

Nestas condições, percebe-se que a escola é o espaço primordial para a valorização da cultura de um povo, com isso detectou-se que o poder público ainda não está preparado para considerar em suas políticas de educação voltadas para os povos indígenas, seus aspectos culturais, pois, sendo as escolas que vêm sendo estruturadas dentro das aldeias indígenas ainda tem característica das escolas urbanas, como foi possível verificar na Escola Wararaawa Assurini que, aliás, representa uma história de muita luta e conquista para os Assurini, se faz necessário que esta escola apenas incorpore, mais no seu currículo pedagógico, a riqueza da cultura dessa população indígena. Pois, é importante frisar que a vivência na escola e fora dela é constituída por ações e interações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do indivíduo. Não cabe, assim, falar da experiência extra-escolar e da experiência escolar como antagonicas (MEC. EDUCAÇÃO BÁSICA, CAD. VOL 2, 1993, p.12).



Imagem 9: Acima aponta que apesar de a Escola Wararaawa Assurini vim abrindo espaço para a valorização da língua materna, ainda apresenta uma arquitetura tipicamente das escolas urbanas. Fonte > Pinto acervo da pesquisa.



CAPITULO III

EDUCAÇÃO INDÍGENA E A ESCOLA WARARAAWA ASSURINI: RESULTADOS DE PESQUISA



1. O APOIO DA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI PARA ALDEIA INDIGENA TROCARÁ.

A escola de modo geral, tem uma função integradora. Quer dizer a escola cabe empreender aquilo que Berger e Luckmann denominam de segunda socialização: continuar a tarefa, iniciada junto á família, tornar os indivíduos membros de uma sociedade. Para isso, ela tem que ser uma instituição que atente para a realidade da comunidade, e com isso ganhe sentido em um contexto sociocultural. De modo, que seja capaz de adequar a outras definições que envolva o sujeito para participação do mesmo no mundo e na vida social (BERGER E LUCKMANN (opus cit.) WEIGEL 2000, p.340).

Mas, sabemos que a chegada da escola, no entanto, introduz um elemento novo nesses processos, porque interfere diretamente no cotidiano das crianças e jovens de determinado grupo, porque traz consigo valores, concepções e práticas distintas, geradas no âmbito de nossa sociedade. Conseqüentemente, ao se estalar na comunidade indígena, inevitavelmente essa instituição influenciará os modos pelos quais cada um destes povos internaliza em seus membros um modo particular de, eternizar seus valores e atitudes fundamentais ao longo de gerações (GRUPIONI 2003,p. 114).

Com isso, compreende-se que chegada da escola na aldeia Trocará provocou mudanças na vida de jovens e crianças dessa comunidade, uma vez que através dela eles tiveram acesso a diversos conhecimentos que difere de sua cultura. Mas, apesar das interferências e das mudanças sofrida a chegada da escola vem contribuindo para que esse povo desperte o interesse para a valorização de sua cultura. Pois, com o contato que tiveram (e que ainda tem) com a cidade de Tucuruí, culturalmente, os Assurini vem passando por grandes transformações, dentre as quais se destaca a perda da língua mãe, que atualmente, passa por um processo de ressignificação, que está se dando com a participação da escola, visto que tal esforço é de fundamental importância para manter viva a cultura desse povo.

Por esse viés, a Escola Wararaawa Assurini vem aos pouco desenvolvendo o seu papel junto ao povo Assurini, uma vez que a mesma vem valorizando os conhecimentos pertencentes à cultura tradicional desse povo através das atividades que alguns professores

desenvolvem em sala de aula com seus alunos. Parte desse esforço pode ser verificado com adaptação curricular que estão tentando fazer na escolar, principalmente, no tocante as aulas de língua indígena, que são ministrada todas as sextas feiras, envolvendo todos os indígenas da comunidade Assurini. Portanto, a Valorização da língua mãe desse povo, ganha ainda maior destaque devido essas aulas serem ministradas pelos professores indígenas da Aldeia.

Outro esforço que também deve ser destacado é o trabalhado que está sendo feito em sala de aula é a busca dos traços e significados da pintura corporal, ainda bastante utilizada pelos indígenas no cotidiano da aldeia Trocará. Os professores não-índio também têm uma parcela muito grande de contribuição nessa iniciativa de fortalecimento cultural, pois, juntamente com os professores indígenas, passaram a desenvolvem oficinas ensinando os alunos a confeccionarem suas próprias indumentárias de festas e os diversificado tipos artesanatos. Da mesma forma, que instigam os alunos a se comunicar entre si no cotidiano da aldeia por meio da língua Assurini. Neste sentido, já se percebe certo comprometimento desses professores, e da própria comunidade indígena no sentido da valorização e conservação da sua cultura.

Nas afirmações de Bonin, a escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade, nas sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como o espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para inserção do sujeito no mundo do trabalho o que faz com que a escola desempenhem um papel fundamental na vida de qualquer pessoa. (BONIN, 2008, p. 95).

Segundo Dayrell, para olhar a escola como um espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, levar em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se no cotidiano, levando a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes. Enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na historia, atores na historia (DAYRELL, 2001).

Sendo assim, para falar da escola como espaço sócio-cultural implica resgatar o papel do sujeito na trama social que ele constitui, enquanto instituição. Analisando os efeitos produzidos nas escolas pela principal estrutura de relações sociais, que ela estabelece e que caracteriza a nossa sociedade, pode-se perceber a influencia que ela exerce sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali operam (BONIN 2008, p.95).

No entanto, a escola apresenta como contribuição para a comunidade Assurini do Trocará, segundo os relatos dos próprios índios, a importância do conhecimento adquirido nesse espaço, para que os mesmos possam ir em busca de seus direitos, inclusive junto ao governo federal. Pois, dizem que precisam ter informação sobre as diversas áreas do conhecimento, podendo com isso reivindicar seus direitos. Alguns líderes indígenas afirmam, muitas das vezes sentem “dificuldades até para elaborar um simples ofício, tendo ainda que pedir ajuda para os não-índios”, que prestam serviço em sua comunidade. Ou seja, sabem dos seus direitos mais enfrentam dificuldades para lidar com questões burocráticas, e é na escola oficial que aprendem atuar em realidades até então desconhecidas.

Desse modo, conforme afirma Dayrell, a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos, socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos (DAYRELL, 2001).

De tal modo, que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Pois, todo sujeito precisa atualmente saber se situar de forma diferenciada diante do estado e da sociedade envolvente, por isso é fundamental o conhecimento vindo da escola.

Portanto, entende-se que a verdadeira escola indígena será aquela pensada, organizada e gerenciada pelo povo indígena, conforme seu ajuste e seus anseios, perspectivas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena deve-se específica e diferenciada sendo erguida para o pleno e efetivo exercício da cidadania e da autonomia. Para isso, as instituições públicas responsáveis devem centrar no esforço para providenciar tática de participação, sob pena de que os direitos constitucionais serão cumpridos para esses sujeitos (CAD DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO PARÁ 2008, p.53).

2. A ESCOLA ALMEJADA PELO POVO ASSURINI DA ALDEIA TROCARÁ

O que foi possível perceber junto ao povo Assurini é que eles lutaram muito para conseguir uma escola, com espaço físico digno, para sua comunidade, e atualmente demonstram estar satisfeitos com conquista da nova Escola Wararaawa Assurini.⁷ Atualmente, suas reivindicações direcionam-se para a implantação do ensino superior na aldeia Assurini, justificam tal luta, principalmente, pelo fato de que muitos alunos indígenas concluíram ou estão concluído o ensino médio, e precisam ingressar no ensino superior o mais breve possível.

Observou-se durante a pesquisa, que nas falas dos indígenas é perceptível o desejo que tem de poder ingressar no ensino superior, “fazer universidade”, cujos cursos diferenciados, conforme suas realidades, possam e venham funcionar dentro da Aldeia Assurini. Dizem que, desta forma, evitaria que os jovens indígenas saíssem de sua aldeia para a cidade, onde segundo as afirmações do cacique Puraké os mesmo ficam a mercê de diversas influencia da cultura branca principalmente do alcoolismo. Pois, já há indícios desse tipo de saída por motivo de estudo, o que contribuiu para que alguns jovens indígenas da aldeia acabassem se envolveram com problemas dessa natureza.

Por outro lado, ainda que os indígenas da comunidade Assurini do Trocará estejam contente com a nova escola em sua comunidade, este destacam que esta escola precisa ser melhor equipada. Dão como exemplo a biblioteca da escola, que segundo afirmam, ainda não possuem os materiais didáticos necessários para o bom desenvolvimento do ensino das crianças indígenas, já que ainda possui um acervo muito reduzido.

Diante disso, avalia-se que a perspectiva futura da comunidade Assurini para a escola vai além do espaço físico, Escola Wararaawa Assurini deve possuir uma estrutura curricular

⁷ Aliás, a construção da nova Escola Wararaawa Assurini foi uma luta que ultrapassou mais de uma década. Enquanto a esta questão, Pinto relata que , no dia 19 de abril de 1999, os Assurini, em represália ao governo do estado do Pará, fecharam a Trans-Cametá Tucuruí, exigindo, tanto a indenização pelos danos causados em sua reserva pela construção desta rodovia, quanto a construção de uma nova escola e de um posto de saúde na Aldeia Assurini do Trocará. PINTO, B. Celeste de Moraes Pinto. Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos, Belém: Paka-Tatu, 2004, p.64.

diferenciada, conforme as realidades indígenas reivindicam um quadro educacional formado por professores indígenas, que sejam habilitados em áreas específicas. Pois, ainda há um grande vazio neste sentido, visto que a constante mudança dos professores não-índios dentro da aldeia, intervêm drasticamente na qualidade do ensino, seja no ensino regular ou da cultura indígenas.

Daí porque, eles lutam na escola pela especificidade e a diversidade, para este seja realmente um espaço, onde a cultura dos povos indígenas seja retratada e valorizada por todos, adequando-se aos hábitos históricos desses sujeitos. Neste sentido, segundo Dayrell, para que a escola seja considerada um espaço sócio-cultural, ela precisa compreender a cultura de forma mais densa, levando em conta a dimensão e o dinamismo do fazer cotidiano de homens e mulheres, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presente na história, atores na história (DAYRELL, 1996).

3. A ATUAL ESCOLA DO POVO ASSURINI

Segundo normas do Ministério de Educação e Cultura (MEC) a escola indígena deve estar organizada de maneira a facilitar a consecução dos seus objetivos. Os espaços físicos (prédios escolar, biblioteca, laboratório, etc.) bem como o imobiliário e sua disposição devem favorecer o trabalho escolar além de estarem de acordo com os padrões estabelecidos pela comunidade.

Sendo, que hoje o MEC tem apoiado a produção de cartilhas e livros para uso nas escolas indígenas de nosso país. Muito desses materiais está sendo produzido pelos próprios professores indígenas e seus assessores. Portanto, entende-se que uma formação de qualidade deve está associada á produção e á publicação de material didático que realmente reflita a visão de mundo de cada povo indígena envolvido no processo. E na elaboração desses materiais os professores estarão expressando e registrando as diferentes formas de linguagem, partindo de seu conhecimento étnico e contando com a participação de especialistas com experiência nesta atividade (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA DO PARÁ, CAD, 2008).

Contudo, se já existe o apoio do MEC para a produção de materiais didáticos voltados para escolas indígenas, como bem foi enfatizando no exposto acima, agora esses materiais precisam chegar até as escolas das aldeias indígenas, para que professores e alunos tenham acesso, e com isso possa garantir um bom desenvolvimento no processo ensino aprendizagem. Diante disso, foi possível perceber que a escola presente hoje na comunidade Assurini, assim como muitas outras escolas existente em outras aldeias indígena, ainda apresenta características de escolas tipicamente urbana, com traços não-indígenas. Portanto, se faz necessário que os programas de melhoria das escolas indígenas levem em consideração o tipo de projeto arquitetônico da escola, e sua localização, por meio de processo de consulta às comunidades indígenas.

Da mesma forma, é preciso que os professores que trabalhem em comunidades indígenas tenham uma formação específica para desenvolver um bom trabalho com esse povo. Pois, foi perceptível na fala da maioria dos professores não-indígenas que trabalham na Escola Wararaawa Assurini, a necessidade dessa formação para o bom desenvolvimento do seu trabalho junto a essa comunidade indígena.

Portanto, é necessário que as ações direcionada a educação escolar indígenas sejam mais concretas e realizada em diferentes sistemas de ensino de nosso país. E que seja de maneira articulada e coordenada com o compromisso de prosseguimento. Para que, assim, possam contribuir para a inversão do processo de deteriorização, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, desta forma, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua mais pura plenitude como bem enfatiza o Art.78 da LDB. (I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO PARÁ 2008, p.45).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fechamento deste estudo, após encarar este problema de pesquisa, chega-se a conclusão de que, apesar de estar havendo avanços significativos na educação escolar indígena brasileira, no que diz respeito à Legislação que a regula, cuja proposta é de uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe e de qualidade, e que, de certa forma, se tenta exercitar na Escola Wararaawa Assurini. Contudo, essa educação baseada

nesses princípios da interculturalidade ainda está muito distante da realidade da população indígena Assurini do Trocará. Pois, ainda existem enormes conflitos e contradições a serem superadas para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivas em sala de aula das escolas indígenas.

Desta forma, a educação escolar do povo Assurini, apesar de vim avançando, em termos de sua proposta pedagógica e curricular, ainda está sujeita aos moldes de uma educação escolar para os não-indio. Visto que é adota nesta referida escola a mesma matriz curricular utilizada nas escolas da rede municipal e estadual de ensino. Diante deste fato, é notório o desinteresse por parte de alguns órgãos competente em definir currículos específicos, destinados às escolas indígenas, o que contraria os princípios de uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas (CAD DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MEC 1993, p.10).

Segundo Silva, “a educação oficial oferecida aos índios, tanto a estatal, quanto à missionária, tem contribuído para o fortalecimento de uma relação de desigualdade entre os seguimentos indígenas e a sociedade nacional”. Por isso, há ainda muito a ser elaborado e reelaborado no cenário político educacional indígena, a fim de que a educação formal atenda as necessidades básicas desse povo, principalmente, no que diz respeito as particularidades e étnico-culturais e educacionais das comunidades indígenas (SILVA, 1981, p.80).

Nesse sentido, é importante enfatizar que a educação escolar indígena ainda não adquiriu o “Status” de prioridade na agenda política dos governantes do nosso país. Uma vez que é evidente a resistência, por parte do poder público, ao assumir essa responsabilidade, que é vista por muitos como “complexa”, o que resulta em um grande desafio a ser enfrentado, diante da falta de vontade política, seja dos poderes públicos, das elites e dos vários segmentos sociais. Ressalta-se por fim, que esses inúmeros desafios precisam ser superados para que de fato se efetive, na prática, a escola preconizada pela legislação, de modo que as escolas em áreas indígenas estejam a serviço desse povo, no que refere aos projetos de vida dessas etnias (CAD DE EDUCAÇÃO BÁSICA MEC 1993, p.9).

FONTES DA PESQUISA

1. FONTES ORAIS

Os conhecimentos orais que tem uma grande importância porque permitiu que o pesquisador relacionasse as bibliografias estudadas sobre a história de um povo com as informações vindas de vários índios da comunidade dos Indígenas Assurini que em suas falas relataram um pouco de sua história. Dessa forma, destaco os nomes desses informantes que contribuíram com esse trabalho.

Poraké Assurini

Oliveira Assurini

Waremoa Assurini

Paturina Assurini

Morosopia Assurini

Kateima Assurini

Pirá Assurini

Sereviar Assurini

Murumuhema Assurini

Torino Assurini

Apuáa Assurini

Sunitá Assurini

Waitá Assurini

Terezinha Barbosa

Laiane de Castro

Maria da Gloria

2. FONTES DOCUMENTAIS ESCRITAS

Histórico de fundação da Escola Wararaawa Assurini

Projeto Organização Política Social e Econômica da Aldeia Trocará Etnia Indígena Assurini

3. FONTES IMAGÉTICAS

Imagens Fotográficas dos indígenas Assurini do Trocará. Estas imagens foram feitas durante as atividades de pesquisa de Campo, tanto na feira Livre da Cidade de Tucuruí, quanto na Aldeia indígena Trocará.

4. FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lúcia M. M. de. 1985. *Asuriní do PI Trocará. Recomendações para aplicação da verba do convênio CVRD/FUNAI*. Viagem realizada em janeiro/fevereiro de 1985, p.42.

_____, Lúcia M. M. de. Capítulo I: Os Asuriní do Tocantins. In: “*O corpo e o cosmos. relações de gênero e o sobrenatural entre os Asurini do Tocantins*”, Dissertação de Mestrado, Dep. de Antropologia da USP. 1982.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no brasil** in CAD-Diversidade na educação: reflexão e experiência-MEC-Brasília-2003.

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

NETO, Carlos de Araujo Moreira. **Índios da Amazônia: Da maioria a minoria**. Petrópolis, editora vozes, 1988.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização** (1ª): Rio de Janeiro - civilização brasileira 1970.

SILVA, Aracy Lopes. **A questão Indígena na sala de Aula: subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. 2ª ed-São Paulo-SP. Editora Brasiliense, 1993.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em maloca de índio**. Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Lúcia M. M. de. 1985. *Asuriní do PI Trocará. Recomendações para aplicação da verba do convênio CVRD/FUNAI*. Viagem realizada em janeiro/fevereiro de 1985, p.42.

_____, Lúcia M. M. de. Capítulo I: Os Asuriní do Tocantins. In: “*O corpo e o cosmos, relações de gênero e o sobrenatural entre os Asurini do Tocantins*”, Dissertação de Mestrado, Dep. de Antropologia da USP. 1982.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "**A educação e a diversidade cultural**". In: *Cadernos de Educação Escolar Indígena* — 3o. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, p.34-40, 2002.

ANGELO, Francisca Novantino P. de. "**Políticas educacionais com os povos indígenas**". In: RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, págs. 105-109, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Estado Federal, 1988.

BONIN, Iara Tatiana: **Educação escolar indígena e docência princípios e normas na legislação em vigor** in BERGAMASCHI, Maria Aparecida-editora medição Porto Alegre, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLARES, Anselmo Alencar. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**-Campinas, SP: [s.n.]2003. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas.

CONSELHO, Indigenista Missionário. **Novo Estatuto Direito dos Povos Indígenas**. CNBB-Brasilia-DF-1998.

CAD, TV Escola. **Índios no Brasil**, Secretaria de Educação a Distância-Brasilia-MEC-1999.

CAD, **I Seminário de Educação Escolar Indígena do Pará: rumos e perspectivas**. Secretaria de Educação do Estado do Pará-Belém, 2008.

I Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural para os Povos Indígenas. Disponível em: < www.uepa.br/portal/ascom/ler_detalhe.php?id_noticia=1861071> Acesso em 7 de junho de 2012.

DIRETRIZES,para **Política Nacional de Educação Escolar**/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena-Brasilia: MEC/SEF/DPEF,1993.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, "Educação e povos indígenas: construindo uma Politicanacional de Educação Escolar indígena", *Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos, Brasília, Vol. 81, N198, 2000, pp. 273-283.*

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos no brasil** in CAD-Diversidade na educação: reflexão e experiência-MEC-Brasília-2003.

JUNQUEIR, Carmen. **Antropologia Indígena**: Uma Introdução, Histórica dos Povos Indígenas no Brasil-São Paulo: EDUC, 2002.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

NETO, Carlos de Araujo Moreira. **Índios da Amazônia: Da maioria a minoria**. Petrópolis, editora vozes, 1988.

MANDULÃO, Fausto da Silva (Professor Macuxi). **Educação na visão do professor indígena** in CAD-Diversidade na educação: reflexão e experiência-MEC-Brasília-2003.

_____. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília:

Ministério da Justiça, 1996.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

FUNAI, SPI. Disponível em as 16h18.

FARIA Ana Lucia Goulart DE; MELLO, Suely Amaral: **O mundo da escrita no universo da pequena infância**: Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GUEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Guanabara: RJ, Koogan, 1989.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**; Tradução Tomas Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-7ed-Rio de Janeiro, 2003.

_____, Lúcia M. M. de. **Relatório de pesquisa de campo entre os Asuriní, situados no PI Trocará**. Depto. De Ciências Sociais, Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, USP. 1982, p. 21.

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

PINTO, B. Celeste de Moraes Pinto. **Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos**, Belém: Paka-Tatu, 2004.

PEDRAZZANI, Gabriel Silva; LEITÃO, Wilma. **Os Asuriní da terra Indígena Trocará frente à Expansão Nacional e aos Impactos Etnoambientais da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.** In: www.abant.org.br/conteudo/.../CD.../gabriel%20pedrazzani.pdf. Capturado no dia 13 de maio de 2011

POJO, Eliana Campos; BERG, Heidi Soraia; ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Chaveiro. **Pedagogia fundamentos da educação indígena.** Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas** (3ª) São Paulo: Ática 1994.

RAMOS, Marise Nogueira et alli (orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências.* Brasília: MEC, p. 105-109, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização** (1ª): Rio de Janeiro - civilização brasileira 1970.

RIBEIRO, Darcy. *Utopia Brasil;* (organização Isa Grinspum Ferraz)-São Paulo: Hedra:2008.

ROQUE, Roque de Barros, **Cultura um conceito Antropológico/** ed23 Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar 2009.

RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS; Graciete Maria Nascimento. **Diversidade na Educação:** reflexão e experiências. Secretaria de Educação Média e Tecnológica-Brasília, 2003.

SILVA, Aracy Lopes D.A. **Antropologia, História, Educação:** A pesquisa indígena e a escola. 2ed São Paulo. Global, 2001.

SOUZA, Carlos: **Projeto, Organização Política, Social e Econômica da Aldeia Trocará Etnia Indígena Assurini, 2011.**

SILVA, Aracy Lopes D.A. **A questão indígena na sala de aula:** Subsídio para professores de 1º e 2º graus. (org) Comissão Pró-índio. 2ed São Paulo. Editora Brasiliense, 1993.

VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. **Desafios atuais da Educação Escolar indígena.** Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, Campinas, São Paulo-2005.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em maloca de índio.** Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

Sites: [pib.socioambiental.org/pt/c/.../o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/.../o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi))
www.funai.gov.br/

ANEXOS



Imagem 1: Reunião dos componentes do Grupo de Pesquisa com o cacique Puraké na Aldeia Trocará, Pinto, Acervo de Pesquisa, 2012



Imagem02: Artesanato Exposto no Centro cultural Teapykawa Assurini



Imagem 03: Momento em que toda a comunidade Assurini reuniu para a despedida do jovem indígena Sumika Assurini que foi selecionado para como jogador infanto juvenil pelo projeto Zico 10 na Aldeia Trocará, que viajou para Brasília para a escolhinha de futebol do Zico. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012



Imagem 04: Centro cultural Teapykawa Assurini. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012



Imagem 05 e 06: Casas da Aldeia Indígena Assurini do Trocará. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012





Imagem 07: Posto de Saúde da Aldeia Assurini do Trocará. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012





Imagem 08: Atual Escola do Povo Assurini. Fonte: PINTO, Acervo de Pesquisa, 2012

