

Educação escolar indígena: conquistas e desafios na escola indígena Wararaawa Assurini, na Aldeia Trocará, município de Tucuruí-PA

Indigenous school education: achievements and challenges at the Wararaawa Assurini indigenous school, at Trocará Village, in the Municipality of Tucuruí-PA

Benedita Celeste de Moraes Pinto
Cristian Caio Silva Moreira
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Cametá-Brasil
Igor Silva de Barros
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Tucuruí-Brasil

Resumo

Este estudo analisa o processo educacional na Escola Indígena Wararaawa Assurini, na Aldeia Trocará, em Tucuruí/PA, por meio do diálogo intercultural, focalizando na transmissão de saberes tradicionais e na educação formal, evidenciando aspectos históricos e socioculturais dessa etnia. Assim como reflete a atuação dos professores Assurini na educação de seu povo, nas batalhas travadas com o modelo educacional hegemônico, nos desafios e resistências em prol de uma educação digna e diferenciada. Metodologicamente, realizou-se, ainda, pesquisa de campo com observação do cotidiano das aulas e entrevistas com professores, alunos e demais habitantes, que revelaram que o currículo escolar trabalhado necessita que se contemplem as especificidades dessa população, respeitando sua realidade e espaços, considerando o seu modo de vida e os elementos que constituem suas identidades.

Palavras-chave: Escola Indígena; Educação Formal; Currículo; Saberes Tradicionais.

Abstract

This study analyzes the educational process in the Wararaawa Assurini Indigenous School, in the Trocará village, in Tucuruí, Pará State, through intercultural dialogue, focusing on the transmission of traditional knowledge and formal education, highlighting historical and sociocultural aspects of this ethnic group. As well as reflecting the actions of the Assurini teachers in the education of their people, in the battles waged against the hegemonic educational model, in the challenges and resistance in favor of a dignified and differentiated education. Methodologically, field research was also conducted with observation of the daily routine of the classes and interviews with teachers, students, and other inhabitants, which revealed that the school curriculum needs to contemplate the specificities of this population, respecting their reality and spaces, considering their way of life and the elements that constitute their identities.

Keywords: Indigenous School; Formal education; Curriculum; Traditional Knowledge.

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar como ocorre o processo educacional na Escola Indígena Wararaawa Assurini, na aldeia Trocará, município de Tucuruí, no Pará, a partir do diálogo intercultural, focalizando na transmissão de saberes tradicionais e na educação formal, em que são evidenciados aspectos históricos, socioculturais e religiosos, que constituem o modo de vida dessa etnia indígena.

Da mesma forma, refletir no que concerne à atuação dos professores indígenas Assurini na educação da sua gente, as batalhas travadas com o modelo e sistema educacional hegemônico, os desafios e as lutas travadas ao longo dos anos, suas resistências e conquistas por uma educação digna e diferenciada.

Assim sendo, para a execução das atividades de pesquisa que constituíram este trabalho, buscou apoio teórico em obras de autores que se ocupam de questões referentes à educação, à cultura e ao currículo trabalhados em escolas indígenas. Para tanto, realizou-se pesquisa de campo na comunidade Assurini do Trocará, em que, além da observação no cotidiano das aulas na escola, foram efetuadas entrevistas com professores, alunos e demais habitantes da aldeia.

O povo Assurini vive na Terra Indígena (TI) Trocará, no município de Tucuruí, no estado do Pará, nas proximidades do Igarapé Trocará, à margem esquerda do Rio Tocantins. Território atravessado pela rodovia BR-422, conhecida como TransCameté/PA-156, abrigando uma população de mais 700 habitantes (IBGE, 2010), distribuída em 4 aldeias: Trocará, que é a aldeia sede; Ororitawa; Oimotawara; e Marawytawa.

A extensão desse território indígena faz com que os Assurini tracem formas de organização a partir da divisão de aldeias, tarefas e responsabilidades designadas a algumas de seus lideranças como estratégia importante para efetuar articulações referentes às questões internas e externas da Reserva Trocará, visando facilitar tomadas de decisão, que enjam garantias de direitos e melhoria de vida aos Assurini, dando, assim, continuidade à existência desse povo.

Nos dias atuais, os Assurini são atuantes e participativos nos processos culturais, políticos e econômicos que vivenciam em seu contexto, uma vez que esse povo advém de um passado que exigiu com que fossem adotadas estratégias de sobrevivência diante do processo globalizante homogeneizador. Em virtude disso, vivem, conforme afirma Nunes

(2017, p. 53), em um território que é “palco onde atuam vários sujeitos, que juntos lutam a cada dia pela sua sobrevivência, sua cultura e pela sua afirmação étnica”.

Nesse sentido, Barros e Pinto (2021) elucidam que é graças às suas lutas, através de suas lideranças, que os Assurini do Trocará detêm, atualmente, melhor infraestrutura em relação a outras etnias indígenas da região. Dessa forma, a busca por afirmação de sua identidade provém de lutas travadas historicamente. E apesar de muitas conquistas e direitos legitimados, lutam arduamente, por exemplo, contra decisões do governo presidencial, no período de 2019 a 2022, que não somente negligenciou os direitos adquiridos, mas também incitou a violência, o preconceito e a marginalização dos povos indígenas.

Assim, resistem ao sistema opressor por intermédio de suas práticas culturais e seus costumes, mesmo diante da violência que sofrem e da tentativa de extermínio de seus povos, das mudanças e transformações que o mundo está vivendo.

Em décadas de conflitos, há um embate entre projetos da massa popular para atender às populações do campo, assim como os projetos de cunho econômico provenientes do capitalismo. Desse contexto, irrompem sujeitos que trabalham em defesa do reconhecimento das identidades culturais, dos territórios e dos modos de trabalhar e produzir a partir da realidade do campo.

Nesse panorama, a luta contra a exclusão social e a padronização de estilos de vida têm permeado o viés educacional como ferramenta de fortalecimento do movimento indígena e da educação do campo, buscando um diálogo cada vez mais equilibrado nos campos politicamente contestados dos direitos à vida e à educação.

Nesse sentido, a luta e a resistência dos povos indígenas centraram-se em um novo modelo de educação e na construção de uma escola diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, contra o modelo Ocidental, cujas ações estavam voltadas à integração nacional e ao ensino monolíngue de português. Esse velho modelo de escola pregava a evangelização missionária e civilizatória dos povos indígenas, não sendo diferente entre a etnia Assurini da TI Trocará, que, nos dias atuais, reivindica autonomia em todos os processos ligados à sua escola, sejam elas administrativas, pedagógicas e curriculares.

Segundo Castro (2019), a partir da década de 1980, surgiram as primeiras organizações de professores indígenas em diferentes regiões do Brasil com o objetivo de

discutir a implementação de políticas específicas de escolarização nacional na perspectiva de melhorar a qualidade da educação diferenciada para esses grupos.

A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 é considerada um divisor de águas na institucionalização da educação diferenciada, representando o desejo de compreender o processo educacional das populações indígenas através da particularidade dos movimentos sociais que desempenharam um papel importante no processo de garantia dos direitos educacionais de populações rurais.

Nesse mesmo ano, de acordo com Castro (2019), foi realizado o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima em Manaus. A partir desse momento, foram realizados muitos outros encontros, organizados pelo movimento indígena de professores dessa região. No ano seguinte, a Comissão de Professores Indígenas se transformou na Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima chamada “COPIAR”.

As inúmeras reuniões apoiaram a preparação de vários documentos que delinearão o escopo das escolas indígenas, levando em consideração os requisitos de escolaridade, determinados regional e etnicamente. Segundo analisa Luciano (2006, p. 146), em virtude de o processo educativo entre as populações indígenas apresentar diferenças radicais no que diz respeito à “educação nacional”, induzindo os colonizadores, numa visão etnocêntrica, à conclusão equivocada da inexistência educação indígena, pressupõe-se que estes não tinham educação, “porque não tinham as mesmas formas e os mesmos modelos educacionais ocidentais.

Mediante esse ponto vista é que são implantados os projetos escolares para as populações indígenas, quando “a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização”, como se os povos indígenas não as tivessem (LUCIANO, 2006, p. 146).

2. Educação escolar indígena no contexto da escola Wararaawa Assurini

Atualmente, a escola Wararaawa Assurini, localizada na aldeia Trocará (aldeia sede), conta com o quadro de professores composto apenas por indígenas, assim como a equipe da secretaria e funcionários de modo geral. Característica que demonstra grande avanço desde a implantação da escola, obra estadual inaugurada na aldeia Trocará em 2011.

Tal fato significou um marco no processo de educação formal da comunidade, tornando-se “um dos símbolos de sua luta e persistência” ainda que “haja inúmeras críticas no que diz respeito à educação destinada aos Assurini” (RIBEIRO, 2017, p. 58).

Figura 1 – Cocar produzido pelos Assurini simbolizando a luta histórica pela construção da escola



Fonte: Acervo Cristian Caio (2022).

Contudo, a entrada da escola formal na aldeia, inicialmente, enfrentou, e ainda enfrenta, muitas dificuldades em vista de ter que se adaptar ao contexto de vivências, experiências e práticas cotidianas dessa etnia. Ocorrendo, portanto, falhas no que se refere ao currículo advindo da Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí, que chega à escola local de maneira descontextualizada, apresentando incompatibilidade mediante as especificidades da cultura Assurini.

No caso da Escola Indígena Wararaawa Assurini, na época de sua inauguração, muitos desafios se fizeram presentes, no funcionamento das aulas, com a implantação de um ensino urbanocêntrico distante da realidade educacional dessa população, o qual não considerou seus aspectos culturais e étnicos, fazendo com que os professores necessitassem reinventar suas metodologias de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, assevera Procópio (2012, p. 56):

Educação escolar indígena: conquistas e desafios na escola indígena Wararaawa Assurini, na Aldeia Trocará, município de Tucuruí-PA

[...] 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 diálogo com os mais velhos da aldeia através de entrevistas, para saber os tipos de remédios que 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.

Por outro lado, apesar da conquista da nova escola, com o passar dos anos, as condições da estrutura física se deterioraram, havendo, nos dias atuais, falta de mesas e carteiras nas salas de aula. Desse modo, a estrutura da escola Wararaawa Assurini precisa ser reformada com urgência para garantir melhores condições de ensino para as crianças e jovens.

Embora existam problemas que envolvem as questões estruturais e curriculares, além de outros obstáculos presentes nessa escola referente ao ensino da história e da cultura Assurini, não se pode negar o papel fundamental que essa escola ocupa na vida dos habitantes da Terra Indígena Trocará, onde a escola formal é “vista e exibida como uma vitória conquistada por eles, através de suas reivindicações e a persistência. Aliás, esta foi uma das primeiras etnias da região a conseguir um prédio escolar adequado” (RIBEIRO, 2017, p. 59). Na perspectiva de Nunes (2014, p. 59):

[...] não há dúvidas de que a construção desse prédio escolar trouxe muitas melhorias para essa população, pois, o desejo de estudar e ter uma educação formal nessa comunidade é muito grande. Antes da construção do prédio da atual escola, os Assurini tinham que se deslocar da sua aldeia para a cidade mais próxima que é a cidade de Tucuruí, onde estudavam em uma escola cuja educação é direcionada aos povos não indígenas. Contam que nessa escola, por sofrerem várias formas de preconceitos, aprendiam a desvalorizar as suas especificidades indígenas, sua cultura. Nesse sentido, a construção do prédio da escola formal foi de extrema importância para o povo Assurini, contudo, o saber formal aprendido nesta escola é visto por eles como um complemento, que lhes proporciona a interação com a sociedade envolvente, “um portal” que liga a comunidade Assurini à sociedade envolvente em busca de seus direitos.

Assim sendo, um olhar para o futuro dos professores, do corpo técnico da escola e da comunidade está além da estrutura física, visto que a garantia de um currículo diferenciado validado pela Secretaria municipal de Educação é uma meta a ser alcançada.

Batalha essa travada desde sua implantação em 2011 quando os primeiros professores, que passaram a ministrar as aulas, eram não indígenas, não possuindo, desse modo, preparo pedagógico para trabalhar em contexto indígena.

Quando passavam a compreender a dinâmica cultural e atuar de acordo com a realidade, eram removidos da escola pela Secretaria de Educação e substituídos por outros que reiniciavam o processo de adaptação, ciclo que se repetiu por muitos anos até que alguns indígenas Assurini começaram a realizar cursos de capacitação para atuar na escola local, momento em que passaram a desenvolver, juntamente com alunos e professores atuantes no âmbito escolar, materiais didáticos contextualizados conforme a cultura local, integrando os conhecimentos existentes, além daqueles adquiridos na escola formal.

Para Nunes (2014, p. 62-63):

Outro fator bastante significativo são os materiais didáticos produzidos dentro da comunidade Assurini, onde os professores não indígenas também têm uma participação bastante significativa na preparação desses materiais. Segundo os indígenas, esse material é pensado conforme a realidade da comunidade, produzido, muitas vezes, pelos próprios alunos, e também a partir dos resultados dos trabalhos de pesquisadores, que deixam os resultados de seus trabalhos na aldeia. Contam que esses materiais didáticos depois de prontos são corrigidos, avaliados pelos sábios da aldeia, os moradores mais velhos dessa comunidade indígena [...]. Por outro lado, também é perceptível o descontentamento com alguns professores não indígenas, que vêm trabalhar na aldeia Assurini, os indígenas reclamam que é preciso haver uma capacitação interétnica para que esses professores venham realizar seu trabalho sem interferências, principalmente, nos seus costumes e cultura.

A entrada de professores não indígenas para compor o corpo docente provocou insatisfação de muitos indígenas, em grande medida, em razão de a maioria não compreender a cultura Assurini. De tal modo que suas abordagens em sala de aula afastavam os alunos dos conhecimentos tradicionais, assim, a reivindicação da comunidade era que os professores não indígenas e indígenas tivessem preparo profissional para atuar em sua realidade.

Por isso, na ótica de Nunes (2014, p. 66), era necessário que houvesse “uma capacitação interétnica dos professores indígenas, além de uma maior participação dos habitantes da aldeia Trocará na formulação do currículo e das políticas escolares direcionadas a esta comunidade”.

3. O curso de licenciatura intercultural indígena e a atuação de professores na Escola Wararaawa Assurini

A formação acadêmica dos professores indígenas Assurini, por meio do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará, foi imprescindível para uma nova realidade na Escola Indígena Wararaawa Assurini. Uma vez que, após formados, esses professores, através de contratos com a Prefeitura Municipal de Tucuruí, assumiram cargos na escola local, retomando com mais força o processo de revitalização e inserindo, no currículo escolar dessa escola, processos históricos, saberes e práticas culturais, ensinados por intermédio da educação formal.

Figura 2 – Professores Assurini na Secretaria concluindo o diário de notas



Fonte: Acervo Cristian Caio (2022).

Figura 3 – Reunião com a direção, professores e funcionários em geral da escola



Fonte: Acervo Cristian Caio (2022).

De acordo com Silva (2006), os conhecimentos não escolares contribuem para a construção da teoria pedagógica das escolas do campo pela institucionalização de políticas educacionais pautadas pelas experiências educativas não escolares, advindas de saberes e práticas culturais dos sujeitos do campo.

Em vista disso, a educação não formal, presente nos movimentos sociais e seus processos educativos, abre amplas possibilidades de diálogos pedagógicos com o ensino escolar no campo, na medida em que múltiplos caminhos podem ser percorridos em direção à produção de conteúdos que atendam às especificidades e, ao mesmo tempo, englobem a coletividade e a diversidade que constituem a educação popular, contribuindo para uma nova configuração da educação do campo.

Sendo assim, um dos maiores desafios do corpo docente está no ensino da língua materna, incorporada ao processo pedagógico da escola, sendo iniciada com as ações de professores preocupados com a questão, devido ao seu uso estar presente no cotidiano da comunidade e ser repassada entre os habitantes pelo aprender diário.

Logo, tal peculiaridade deveria ser incorporada ao ensino escolar como forma de continuidade da língua. Corroborando com Oliveira Assurini, para o qual “os índios tiveram que aprender o português para melhor se comunicar com os não índios”. Com isso, paulatinamente, a escola tentava incluir o ensino da língua com metodologias próprias em busca da valorização do ensino bilíngue e da cultura indígena (PROCÓPIO, 2012).

Evidência que se confirma ainda mais na entrevista da professora indígena Wanderleia Assurini:

A escola é importante para o indígena, a criança vai aprender a ler, a escrever, ter um bom ensino, a criança vai aprender coisas novas, utilizando a Internet, ter um bom relacionamento com o mundo afora. A escola nos dá acesso a coisas que nós, indígenas, nunca vimos. Aprendemos a escrita do não indígena, a língua do não indígena, ao mesmo tempo que nós indígenas temos a nossa cultura, os brancos também têm a sua cultura, ao mesmo tempo nós temos que aprender as duas coisas, a língua materna e a língua não indígena. Não é só porque a gente é indígena que não vamos aprender a cultura do outro (WANDERLEIA ASSURINI).

Para a professora Wanderleia, a escola é essencial para os indígenas, dado que possibilita que as crianças Assurini tenham acesso a novos conhecimentos e integrem conhecimentos da sociedade não indígena como modo de fortalecer sua própria cultura,

contribuindo, ainda, com a melhoria da leitura e escrita. Destaca, assim, a importância da Internet como ferramenta estratégica que permite interligar a cultura Assurini a outras, ampliando cada vez mais o diálogo com elementos culturais que, por muito tempo, foram considerados não pertencentes às culturas indígenas.

Dessa forma, nota-se a interculturalidade como um conceito que promove políticas e práticas que incentivam interação, compreensão e respeito entre diferentes grupos culturais e étnicos, além de estar presente nas práticas educativas da escola Wararaawa Assurini, conforme apontado pela professora como fundamental no contexto da educação escolar de seu povo.

Mediante a ótica de Procópio (2012), a chegada da escola à aldeia Trocará provocou mudanças na vida de jovens e crianças, visto que, através dela, os Assurini tiveram acesso a diversos conhecimentos diferentes da sua cultura. Não obstante essas interferências e as mudanças, a chegada da escola contribui, significativamente, para que os Assurini sejam despertados para a valorização histórica e cultural de seu povo. Isso posto que, nos contatos que tiveram, e que têm, com a cidade de Tucuruí, seus costumes e formas de vida passam por grandes transformações,

[...] dentre as quais se destaca a perda da língua mãe, que atualmente, passa por um processo de resignificação, que está se dando com a participação da escola, visto que tal esforço é de fundamental importância para manter viva a cultura desse povo (PROCÓPIO, 2012, p. 60).

Diante do exposto, as mudanças ocorridas pela chegada da escola à aldeia reforçam que ainda existem modelos de escolas com currículos hierarquizantes e descontextualizados de sua realidade. Vale ressaltar que a escola indígena surgiu a partir do modelo da escola tradicional, ou seja, da ideologia moderna ocidental. Ainda hoje, o projeto de escola segue padrões sociais e culturais regulados por uma sociedade civil branca que tenta, a todo custo, homogeneizar as culturas indígenas.

Contrapondo tal percepção, o professor Waremoa Assurini aponta a educação indígena como um patrimônio cujas raízes estão na tradição cultural e perpassam, entre as várias gerações, um processo de transmissão de conhecimentos que marcam as características e as práticas culturais de seu povo, delineando a identidade por meio da

concepção de educação não ocidentalizada, a qual não segue modelos sociais e econômicos de viés individualista e mercadológico.

Para ele, a educação escolar, vinda de fora da aldeia, substancialmente, não é pensada de forma contextualizada com a identidade cultural de seu povo, provocando embates com o sistema educacional formal que contempla a escola Wararaawa. Nesse sentido, afirma:

A educação indígena é um patrimônio nosso, expresso pela tradição. Uma educação indígena, ela é ensinada assim, num local onde é sagrado para gente, que se chama Tekataua. Lá, se reuniam, vários idosos, varias crianças, jovens e as mulheres, tudo isso é uma educação indígena. Principlamente, na casa também da pessoa, as vezes a criança está lá olhando seus pais tecendo a cestaria, fazendo pintura corporal, nisso tudo a criança aprende. Diferente da educação escolar indígena, que é do branco, que já vem de fora, e a escola é pensada para o índio e não de índio (WAREMOA ASSURINI).

No que se refere ao bilinguismo, ou multilinguismo, cultural necessário para o desenvolvimento de uma educação diferenciada para os povos indígenas, presencia-se, nos dias atuais, uma nova postura de professores de língua materna da escola, que a conceitual como basilar para a continuidade da cultura Assurini.

De tal forma que se torna necessário o diálogo intercultural como ferramenta de ressignificação identitária estratégica para o processo educativo formal do povo, compreendendo os saberes culturais essenciais e preparando os alunos para adentrar espaços além de sua aldeia, como os centros urbanos e suas instituições, que ainda contam com pouca presença indígena.

Desse modo, Barros (2020) referencia que:

[...] a língua materna conquista uma perspectiva de educação não formal ao trazer para prática esse bilinguismo, tornando a interculturalidade presente na educação para indígenas, enriquecendo, integrando e respeitando as diversidades, atendendo, dessa forma, de fato, o desejo de muitos indígenas de manter a cultura do seu povo viva, valorizada e sendo repassada de uma geração para outra. Os efeitos dessa perspectiva de se acreditar que a educação se dá por meio das práticas sociais, ou seja, do meio que o indivíduo vive, significa que não deve haver delimitação de acesso à aprendizagem e que a educação está para além dos muros da escola (BARROS, 2020, p. 103).

Sendo mais de 265 povos falando 180 línguas, o bilinguismo torna-se central na edificação de um currículo específico que respeite a diversidade cultural e garanta o

desenvolvimento educacional da etnia Assurini, capacitando as gerações para dialogar com o máximo possível de igualdade e condições de enfrentamentos nas diversas vias da luta por direitos.

Embora as influências externas em vários aspectos de sua cultura e modo de vida e mesmo enfrentando o sentimento de inferioridade e tutela por parte das instituições educacionais, que visam à implantação de um modelo único de ensino nas distintas realidades educacionais, não abrem mão do protagonismo histórico que, hodiernamente, representa um novo tempo de luta, com novas ações e posturas diante do Estado e da sociedade em geral, na medida em que:

[...] para construir um currículo indígena é necessário a participação dos próprios indígenas, para que se possa ouvi-los, reconhecendo seus anseios e necessidades. É nesse diálogo entre saberes culturais e currículo que será escolhido e selecionado o que deve ser trabalhado em sala de aula, para que aspectos culturais da realidade sejam não só inseridos, como potencializados e incorporados ao currículo. Para a professora Matania Surui, a interculturalidade é a relação entre duas ou mais culturas, e quando se dá esse encontro, são necessários ajustes e adaptações para se trabalhar, tanto os aspectos da cultura indígena, como os aspectos da outra cultura, para que os seus valores tradicionais não venham a ser sucumbidos ou silenciados, pelo contrário, sejam fortalecidos. Um currículo específico para a educação escolar indígena precisa trazer em suas propostas princípios básicos que garantam uma educação intercultural de qualidade como a participação dos indígenas nas decisões, a manutenção e o respeito dos seus saberes tradicionais e como esse conhecimento será repassado às futuras gerações, posteriormente isso dará autonomia efetiva às populações indígenas (BARROS, 2020, p. 82).

A valorização dos conhecimentos não indígenas, por meio da implantação do currículo tradicional eurocêntrico, desafia o trabalho dos professores Assurini, isso porque os conteúdos programáticos das aulas e o calendário escolar precisam ser adaptados considerando tempo, espaço e modo de vida.

Segundo relatos recentes dos professores indígenas, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio da escola está em fase final, dado que será reunida a comunidade escolar juntamente com a Secretaria Municipal de Educação para discutir os ajustes necessários para sua validação e efetivação. Fato que se revela como um grande avanço se comparado à realidade curricular recente, que, de acordo com Barros (2020, p. 103):

[...] apesar de muitas escolas ainda priorizarem currículos descontextualizados, fragmentados e os traços culturais da população indígena não serem levados em consideração por parte do documento intitulado “Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais” que foi enviado para a Escola Wararaawa Assurini, entretanto, como este é um documento que pode ser adaptado e reajustado ao contexto de vida indígena em consonância ao Projeto Político-Pedagógico da escola, os indígenas traçam estratégias a fim de tornar esse ensino cada vez mais intercultural, selecionando os conteúdos com base na realidade da comunidade, além de introduzir nesta prática elementos que venham a compreender a cultura na escola.

Dentre os desafios da educação escolar indígena no Brasil, um dos maiores está presente no campo pedagógico, visto que a transposição dos conceitos políticos-pedagógicos evidencia-se uma dificuldade para os professores e a gestão escolar, por ainda distanciar-se de suas realidades, encontrando, também, resistência dos dirigentes políticos com mentalidades culturais padronizadas. Apesar de haver Projetos Políticos-Pedagógicos elaborados pela própria escola indígena de acordo com suas especificidades, os conselhos de educação e secretarias não os têm reconhecido (BANIWA, 2013).

Desse modo, como se observa na realidade da escola Wararaawa Assurini, o currículo escolar necessita que suas demandas atendam às próprias especificidades do povo, respeitando a realidade e o contexto comunitário rico de saberes e fazeres, levando em consideração costumes, comportamentos, vestimentas, alimentação, crenças, entre outros elementos que formam seu cotidiano e constroem sua identidade. Nesse aspecto, as análises de Luciano (2006) evidenciam que

[...] há algum tempo, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (LUCIANO, 2006, p. 129).

Considerando a noção de tempo no contexto dinâmico das comunidades indígenas e das escolas do campo, o tempo comunidade consiste no contato com a prática cotidiana de observação, apreensão e análise por meio das relações sociais vivenciadas na dinâmica sociocultural, política e econômica do território que permite dialogar com os saberes e conhecimentos formais, possibilitando trocas de experiências e aprendizados que

convertem os conteúdos formais em práticas que dão sentido ao dia a dia, de modo a contribuir com o processo educacional dos sujeitos mediante a inclusão de elementos presentes em sua vida (CORREIA; BATISTA, 2012).

O tempo escola, por sua vez, configura-se no cumprimento dos currículos escolares, das programações acadêmicas e das aulas em sala, que se transformam em momentos de reflexão e diálogo entre os saberes formais e científicos e a realidade do campo. Sendo, portanto, um momento de construção coletiva que ressignifica esse espaço/tempo e converte-se em práxis, articulando-se em torno de uma formação humana e emancipatória.

Nesse sentido, ao educando, é permitido ampliar seus horizontes e utilizar a educação como instrumento de luta e garantia de direitos, bem como de melhoria das condições de vida e fortalecimento da identidade, visto que passa a compreender, mais profundamente, os desafios existentes e as formas de combatê-los (CORREIA; BATISTA, 2012).

No decorrer do tempo e na atualidade, o ensino voltado para as populações indígenas ainda é muito precário, isso dado que o projeto desenvolvimentista não destina políticas públicas efetivas, em sua totalidade, que possibilitem a liberdade plena dos sujeitos.

Na realidade educacional do povo Assurini, algumas mazelas ainda persistem, como, por exemplo, os desafios curriculares e pedagógicos, os quais estão presentes no campo de disputas com a Secretaria Municipal de Educação e suas brechas. Tanto que os professores indígenas reinventam suas metodologias de ensino-aprendizagem e aplicam-nas conforme as necessidades de seus alunos. Nas análises de Barros (2020),

[...] os indígenas traçam estratégias a fim de tornar esse ensino cada vez mais intercultural, selecionando os conteúdos com base na realidade da comunidade, além de introduzir nesta prática elementos que venham a compreender a cultura na escola. Existe também uma legislação que garante uma educação escolar intercultural e diferenciada, criada a partir das lutas dos movimentos indígenas. A educação escolar indígena precisa desconstruir a compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural e adentrar em um campo flexível, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos variados campos e processos de diversos sujeitos e identidades socioculturais. Desse modo, os indígenas devem participar das decisões, e em relação à Proposta de Conteúdos para a Educação Básica Ensino Fundamental Anos Finais, verificamos que os Assurini possuem autonomia para contextualizar a sua realidade e garantir a manutenção e o respeito dos seus saberes tradicionais, facilitando o acesso das novas gerações a esses conhecimentos herdados (BARROS, 2020, p. 103).

4. Considerações finais

Ao longo das décadas, as trajetórias das populações indígenas brasileiras são marcadas por intensas lutas em prol de uma educação diferenciada que atenda às especificidades dos povos, respeitando o modo de vida e seus espaços, permeados de saberes e fazeres. Assim sendo, apesar dos inúmeros retrocessos, verificam-se muitos avanços e conquistas educacionais, como ocorre com o povo Assurini da Reserva Trocará.

Essa etnia indígena, conforme observamos no contexto da Escola Indígena Wararaawa Assurini, protagoniza, nos dias atuais, através dos professores indígenas, a construção do Projeto Político-Pedagógico e sua validação pela Secretaria Municipal de Educação de Tucuruí, representando um processo de resistência de vozes silenciadas.

Tal iniciativa é demarcada por um esforço coletivo em prol de mais autonomia na prática docente, possibilitando o fortalecimento da história e da cultura Assurini por meio do ensino formal. Tendo em vista suas práticas culturais e saberes intrincados nas vivências cotidianas, os Assurini constroem e fortalecem suas identidades.

Outro aspecto importante a ser mencionado, que significa um símbolo de luta e resistência pelo viés educacional, é o processo de formação dos professores Assurini, visto que, após o direito que conquistaram para atuar na escola da aldeia Trocará, empenharam-se para se qualificar ainda mais, de modo a dar seguimento às suas lutas em prol da educação formal diferenciada que tanto almejam.

Mediante tal panorama, no final de 2022, cinco professores Assurini foram aprovados no processo seletivo do curso de Mestrado em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Universitário do Tocantins/Cametá, evidenciando-se uma conquista histórica que representa a garantia de mais direitos institucionais, de modo a ecoar as vozes indígenas, que passam para a condição de sujeitos detentores de escrita formal de sua própria história, perspectiva bastante distinta do modo como são vistos e tratados frequentemente: tão somente objetos de estudo.

Oportunidade em que se apropriam de suas narrativas, que devem ser contadas e escritas academicamente por quem as vivencia. Ademais, trata-se de uma importante conquista, revestida de novos desafios, resistências e lutas para os Assurini, que prosseguem em busca de forças, inspirando-se nos saberes ancestrais do seu povo para continuar a existir e resistir.

Referências

- BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: Reunião Nacional da ANPED, 36., 29 set. a 2 out. 2013, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.
- BARROS, Igor S. **Corpo, educação e cultura:** as práticas corporais e curriculares da Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.
- BARROS, Igor S.; PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Cultura, identidade e saberes tradicionais dos Assurini do Trocará, Tucuruí/PA. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 40825 - 40841, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n4-510
- CASTRO, Maria Zenaide Gomes. Tecendo Saberes: a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Saberes na Amazônia**, Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 29-54, jan./jun. 2019.
- CORREIA, D. M. N.; BATISTA, M. S. X. Alternância no ensino superior: o campo e a Universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: MARTINS, Aracy Alves; MARTINS, Maria de Fátima A.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília,, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- NUNES. Maria de Fátima R. **Aprende brincando:** a criança atuando entre o povo assurini do trocará, município de Tucuruí-PA. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.
- PROCÓPIO, Maria Gorete Cruz. **Educação Escolar Indígena na Amazônia:** uma abordagem histórica sobre os desafios, avanços e perspectivas na Escola Warara'awa Assurini localizada na Transcametá Tucuruí-PA. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Pará, Cametá, 2012.
- RIBEIRO. Bárbara Nazaré P. **Mahíra e os saberes femininos:** gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.
- SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Sobre os autores

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Doutora em História Social pela PUC/SP (2004). Mestre em História Social pela PUC/SP (1999). Licenciada plena e Bacharel em História pela UFPA (1995). Atualmente, é professora Adjunto A da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, atuando na Faculdade de História do Tocantins (FACHTO) e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Possui estágio Pós-Doutoral em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT pelo PROCAD Amazônia – CAPES (2019). E-mail: celpinto18@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9450-5461>

Cristian Caio Silva Moreira

Licenciado em História pela Universidade Federal do Pará (2022). Mestrando em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA). Participante do Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (HELRA) (CNPq/UFPA). Participante do Grupo De Pesquisa Quilombos e Mocambeiros: história da resistência negra na Amazônia (QUIMOHRENA) (CNPq/UFPA). E-mail: cristianmoreira562@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8829-9665>

Igor Silva de Barros

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2017). Possui graduação em Educação Física pela universidade Unopar (2017). Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Especialista em Educação Física Adaptada. Mestre em Educação, Cultura e Linguagem pela Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação, Cultura e Sociedade na Universidade Federal do Pará. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba/PA (SEMEC). E-mail: igortucballet@hotmail. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3278-5493>

Recebido em: 01/08/2023

Aceito para publicação em: 09/10/2023