

## A HISTÓRIA E OS SABERES DOS ANCESTRAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR DA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ (PA)

Rita de Cássia Barroso da Igreja<sup>1</sup>  
Francilene de Aguiar Parente<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma visita realizada à Aldeia Assurini do Trocará, localizada no Estado do Pará, com o intuito de desvendar como funcionam, na prática, as relações (in)existentes entre educação escolar indígena e currículo intercultural buscando compreender como a história, a memória e os saberes dos ancestrais estão presentes (ou não) no conteúdo programático e no processo de ensino-aprendizagem dessa escola. Utilizamos anotações registradas no caderno de campo, observações, fotografias e diálogos com professores(as) indígenas, pesquisadores visitantes e demais funcionários escolares. Temos como referenciais teóricos os textos de Chauí (1985); Felon (1993); Matos (2012); Oliveira (2014); Laraia (2001) e Fleury (2001). Como resultado da nossa pesquisa concluímos que a aprendizagem dos alunos da Aldeia Trocará está pautada apenas pelos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Tucuruí-PA, “silenciando” a história e cultura do povo Assurini; apesar desse fato, a língua materna vem sendo ensinada aos educandos mesmo não fazendo parte do currículo de ensino do município dentro de uma perspectiva de mudança curricular promovida por docentes e demais membros da comunidade escolar e local, em prol de uma educação que fortaleça sua cultura e, em especial, sua língua materna pois, apenas os anciãos e anciãs da aldeia conseguem se comunicar através da língua Assurini. Diante disso, é necessária à implementação da língua materna para o uso contínuo na comunidade indígena por todos, com intuito de inserir para preservar sua história, cultura e saberes no currículo escolar da aldeia.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Currículo. Ancestralidade. Saberes.

### ABSTRACT

This article is the result of a visit to Aldeia Assurini do Trocará, located in the State of Pará, with the aim of unveiling how, in practice, the (in)existing relationships between indigenous school education and intercultural curriculum work, seeking to understand how history, the memory and knowledge of ancestors are present (or not) in the program content and in the teaching-learning process of this school. We used notes recorded in the field notebook, observations, photographs and dialogues with indigenous teachers, visiting researchers and other school staff. We have as theoretical references the texts of Chauí (1985); Felon (1993); Matos (2012); Oliveira (2014); Laraia (2001) and Fleury (2001). As a result of our research, we concluded that the learning of students at Aldeia Trocará is guided only by the resources made available by the Municipal Department of Education of the municipality of Tucuruí-PA, “silencing” the history and culture of the Assurini people; Despite this fact, the mother tongue has been taught to students even though it is not part of the municipality's teaching curriculum within a perspective of curricular change promoted by teachers and other members of the school and local community, in favor of an education that strengthens their culture and, in particular, their mother tongue as only the village's elders are able to communicate through the Assurini language. In view of this, it is necessary to implement the mother tongue for continuous use in the indigenous community by everyone, with the aim of including and preserving their history, culture and knowledge in the village's school curriculum.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará *Campus* Universitário do Tocantins (UFPA/CUNTINS/Cametá). E-mail: [ritaigrejatuc@gmail.com](mailto:ritaigrejatuc@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1198-3910>.

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará *Campus* Universitário de Altamira. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade (PPGETNO/UFPA). E-mail: [faparente@ufpa.br](mailto:faparente@ufpa.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>.

**Keywords:** Indigenous school education. Curriculum. Ancestry. Knowledge.

**Data de submissão:** 05.10.24

**Data de aprovação:** 10.12.24

## INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu de uma estadia na Aldeia Trocará dos indígenas Assurini como parte das atividades da disciplina Educação e Movimentos Sociais, ministrada pelas professoras Benedita Celeste Moraes Pinto e Marisa Montrucchio, com a participação da professora Andrea Domingues e dos alunos do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará (UFPA). A visita à Escola Wararaawa foi realizada em outubro de 2022, na aldeia localizada próximo à Rodovia Trans Cametá, município de Tucuruí (PA).

Temos como objetivo evidenciar a importância da história dos ancestrais Assurini, valorizando seus saberes no currículo escolar como um importante instrumento para o fortalecimento da cultura indígena. Nesse contexto, é necessário o aprendizado em sala de aula para que essas informações sejam socializadas e efetivadas no cotidiano da comunidade, sendo esse um dos pontos chave trabalhado no decorrer do artigo, em que se frisa a relevância da formação e qualificação dos profissionais da educação acerca da temática.

Em vista disso, é imprescindível a readequação do currículo escolar local, assim como a formação dos docentes para que os conhecimentos sejam trabalhados em sala de aula, dando ênfase aos saberes ancestrais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes indígenas e aos conteúdos obrigatórios disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Isso por se acreditar que ambos são necessários como conteúdos indispensáveis para a preservação da cultura e para o desenvolvimento educacional, fortalecendo a língua materna como elemento indissociável de transmissão da cultura.

Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho, dispôs-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, com embasamento em autores/as que abordam a relevância da formação dos docentes para que a memória desses povos não seja apagada, destacando-se o entendimento sobre como se desenvolve a educação na comunidade indígena.

Para tanto, o artigo traça uma breve descrição do tema nesta introdução, apresenta dois tópicos que fundamentam a temática a partir dos dados coletados pelas impressões da visita à comunidade, dialogando com as referências que discutem a dimensão dos conhecimentos dos anciãos, da inserção de sua história e saberes ancestrais no currículo das escolas da rede de ensino, em especial, da Escola Indígena Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará.

## 1 ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR INDÍGENA NA ESCOLA WARARAAWA ASSURINI DO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ

É sabido que, em nossa sociedade, existe uma diversidade de paradigmas que tendem a diferenciar e a classificar um povo de outro, contribuindo com a discriminação e a exclusão social. Postura essa que tem se tornado “normal” por grande parte de integrantes de nossa sociedade. Desse modo, é imperioso compreender que, desde o início da colonização brasileira, os povos indígenas sofreram com a intensa pressão do projeto colonial, empreendido pelos colonizadores europeus.

Nesse contexto, foram submetidos a vivenciar, em seu próprio território, a inclusão forçada de outra cultura em seus costumes, hábitos, crenças e, por conseguinte, uma educação formal que negou toda a sua história, fora o extermínio efetivado nesse território. A educação formal europeia, por séculos, foi direcionada ao processo de colonização, a fim de exterminar

os povos indígenas e dilapidar sua cultura. Ecoando tal circunstância, Chauí (1985) analisa essa experiência, asseverando que:

[...] é uma sociedade na qual as diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relações de hierarquia, mando e obediência (situação que vai da família ao estado, atravessa as instituições públicas e privadas, permeia a cultura e as relações interpessoais) (CHAUÍ, 1985, p. 54).

Nesse sentido, o papel da escola visa preparar os alunos para viverem em sociedade e poder usufruir do bem-estar social garantido por lei. Em virtude disso, Matos (2012) afirma que as políticas educacionais, os livros didáticos e as perspectivas do ensino de História estão, intimamente, relacionados. No caso da educação no Brasil, ela tem sido atravessada por constantes transformações em todos os aspectos. O ensino se modernizou e estendeu-se a todo território nacional, mas é necessário frisar que há muito a ser feito, principalmente, para os que fazem parte dos grupos excluídos de nossa sociedade. Para tanto, é preciso rever e fazer valer a inclusão educacional pela que os movimentos sociais vem lutando.

Para adentrar tal temática, este artigo apresenta a análise do processo de ensino-aprendizagem dos indígenas da Aldeia Trocará Assurini, com base nos relatos e nos desafios que os professores da Escola Wararaawa vêm enfrentando para preservar sua história, sua cultura e seus saberes, para que os ensinamentos não sejam “apagados” ou substituídos por os de outras culturas, mas que se façam presentes no aprendizado que a escola oferece ao seu povo.

Segundo Fenelon (1993), muitos historiadores clamam por uma postura mais definida no tocante à diversidade e pluralidade de ensino, embora não questionem quais foram as implicações que contribuíram para uma brusca mudança no cenário político-social. Na verdade, apresentam apenas uma história abstrata e intelectualizada, em vez de compreender as motivações que contribuíram para o processo de dilapidação da cultura dos povos indígenas, deixando de assimilar as formas de resistência utilizadas pelos povos indígenas para preservar sua formação cultural. Com esse posicionamento, produzem, pois, uma versão autoritária e excludente para a historiografia. Refletindo acerca disso, Fenelon (1993) pontua que:

Ao contrário disto, queremos dizer, que se estamos lutando por algo, seja em nossa prática social, seja na academia, é pelo reconhecimento da diversidade, da pluralidade, do direito de batalhar pela construção de projetos alternativos e, sobretudo, de considerar que a nosso ver produziremos uma história que será sempre política, porque inserida no seu tempo e comprometida com ele (FENELON, 1993, p. 74).

Por esse motivo, deve-se apreender como são trabalhados a história e os saberes dos ancestrais no currículo escolar, tendo como referência a Escola Wararaawa que atende aos estudantes da Aldeia Assurini do Trocará, cuja extensão territorial permeia o lado direito e esquerdo da BR-422.

Ela foi constituída no período da construção da Hidrelétrica de Tucuruí na década de 1980, época em que os indígenas, assim como outros moradores que habitavam próximo à cidade, à margem do rio Tocantins, foram realocados para outros espaços para que pudessem manter sua subsistência. Todavia, essas mudanças acarretaram grandes transtornos em virtude dos conflitos de terras com grandes fazendeiros e demais moradores em torno de sua área.

A imersão e estadia nessa Terra Indígena (TI) foi essencial por permitir conhecer mais a fundo sobre os povos originários, suas vivências e trajetórias no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido em uma comunidade indígena e relatado pelos próprios

indígenas e professores em sua comunidade. Para materializar tal ambiência, a Figura 1 ilustra a Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Trocará, onde ocorreu a visita de campo.

**Figura 1** - Escola Wararaawa Assurini da Aldeia Assurini



**Fonte:** Acervo pessoal das autoras, 2022.

A finalidade da estadia diz respeito à vivência com a realidade local, além de possibilitar a análise das relações (in)existentes entre a educação escolar indígena e o currículo intercultural. Desse modo, é factível compreender como os conhecimentos entre eles – história, memória e saberes ancestrais – estão presentes no conteúdo programático e no processo de ensino-aprendizagem da Escola Wararaawa Assurini.

Nesse cenário, é válido discutir como é trabalhado o currículo escolar em uma comunidade indígena para valorizar suas tradições. Para embasar nossa perspectiva, recorreremos à obra, “A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”, em que Matos (2012) ressalta a trajetória política voltada para a avaliação curricular, destacando como essa política afeta, principalmente, o ensino de escolas indígenas.

Nesse sentido, as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e sua alteração, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, efetivando-se como uma conquista indissociável do reconhecimento social do negro e dos indígenas na educação de nosso país.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação é direito de todos e dever do Estado. Como direito garantido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 79, menciona o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino, promovendo uma educação intercultural com a participação da comunidade indígena, destacando em seus incisos programas integrados de ensino entre eles:

Art. 79:

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

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

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

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Se observarmos a efetivação desses programas, é notável que a maioria não contempla a realidade das escolas das comunidades indígenas, isso pode ser constatado pelos relatos dos que vivenciam esse fato na prática e pelos livros didáticos distribuídos para as escolas, incluindo o município de Tucuruí. Tais fatores apontam lacunas acerca da relevância da valorização da história e dos saberes ancestrais, que necessitam estar presentes nos currículos escolares. Em relação a isso, Matos (2012) pontua:

Dentro do processo de criação de um órgão responsável pela regulação, avaliação e autorização de livros didáticos, podemos inferir que o ensino de História fora um alvo, pois é nele que encontramos um espaço relativamente amplo de possibilidades de crítica social e política. Dessa forma, quando analisamos o papel da criação da Comissão Nacional do Livro Didático em 1938, buscamos perceber como essa instituição atuou como limitadora e reguladora dos conteúdos veiculados nos livros didáticos, especificamente os de História, e dessa forma contribuiu para uma profunda mudança no mercado editorial brasileiro de livros didáticos (MATOS, 2012, p. 54).

Tal aspecto pode ser constatado porque, mesmo com a regularização da Lei nº 11.639/03 e sua implementação, que altera a LDB sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e, posteriormente, da Lei nº 11.645/08, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena em sala de aula, as escolas ainda recebem materiais didáticos apresentando as culturas e os costumes dos povos originários e tradicionais muito superficialmente. Essa perspectiva silencia suas tradições, dando apenas visibilidade às suas histórias nos meses e datas comemorativas do calendário escolar, como uma representação simbólica de seu passado.

Reiteramos que a LBD destaca, em seu art. 26-A, a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados, asseverando tal garantia em seu artigo 1º:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 1996).

Os povos indígenas e negros precisam ser visibilizados, respeitados e valorizados, de modo que suas histórias participem dos conteúdos programáticos, desconstruindo um conhecimento formado à margem de sua realidade social e local, quebrando os paradigmas impostos e rompendo com muitos conceitos (e preconceitos) enraizados em nossa sociedade.

Diante disso, concordamos com a aplicação de um currículo escolar específico para as escolas das comunidades indígenas e demais grupos sociais, pois essa iniciativa flexibilizará a construção de uma educação autônoma segundo o que se estabelece em lei, garantindo a igualdade de direito a todos. Não há como negar a relevância dos grupos e movimentos para a garantia dos direitos, isso na medida em que:

[...] foi a partir de suas concessões e perspectivas (as da História Social) que os chamados “temas malditos”, ou seja, quase todos que tratam dos excluídos sociais, sejam pobres, vagabundos, prostitutas, negros, mulheres, índios etc. encontraram

guardada nessa historiografia. Também hoje as investigações sobre grupos jovens, sua música e suas práticas, a música popular, as festas comunitárias, a cultura popular, enfim, constituem objetos legitimados pela História Social, e desenvolvidos com rigor metodológico, que os trazem para o campo de discussão, já instaurado sobre a cultura (FENELON, 1993, p. 76).

Somente com a valorização de um povo e sua cultura é exequível preservar sua história. Nos relatos e desafios expostos pelos professores da Aldeia Assurini Trocará, observou-se a necessidade de um currículo escolar adaptado, que contemple todos os anseios da comunidade indígena, pois o currículo disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município não contempla a sua história, tampouco a língua materna como conhecimento indispensável ao povo da Aldeia.

Para os professores e demais membros escolares, faz-se necessário que a história, a cultura e os saberes do seu povo estejam presentes no currículo escolar específico. De maneira que este contemple suas reivindicações, como as datas comemorativas específicas da comunidade indígena no calendário escolar e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola consoante com a realidade local. Um clamor necessário ao currículo escolar da escola da Aldeia Trocará, conforme pode ser visualizado na Figura 2.

Figura 2 - Currículo escolar da Escola Indígena Wararaawa Assurini

2º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES METODOLÓGICAS (COMO FAZER)
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva;</li> <li>• Atividades e exercícios;</li> <li>• Leitura do livro didático/vocabulário.</li> </ul>
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, identitários, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva;</li> <li>• Atividades e exercícios;</li> <li>• Filme – Apocalipsis;</li> <li>• Utilização de mapas históricos e geográficos;</li> <li>• Seminários.</li> </ul>
3º BIMESTRE			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SUGESTÕES METODOLÓGICAS (COMO FAZER)
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre as sociedades e culturas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva;</li> <li>• Atividades e exercícios;</li> <li>• Leitura do livro didático/vocabulário.</li> </ul>
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "Império"	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação do pólio e nas transformações políticas, sociais e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula expositiva;</li> <li>• Atividades e exercícios;</li> <li>• Filme – Trezentos e Esparta.</li> </ul>

Fonte: Professora indígena Vanderleia Assurini, 2023.

Nota-se, na Figura 2, que o currículo de ensino da Escola Indígena Wararaawa Assurini vem sendo ajustado pela equipe escolar para que os conteúdos propostos estejam adaptados à sua cultura, língua e costumes, em conformidade com o que estabelece a LDB, a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11645/08 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Como demanda recorrente, destaca-se a necessidade de (re)adequação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas, haja vista que os conteúdos oferecidos, por muito tempo, estiveram fora de sua realidade educacional, principalmente, os que dele tiveram ou têm acesso, cabendo aos professores a missão de ajustá-los aos seus níveis de ensino e à sua realidade. O que se apresenta como um desafio árduo enfrentado pelos profissionais em sala desde o governo de Vargas na década de 1930 com o Estado Novo.

O advento do Estado Novo impôs mudanças significativas na educação brasileira, exigindo a revisão dos conteúdos a serem ministrados e que deveriam constar nos livros didáticos. Esse controle visava à restrição de conteúdos que pudessem mencionar ou fazer

referência ao chefe do estado. Essa postura também contribuiu para a exclusão das histórias e tradições dos povos originários nos livros didáticos.

Nesse ínterim, Matos (2012) analisa e explica em seu texto, “A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico”, a trajetória do governo Vargas na educação, que impôs e controlou a educação e, conseqüentemente, a cultura do país. Segundo a autora:

Conforme dispunha o Decreto-Lei 1.006/38, desde a forma de apresentação dos livros didáticos, ortografia, língua, até a proibição de termos regionais, eram regulados pela Comissão. Portanto, editoras e autores que submetessem seus livros a avaliação teriam que seguir as indicações do decreto. Tal análise corrobora a afirmação de Luca: “o regime não apenas interferiu de forma incisiva no campo educacional, mas levou a cabo, desde a subida de Vargas ao poder, um processo de centralização e expansão da máquina burocrática que, aliado a um ambicioso projeto no âmbito da cultura, alterou as relações entre intelectualidade e Estado” (MATOS, 2012, p. 62).

A postura do novo governo foi a de manter o controle sobre a educação e uma imposição que controlou o ensino no país. Embora saibamos das mudanças e conquistas ocorridas nos últimos séculos por conta das lutas por igualdade de direitos, ainda se notam grupos sociais reivindicando, em suas pautas, uma educação que abrace a todos e que esteja voltada para a história do seu povo e a realidade local dos estudantes, de modo que a preservação de sua cultura se faça presente.

Nesse sentido, Chauí (1985) questiona o conformismo ou resistência quando pergunta se a cultura advém do povo ou se foi direcionada para o povo, dado que, se observarmos os livros didáticos, apenas fazem retrospectivas da cultura popular de povos e civilizações, não enfatizando pontos cruciais de valorização identitária, sobretudo, quando se trata das heranças, dos costumes indígenas, mas não como presença viva dos originários dessa terra. Ao contrário, priorizam-se as conquistas europeias pelo olhar do vencedor.

Em virtude disso, devem-se ressaltar as conquistas referendadas pelos direitos conquistados com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de nº 10.639/03, que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, alterada pela Lei nº 11.645/08 com a introdução da cultura indígena. Estando, pois, assegurada a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diante disso, é imperioso analisar como acontece a educação institucional para esses povos, uma vez que não podemos nos esquecer dos avanços importantes e significativos que os grupos e movimentos sociais conquistaram para a melhoria do ensino educacional a ser oferecido.

Para os profissionais da educação da escola Wararaawa é necessário regatar tudo aquilo que está se perdendo. Segundo um dos professores indígenas: “Uma cultura muito rica e importante mais que está se perdendo por não ser usada em seu cotidiano pelos próprios indígenas, principalmente pelos mais jovens” (Professor indígena da aldeia Trocará Assurini, 2022).

Em razão disso, é necessário um currículo interdisciplinar de ensino que valorize suas histórias, costumes e saberes. Daí a importância de ressignificar sua proposta de ensino e seu espaço escolar, respeitando sua identidade e revisitando as tradições, como o ensino da língua materna para fazer parte do conteúdo a ser ensinado aos alunos, como consta na LDB, em seu art. 32, inciso 3º (BRASIL, 1996): “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e o processo próprio de aprendizagem”.

Para tanto, evidencia-se a imprescindibilidade de um currículo que dialogue com a história vivida por seu povo, que reafirme a relevância de sua cultura indígena e quanto ela se faz presente na arte, na culinária, no artesanato, na religião, no grafismo do povo brasileiro, compreendendo o quanto foram e são partícipes e protagonistas na construção de nossa história e de nossa identidade cultural.

Segundo Laraia (2001), existem “dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro”. Conhecer as diversas culturas contribui para a vivência dos indivíduos em uma sociedade pluriétnica como a nossa, sem afetar sua história e memória, pois a falta de esclarecimento, sem dúvida, interferiu e ainda interfere na preservação da sua língua materna e na identidade étnica e cultural do seu povo.

A língua materna é direito previsto em lei para garantir o costume indígena, no entanto, ainda não faz parte do currículo escolar de algumas escolas desses grupos étnicos, podendo ser confirmada na visita à Escola Wararaawa Assurini diante dos relatos que ouvimos dos profissionais da educação dessa escola. Segundo os professores, tem-se buscado, constantemente, realizar um trabalho diferenciado, ensinando os conteúdos através da língua materna para manter viva a cultura de seus ancestrais.

As lutas e as conquistas dos movimentos sociais são cruciais para que as ações afirmativas corrijam as desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos no nosso país. Em função disso, a educação escolar indígena possibilita ao sujeito o estudo de sua própria história em diálogo com a comunidade escolar local naquilo que é pertinente ensinar, inserindo os diversos saberes através de sua língua materna. Segundo Oliveira et al. (2014), a escola indígena deve contemplar a cultura do seu povo conforme o que está na lei, dado que:

Nesse sentido a escola deve ser intercultural, específica, bilíngue e diferenciada. Tivemos progressos na educação escolar indígena previsto na LDB nº. 9394/96 para reafirmação da identidade étnica indígena, recuperação de sua história, valorização de suas línguas maternas, crenças e o fortalecimento de suas práticas socioculturais, além de possibilitar o desenvolvimento de currículos específicos que trabalhem os aspectos culturais de cada comunidade (OLIVEIRA et al., 2014, p. 2).

Os anseios pela valorização de sua língua materna favorecem que profissionais da educação indígena organizem seus próprios currículos de ensino. A diretora da escola da Aldeia Assurini do Trocará informou que, diante dos anseios pela preservação da cultura local, os professores e demais membros da escola e da comunidade Assurini criaram um currículo escolar específico que contempla a história, o saber local e a língua materna, dado que o que estava no currículo para ser ensinado em sala de aula não contemplava a história de sua comunidade.

Segundo a diretora, esse documento foi apresentado na primeira semana do mês de novembro de 2022 para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para o Conselho Municipal de Ensino e demais convidados que estiveram na Comunidade Assurini Trocará para conhecerem a proposta do currículo escolar intercultural elaborados por eles. Ela reiterou, ainda, a possibilidade de esse documento ser encaminhado para aprovação na Câmara de Vereadores de modo que se torne um documento específico para a Escola Wararaawa Assurini de Tucuruí (PA).

## 2 A HISTÓRIA E OS SABERES DOS ANCESTRAIS AUSENTES NO LIVRO DIDÁTICO

Na pesquisa de campo, notamos que os materiais didáticos e paradidáticos têm deixado uma lacuna com relação à verdadeira história dos povos originais e comunidades tradicionais do nosso país, impedindo, dessa forma, que a história desses grupos étnicos seja contada a todos, particularmente, a seus descendentes, que pouco ou quase nada sabem acerca de seus ancestrais através dos livros. A esse respeito, Matos (2012, p. 23) descreve que “pensar o livro didático e sua produção é ampliar as margens de reflexão sobre métodos e formas nas quais o ensino – em nosso caso, de história – vem sendo efetivado no Brasil e, assim, construir espaço para um ensino independente, consciente e crítico”.

Diante disso, é preciso nos debruçar e construir uma proposta de estudo que inclua os diversos grupos sociais das comunidades tradicionais quilombolas, indígenas e ribeirinhas, oferecendo uma possibilidade de soluções para seus anseios, preservando suas culturas e tradições históricas. De tal modo que:

Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objeto de estudo, como matéria a ser apreendida ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura o objeto de estudo a mais, mas a consideram como modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões e mundos diferentes (FLEURY, 2001, p. 52).

É preciso concordar que os materiais didáticos e paradidáticos estão descontextualizados da realidade da comunidade escolar dos alunos descendentes e remanescentes dos povos originários e tradicionais, isso porque os livros didáticos não foram pensados, especificamente, para cada grupo, mas para todos sem distinção cultural nem regional. Sendo de responsabilidade dos profissionais de educação readequarem nas/para as escolas indígenas conhecimentos que falem sobre a história do território, dos saberes e dos seus ancestrais.

Nesse cenário, a função do professor é indissociável dessa prática, dado que é ele quem ensina e desconstrói a imagem estereotipada dos grupos-étnicos que, por muito tempo, foi destacada negativamente nos livros didáticos e por vários meios de informação e comunicação veiculados na sociedade. É preciso, pois, visibilizar a história dos primeiros ancestrais do Brasil, na medida em que, por séculos, a educação brasileira se baseou num modelo de educação eurocêntrica imposto desde o período colonial. Corroborando com tal viés, Fenelon (1993) sustenta que:

No meio acadêmico se tentou definir a história da cultura popular como a descrição e análise dos gostos, costumes, crenças e modalidade de diversão popular em qualquer ordem social, significando a cultura da maioria em oposição a cultura organizada, pensada e transmitida pelas elites (FENELON, 1993, p. 81).

Mediante o exposto, consideramos que os conhecimentos adquiridos no campo acadêmico servem para uma mudança de paradigma na educação, posto que, na atualidade, não há viabilidade de seguir reproduzindo o ensino do passado, alegando falta de informação ou de formação continuada por parte dos profissionais da educação.

No cenário atual, faz-se necessário, portanto, buscar a reestruturação de um currículo diversificado e específico que atenda à realidade local dos estudantes, conforme os conhecimentos adquiridos pelos educadores ao longo de sua formação. Desse modo, é exequível a introdução de novas metodologias no currículo para oferecer uma aprendizagem

que englobe a sua história e a de seus ancestrais, que mantenha viva a história e a memória de seu povo.

Nessa senda, reiteramos a importância da formação dos profissionais da educação para que seus conhecimentos abarquem os saberes dos estudantes nos conteúdos a serem ensinados, incluindo suas histórias e seus costumes. De tal maneira que sua formação seja relevante para a preservação e a sobrevivência da história dos povos originários, haja vista que a educação é um direito garantido aos povos das comunidades indígenas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidenciou a importância da história e dos saberes ancestrais no currículo escolar da Escola Wararaawa Assurini do Município de Tucuruí, Pará, visando refletir e buscando estratégias que contribuam para preservar sua cultura e, em especial, sua língua materna que, segundo os relatos dos professores, já não se usava com tanta frequência, apenas pelos anciãos e alguns professores.

Fortalecer a língua materna entre os indígenas significa possibilitar que as novas gerações possam conhecê-la e mantê-la viva. Com isso, a história, a cultura e os saberes de seu povo são preservados, evidenciando-se por ser de grande relevância para o conhecimento local, haja vista que se trata de uma comunidade muito visitada e requisitada como espaço rico em seu acervo histórico para pesquisa.

Portanto, é fundamental que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito escolar participem de um currículo de ensino que dialogue tanto com os conhecimentos científicos quanto com os conhecimentos empíricos, adquiridos por seus ancestrais na vivência da comunidade, tendo os professores e a equipe escolar como mediadores na formação e na troca desses saberes para seu povo.

Abordar a cultura, os saberes, os conhecimentos e os ensinamentos dos ancestrais com seus descendentes no currículo escolar é essencial para reafirmar e preservar toda uma história que foi silenciada no conteúdo dos livros didáticos por anos, e mencionada muito superficialmente na proposta de um currículo de ensino inclusivo. Faz-se necessário, pois, que seja voltada para todos, respeitando sua realidade, especificidade e desafios enfrentados pelos profissionais da educação da cidade e, maiormente, da própria comunidade escolar de cada grupo em específico.

A (re)adequação e a efetivação dos conteúdos no currículo escolar não podem ser negadas aos grupos para que os conhecimentos não sejam apenas mencionados nas datas comemorativas, mas como proposta de ensino que transitam nas competências e nas habilidades das diversas modalidades de ensino. O que poderá ser somado à aprendizagem do estudante, porquanto é sabido que os direitos foram garantidos, embora, na prática, haja dificuldade na sua efetivação devido à burocracia e ao descaso, que regem no país no que concerne aos direitos de determinados grupos sociais.

Mediante o exposto, este artigo teve como intuito refletir sobre como são desenvolvidos os saberes dos ancestrais na educação escolar dos indígenas e sua importância para a valorização da história e saberes no currículo escolar local. Compreendendo, também, como os professores têm desempenhado suas funções conciliando conhecimentos teóricos com os vivenciados pelos próprios estudantes para que o aprendizado seja significativo para os alunos da aldeia. Isso porque são eles que irão preservar a memória e a história dos seus ancestrais, portanto, é imprescindível uma aprendizagem específica voltada para o seu contexto histórico social vivenciado tanto pelos docentes quanto pelos discentes.

É de suma importância elucidar os desafios vivenciados pelos professores da Escola Indígena Wararaawa Assurini, suas lutas e resistências pela criação de um currículo escolar próprio que ofereça como proposta de ensino a língua materna do seu povo, de forma que se

mantenha viva a cultura de seus ancestrais, pois esses conhecimentos não estão presentes no currículo escolar disponibilizado pela SEMED do Município de Tucuruí (PA).

Como foi visto, a equipe escolar tem como proposta um currículo adequado à sua realidade e às suas especificidades, que foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação e encaminhado à Câmara do município para ser aprovado como documento respaldado em lei. Esse trâmite é um processo burocrático que precisa ser discutido por órgãos competentes em comum acordo com a Secretaria Municipal de Educação para que aconteça. Tal realidade, apontada no artigo, demonstra o descaso com a história e a cultura dos povos originários que tanto lutam por seus direitos.

Assim, através da pesquisa de campo, foi possível obter os conhecimentos fundamentais para a compreensão da educação e da formação dos estudantes da comunidade indígena Assurini do Trocará, pela qual se notaram, com o passar dos anos, mudanças significativas. Dentre elas, as lutas e as conquistas dos movimentos e grupos sociais por uma educação justa e igualitária. Decerto, o currículo escolar intercultural faz parte dessas conquistas, permitindo que a história local, os direitos e os saberes de seus ancestrais sejam respeitados e valorizados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso: 7 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 7 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência aspecto da cultura popular no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

FENELON, Déa Ribeiro. Cultura e História Social: Historiografia e Pesquisa. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S.l.], v. 10, 1993.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12105>. Acesso em: 4 jun. 2024.

FLEURY, Matias Reinaldo. **Desafios à Educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade e Cultura, [S.l.], n. 16, p. 45-62. 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MATOS, Júlia Silveira. A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiæ**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 51-74, 2012.  
Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3152>. Acesso em: 4 jun. 2024.

OLIVEIRA, Marcio Romeu R. de; RODRIGUES, Naiana Roberto D.; CHAGAS, Alessandra Salomé L.; BRITO, Juliana do Socorro da S. Questões iniciais sobre currículo nas escolas indígenas – A educação física nas escolas indígenas no Amapá. **Revista Fórum Identidades**, [S.l.], v. 16, p. 175-195, 2014.