



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IGOR SILVA DE BARROS

O CORPO ASSURINI DO TROCARÁ:
sentidos e significados educativos

MA'EAPOTAWA ASSURINI A'É TUKARÁ: Iapotawa a'é hesang'ete a'é mo'enawa

BELÉM-PA
2025

IGOR SILVA DE BARROS

O CORPO ASSURINI DO TROCARÁ:
sentidos e significados educativos

MA'EAPOTAWA ASSURINI A'É TUKARÁ: Iapotawa a'é hesang'ete a'é mo'enawa

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará para a obtenção do título de Doutor em Educação, Linha Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo

BELÉM-PA
2025

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

- B277c Barros, Igor Silva de.
 O corpo Assurini do Trocará : sentidos e significados
educativos / Igor Silva de Barros, . — 2025.
 221 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.
1. Corpo. 2. Assurini do Trocará. 3. Educação indígena. 4.
Educação Física. I. Título.

CDD 370

IGOR SILVA DE BARROS

O CORPO ASSURINI DO TROCARÁ:
sentidos e significados educativos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Linha Educação, Cultura e Sociedade

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Claudio Emidio-Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Profa. Dra. Maria Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Welington da Costa Pinto
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará (UFPA) – Orientadora

Data de depósito da tese junto ao PPGED: ____/____/____

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Maria de Jesus e Raimundo, verdadeiros guerreiros. Sua força, dedicação e amor incondicional são minha maior inspiração. Sou eternamente grato por cada gesto de carinho e coragem que moldou quem sou.

Homenagem

Navegando, suavemente, pelas águas do tempo, entre as correntezas das margens do Rio Tocantins, compartilhamos um pouquinho da história dos Assurini. Uma narrativa enriquecida por luta e resistência, que se manifesta como uma poderosa essência para que seu povo continue a resistir e existir hoje e sempre. Esta tese eterniza a memória dos Assurini que foram vítimas da Pandemia da Covid-19 na Reserva Trocará: Ponakatu Assurini (mais conhecida por Vanda Assurini, esposa do Cacique Puraké), Cacique Puraké Assurini, Cacique Sakamiramé Assurini, Iranoa Assurini (dona Luzia, irmã do Cacique Puraké) e Apioré Assurini (mais conhecido por Apurri Assurini). A passagem desses(as) guerreiros(as) para outro plano significou uma grande perda para os Assurini, que passaram a conviver com a ausência corpórea dos seus sábios, grandes guardiões de memórias, saberes e histórias de resistências do povo Assurini da Reserva Trocará e da população indígena da região.

AGRADECIMENTOS

Expresso, antes de tudo, minha gratidão a Deus e a Jesus Cristo, por guiarem meus passos, me concederem força, proteção e resiliência ao longo da caminhada. A Nossa Senhora de Nazaré, que com seu manto sagrado nos envolve em fé e esperança, e aos meus guias espirituais, em especial Dona Mariana, por iluminarem meu caminho e fortalecerem minha espiritualidade nos momentos de desafio e superação.

À minha família, alicerce da minha vida, em especial à minha mãe, Maria de Jesus, e ao meu pai, Raimundo, cujo amor incondicional, dedicação e apoio inestimáveis sempre foram fontes de força e inspiração para mim.

Ao meu amigo e companheiro Nilsoncley Borges, que esteve presente em momentos importantes da minha jornada, oferecendo apoio, incentivo e companheirismo.

Ao povo Assurini do Trocará, pela generosa acolhida, pela troca de saberes e pelo compartilhamento de sua rica cultura e história, elementos fundamentais para a construção deste trabalho. Meu reconhecimento especial ao cacique Imuiwa Assurini, ao vice-cacique Pirá Assurini, ao Peppe Assurini, ao Itiama Assurini e sua família, à Imuinawa Assurini e à Wanderleia Assurini, que me receberam com respeito e abriram caminhos para este estudo.

À Benedita Celeste de Moraes Pinto, líder dos Grupos de Pesquisa HELRA e QUIMOHRENA, que me orientou no mestrado e segue presente em minha trajetória, seja como amiga, parceira de lutas, inspiração ou conselheira.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, por dedicarem seu tempo e conhecimento para enriquecer esta pesquisa. Em especial, ao Prof. Dr. Claudio Emidio-Silva, cuja generosidade em compartilhar orientações e conselhos desde o início do estudo foi essencial para o aprimoramento deste trabalho. Ao Prof. Dr. João Colares, à Profa. Dra. Maria Conceição e ao Prof. Dr. Welington da Costa, pelas valiosas contribuições acadêmicas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo, por aceitar o desafio de me orientar nesta jornada. Sua dedicação, paciência e vasto conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento acadêmico e pessoal, proporcionando um aprendizado valioso que levarei comigo.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, minha mais sincera gratidão.

*“O indígena deu sua presença
No carimbó e maculelê.
Salve a força que guia,
Permissão aos seres espirituais
Para movimentar o nosso corpo,
Que é o templo das artes
ancestrais”.*

Márcia Kambeba

RESUMO

O objeto de pesquisa desta tese são os sentidos e significados educativos do corpo indígenas Assurini do Trocará. O problema que se levanta pode ser sintetizado na seguinte questão: Quais sentidos e significados educativos assume o corpo indígenas Assurini, da Aldeia do Trocará, no conjunto das manifestações culturais dessa comunidade? Desse modo, tem-se como objetivo geral analisar os sentidos e significados do corpo dos Assurini do Trocará no contexto de suas práticas para entender a dimensão educativa que ele assume na comunidade. Como objetivos específicos, definiu-se: a) Investigar as formas de manifestação do corpo no contexto dos Assurini do Trocará; b) Descrever as práticas corporais presentes no contexto cultural dos Assurini do Trocará; c) Depreender a dimensão educativa das práticas corporais dos Assurini do Trocará; d) Evidenciar as práticas corporais desenvolvidas no espaço escolar, especialmente, na disciplina de Educação Física. Teoricamente, discute-se o corpo a partir de autores clássicos da Filosofia e da Antropologia Ocidental, de intelectuais indígenas, além de autores da Educação Física. Do ponto de vista da metodologia, a partir de uma postura *Sentipensante*, de Fals Borda, e de *Corazonar*, de Patricio Guerrero Arias, realizou-se a pesquisa empírica, pautada na abordagem qualitativa, utilizando como recursos de investigação a observação participante, a produção de imagens e depoimentos em entrevista. A terra indígena trocará está localizada no estado do Pará, município de Tucuruí, região norte do Brasil. Os resultados demonstram que, no contexto da realidade dos Assurini do Trocará, o corpo assume um papel central na construção do conhecimento e na transmissão dos saberes tradicionais, o que reforça a corporeidade indígena como um espaço de existência, expressão, memória e pertencimento. Desse modo, o corpo se configura em elo fundamental entre as práticas corporais indígenas e o ambiente educativo, tornando-se a síntese que preserva e transforma o conhecimento tradicional, criando uma ponte entre a ancestralidade e as novas gerações. Ao fim e ao cabo, defende-se, a tese de que o corpo na cultura indígena Assurini do Trocará é expressão de sua memória, espiritualidade e cultura. Os dados gerados/produzidos evidenciam que o corpo para os Assurini do Trocará é um ‘espaço aberto’ de compartilhamento dos saberes ancestrais. O corpo, com seus movimentos e gestuais, com suas pinturas corporais e posturas, manifestas nas práticas culturais, carrega significados profundos da história, da identidade e da resistência desse povo, articulando passado/presente, corpo/alma, tradição/ação. No contexto dessas relações, a educação se processa e adentra o espaço da escola, especialmente nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Corpo; Assurini do Trocará; Educação indígena; Educação Física.

HESUWA

A'é ma'eapotawa a'é sa'apo ma'é peokwisa ma'é tese a'é eino seino, a'é hesang'ete ma'enawa a'é heté akwawa Assurini a'é tukará. Kwe sa'apo imopo'oma a'é: ema'é o'meon a'é heté akwawa Assurini a'é ywya a'é tukará, a'é hetume a'é morahaytawa a'é morahasa kwe awa'ete reysa? Essa ma'é, herekai a'é ma'eapotawa hoa sa'esa a'é sa'apo a'é hesang'ete a'é hete a'é Assurini a'é tukará a'é ene apotaweté a'é erekwahan a'é petetinga mo'enawa kwe a'é o'apo ma'é sene awa'ete'ohoa pe . kwe hesang'ete ypytytawa iapoi a'é; a) Iapotawa a'é iapoi a'é iapoi a'é morahaytawa a'é heté ekwe a'é Assurini a'é Tukará; b) imosywang a'é iapotawa hete'ete ká rehé a'é morahasa a'é Assurini a'é tukará; c) ikwahawete petetinga mo'enawa a'é kwahapewara hete'ete a'é Assurini a'é tukará; d) Ewyteripe a'e erekwahawete hete'ete iapotawa a'e ara semo'enawa, eremo'epotawa, a'e mo'enawa a'e semo'enawa pyryryma. Hekaitawera, o'seng a'é hete kwe ma'é e'omi referência a'é pyryrytawa ma'enawa a'é kwahawete akwawa a'é amoté ara a'é okwahawete. A'é onong a'é o'esa a'é metodologia, wereka a'é hesang kwe inongawera a'é emo'esana a'é iapotawa a'é kwahawete, ikwahawete a'é hekaitawa a'é iapotawa hekai a'é awa'ete. A'é peokwisa ihai oseapo a'é hasei a'é hesangawera iapotawa, a'é ma'eapotawa hesanga a'é iapotawera kwe eke'hesanga. kwe a'é ywya Akwawa tukará a'é hesangawera a'é Estado a'é parawutyra município a'é tukuruía, região norte a'é brasil. A'é henoitawa o'esang'okata kwe, a'é hesaitawa a'é Assurini a'é tukará, a'é hete here kai usepesowe petetinga 'ete a'é o'apo'ete a'é okwahawete a'é kaweng'tawa a'é awa'ohoa kwahatawera, kwe opepyi a'é hete akwawa kwe usepesowe ara hato'ete, hatowete, kwahawete eino iapo'ete. A'é ima'é, a'é hete a'é noapoihi a'eramo usepesowe ewoi hekaite eké a'é ma'eapo hete akwawa e'omi ywy'ete mo'enawa osewyitawa a'é se'engawa kwe herekaite a'é ma'eapotawa a'é kwahaitawa mo'enawa, imotyaró usepesowe pé eké awa'ohoa a'é karamerehe. A'é anohi a'é ma'é, ipyhy'ying'ete a tese kwe a'é hete a'é morahaytawa akwawa Assurini a'é tukará kwe morahaytawa a'é sane ene se'engawera pase'enga a'é morahaytawa. A'éramo iapoi hesangokata kwe a'é hete ma'é Assurini a'é tukará kwe ara isarosai a'é iapotawera a'é kwahatawera awa'ohoa. A'é rete kwe neapoa pinima hete e ipira morahaitawa a'é oapo morahasa, eapim hesanga'ete ropi y'ypyi a'é se'engawera a'é hesang'ete a'é hekai'ete kwe awa'ete, a'apotawa kwahawera/karehé hete/ionga,se'engawera/apotawa kwe apotawa a'é mo'enawa sa'apo a'é o'on a'é mo'enawa a'ete amoté mo'enawa a'é pyryryma.

Se'eng-kwapytykawa: Hete; Assurini a'é tukará; Akwawa mo'enawa; Semo'enawa pyryryma.

ABSTRACT

The research object of this thesis is the educational senses and meanings of the indigenous body of the Assurini people of Trocará. The problem that arises can be summarized in the following question: What educational senses and meanings does the body of the indigenous Assurini people of Trocará Village assume in the set of cultural manifestations of this community? Thus, the general objective is to analyze the senses and meanings of the body of the Assurini people of Trocará in the context of their practices in order to understand the educational dimension that it assumes in the community. The specific objectives were defined as: a) Investigating the forms of manifestation of the body in the context of the Assurini people of Trocará; b) Describing the bodily practices present in the cultural context of the Assurini people of Trocará; c) Understanding the educational dimension of the bodily practices of the Assurini people of Trocará; d) To highlight the body practices developed in the school environment, especially in the discipline of Physical Education. Theoretically, the body is discussed based on classical authors of Western Philosophy and Anthropology, indigenous intellectuals, and authors of Physical Education. From a methodological perspective, based on Fals Borda's *Sentipensante* approach and Patricio Guerrero Arias' Corazonar approach, the empirical research was conducted using a qualitative approach, using participant observation, image production, and interview statements as research resources. The Trocará indigenous land is located in the state of Pará, in the municipality of Tucuruí, in the northern region of Brazil. The results demonstrate that, in the context of the reality of the Assurini do Trocará, the body plays a central role in the construction of knowledge and the transmission of traditional knowledge, which reinforces indigenous corporeality as a space of existence, expression, memory, and belonging. In this way, the body is configured as a fundamental link between indigenous bodily practices and the educational environment, becoming the synthesis that preserves and transforms traditional knowledge, creating a bridge between ancestry and new generations. Ultimately, the thesis is defended that the body in the Assurini do Trocará indigenous culture is an extension of their memory, spirituality, and culture. The data generated/produced show that the body for the Assurini of Trocará is an 'open space' for sharing ancestral knowledge. The body, with its movements and gestures, with its body paintings and postures, manifested in cultural practices, carries deep meanings of the history, identity and resistance of this people, articulating past/present, body/soul, tradition/action. In the context of these relationships, education takes place and enters the school space, especially in Physical Education classes.

Keywords: Body; Assurini do Trocará; Indigenous Education; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cacique geral e Vice-cacique	129
Figura 2 – Participantes da pesquisa de campo	132
Figura 3 – Tripé conceitual	136
Figura 4 – Registro dos primeiros contatos com o povo Assurini do Tocantins.....	143
Figura 5 – Mapa da localização da Terra Indígena Trocará.....	144
Figura 6 – Mapa da Aldeia Trocará	145
Figura 7 – Tekatáwa, casa de ritual Assurini	151
Figura 8 – Festa do Jacaré.....	153
Figura 9 – Pintura corporal na Festa da Tukasa	154
Figura 10 – Gravura Ritual Tukasa.....	155
Figura 11 – Pannel de fotografias da preparação de festas tradicionais (1984).....	156
Figura 12 – Indígenas dançando na Tukasa	157
Figura 13 – Gravura de árvores de jenipapo, matéria-prima para a fabricação de tinta	159
Figura 14 – Gravura de criança pintada com tinta do jenipapo, após o nascimento	160
Figura 15 – Gravura de ritual fúnebre.....	161
Figura 16 – Gravura de crianças nadando e brincando no Rio Tocantins	165
Figura 17 – Corrida como prática corporal indígena Assurini	166
Figura 18 – Festas, rituais, práticas e pinturas corporais Assurini	175
Figura 19 – Principais eventos culturais da Aldeia.....	182
Figura 20 – Objetivos da Educação Física Escolar Indígena (EFEI)	188
Figura 21 – Gravura sobre o uso do arco e flecha na pesca	191
Figura 22 – Dança indígena Assurini do Trocará.....	195
Figura 23 – Pintura corporal indígena realizada no pesquisador.....	196
Figura 24 – Grupo de dança Assurini do Trocará.....	197
Figura 25 – Apresentação completa da dança Assurini	197
Figura 26 – Dança indígena Assurini do Trocará realizada em evento da comunidade.....	199
Figura 27 – Indígenas posicionados dentro da Tukasa	200
Figura 28 – Dança da Tukasa	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses que tratam dos descritores elencados para a pesquisa.....	31
Quadro 2 – Inventário do trabalho de campo	134

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
COEI	Coordenadoria da Educação Escolar Indígena-MT
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
EEI	Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JPI	Jogos dos Povos Indígenas
MCTIC	Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
PPGCMH	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDuc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
PPGEFB	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECIMA	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RI	Revisão Integrativa
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SUS	Sistema Único de Saúde
TI	Terra Indígena
TIT	Terra Indígena Trocará
UBSI	Unidade Básica de Saúde Indígena
UFAM	Universidade Federal da Amazônia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UPA	Unidades de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	31
3	CORPO E CORPOREIDADE.....	71
3.1	As múltiplas concepções de corpo.....	72
3.2	Os corpos indígenas.....	81
3.3	Corpo, ritual e identidade: as práticas Assurini	92
3.3.1	Cosmologia, Cosmopercepção e corporeidade	92
3.3.2	Rituais.....	96
3.3.3	As práticas corporais	100
4	PONTOS DE PARTIDA E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	106
4.1	Observação participante	121
4.2	Entrevistas e depoimentos.....	126
4.3	Participantes e procedimentos éticos da pesquisa	128
4.4	Cronograma e abstração etnográfica	134
5	HISTÓRIA, CORPO E CULTURA ASSURINI.....	138
5.1	Aldeia Assurini do Trocará em Tucuruí (PA): território, conflitos, resistência e tradição.....	140
5.2	O corpo na Festa do Mingau.....	152
5.3	Corpo e grafismo indígenas	158
5.4	Corpo, infância e juventude.....	164
5.5	O corpo no coletivo.....	172
5.6	Corpo e Educação (Física) Escolar	183
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REFERÊNCIAS	210
	ANEXO I	220

O NASCIMENTO DOS ASSURINI, DO DIA, DA NOITE, DA ÁGUA E DAS COISAS POR ELES MESMOS¹

As principais narrativas que atribuem sentido à cultura e à cosmologia Assurini são Mahíra, a coruja e a preguiça. No tocante à criação de todos os seres, especialmente do corpo indígena, Mahíra é responsável. Mahíra, um ser sagrado, vivia entre os indígenas como um humano, possuía mulher, filhos, e era passível de todos os sentimentos, inclusive o ciúme, que o fazia tratar com desconfiança os que almejavam casar com sua filha. As desconfianças e os maus-tratos de Mahíra com os genros deu origem aos benefícios e aos malefícios, assim como aos bens da natureza que todos possuem e desfrutam hoje.

Mahíra vivia conforme seus desejos e sentimentos. Entre os bens da natureza, coisas boas e ruins eram por ele criadas, continuamente relacionadas ao ciúme que possuía de sua filha, porquanto todos os genros de Mahíra tinham alguma habilidade, o que gerava mais descontentamento nele, pois, como era um ser supremo, um Deus, afirmava que quem deveria possuir tais habilidades era apenas ele.

O primeiro genro de Mahíra tinha habilidades de fazer filhos, então este, na porta do quarto, escutava os sussurros gerados nos encontros íntimos entre sua filha e seu genro. Os sons emitidos eram como um estalar de dedos e a cada estalo emitido uma parte da criança era feita. Quando saíam do quarto já vinham com a criança pronta. Chateado por não conseguir fazer da mesma forma, ou seja, de fazer filhos já prontos, Mahíra, como castigo, transformou seu genro em um pássaro. Por isso, para os Assurini os passarinhos já nascem prontos do ovo.

De acordo com os Assurini, a narrativa da coruja está relacionada com a criação da noite, ou da escuridão. Havia um tempo em que só existia o dia, ou seja, sempre era claro e, conversando com alguns indígenas, a coruja perguntou como eles dormiam, e eles responderam que era no claro mesmo, diante disto, ela contou-lhes que dormia diferente, que dormia no escuro e, com isso, todos quiseram saber o que era escuro. Então, ela foi até um pote, tirou sua tampa e logo escureceu ao redor. Com esse feito, todos queriam o escuro. A coruja passou um pouco para um pote menor e deu para eles, mas recomendou que abrissem apenas em suas casas.

A recomendação da coruja não foi seguida, pois a curiosidade foi maior. Por consequência, o pote foi aberto e tudo escureceu. A reação dos indígenas foi de desespero, e

¹ Esse nascimento equivale ao que a Antropologia, grosso modo, chama de “Mito de Origem”. Optamos pelo título acima porque para os Assurini, “Mito” não corresponde ao que consideram a verdade sobre o nascimento de si, da natureza e das coisas. Para esses indígenas, “Mito” tornou-se um termo correspondente a uma “falsa verdade”, o que não se ajusta à história originária de sua formação.

logo começaram a pedir para fazer fogo para clarear. A coruja então levou o fogo, e chamou a atenção de todos, porque tinha avisado para abrir o pote apenas em suas casas. Ela ainda tentou juntar tudo, mas como espalhou muito, só conseguiu coletar a metade, por isso que existe o dia e a noite.

A narrativa da preguiça é semelhante à anterior, dado que os indígenas não tinham acesso à água potável, de forma que saciavam a sede a partir de uma poça de lama, até que a preguiça deu a eles abundância de água. A preguiça tinha um pote de água bem pura e limpa. Como os indígenas vão um à casa do outro nas aldeias, um indígena foi até a casa da preguiça, quando ela pegou a água e bebeu, logo ele perguntou o que era aquilo e ela respondeu que era água. Ele pediu um pouco para verificar se realmente era água, ela foi lá e pegou um copo para ele, mas pediu que não contasse para ninguém, pois tinha apenas um pote pequeno e poderia acabar.

Novamente, as orientações não foram seguidas. O indígena seguiu de casa em casa contando que a preguiça tinha água, e os que ouviam a história seguiam para a casa da preguiça para pedir água. Em menos de meia hora, tinha uma fila gigante de pedintes d'água em frente da casa. A preguiça dava água, mas o pote nunca secava. Porém, a preguiça se aborreceu pelo fato de o indígena ter contado que ela tinha água e de os outros ficarem a lhe perturbar. Assim, pegou um pouco de água, encheu sua boca e começou a bochechar a água, foi para um igarapé seco e jogou a água de sua boca, que começou a escorrer no chão, enchendo os rios, lagos e igarapés. A partir desse momento, os indígenas tiveram acesso à água potável para realizar todas as suas atividades diárias e saciar a sede.

Assim, na cosmopercepção Assurini, Mahíra é compreendido como o ser que garantiu a continuidade do seu povo, atuando por meio de uma figura feminina que teve papel fundamental no renascimento do grupo. Segundo o mito, todas as crianças indígenas descendem da união entre Mahíra e a única mulher Assurini que sobreviveu ao grande dilúvio. Consagrada pelas ações dessa divindade, essa mulher passou a ser reconhecida como uma entidade de profunda relevância simbólica e espiritual para os Assurini. Por essa razão, essa narrativa reafirma a força da ancestralidade feminina, evidenciando sua importância na manutenção da vida, da memória e da identidade do povo.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, que tem como objeto de pesquisa os sentidos e significados educativos do corpo indígena Assurini, da Aldeia do Trocará, no município de Tucuruí-PA, decorre de um trabalho colaborativo com esse povo, desenvolvido ao longo dos últimos seis anos. Parte-se do pressuposto de que o corpo por meio das práticas corporais indígenas desempenham um papel central na transmissão de saberes, na resistência cultural e na construção de uma educação intercultural antirracista. Em um contexto em que as narrativas coloniais ainda predominam nos registros históricos e nas práticas escolares, compreender como os Assurini vivenciam e ensinam por meio do corpo configura-se não só como uma prática acadêmica, como também um compromisso político de valorização das epistemologias indígenas. Assim, esta investigação busca contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que reconheçam a diversidade cultural e promovam a desconstrução de perspectivas hegemônicas, reafirmando o protagonismo dos povos indígenas na produção do conhecimento.

Meu primeiro contato com os Assurini do Trocará aconteceu durante uma visita realizada em 2018, no período de celebração do Dia dos Povos Indígenas, um evento anual na Aldeia Trocará. Essa experiência inicial despertou em mim uma série de curiosidades e um profundo interesse em compreender melhor a realidade indígena daquela comunidade.

Motivado por essa vivência, decidi investigar mais a fundo esse universo, buscando respostas para as questões que emergiram desse encontro. Logo após a visita, participei de um processo seletivo para o mestrado, no qual desenvolvi um projeto de pesquisa focado em compreender a cultura desse povo. Ao final de 2018, fui selecionado para o curso de Mestrado em Educação e Cultura no PPGEDUC/UFPA, tendo concluído o curso com a aprovação da dissertação *Corpo, educação e cultura: As práticas corporais e curriculares da escola Warara'awa Assurini da Aldeia Trocará*.

Ao longo do mestrado, o amadurecimento proporcionado pelos estudos e discussões acadêmicas permitiu que eu refinasse minha ideia inicial de pesquisa, culminando no tema central: a relação entre as práticas corporais indígenas e o currículo intercultural da escola Warara'awa Assurini.

Durante essa formação, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa História, Educação e Saberes Tradicionais na Amazônia. A pesquisa desenvolvida pelo grupo tinha como objetivo analisar as multiplicidades de saberes existentes entre as populações indígenas da região do Tocantins – norte da Amazônia – destacando-se os Anambés, no

município de Moju; os Assurini da Reserva Trocará, no município de Tucuruí; e os Tembé, da Aldeia Pitawa, no município de Tomé-Açu.

Além disso, integrei o grupo de pesquisa História, Educação e Linguagens na Região Amazônica (HELRA). O grupo tem como propósito fomentar discussões sobre a complexidade teórico-metodológica da História Oral, da história escrita e documental, bem como investigar diferentes linguagens no contexto amazônico, contribuindo para o aprimoramento da capacitação científica nos campos da História, Linguagem e Educação.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, pude ter melhor compreensão relacionada ao conceito de práticas corporais, uma vez que o grupo em questão aprofunda os estudos a respeito da educação escolar indígena e as pedagogias indígenas que garantem as identidades desde a educação do corpo na infância.

A formação de professores indígenas e a educação intercultural, compreendida como uma proposição metodológica que cria no espaço escolar possibilidades de reconhecimento da diversidade étnico-cultural, corrobora a revisão de práticas racistas e preconceituosas, que limitam as aprendizagens das crianças, jovens e adultos, e que, também, desqualificam os processos de humanização na escola.

Durante minha formação, tive a oportunidade de cursar a disciplina *História e Antropologia do Corpo na Perspectiva Intercultural*. Essa experiência acadêmica despertou em mim um intenso debate sobre questões fundamentais: como o corpo é construído? como ele se relaciona com outros corpos? como ele se manifesta historicamente?

Essas experiências no intercâmbio promovido pelo PROCAD-Amazônia enriqueceram profundamente minha trajetória acadêmica durante o mestrado, proporcionando diálogos interculturais e reflexões críticas essenciais para o desenvolvimento da minha pesquisa. A convivência com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas ampliou minha compreensão sobre as práticas educacionais e culturais, especialmente no contexto indígena. Esse processo consolidou minha formação, conectando conhecimentos locais e globais, e reafirmou meu compromisso com uma educação transformadora e plural.

Atualmente, na condição de doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, aprovado em 2021, decidi continuar os estudos acerca da cultura indígena dos Assurini do Trocará, buscando uma compreensão dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e às práticas corporais indígenas pelos Assurini.

Estudar o corpo indígena, em especial o corpo Assurini, é fundamental para compreender as múltiplas dimensões que atravessam as práticas corporais desse povo, as quais

constituem formas essenciais de expressão cultural, transmissão de saberes e afirmação identitária. O corpo, entre os Assurini, não é visto apenas na sua estrutura biológica, mas sim como um meio de comunicação, aprendizado e resistência frente às imposições históricas do colonialismo. Analisar como essas práticas corporais são vivenciadas e ensinadas permite revelar concepções próprias de educação, cosmologia e mundo, contribuindo para o fortalecimento de uma pedagogia intercultural que valoriza e respeita os saberes indígenas.

As motivações para a realização deste trabalho partem das minhas experiências como bailarino-intérprete e das referências pessoais e profissionais. O interesse em estudar o corpo Assurini emerge também de um compromisso ético e político com a valorização dos saberes tradicionais e com o fortalecimento das identidades indígenas frente aos processos históricos de silenciamento e apagamento cultural. A vivência direta e prolongada com a comunidade me proporcionou vínculo afetivo, assim como também uma compreensão mais profunda da centralidade do corpo como meio de expressão, transmissão de conhecimentos e resistência cultural. Nesse sentido, investigar os sentidos e significados do corpo entre os Assurini revela-se como um desafio de compreender outras epistemologias e reafirmar a importância de práticas corporais indígenas que, historicamente, foram marginalizadas pelos discursos hegemônicos ocidentais.

Destaco, ainda, minha trajetória como professor e pesquisador, que me instiga constantemente à revisão crítica das referências teóricas clássicas sobre o corpo. Embora reconheça as suas contribuições, compreendo que eles integram uma matriz teórica ocidental colonizadora, que muitas vezes silencia ou invisibiliza outras formas de perceber e vivenciar o corpo. Assim, este trabalho se propõe a tensionar tais referenciais a partir das epistemologias indígenas e das perspectivas decoloniais, buscando construir uma abordagem mais plural e crítica sobre as práticas corporais. Esse movimento amplia as possibilidades investigativas no campo da Educação Física e das ciências humanas, reafirmando a legitimidade dos saberes produzidos pelos povos indígenas, especialmente pelos Assurini, com quem mantenho uma relação de respeito, parceria e aprendizado contínuo.

Essas experiências afloraram outras inquietações, surgindo a necessidade de aprofundamento a respeito das práticas culturais dos Assurini. Nesse contexto, compreendidas, também, como práticas corporais indígenas, as práticas culturais presentes no cotidiano da aldeia em questão constituem um repertório de conhecimentos que traz contribuições para a compreensão da escola Warara'awa Assurini.

Minha imersão na aldeia Assurini foi repleta de desafios. Diariamente, desde o mestrado, fui provocado a buscar elementos que me capacitassem a compreender o mundo

Assurini, suas práticas culturais (incluindo danças, pinturas, brincadeiras e artesanato), experiências que me levaram a “cavar” nos livros históricos e didáticos sobre o processo de colonização e as marcas deixadas não apenas na cultura indígena, mas também da não indígena.

Ao explorar esses livros, percebi que algumas narrativas não se alinhavam à realidade dos indígenas ou aos relatos que ouvi diretamente daqueles com quem tive a oportunidade de conviver. Embora ainda sejam documentos históricos, percebo que eles muitas vezes oferecem uma percepção parcial e desleal, favorecendo os colonizadores. A “didática” neles contida não é neutra, mas sim uma ferramenta que reforça a superioridade dos colonizadores, apresentando suas ideias como universais e benevolentes. Sob essa perspectiva, a “didática” dos colonizadores está impregnada de construções equivocadas e distorcidas. Ainda assim, esses livros, que permanecem como registros didáticos ao serem apresentados às crianças indígenas e não indígenas, sedimentam valores e interesses alheios ao lugar histórico e cultural das populações originárias na cultura brasileira. Destaco, assim, a necessidade de se posicionar criticamente e a desconstruir as versões oficiais e coloniais da história, abrindo espaço para a valorização de outras vozes, especialmente as dos povos indígenas, que têm suas próprias formas de narrar e interpretar o passado.

As interpretações advindas das observações de campo em relação às formas de fazer, pensar e sentir Assurini, embora inicialmente tímidas e confusas, tornaram-se o “combustível” para aprofundar meus estudos. As reflexões decorrentes das experiências do mestrado funcionaram, de certa forma, como motivação para o doutorado, culminando com a incursão sobre os sentidos e significados atribuídos ao corpo pelos Assurini. Embora este não seja o espaço dedicado aos agradecimentos, sinto-me compelido a expressar minha profunda gratidão aos parentes indígenas da Aldeia Assurini do Trocará, que me acolheram com tamanha generosidade, receptividade e confiança. Durante este convívio, compartilharam comigo suas histórias, saberes e modos próprios de vida. Essa vivência não apenas enriqueceu minha trajetória acadêmica, como também possibilitou que eu os trouxesse para este trabalho não apenas como participantes da pesquisa, mas como verdadeiros coautores e coautoras, cuja contribuição dialoga de forma direta com referenciais teóricos, especialmente de autores e autoras indígenas.

Ao ingressar no doutorado, fui guiado por leituras e orientações que foram fundamentais para o amadurecimento da construção da minha pesquisa de tese. Esse aprofundamento permitiu que a dimensão conceitual fosse melhor delineada e, o mais importante, que sua compreensão ocorresse de forma mais autêntica, detalhada e isenta de equívocos no trato com as temáticas indígenas.

Ao longo do doutorado, as discussões foram tensionadas por debates mais densos e aprofundados, promovidos pelas disciplinas do programa. Essas reflexões problematizavam questões fundamentais relacionadas ao corpo, às práticas corporais, à cultura, à identidade, à educação indígena e à corporeidade. O contato com essas novas abordagens, esplanadas em uma perspectiva mais aprofundada, favoreceu a interdisciplinaridade, ampliando o diálogo intercultural entre diferentes áreas do conhecimento como: Educação Física, Antropologia, Filosofia, Sociologia e História. Esse percurso foi essencial para o processo de (re)construção do objeto e fontes de pesquisa.

Por meio do diálogo com autores e autoras indígenas, construí uma base que interpreta e respeita a especificidade das culturas e dos conhecimentos indígenas. Ao revisar os conceitos e pressupostos teóricos, consegui desconstruir o enfoque colonizador que, frequentemente, invisibiliza os conhecimentos e a cosmo percepção indígena. Essa postura crítica e reflexiva foi essencial para o fortalecimento de uma abordagem mais justa, eticamente alinhada às necessidades e às perspectivas dos Assurini. Além disso, permitiu evitar anacronismos e estereótipos reproduzidos pelo pensamento eurocêntrico, contribuindo para um campo acadêmico mais plural e inclusivo. Assim, esta pesquisa reafirma seu compromisso com a descolonização do saber.

O contato com autores e autoras indígenas que discutem os processos de resistência, identidade e transmissão de saberes tradicionais fortaleceu minha capacidade de interpretar as dinâmicas culturais presentes na aldeia Trocará. Essa ampliação do repertório teórico foi essencial para evitar interpretações reducionistas ou distantes da realidade vivida pelos participantes da pesquisa. Ao longo do processo, os desafios relacionados à incorporação desses novos referenciais teóricos foram superados, o que permitiu uma compreensão mais aprofundada sobre os povos indígenas, suas epistemologias e formas de organização social. As discussões promovidas, especialmente pelos intelectuais indígenas, estavam imersas no contexto de sua existência frente às ações dos colonizadores, o que revelou uma perspectiva crítica e assertiva sobre o impacto do colonialismo nos seus modos de vida.

O aprimoramento no uso de metodologias em pesquisas com povos indígenas foi outro aspecto significativo proporcionado pela minha experiência no PPGED. Essa vivência ampliou meu contato com diferentes abordagens de pesquisa, permitindo uma prática mais responsável e eticamente fundamentada, que respeita a complexidade cultural e epistemológica da comunidade estudada. Destaco especialmente a obra da autora indígena Linda Tuhiwai Smith, indicada especialmente no exame de qualificação, que apresenta uma crítica contundente às metodologias de pesquisa tradicionais, frequentemente colonizadoras e desrespeitosas com os

povos indígenas. Smith (2018) enfatiza a importância de um enfoque mais sensível, ético e comprometido com as causas e os anseios das comunidades indígenas, contribuindo significativamente para a desconstrução das práticas acadêmicas eurocêntricas e a promoção de uma pesquisa mais justa e alinhada aos saberes e perspectivas indígenas.

Ainda em relação ao percurso metodológico adotado, a pesquisa de campo, fundamentada na observação participante e no diálogo com a comunidade, revelou aspectos que não poderiam ser plenamente compreendidos apenas por meio da revisão bibliográfica. Esse confronto constante entre teoria e prática exigiu um movimento contínuo de reflexão crítica, que envolveu revisar conceitos e ajustar perspectivas, garantindo que a pesquisa fosse conduzida de maneira ética, respeitosa e alinhada às realidades indígenas. Nesse contexto, a formação doutoral foi fundamental para aprofundar a compreensão sobre ética na pesquisa com populações indígenas, ampliando a percepção sobre a necessidade de uma abordagem que supere os meros protocolos acadêmicos formais.

Além disso, a escuta sensível, proporcionada pelas entrevistas, o compromisso com a devolutiva dos resultados à comunidade e o respeito à autodeterminação dos povos indígenas, consolidaram-se como princípios centrais da minha atuação como pesquisador. Essa abordagem ética e metodológica não apenas enriqueceu a qualidade da minha tese, mas também foi fundamental para estabelecer relações de confiança e colaboração com os participantes da pesquisa, fortalecendo o vínculo entre a pesquisa e as realidades vividas pela comunidade.

Dessa forma, o doutorado se configurou como um espaço de amadurecimento intelectual e compromisso acadêmico, consolidando minha trajetória na construção de um conhecimento que, além de respeitar as perspectivas indígenas, contribui significativamente para o fortalecimento da educação intercultural. Essa vivência foi um divisor de águas não apenas para o desenvolvimento profissional e acadêmico, mas também para o meu crescimento pessoal. Esses elementos são fundamentais para um pesquisador comprometido com princípios éticos, étnicos, políticos e culturais, tendo como premissa a construção de uma perspectiva mais inclusiva e transformadora não só no campo acadêmico como também na sociedade em geral.

A imersão no cotidiano do povo indígena Assurini do Trocará tem sido uma experiência bastante desafiadora, atravessada pela convivência próxima e pela participação contínua em suas práticas culturais, sociais e educativas. Desde 2018, quando iniciei meus estudos na aldeia Assurini, tenho “mergulhado” no universo simbólico da sua cultura por meio de vivências nos eventos da aldeia, incluindo festividades tradicionais, rodas de conversa, projetos de dança e pesquisa de campo, reiteradamente, numa perspectiva participativa e colaborativa, que me permitiu compreender as nuances da cultura corporal e do papel que o

corpo e a corporeidade assumem na expressão cultural e identitária desse povo.

Essas interações fortaleceram não só meu conhecimento acadêmico, resultando, não raro, em publicações e projetos de valorização e preservação da herança cultural, mas também minha sensibilidade para com as tradições e os desafios dos Assurini do Trocará. Desse modo, a experiência com o povo indígena Assurini do Trocará tem sido também enriquecedora e profundamente transformadora, marcada por um envolvimento direto e imersivo em suas práticas culturais e sociais.

Com vistas à investigação do corpo em suas formas de manifestação nos Assurini do Trocará, optei por iniciar a discussão com o teórico Viveiros de Castro (1979), cuja perspectiva oferece uma contribuição relevante para a compreensão do corpo entre os povos indígenas. Sua leitura nos conduz a novos vieses de mundo ao revelar a corporeidade como uma expressão cultural densa que integra corpo, prática e mundo, desafiando as interpretações convencionais. Na relação entre as práticas corporais e o cotidiano indígena, Viveiros de Castro (1979) nos convida a reconhecer as alteridades que coexistem no universo humano e a valorizar as diferentes formas de construir e vivenciar o corpo e a cultura.

As práticas corporais ocupam um papel central nas sociedades indígenas, constituindo-se como elementos fundamentais para a identidade e a tradição cultural de cada povo. No caso da comunidade indígena Assurini do Trocará, em Tucuruí-PA, o corpo assume a função de “veículo” de expressão e de 'espaço' para a construção social.

Essa compreensão dialoga com o conceito de “fabricação do corpo”, discutido por Viveiros de Castro (1979), segundo o qual o corpo é moldado culturalmente por práticas sociais e rituais transmitidos entre gerações. Entre os Assurini, essa dinâmica se confirma: a construção do corpo funciona como meio de preservar e comunicar valores e saberes, expressando a relação indissociável entre corpo, cultura e identidade.

Autores como Le Breton (2006) e Daolio (1995) aprofundam essa perspectiva sociocultural do corpo, descrevendo-o como um “espaço” de inscrição cultural, imbuído de significados e saberes que expressam as experiências e modos de vida específicos de cada grupo. Nesse contexto, o corpo e a corporeidade são compreendidos como o “primeiro contato” com o mundo, servindo de base para a interação e a assimilação das normas e dos comportamentos sociais ao longo da vida.

No caso dos Assurini do Trocará, as práticas corporais se manifestam em rituais, danças, brincadeiras e outras atividades comunitárias, a partir das quais os indivíduos vivenciam e transmitem a sua cultura. Tais práticas se convertem, portanto, em um meio de reforço da coesão social que há entre a transmissão dos valores e os saberes próprios da comunidade.

Para Daolio (1995), o corpo vivencia diferentes experiências, significando, pois, é a representação da cultura. Cada sociedade possui um sistema de códigos específicos que, através do corpo, revelam valores, normas e costumes sociais. Na perspectiva de Mauss (2003), em sua análise das técnicas corporais, os gestos e os movimentos não são apenas funcionais, visto que carregam consigo simbolismos e significados próprios, que refletem as necessidades e os valores de cada cultura. Entre os Assurini, as técnicas corporais educam o corpo e sustentam a identidade cultural coletiva, fortalecendo laços de pertencimento e integração entre os membros da comunidade.

É notável que, no viés de Mauss (2003), a identificação do corpo trata-se de um elemento constitutivo da cultura. Em sua obra “As Técnicas Corporais”, os gestos e os movimentos do corpo são construídos historicamente a partir de um contexto ou de uma população específica, sendo possível a sua transmissão para outras gerações. Ao longo da história, homens e mulheres, em suas múltiplas experiências sociais e culturais, utilizaram-se de seus corpos como forma de expressão, trabalho, comunicação e resistência. Em diferentes sociedades, ambos manifestam comportamentos corporais próprios, ou seja, formas específicas de se mover, de se relacionar com o outro e de interagir com a cultura material que os cerca.

No texto “O corpo feito de olhares (Amazônia)”, Taylor e Viveiros de Castro (2006) problematizam o que pode (ou não) ser considerado humano. Nesse sentido, afirmam que um corpo humano evidencia, em linhas gerais, uma materialidade, isto é, uma concretude que se faz da descendência de outros corpos, em uma espécie de linhagem, os quais são percebidos como semelhantes.

No contexto desse debate, não podemos deixar de considerar o pensamento eurocêntrico que enxerga o corpo em função de um tipo ideal, com apenas uma forma e um só destino. Nessa perspectiva eurocêntrica, os corpos das sociedades ameríndias são determinados pelo olhar que se tem deles ou em virtude da relação que os não indígenas, advindos da cultura ocidental, estabelecem no contato com eles.

Em vista disso, destacamos alguns autores indígenas que criticam a sociedade ocidental que tenta a todo custo homogeneizar a cultura. Na tentativa de ruptura a essa padronização, o intelectual indígena Barreto (2021) traz a importância do corpo nos rituais sagrados na cultura indígena. A sua pesquisa nos fornece elementos importantes que reconhecem o corpo como um lugar de cultura.

Para reforçar essa crítica ao pensamento eurocêntrico, Oyeronke Oyewumi (2021), argumenta que os corpos, na sociedade, são constantemente classificados e hierarquizados com base em construções socioculturais. No contexto ocidental, essa lógica estabelece padrões

normativos que determinam quais corpos são valorizados e quais são marginalizados. Corpos que fogem a esses modelos hegemônicos são frequentemente vistos como ameaças ou desvios, sendo submetidos a processos de exclusão, controle e estigmatização.

Smith (2018) critica como a prática investigativa científica, mais precisamente a pesquisa em sociedades indígenas, foi durante muito tempo utilizada como ferramenta de exploração e dominação pelos colonizadores. Nesse sentido, ela propõe metodologias apropriadas para que essas pesquisas garantam a manutenção da cultura indígena e a legitimação das lutas históricas dessas comunidades.

Para as populações da Amazônia, Taylor e Viveiro de Castro (2006) pontuam que a sociedade assume um modelo coletivo em que todos que parecem se juntar por aparências, comportamentos, valores, linguagem, vestimentas e, resumindo, por códigos culturais que formam uma sociedade.

Segundo os autores, os corpos na Amazônia apresentam corporeidades próprias e únicas. Para compreendê-las, faz-se necessária uma conexão profunda com a sua subjetividade; uma subjetividade intrínseca à existência amazônica, materializada pela linguagem e pela arte de ornamentar ou adornar o corpo com penas, pinturas, cocares e etc.

Em vista disso, a subjetividade é constituída por um conjunto de práticas que agrupamos no termo “cultura”: a alimentação, a forma de fazer guerra, de se adornar, de se vestir, de se comunicar e criar relações com o outro. Diferente do sujeito universal, defendido pelo ocidente, os ameríndios mostram que os sujeitos culturais são múltiplos.

Sob essa perspectiva, nesta tese, para além das estruturas físicas ou anatômicas, o corpo é tratado em suas múltiplas possibilidades sociais, considerando como se relaciona consigo mesmo e com o ambiente ao redor. Essa percepção nos permite abordar o corpo na sua corporeidade de maneira ampla, contemplando seu papel nas interações sociais e culturais que se processam pela educação no seu sentido mais amplo. Na perspectiva de Medeiros Neto (2019), por exemplo, pensar esse corpo na educação significa articular um conjunto de saberes construídos e sustentados por uma originalidade ancestral, que, ao longo da história, são, continuamente, ressignificados com um propósito central: transcender a visão do corpo como mero instrumento ou objeto.

Grando (2004) assevera que cada povo tem sua maneira de pensar, de sentir e de agir, de modo que é guiado por normas construídas por meio de códigos, valores e símbolos culturais que lhe são próprios. Os corpos, assim, expressam modos distintos de ser, que os identificam e diferenciam entre as culturas, conferindo a eles um sentido humano singular.

Desse modo, a construção dos corpos nas sociedades indígenas é um processo

profundamente enraizado nas práticas culturais e nas interações sociais que constituem a identidade coletiva do grupo. Tais práticas, no caso do Assurini, são compartilhadas por um processo educativo que articula ancestralidade e interculturalidade, criando o sentimento de pertencimento.

Tais reflexões introdutórias permitem enunciar que os sentidos e os significados do corpo dos indígenas Assurini do Trocará são objeto e fonte de pesquisa desta tese. O corpo, nas práticas culturais indígenas, desempenha um papel social, político, cultural, além de exercer uma função educativa, fundamental para a afirmação da identidade e resistência desse povo. Além disso, a corporeidade nas práticas indígenas assume uma dimensão educativa essencial, onde o aprendizado não se dá apenas no discurso, mas na vivência do corpo, promovendo a construção e ressignificação da cultura. Para dar conta de seu tratamento investigativo, levantamos a seguinte questão norteadora: Quais sentidos e significados educativos assume o corpo indígena Assurini, da Aldeia Trocará, no conjunto das manifestações culturais dessa comunidade?

Para tanto, definimos como objetivo geral: analisar os sentidos e os significados do corpo dos Assurini do Trocará no contexto de suas práticas para entender a dimensão educativa que ele assume na comunidade. Nessa direção, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a. Investigar as formas de manifestação do corpo no contexto dos Assurini do Trocará.
- b. Descrever as práticas corporais presentes no contexto cultural dos Assurini do Trocará;
- c. Depreender a dimensão educativa das práticas corporais dos Assurini do Trocará;
- d. Evidenciar as práticas corporais desenvolvidas no espaço escolar, especialmente, na disciplina de Educação Física.

O texto está composto por seis seções. Nessa seção 1, de caráter introdutório, abordamos o percurso histórico que fundamenta a pesquisa, além de apresentar as reflexões iniciais que norteiam a construção do objeto investigado. Na seção 2, “Revisão Bibliográfica”, realizamos um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema da tese, com base na revisão integrativa (RI) e em seus procedimentos metodológicos, buscando identificar contribuições, lacunas e elementos que fundamentam o estudo.

Na seção 3, “Corpo e corporeidade”, discutimos esses dois conceitos com base nos

escritos dos seguintes autores: João Paulo Tukano, a professora nigeriana Oyeronke Oyewumi, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Mauss, Merleau-Ponty, Le Breton, Grando, Maluf, Daolio, dentre outros. A seção assume uma perspectiva interdisciplinar e explora a complexidade do corpo, refletindo de que maneira ele é compreendido na pesquisa em um cenário que abrange também as práticas corporais. Essas práticas constituem manifestações concretas da corporeidade, a qual se configura na interseção entre o corpo e as práticas corporais.

A seção 3 estrutura-se em três grandes subseções. A subseção 3.1, “As múltiplas concepções de corpo”, explora o entendimento do corpo sob a perspectiva antropológica, discutindo as diferentes concepções e os significados atribuídos ao corpo em distintas culturas. Este tópico permite refletir sobre como diferentes sociedades constroem suas percepções sobre o corpo, influenciadas por fatores históricos, sociais e simbólicos. Na subseção 3.2, “Os corpos indígenas”, são abordadas as especificidades da compreensão do corpo nas culturas indígenas. Inicialmente, apresentamos o conceito de corpo-território e sua centralidade na cosmopercepção indígena. Além disso, discutimos as influências culturais e sociais que moldam essa percepção, analisando como o corpo é compreendido dentro das cosmologias indígenas e quais são as suas expressões e significados.

A subseção 3.3, “Corpo, ritual e identidade: as práticas Assurini”, aprofunda a discussão sobre a relação entre o corpo, os rituais e a identidade cultural dos Assurini do Trocará. Essa seção se desdobra em três tópicos interligados: 3.3.1 “Cosmologia, cosmopercepção e corporeidade”, no qual apresentamos como a cosmopercepção Assurini reflete na corporeidade, conectando sua percepção de mundo à forma como o corpo é compreendido e vivenciado na comunidade; 3.3.2 “Rituais”, em que detalhamos os rituais da comunidade Assurini, destacando o papel do corpo nesses momentos e suas significações no contexto cultural; 3.3.3 “As práticas corporais”, onde examinamos as práticas corporais específicas do povo Assurini, evidenciando como essas práticas expressam e reforçam identidades e tradições culturais.

A seção 4, denominada “Pontos de partida e caminhos metodológicos”, fundamentamos a abordagem e o método escolhidos para a pesquisa de campo, apoiando-nos no conceito de intelectual *sentipensante* de Orlando Fals Borda e de *Corazonar* de Patricio Guerreiro Arias. Utilizamos a abordagem qualitativa, cuja descrição densa é trabalhada sob a inspiração da etnografia. A geração de dados ocorreu mediante o uso da observação participante, da realização de entrevistas e recolha de depoimentos, além da produção de imagens. O uso articulado de tais recursos, possibilitaram uma compreensão mais profunda e detalhada das vivências dos participantes. A seção está composta de quatro subseções.

Na subseção 4.1, “Observação participante”, discutimos a metodologia adotada na pesquisa, com foco na experiência direta na aldeia, possibilitando uma imersão nas práticas cotidianas da comunidade Assurini. Na subseção 4.2, “Entrevistas e depoimentos”, apresentamos os fundamentos do uso da entrevista como recurso de pesquisa e o processo desenvolvido na recolha de depoimentos orais. Na subseção 4.3, “Participantes e procedimentos éticos da pesquisa”, refletimos sobre os aspectos éticos envolvidos na pesquisa de campo, considerando os princípios do respeito, do consentimento e da preservação dos conhecimentos tradicionais indígenas, além de apresentar os sujeitos mais diretamente envolvidos na pesquisa. Por fim, na subseção 4.4, “Cronograma e abstração etnográfica”, apresentamos nosso cronograma de atuação em campo e o esquema de análise dos dados gerados, com base na construção da abstração etnográfica que sustenta a compreensão das práticas vivenciadas.

A seção 5, intitulada “História, Corpo e cultura Assurini”, apresenta o contexto histórico e cultural da Aldeia Assurini do Trocará, em Tucuruí (PA), evidenciando a resistência, os modos de vida e as expressões corporais dessa comunidade. Tratamos da luta dos Assurini para a preservação da existência de seu povo e de seus modos de perceber e experienciar o mundo.

A seção está organizada em seis subseções: 5.1, “Aldeia Assurini do Trocará em Tucuruí (PA): território, conflitos, resistência e tradição” onde abordamos a trajetória de resistência e as conquistas dos Assurini, destacando também as manifestações culturais preservadas e ressignificadas pela comunidade. As subseções seguintes são dedicadas à análise dos sentidos e significados educativos do corpo para os Assurini do Trocará. A subseção 5.2, “O corpo na Festa do Mingau”, trata da presença e importância do corpo nessa prática cultural específica da comunidade. Em 5.3, “Corpo e grafismo indígenas”, descrevemos os modos como o grafismo é inscrito no corpo Assurini, revelando uma estética própria, profundamente ligada à identidade e à cosmo percepção do povo. Na subseção 5.4, “Corpo, infância e juventude”, abordamos como o corpo é vivido pelas crianças e jovens Assurini, considerando as formas de aprendizado, expressão e participação cultural. A subseção 5.5, “O corpo no coletivo”, detalha a manifestação do corpo nas práticas culturais coletivas, destacando a dimensão comunitária da corporeidade Assurini. Por fim, na subseção 5.6, “Corpo e Educação (Física) Escolar”, discutimos a dimensão educativa do uso do corpo na cultura Assurini e como essa vivência se articula com o espaço escolar, especialmente nas atividades da disciplina Educação Física.

Na seção 6, sob o título “Considerações finais”, última parte do texto, traçamos reflexões sobre os resultados da pesquisa, encerrando com a síntese da tese defendida ao longo do texto. Enfim, como será possível constatar, os resultados da pesquisa nos levam a defender,

no transcurso do texto, que o corpo na cultura indígena Assurini no Trocará é a manifestação vivia de sua memória, espiritualidade e cultura; é a expressão da cosmo percepção dos Assurini do Trocará, construída ao longo do tempo, e que amalgama passado e presente, corpo e alma, tradição e ação. Essa complexa realidade adentra o espaço escolar e suas práticas pedagógicas, principalmente as aulas de Educação Física, ocasião na qual o corpo funciona como um recurso que garante a relação das crianças e jovens com a natureza, a espiritualidade e as tradições ancestrais. Assim, as práticas esportivas, as atividades motoras e as brincadeiras alcançam uma dimensão emocional e simbólica que fortalece a luta pela preservação das tradições, valores e modos de ser e bem viver dos Assurini.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção, realizamos, em particular, uma Revisão Integrativa (RI), objetivando analisar e sintetizar teses e dissertações que versam sobre práticas corporais indígenas, corporeidade indígena e práticas educativas indígenas, tendo como fonte de pesquisa o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). Preliminarmente, explicamos a abordagem metodológica, a revisão integrativa e os processos envolvidos por ela. Na sequência, apresentamos os resultados do levantamento das teses e dissertações, seguidos das análises e sínteses dos estudos selecionados.

A partir da RI e respeitando o caráter metodológico proposto por essa abordagem, na primeira etapa, definimos os descritores que nortearam o levantamento: práticas corporais indígenas; corporeidade; e educação escolar indígena. Na segunda etapa, iniciamos a busca das teses e dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na terceira etapa, selecionamos as teses e as dissertações com base nas análises dos títulos, dos resumos e dos capítulos que abordavam o objeto de estudo mais especificamente. Por fim, na quarta etapa, efetuamos a análise dos resultados e a produção da síntese dos trabalhos incluídos.

Para a inclusão e a exclusão dos produtos inicialmente levantados, para a leitura dos títulos, embasamo-nos nos resumos dos textos a partir dos descritores utilizados para a busca de produções nacionais no banco de dados da BDTD. Como resultado desse processo de buscas, encontramos cinco teses e quatorze dissertações, discriminadas no Quadro 1 que segue.

Quadro 1 – Dissertações e teses que tratam dos descritores elencados para a pesquisa

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	TRABALHOS
Norte	Universidade Federal da Amazônia (UFAM)	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)	PEREIRA, Jhones Rodrigues. Tessituras da cultura corporal em uma Escola Indígena do Alto Rio Negro no Estado do Amazonas. Dissertação (2013)
Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPECM)	AMADOR, Aldenora Perrone. A geometria das pinturas corporais e o ensino da Geometria: um estudo da Escola Indígena Warara'awa Assurini, Tucuruí, PA. Dissertação (2015)
		Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA)	BARATA, Camille Gouveia Castelo Branco. Mulheres da Montanha: corporeidade, dor e resistência entre indígenas. Dissertação (2018)

Nordeste	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)	VIEIRA, Maria José Guimarães. Um olhar sobre o corpo em Escola Indígena: diálogos entre o ensino de Ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. Dissertação (2017)
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)	MEDEIROS NETO, Carlos Gomes de. Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN. Dissertação (2019)
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)	GONÇALVES, Ludmilla Silva. Práticas corporais indígenas da Comunidade Tenetehara-Guajajara: contribuições interculturais para a Educação Física. Dissertação (2020)
Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Programa de Pós-graduação em Educação	EICHHOLZ, Gerda Langmantel. Aprendizagens da Lei nº 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT. Tese (2015)
			CAMPOS, Neide da Silva. Educação da Mulher Bororo – Caminhos Formativos na Educação Escolar em Mato Grosso. Tese (2021)
			CARIOCA, Crisler Cristina Soares. História e cultura indígena: perspectivas e possibilidades para as aulas de Educação Física na cidade de Cáceres- MT. Dissertação (2021)
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Programa de Pós-graduação em Educação Escolar	ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro. A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades. Dissertação (1999)
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc)	COUBE, Roberta Jardim. A Corporeidade na Educação Escolar Indígena. Dissertação (2012)
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física	GRUPPI, Deoclecio Rocco. Jogos dos povos indígenas: trajetória e interlocuções. Tese (2013)
Sudeste	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Colégio de Aplicação João XXIII	DUARTE, Cátia Pereira. Modos de ser quilombola, indígena e português: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, aldeia Araponga e comunidade de Areosa. Tese (2019)
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Programa de Pós-graduação em Educação	GRANDO, Beleni Saléte. Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. Tese (2004)

		Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS)	LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani. Dissertação (2007)
			MELO, Clarissa Rocha. Corpos que falam em silêncio: Escola, corpo e tempo entre os Guarani. Dissertação (2008)
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH)	BUITRAGO, Edwin Alexander Canón. Naĩ 'Áweẽ I Nucuma'Ũ: Jogos Autóctones Indígenas na perspectiva do povo Ticunas na região Amazônica Colombiana. Dissertação (2015)
			SKOLAUDE, Lucas Silva. Educação Física não é só isso, é muito mais: uma etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/RS. Dissertação (2019)
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEFB)	SILVA, Ismael Pereira. O silêncio das línguas cansadas: as diásporas do saber e o reexistir da educação escolar indígena. Dissertação (2022)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de levantamento feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2023).

Na região Norte, encontramos três produções, dentre elas, a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Amazônia, escrita por Jhones Rodrigues Pereira, defendida em 2013, intitulada “Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do Alto Rio Negro no estado do Amazonas”, que discute cultura corporal, Educação Física e escola indígena, objetivando, inicialmente, analisar a cultura corporal nas aulas de Educação Física de uma escola indígena na comunidade Ilha de Duraka-Camanaus no Amazonas.

No trabalho de Pereira (2013), foram analisados aspectos do cotidiano da comunidade Ilha de Duraka, com grupos indígenas das etnias Tukano, Tariano, Piratapuaia, Dessano, Baré, entre outros. Os estudos se relacionam com o corpo e estavam envolvidos com a cultura corporal nas atividades pedagógicas nas aulas de Educação Física.

O autor elegeu como *lôcus* da pesquisa a escola Municipal Indígena Marechal Dutra, cujo objetivo era analisar como a cultura corporal se mostrava nas aulas de Educação Física da Escola Indígena de Ensino Fundamental e no cotidiano comunitário, na comunidade Ilha de Duraka-Camanaus/São Gabriel da Cachoeira/Amazonas, assim como descrever de que forma ocorreram as influências culturais manifestadas na (re)criação de modalidades esportivas na

comunidade Ilha de Duraka-Camanaus.

Nesse contexto, Pereira (2013, p. 10) analisou as práticas corporais no dia a dia indígena, como “a caça, a pesca, a plantação e a colheita, as danças, a confecção de farinha, de artesanato, as pinturas corporais, os mitos e histórias cotidianas, as brincadeiras, as atividades pedagógicas”, observando como esse corpo se movimenta no cotidiano da comunidade e de que maneira são trabalhadas tais práticas nas aulas regulares da Escola Municipal Indígena Marechal Dutra.

O autor procura, também, analisar a cultura corporal na Comunidade Ilha de Duraka e constata que a comunidade apresenta várias práticas corporais, consideradas técnicas corporais aplicadas ao cotidiano da comunidade indígena. Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, a metodologia esteve alicerçada pela pesquisa de campo, a qual caracteriza-se como observacional não intervencionista, por meio da abordagem qualitativa descritiva. No tocante aos sujeitos da pesquisa, participaram: o presidente da comunidade, professores indígenas, pais de alunos e outras lideranças indígenas da comunidade. Tendo como apoio, cadernos de campo com observações e registros de entrevista semiestruturada.

Os questionamentos elucidados por Pereira (2013) potencializaram os objetivos da pesquisa, tal como o processo de compreensão das manifestações da cultura corporal, presente nas sociedades indígenas, e a influência pedagógica que essas manifestações desencadeiam. Para modelar sua pesquisa, elencou as seguintes perguntas:

Como se caracteriza um ambiente escolar indígena no que se refere à Cultura Corporal nas aulas de Educação Física de uma escola indígena? Como são aproveitados pedagogicamente os conhecimentos sobre a Cultura Corporal nas aulas de uma escola indígena? Quais são as características da Cultura Corporal de cada etnia que compõem a comunidade? Novos hábitos de Cultura Corporal estão sendo criados pela comunidade por meio de mecanismos de (re) significação para manter o patrimônio material e imaterial que se refere à Cultura Corporal? (Pereira, 2013, p. 19).

O autor identifica a cultura corporal como um dos aspectos fundamentais para as comunidades indígenas, pois relaciona-se com o seu cotidiano e o desenvolvimento de seus saberes. Para traçar essa relação, o autor apresenta um histórico da comunidade e a forma com que o povo indígena se relaciona com a educação, o lazer e a recreação, sempre associando o cotidiano com o espaço escolar. Ele também elabora uma discussão ampla acerca do conceito de cultura para entender como a cultura corporal pode ser incluída na sala de aula, além disso são analisadas legislações e políticas relacionadas a esse aspecto.

Uma questão importante registrada no texto é a necessidade de se discutir a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, evidenciando sua diferenciação. A primeira está

relacionada às transmissões de saberes no cotidiano da comunidade, enquanto a segunda vincula-se ao espaço escolar.

Como resultado, a pesquisa possibilitou observar como as práticas corporais eram trabalhadas nas aulas de Educação Física, sua aplicabilidade pedagógica e a (re)descoberta dos significados culturais para a comunidade, além de despertar a consciência de preservação dos saberes tradicionais da cultura corporal dos povos indígenas.

O autor assevera que, no dia a dia da comunidade, existem inúmeras atividades pedagógicas que podem ser associadas à Educação Física, as quais chama de atividades corporais. Sendo assim, há uma relação entre os conhecimentos diários, a cultura corporal e as atividades de Educação Física, principalmente, quando relacionados aos jogos nacionais dos povos indígenas, dado que esse treinamento envolve todos, de todas as idades, o que o autor define como etnodesporto, uma vez que “Trata da forma com que os Povos Indígenas se apropriam do esporte (com regras aplicadas por federações e confederações esportivas) para (re)significá-lo, transformando-o em atrativo comunitário e com uma especificidade: ser um esporte participativo” (Fassheber, 2006 *apud* Pereira, 2013, p. 75).

Segundo o autor, os espaços de lazer tornam-se objetos de fortalecimento da identidade cultural local, em que ainda permanece a transmissão dos conhecimentos entre as gerações, mas as influências externas estão mais presentes.

Outra dissertação produzida no Norte é “A Geometria das pinturas corporais e o ensino da Geometria: um estudo da Escola Indígena Warara’awa Assurini, Tucuruí, PA”, de Aldenora Perrone Amador, publicada em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, da Universidade Federal do Pará. Trata-se de um estudo que versa sobre os aspectos geométricos da pintura corporal Assurini e como ela pode ser uma aliada ao ensino da Geometria na Escola Indígena Warara’awa Assurini, da Aldeia Trocará, em Tucuruí (PA). A experiência do uso da prática indígena no ensino da disciplina se constituiu conforme a prática pedagógica de duas professoras indígenas dessa mesma aldeia. Para responder às suas inquietudes, Amador (2015, p. 22) eleger as seguintes questões norteadoras:

[...] o programa educacional desenvolvido tem vínculo com a realidade dos estudantes indígenas? O fato de os professores não serem da comunidade, portanto, não índios, influencia no processo anterior, ou seja, na valorização ou não da cultura indígena no ambiente escolar? Como os professores indígenas desenvolvem suas práticas pedagógicas mediadas pela sua cultura? A educação escolar na aldeia contribui para o fortalecimento da identidade desse povo e, ao mesmo tempo, dá conta das relações que se estabelecem com o entorno?

À vista disso, Amador (2015, p. 25) objetiva “estudar os aspectos geométricos da

pintura corporal Assurini e o seu uso no ensino de geometria no Ensino Fundamental menor, na respectiva escola da aldeia”, identificando as pinturas corporais Assurini e os seus simbolismos, além de verificar como esse conhecimento é trabalhado pelos professores indígenas na escola, tendo em vista o sentido e o significado da pintura corporal para os Assurini. A autora instiga seus interlocutores a refletir no que tange à importância desse conhecimento na articulação com outras áreas de conhecimento presentes na escola, além de pensar acerca da importância para o aprendizado dos alunos.

A metodologia utilizada na pesquisa baseou-se em levantamento bibliográfico e nas produções da UFPA, que tratavam sobre o uso da pintura corporal e seus significados na aldeia Trocará, ressaltando a importância da pintura corporal para a sua atual organização social. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de investigação entrevistas que tratavam do cotidiano da aldeia.

A autora tece uma discussão sobre a etnomatemática a partir das considerações de D’Ambrósio, “cuja primeira reflexão [...] era o da existência de uma Matemática à margem dos aspectos culturais de um povo, e isso precisava ser repensado” (Amador, 2015, p. 32). Ela identifica que a Matemática faz parte do cotidiano, mas, para a maior parte dos alunos, os conceitos vistos nas escolas são tão distantes de suas vivências que eles não se sentem motivados a aprender por não fazer sentido para eles. Dessa feita, a autora, então, afirma que:

O diálogo entre os saberes escolares e os saberes tradicionais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, particularmente na educação indígena, uma vez que o ensino da matemática pode e deve ser realizado por meio de diálogos entre esses saberes, possibilitando maior interação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A pintura corporal, na aldeia Trocará, está intimamente ligada à sua cosmogonia e à cosmologia (Amador, 2015, p. 26).

Na apresentação do contexto histórico e de outros estudos sobre o povo Assurini do Trocará, a autora apresenta como são feitas as tintas, sendo a vermelha de urucum e a preta de jenipapo, e a relevância da pintura corporal para os Assurini ao serem associadas às etapas da vida e aos momentos importantes para a cultura, como rituais, luto e menarca.

A autora observou dois tipos de desenvolvimento didático, um que valoriza as pinturas, e outro que as nega. No primeiro, a professora exhibe desenhos da pintura corporal Assurini para as crianças identificarem as figuras e, posteriormente, as reproduzirem no papel e no corpo. Já na segunda, são raros os momentos em que a Geometria é trabalhada em sala, restringindo-se à definição de formas geométricas.

A pesquisa evidencia que há possibilidades de ensino da Geometria escolar a partir da

Geometria das pinturas. Segundo a autora, tal iniciativa implicaria a ressignificação das aulas de Geometria. Nesse sentido, defende que “esse enlace com a geometria, levando não somente a pintura corporal para dentro da sala de aula, mas também mostrando a matemática como um elemento presente no cotidiano” (Amador, 2015, p. 74).

E nesse contexto que a etnomatemática atua, porquanto os conteúdos se tornam mais significativos, e a partir da pintura corporal é factível valorizar a cultura e um conteúdo matemático no processo de ensino-aprendizagem dos Assurini.

O cruzamento entre os diversos saberes e os conhecimentos, presentes no cotidiano da escola, produzem interseções valiosas, como o reconhecimento e o incentivo de professores e alunos interagindo com os saberes tradicionais. Amador (2015) defende que a interação potencializa a valorização do contexto sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo educativo por meio de uma Matemática transdisciplinar e transcultural.

No ano de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará, Camille Gouveia Castelo Branco Barata defendeu a dissertação intitulada “Mulheres da Montanha: corporeidade, dor e resistência entre indígenas”, que trata da dor vivida no corpo indígena de mulheres. Nesse sentido, retrata a dor de corpos e vidas que foram marcados, historicamente, pela violência, mas que precisaram se reconstituir para lutar por sua existência e sobrevivência.

A pesquisa trata de corpos que pela dor reconstituíram-se para a estruturação de luta. Desse modo, as narrativas entrecem a história de corpos violados, contadas sob uma perspectiva antropológica. Barata (2018) afirma que a história de sofrimento e dor encorajou mulheres indígenas a lutar, alterando os modos de viver, sentir e proteger delas. Essa reelaboração, apesar de impostas pela difícil realidade vividas por elas, ajuda a fortalecer as resistências e a superação do etnocídio de vidas e corpos indígenas.

Por ser uma temática sensível, porque evidencia violências que indígenas mulheres sofreram e sofrem em seus corpos, muitas praticadas por seus maridos, a autora precisou ocultar o nome das interlocutoras e do povo indígena a qual elas pertencem. Questões de ética na pesquisa possibilitam que seja realizado esse ocultamento. A partir da fala das próprias mulheres da pesquisa, a autora decide, então, chamá-las de mulheres da montanha, visto que elas estavam “atravessando suas montanhas”.

O método utilizado é o etnográfico, baseado nos estudos de Geertz (1989), além do uso da observação participante. Para identificar suas interlocutoras, a autora escolheu nomes de pássaros. Enquanto seus locais de moradia são chamados por metais: ouro, bronze, zinco, cobre etc. Para tanto, “a escuta foi feita com o gravador desligado. Em se tratando de uma pesquisa

sobre corporeidade e violência, não havia a possibilidade de abordar as interlocutoras com roteiro pronto e gravador na mão, isso conteria a fluidez e confiança das narrativas” (Barata, 2018, p. 43).

As questões norteadoras colocam o próprio silêncio acadêmico em pauta. Nesse panorama, a autora levanta os seguintes questionamentos: como dialogar com os textos clássicos a respeito da violência contra a mulher se eles não se propunham a compreender as especificidades vividas em contextos etnicamente diferenciados? E mais do que isso: de que modo compreender a violência contra as mulheres quando esta faz parte da conformação de um projeto de nação que inscreveu e inscreve signos de poder nos corpos das mulheres indígenas e negras, herdeiras das consequências da diáspora africana?

Dessa feita, o trabalho “[...] problematiza as práticas de cuidado e proteção do corpo frente a situações de violência entre mulheres indígenas, nomeadas, em prol da proteção de suas identidades, como mulheres da montanha” (Barata, 2018, p. 8). Mediante tal viés, a autora oferece reflexões acerca dos cuidados e resistências de mulheres frente a violências vivenciadas e maus-tratos de seus corpos em suas trajetórias, objetivando, inicialmente, dialogar com o repertório bibliográfico investigado a partir dos atos e falas das interlocutoras, considerando as interpretações antropológicas e as das interlocutoras igualmente válidas, refletir sobre as formas de agência, cuidado e resistência das interlocutoras frente a situações de violência e brutalização dos corpos e trajetórias.

A autora elabora uma discussão a respeito do termo violência contra a mulher, que cria uma espécie de polarização entre homens e mulheres, vítima *versus* agressor, sendo o termo mais correto mulheres em situação de violência, dando mais visibilidade às mulheres. Ela discute, ainda, a corporeidade para dar conta do caráter dinâmico, contraditório e sempre inacabado das construções em torno do corpo.

Os resultados da pesquisa são separados pela autora em grupos: violência e excesso; violência e cotidiano; violência e relação com o Estado e com os não indígenas. Para além das violências físicas do corpo, ela apresenta as outras violências sofridas pelos grupos indígenas. São evidenciados os termos que as indígenas mulheres usam para fazer referência às violências sofridas, como o estupro: “se servir”, “usar”. Em relação às agressões físicas: “agredir”, “xingar”, “judiar”.

A autora apresenta as mulheres como protagonistas de suas histórias, não como vítimas passivas, assoladas e paralisadas pela violência, especialmente, masculina. As memórias das mulheres da montanha podem, assim, ser entendidas como documentos que contêm as suas versões sobre a guerra que se trava, historicamente, contra os povos indígenas, versões regidas

por um sentir específico. Durante a pesquisa, fica evidente que a memória das mulheres da montanha também é:

[...] constantemente remoldada pelo tempo presente e pelo próprio ato de contar. E quando decidiram falar sobre as violências que marcaram suas trajetórias, as mulheres da montanha começaram a vencer a primeira imposição do terror, o silêncio. O argumento da autora é de que “a experiência da dor e o aprendizado/ conhecimento que dela decorre produzem novos sentidos acerca do corpo, alteram sua materialidade, os cuidados que o envolvem e a relação desse corpo com outros” (Barata, 2018, p. 62).

Por fim, a autora afirma que:

[...] vivenciar situações de violência, mais ou menos brutais, conduz à formação de lideranças políticas entre as mulheres, que cuidam e curam os corpos de seus parentes, para que tais eventos não se repitam, bem como assumem a frente de diálogos e enfrentamentos com não indígenas na coletivização da luta do povo da montanha (Barata, 2018, p. 91).

Nas considerações finais, a autora aponta que o corpo feminino indígena causa perturbação e desterritorializa o modelo dominante. Nesse sentido, trata-se de um corpo capaz de subverter o corpo padrão dominante.

Entre 2017 e 2020, houve três produções na região Nordeste. Dentre elas, a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe, de Maria José Guimarães Vieira, intitulada “Um olhar sobre o corpo em escola indígena: diálogos entre o ensino de Ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental”. Nela, a autora afirma que

o fundamento da existência está nas interações corpóreas entre os homens, [assim] busca-se compreender as percepções sobre o corpo do indivíduo e do outro enquanto alteridade [e] [...] analisar as concepções sobre corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola indígena Xokó, estabelecendo relações com o Ensino de Ciências. (Vieira, 2017, p. 8).

O foco do trabalho é uma investigação sobre o corpo, sendo este apresentado como um conjunto de sistemas e de órgãos que se relacionam de maneira anatomofisiológica, principalmente, no ensino de Ciências. O ponto principal centra-se em analisar como esse corpo é apresentado em escolas indígenas, qual a dificuldade de se articular os conhecimentos científicos aos tradicionais da comunidade. Como objetivo definiu: analisar as concepções sobre corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Xokó, estabelecendo relações com o ensino de Ciências.

Em contraposição à concepção de corpo presente no ensino de Ciências, na Educação Básica, como um conjunto de sistemas e órgãos, a autora apresenta o entendimento de corpo para os indígenas, isto é, como essência de um ser/estar no mundo. Aponta, ainda, a dificuldade nas comunidades e nas escolas indígenas em articular os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais da etnia em questão. Sendo esses últimos as práticas culturais que fortalecem a identidade indígena.

Vieira (2017, p. 8) assevera que “o corpo é percebido em sua dimensão vivida, como extensão de si mesmo para o mundo”, o que significa dizer que o corpo indígena vive, sente, experimenta, cria e recria as práticas corporais (correr, nadar, brincar, dançar) de sua própria comunidade, ainda que tenha significados diferentes da tradução original de seus ancestrais.

Metodologicamente, a pesquisa analisou as concepções de corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Xokó, estabelecendo relações com o ensino de Ciências. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, dispondo da pesquisa documental e do estudo de caso. Como procedimentos de coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, ao questionário e à técnica da evocação livre através de desenho e da expressão textual. Os sujeitos da pesquisa são os alunos da escola, com idades entre 13 e 16 anos, além da professora.

As questões norteadoras da pesquisa, apresentadas pela autora, são: como os estudantes adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental da escola indígena Xokó, localizada no sertão sergipano, constroem as suas concepções sobre corpo? De que maneira a escola indígena constrói as noções e conceitos sobre corpo em sua proposição curricular para o 8º ano do Ensino Fundamental? Quais as ideias que esses alunos e a professora de ciências manifestam acerca do corpo? Como as ideias acerca do corpo manifestadas pelos alunos se relacionam com seus cotidianos familiar, comunitário e escolar? Como as ideias acerca do corpo manifestadas pelos alunos se relacionam, especificamente, com a vivência na disciplina de Ciências?

A autora construiu uma discussão acerca do conceito de corpo, cultura e educação. Nesse cenário, corpo é organismo vivo; cultura refere-se a tudo o que o homem produziu; educação, por sua vez, é dinâmica formalizada. Ela, então, apresenta as inúmeras experiências existentes no corpo: marcas; cultura; deficiências; tatuagens; pinturas; e movimentos que podem ser biológicos, sociais e econômicos.

Os resultados da pesquisa indicaram, ainda, a necessidade de se discutir sobre currículo escolar e refletir no que tange à relação estabelecida pelo professor com esse currículo, às práticas produzidas e ao modo como impactam na formação dos alunos. Nessa direção, destaca a importância de se situar o contexto histórico da Educação Escolar Indígena, que pode ser

analisada da concepção de indígenas na colonização à compreensão de indígenas enquanto sujeitos. É a partir desse ponto que a autora discute a relevância de se compreender:

[...] como são construídas as ideias sobre corpo pelos adolescentes indígenas Xokó; que, supõe-se, vivenciam experiências diversificadas marcadas pelas peculiaridades e subjetividades da sua cultura, ao mesmo tempo em que se relacionam com outras culturas, as quais colaboram para definir o modo de perceber/sentir o mundo a partir do seu corpo (Vieira, 2017, p. 25).

Nesse sentido, o conteúdo sobre o corpo é apresentado em conformidade com uma percepção centrada apenas nos aspectos anatomofisiológicos, colaborando para que os alunos indígenas construíssem uma concepção híbrida que mesclasse esse corpo vivido e o colocasse numa concepção fragmentada e reducionista marcando, por conseguinte, os modos de ser/estar dos adolescentes Xokó. A escola demorou a compreender e reconhecer as diferenças e as singularidades existentes nas diversidades de etnia, gênero, sexualidade e comportamentos.

Na sequência, a dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de Carlos Gomes de Medeiros Neto (2019, p. 16), “Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN”, visa “[...] analisar a cultura de movimento escolar e os saberes indígenas da comunidade do Catu/RN”. Nessa análise, o autor propõe incluir na escola a discussão de um currículo que articule a cultura escolar com os saberes indígenas da comunidade, o que o autor chama de currículo multicultural.

Como objetivos secundários, a pesquisa viabiliza: a) compreender a organização social na Escola Indígena João Lino da Silva a partir da cultura de movimento; b) analisar a cultura de movimento apropriada e resignificada pela dinâmica cultural na comunidade do Catu (RN); e c) discutir os aspectos legais da educação étnico-racial na escola indígena. O *lócus* da pesquisa é a comunidade indígena do Catu dos Eleotérios, localizada na cidade de Canguaretama, no Rio Grande do Norte, tendo como informantes-chave lideranças dos movimentos sociais e professores da Escola Municipal Indígena João Lino da Silva.

Medeiros Neto (2019) defendeu um conceito de corpo para além da sala de aula quando afirma que a compreensão de corpo, no contexto educacional, articula saberes construídos, constituídos e resignificados com intuito de superar a objetividade do corpo como objeto, instigando o enfoque direcionado para um corpo múltiplo que dê conta do universo plural da sociedade.

Tal dissertação centrou as suas discussões nos saberes do cotidiano indígena da comunidade dos Eleotérios, no sítio Catu (RN), esmiuçando os modos e os costumes atuais e

ancestrais originais da comunidade com ênfase na apropriação intercultural. Partindo da realidade cultural desse povo, dos sentidos e significados das práticas culturais (jogos, brinquedos, brincadeiras, esportes, danças, entre outras), evidencia que, ao longo do tempo, elas são modificadas pelo grupo, ao passo que as interpretações de como esses corpos se movimentam no tempo e no espaço do Catu (Medeiros Neto, 2019).

Diante de um cenário de imposições e de um contexto de luta contra a opressão em que esses corpos são explorados, as práticas culturais da ancestralidade, que representam as suas comunidades, sofrem modificações, não permanecendo as mesmas ao longo do tempo. Assim, faz-se necessário uma percepção mais aguçada para essas mudanças. Em virtude disso, Medeiros Neto (2019) assevera que “o corpo é plural, sensível e transformador. Nessa ação, o conhecer e aprender na realidade do Catu é uma perspectiva fundante e instigante. Os conhecimentos da comunidade são possíveis, práticos e possibilitam a ampliação de diálogos para a Educação potiguar” (Medeiros Neto, 2019, p. 36).

A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, em que foram usadas entrevistas, além do método etnográfico, com registros de observação em diário de campo, e da observação participante.

O autor elaborou uma triangulação entre os conceitos de cultura, corpo e educação, buscando analisar os processos de aprendizagem das práticas tradicionais do povo indígena. Evidencia existir relações e possibilidades entre os saberes indígenas e a Cultura de Movimento na Comunidade, a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. Inclui em suas análises concepções de currículo, focando, mais precisamente, na concepção de currículo multicultural.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a comunidade indígena está aberta a saberes interculturais dentro e fora da escola indígena. Segundo o autor, as escolas indígenas mostram sua efetividade e ações multidimensionais com o currículo plural e suas propostas pedagógicas, inclusive, na Escola Indígena João Lino da Silva, com uma organização própria, intercultural, que garante o ensino integral em tempo integral. Portanto, a interculturalidade está presente na comunidade, considerada pela autora como um campo promissor de trocas entre os saberes de dentro e fora da escola indígena, na medida em que estimula a interação e o respeito entre os diferentes grupos étnicos.

O autor afirmou que articular os conhecimentos da Cultura de Movimento com a Educação Indígena possibilita a construção do processo de desenvolvimento dessa comunidade, mediante as práticas corporais populares resistentes na Comunidade Indígena do Catu dos Eleotérios. Dessa forma, a escola se torna um espaço fundamental:

[...] que possibilita a geração de discussões e conhecimentos da sua própria realidade, contribuindo na formação cidadã dos estudantes e no fortalecimento da identidade cultural potiguar e brasileira. Para tanto, a escola tem papel de agente multiplicador, logo, por meio da instituição de ensino devem ser ofertados conteúdos relacionados à cultura dos povos brasileiros (Medeiros Neto, 2019, p. 41).

Para o autor, os elementos compartilhados entre a cultura indígena e a Educação Física são parte do cotidiano, como os jogos, as brincadeiras, as danças e as pinturas. É isso que o autor denomina de cultura de movimento.

Essa escola, que articula os conhecimentos sistematizados e as práticas culturais, estimula, como afirma o autor, a promoção e a concepção de uma educação intercultural, atendendo à realidade da comunidade indígena. Torna essa instituição um espaço aberto a trocas e interações, sendo factível identificar uma espécie de migração cultural, dado que práticas não indígenas convivem com práticas tradicionais. Por fim, o autor aduz que “ressignificar e resistir são vontades que interdependem de ideias, ações, vontades (políticas e econômicas) e, sobretudo, do olhar sensível e ressignificado de outros grupos para as populações indígenas” (Medeiros Neto, 2019, p. 84).

No ano de 2020, no Programa de Pós-graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, Ludmilla Silva Gonçalves defendeu a dissertação intitulada “Práticas corporais indígenas da Comunidade Tenetehara-Guajajara: contribuições interculturais para a Educação Física”, que versa sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Física Escolar, na perspectiva intercultural, na manifestação cultural indígena e sua incorporação ao currículo e às práticas corporais indígenas.

A autora elabora uma discussão sobre as práticas corporais indígenas da comunidade Tenetehara-Guajajara, evidenciando suas contribuições interculturais para a Educação Física, além de pensar a Educação Física como campo educacional que valorize os saberes indígenas.

Investigou-se as práticas corporais indígenas como representação identitária na escola Indígena Maria de Jesus Pompeu, da aldeia Taboca da etnia Tenetehara-Guajajara, e as contribuições interculturais para a Educação Física, objetivando “[...] construir um guia de orientação didático-pedagógico para auxiliar os professores de Educação Física nos espaços indígenas e não indígenas a terem novas possibilidades pedagógicas na perspectiva intercultural e na efetivação da Lei nº 11.645/2008” (Gonçalves, 2020, p. 9).

Buscou-se ainda: a) verificar quais são as práticas corporais identitárias vivenciadas na aldeia Taboca, pertencentes à etnia Tenetehara-Guajajara; b) compreender como as práticas corporais indígenas podem ser inseridas nas práticas corporais da escola preconizadas nos documentos curriculares da Educação Física; e c) desenvolver um guia de orientações didático-

pedagógicas para profissionais da Educação Física com base na aplicação de práticas corporais da cultura indígena da Escola Indígena Maria de Jesus Pompeu, pertencentes à aldeia Taboca. O *lôcus* da pesquisa foi a região de Barra do Corda do Maranhão, caracterizada por ser muito fortemente povoada por grupos indígenas, pertencentes, sobretudo, a duas etnias: Tenetehara-Guajajara e Canelas.

O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa-ação e os instrumentos para a coleta de dados aplicados foram a observação e as entrevistas, tendo como participantes da pesquisa a professora/cacique da comunidade e quatro indígenas mais velhos da aldeia.

As questões que nortearam a pesquisa foram: quais práticas corporais vivenciadas na aldeia Taboca podem ser incorporadas às práticas corporais apresentadas nos conteúdos curriculares de Educação Física no Ensino Fundamental? De que forma essas práticas corporais indígenas podem ser usadas como novas possibilidades pedagógicas na disciplina de Educação Física? Como um guia de orientações didático-pedagógicas direcionadas às práticas corporais indígenas podem contribuir para a ampliação dos conhecimentos na disciplina de Educação Física e para o fortalecimento da cultura indígena na Escola Maria de Jesus Pompeu?

A autora assevera ter percebido que as práticas corporais indígenas quase não estavam presentes na escola, em decorrência disso ela passa a se questionar acerca da importância e da necessidade de conhecer essas práticas para auxiliar no fortalecimento da cultura indígena do município. Então, é no ensino da Educação Física que ela apresenta as oportunidades de incorporar essas práticas no cotidiano escolar, “possibilitando uma visão de resignificação da área da Educação Física sobre o fenômeno corporeidade” (Gonçalves, 2020, p. 13).

No âmbito educacional, a Educação Física (EF) enquanto prática pedagógica vem buscando modificar a visão voltada apenas para o desenvolvimento do corpo biológico ou para a prática esportiva e vem assumindo o desafio de tematizar a sua prática frente à diversidade cultural (Gonçalves, 2020, p. 14).

Os resultados apresentados pela autora versam sobre a necessidade de se analisar a legislação brasileira sobre a Educação Escolar Indígena e Educação Escolar não Indígena, na medida em que a presença dos povos indígenas ainda é insuficiente, e discutir sobre a ampliação do currículo para que eles sejam implementados efetivamente.

É nesse sentido que a discussão sobre uma educação intercultural é apresentada, sendo a prática pedagógica dos professores uma área para uma educação intercultural. A diversidade cultural, vivenciada na sociedade, também influencia na necessidade dessa educação intercultural. A pesquisa revela que as práticas corporais indígenas, quando incorporadas ao currículo, contribuem para que o processo de ensino-aprendizagem flua, tornando as

proposições metodológicas mais diversificadas e interculturais, favorecendo, dessa maneira, a valorização dos conhecimentos locais (Gonçalves, 2020).

A autora conclui que o uso das práticas corporais indígenas da etnia Tenetehara-Guajajara oferece contribuições que podem e devem ser incorporadas aos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, o componente curricular EF busca, em sua amplitude, abordar e reconhecer essa diversidade, sendo assim a diretriz curricular maranhense promove um ensino mais amplo para questões étnicas e para a diversidade. Essas ações estão associadas à lei nº 11.645/2008, que também amplia o repertório de conhecimentos da Educação Física sobre as práticas corporais da escola – brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. Por fim, a autora encerra afirmando que:

[...] as contribuições das práticas corporais indígenas para elaboração de um currículo de Educação Física numa perspectiva intercultural são de grande valia para estimular os alunos a compreender as dimensões históricas, assim como os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal desse povo (Gonçalves, 2020, p. 63).

Na região Centro-Oeste encontramos três trabalhos, sendo um defendido em 2015 e dois em 2021. O primeiro é a dissertação defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, de Gerda Langmantel Eichholz, publicada em 2015, “Aprendizagens da Lei nº 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT”, que “discute as aprendizagens sobre a Lei nº 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos indígenas”.

A ideia era de compreender a formação dos professores na perspectiva da educação intercultural, ao possibilitar formação e preparação aos professores e alunos das escolas públicas do município para o encontro com o Outro, o indígena.

O trabalho abordou uma discussão sobre a efetividade da Lei nº 11.645/08 em Cuiabá/MT, associada a uma experiência intercultural promovida durante o XII Jogos dos Povos Indígenas (XII JPI), realizados em Cuiabá-MT. O estudo resulta de uma proposta de formação continuada para professores de escolas públicas do município, em que os professores deveriam construir projetos para desenvolver no decorrer dos jogos na perspectiva intercultural. Como afirma a autora, seria o encontro com o Outro, o indígena.

O objetivo desse trabalho foi compreender como se constituem as relações entre os saberes e os fazeres dos alunos, as necessidades levantadas no cenário da formação continuada, além dos saberes e fazeres que, no desenvolvimento da prática dos professores, contrapuseram e ressignificaram a cultura etnocêntrica e preconceituosa que trata com desrespeito e

desvalorização, desprezo mesmo, as culturas dos povos indígenas.

A autora destacou a sua participação na elaboração e na execução do curso de formação e dos projetos pedagógicos dos professores que se dedicaram ao curso ofertado pela UFMT, evidenciando, ainda, que acompanhou alunos e professores aos Jogos dos Povos Indígenas.

A metodologia empregada no trabalho foi a pesquisa-ação, portanto, dispôs da abordagem qualitativa, em que foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: questionário, observação e filmagem. Os sujeitos da pesquisa eram professores da rede municipal de ensino de Cuiabá, que tiveram liberdade para responder ao questionário.

A autora abordou o contexto econômico da região, que afeta, de maneira direta, os povos tradicionais, como as populações indígenas. Ou seja, a chegada do agronegócio e o processo de urbanização e de infraestrutura são algumas causas de problemas dentro das comunidades indígenas, cujos membros são obrigados a manter contato constante com os não indígenas. É nesse emaranhado que a escola se torna ponto de convergência. Como afirma a autora, ela deve acolher e respeitar a diversidade cultural dos educandos, e isso é feito com o investimento na formação dos professores para uma efetiva educação intercultural.

A autora pondera que, na sociedade atual, as escolas não indígenas enfrentam diariamente problemas como a discriminação relacionada aos alunos que são diferentes, o “Outro”, e isto, para ela, é um grande desafio para a convivência com as diferenças. Nesta direção, defende ser imprescindível o investimento em “[...] formação de professores para a educação intercultural, para que aconteça, de fato, o diálogo entre as diversas culturas” (Eichholz, 2015, p. 17).

Os resultados apresentados pela autora iniciam com a análise da efetividade da implementação da Lei nº 11.645/08 que associa a formação dos professores e a construção de currículos voltados para uma educação intercultural. “Identificamos nesse cenário a dificuldade de a escola implementar as orientações nacionais, pois a realidade socioeconômica e cultural reforça valores excludentes da população indígena” (Eichholz, 2015, p. 19).

As bases da pesquisa estão na necessidade de ampliar a discussão sobre a:

[...] implementação da Lei 11.645/08, difundindo ideias reflexivas ao mundo acadêmico e à prática docente, a fim de que sejam trabalhados os valores humanos no espaço escolar e que se eduque crianças e jovens para uma salutar convivência com as diversas culturas. No Brasil, a política educacional está pautada por novas legislações [...], reconhecendo a pluralidade étnica e cultural de todos os brasileiros e brasileiras (Eichholz, 2015, p. 22, 46).

Com esse intuito, a autora pesquisou uma atividade anterior a este trabalho, um projeto de formação de professores, articulado entre a Universidade Federal de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e a Coordenadoria da Educação Escolar Indígena (COEI/MT). Ainda assim, ela pontua que teve dificuldade de acompanhar o projeto, além de constatar que a maioria dos professores não detém conhecimento a respeito da temática indígena.

A implementação dessa perspectiva intercultural de educação é também de interesse das populações indígenas, visto que elas lutam para que a educação escolar seja complementar à educação tradicional indígena, ou seja, as duas precisam ser complementares. Segundo a autora, o currículo da escola brasileira tem assumido uma perspectiva monocultural, deixando de lado a diversidade dos grupos tradicionais.

É nesse sentido que os Jogos Indígenas detêm sua importância, pois constituem um espaço de práticas corporais coletivas. O corpo deixa de ser tão somente um conjunto de ossos, músculos e articulações para se tornar lugar de signos sociais e culturais. Então, a escola, ao trabalhar com a cultura, deve abordar as questões corporais, porque atuar *com* ou *sobre* o corpo implica atuar na sociedade que dá sentido a esse corpo na cultura.

Para a autora, a escola deve promover um ensino intercultural e interdisciplinar. Uma das ações do projeto foi a promoção de atividades em sala de aula fora das aldeias, e a outra a de possibilitar o contato dos alunos com os grupos indígenas durante os Jogos Indígenas. O resultado indica a percepção da desnaturalização dos estereótipos construídos pelos alunos não indígenas. O trabalho do projeto interdisciplinar em sala de aula propiciou socialização bastante significativa, interação e diálogo dos alunos e professores com o povo indígena estudado.

O segundo estudo do Centro-Oeste é a tese “Educação da mulher Bororo – caminhos formativos na educação escolar em Mato Grosso”, de Neide da Silva Campos, publicada no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação. Nele, a autora constrói o diálogo intercultural necessário à compreensão das dinâmicas de uma sociedade atual que objetiva centralizar na mulher a manutenção dos saberes específicos garantidos pela transmissão às novas gerações ante conhecimentos e práticas expressas nos cantos, nas danças, nos adornos e nas pinturas corporais.

O texto traça uma discussão epistêmica sobre a realidade do processo formativo de cinco professoras Bororo em Mato Grosso. Sendo assim, a autora analisa a mulher na categoria de professora Bororo e os percursos que educam mulheres-professoras em uma sociedade matrilinear e matriarcal. É nesse espaço que se misturam os papéis de mulher-professora e de detentora dos conhecimentos tradicionais e sistematizados pelo currículo. Nesse sentido, a

autora aponta que a análise dessa categoria, isto é, mulher/professora, por si só, já é emblemática e torna-se mais desafiadora quando se propõe a investigar as mulheres indígenas.

Seu objetivo geral era compreender os sentidos e os significados a partir do lugar da mulher nessa sociedade matrilinear e da transição do lugar de detentora e transmissora do conhecimento tradicional clânico para o de professora que ensina os conhecimentos da sociedade ocidental.

A metodologia empregada na pesquisa se baseia no estudo de caso, utilizando a abordagem etnográfica, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação, as entrevistas semiestruturadas e as fotografias. As mulheres professoras Bororo são as informantes da pesquisa, por intermédio das quais se busca compreender como foi essa inserção na educação escolar como professora e identificar alguns lugares delas na cosmologia Boe. O *locus* da pesquisa são as aldeias/comunidades em Cuiabá-MT, de forma que o trabalho ocorreu mediado pelas ações formativas do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola – Rede UFMT.

As vivências da autora com esse projeto em Cuiabá acerca da Formação de Professores Indígenas, promovidas pelo grupo de pesquisa COEDUC, instigaram-na a delimitar o estudo nas mulheres do povo Bororo, cujo problema de pesquisa definido foi: “que sentidos e significados são produzidos quando as mulheres Bororo ocupam o espaço social de fora, o de professora, para transmissão de saberes e práticas que são marcadas pela cultura patrilinear, ocidental e cristã da sociedade nacional?” (Campos, 2021, p. 22).

A autora apresenta a escola como o local em que as experiências e as perspectivas para o projeto coletivo emancipatório do povo Bororo do colonialismo epistemológico e das relações impositivas são vivenciadas. Contudo, as experiências escolares são diferentes, uma vez que as realidades das professoras pesquisadas são diferentes das atuais.

Tal pesquisa produz conhecimentos decoloniais em articulação ao reconhecimento das “Epistemologias do Sul” (Santos, 2017) com o propósito de reconhecer e valorizar as epistemologias próprias que não se enquadram nos padrões do pensamento ocidental. São abordados estudos de caso relacionados a processos formativos de cinco professoras Bororo no Mato Grosso. A pesquisadora resgata os percursos educativos de mulheres-professoras em uma sociedade matrilinear e matriarcal que se confronta, há três séculos, com os processos coloniais atravessados pela educação escolar cristã, patriarcal, machista e autoritária como expressão do lugar de fala não indígena.

A autora trata das relações históricas e das estratégias na contemporaneidade do capitalismo neoliberal que se estabelecem, de forma clara e violenta, nos territórios e cosmovisões ancestrais. A pesquisa teceu o diálogo intercultural necessário à compreensão das

dinâmicas de uma sociedade atual que intenta deter a mulher na manutenção dos saberes específicos, garantidos pela transmissão às novas gerações e às transições dos mundos.

O protagonismo das mulheres Bororo se evidencia, consideravelmente, em diversas áreas da vida da comunidade, aspecto que pode ser associado ao modo como essas mulheres se identificam: guerreiras. Isso porque “cada mulher, a partir do seu lugar social clânico, ao ser professora, amplia suas identidades coletivas de mulher Bororo, tanto na própria relação de trabalho e familiar quanto na comunidade” (Campos, 2021, p. 175).

A autora apresenta o percurso das mulheres professoras evidenciando que suas trajetórias são parecidas, iniciando como ajudantes e depois como efetivas professoras. Elas exercem essa função em meio a dúvidas e incertezas quanto ao que devem assumir, mesclando coragem e desafio.

Os resultados apresentados pela pesquisa elucidam como as mulheres-professoras Bororo vivenciam inúmeras experiências, como a de serem ao mesmo tempo mulher, mãe, professora e responsável pela transmissão dos saberes, da base da organização social, da luta e do cuidado com os outros.

Desse modo, a noção de mulher nesse momento histórico ocorre mediante sua identificação e participação nos espaços de educação escolar nas aldeias, enquanto as identidades e as culturas tecidas corporalmente surgem a partir da matrilinearidade. Nesse sentido, assevera Campos (2021, p. 77) que é “a partir da noção de mulher/mãe que são estabelecidas as relações que regem a estrutura dessa sociedade, na qual as novas gerações são emergidas na cultura considerando a linhagem da mãe”.

A autora reitera que a escola deve ser pensada a partir de uma educação intercultural, pois, se antes esse espaço era percebido como imposto, agora ele é:

[...] construído e reivindicado pelos próprios indígenas, tornando-se uma possibilidade de adquirir novos conhecimentos necessários para o enfrentamento da realidade com a sociedade envolvente, e assim ser um locus de empoderamento em suas lutas por direitos sociais e cidadania” (Campos, 2021, p. 147).

O terceiro estudo da região Centro-Oeste é a dissertação “História e cultura indígena: perspectivas e possibilidades para as aulas de Educação Física na cidade de Cáceres-MT”, de autoria de Crisller Cristina Soares Carioca, publicada no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

O trabalho assenta uma discussão no tocante à possibilidade de as práticas culturais desenvolvidas por povos indígenas poderem influenciar a educação brasileira, em especial, o

componente curricular Educação Física. Ao analisar outras pesquisas, a autora identificou conceitos que perpassam todos eles, dentre os quais: cultura, corporalidade e educação intercultural, esta entendida como fundamental para romper com paradigmas monoculturais e eurocêntricos.

Seu objetivo é compreender os desafios e as possibilidades de trabalhar a história e a cultura indígena nas aulas de Educação Física nas escolas estaduais do município de Cáceres (MT). Objetivou ainda: a) compreender o processo histórico envolvido na formação da cidade de Cáceres; e b) identificar, nas políticas públicas e na perspectiva dos professores efetivos de Educação Física da rede estadual de Cáceres, quais são as potencialidades e as dificuldades encontradas no processo de inclusão da cultura indígena no ambiente escolar. O problema que permeia a pesquisa é: a Educação Física tem contribuído para discutir, refletir e valorizar a cultura indígena por meio dos seus conteúdos programáticos nas escolas estaduais de Cáceres (MT)?

A partir dessa questão-chave, surgem as questões norteadoras, sendo elas: a Educação Física na cidade de Cáceres (MT) é capaz de colocar em prática a Lei nº 11.645/08 de modo a garantir a inserção da cultura indígena que marca a corporalidade dos cacerenses? Os professores de Educação Física, a partir de suas práticas pedagógicas, trabalham as relações étnico-raciais de forma correta? Os professores de Educação Física têm ciência da existência da Lei e da obrigatoriedade da inclusão da temática indígena no currículo conforme também orienta a BNCC? Os professores trabalham a cultura indígena em suas aulas levando em consideração que a cidade de Cáceres foi criada a partir de um aldeamento indígena Chiquitano?

Para nortear o estudo, fundamentou-se na pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, que se baseou em dados bibliográficos e fontes documentais. Em virtude da pandemia da Covid-19, foram remotamente aplicadas entrevistas junto a professores efetivos de Educação Física da rede estadual de ensino local. Os sujeitos da pesquisa eram professores do componente curricular Educação Física.

A autora expõe que a pesquisa surgiu inspirada por suas inquietações, de modo que percebeu que, em sua atuação, sempre procurou trabalhar com conteúdos que evidenciam práticas culturais indígenas, como o “jogo indígena”, embora essa não seja uma realidade comum, ou seja, há uma falta na efetivação desses conhecimentos.

Ela aborda as práticas de canoagem articuladas à historicidade dos Paiaguás e à história de Mato Grosso. Também trata do tiro com flecha, prática vinculada à alimentação e à defesa de muitos povos indígenas. Seu objetivo centrou-se na compreensão dos desafios e das possibilidades de se trabalhar a história e a cultura indígena nas práticas pedagógicas da

disciplina de Educação Física.

Carioca (2021) identifica, em seu arcabouço teórico, temas voltados à cultura, à corporalidade e à educação intercultural, destacando essa última como um conceito imprescindível que visa romper com o projeto eurocêntrico, fortalecido pela perspectiva de educação monocultural. A partir disso, a autora reconhece as práticas corporais como conteúdos que reforçam a interculturalidade nas aulas de Educação Física, entre elas: dança, corrida com tora, cabo de força ou de guerra, luta, zarabatana, arco e flecha, lança e futebol.

Nesse aspecto, a autora relembra que, apesar da proposição de atividades, não se trata de um parecer definitivo sobre o que deva ser inserido ou não no currículo, mas de “[...] uma proposta modelo que tenha como cunho a temática indígena, como conhecimento histórico e cultural das diferenças constitutivas do povo brasileiro” (Carioca, 2021, p. 11), demonstrando, desse modo, o processo que silenciou a história dos povos indígenas, desencadeou o racismo e limitou as suas formas de viver e ser na sociedade brasileira.

Como exemplo, o trabalho remete à dança, tendo em vista a corporeidade e a cultura indígena envolvidas, elucidando a riqueza dessa prática corporal. A dança é uma linguagem que apresenta, para as culturas indígenas, diversos significados, de tal forma que, ao dançar, os indígenas celebram determinado fato relacionado aos seus modos de vida, como “[...] agradecimentos pela colheita, em homenagem aos mortos, como também quando um jovem se torna adulto” (Carioca, 2021 p. 86), entre outros motivos.

Os resultados da pesquisa demonstram ser exequível a inclusão da história e da cultura indígenas nas aulas de Educação Física da rede estadual de ensino da cidade de Cáceres (MT), desde que haja uma formação voltada, especificamente, para o estudo das relações étnico-raciais no Brasil.

A autora afirma ser preciso não negar as inúmeras violências praticadas contra os povos indígenas, de tal maneira que essa temática deve estar presente nos currículos, ou melhor, ser efetivada nos currículos, visto que somente a Lei nº 11.645/08 não é o suficiente. Na verdade:

Essas lutas sempre tiveram o objetivo de garantir o reconhecimento e a valorização de sua história e cultura como parte integrante na construção da sociedade brasileira, possibilitando a partir da construção de políticas públicas, promover espaços para reflexão, discussão e valorização das questões étnicas-culturais nos currículos escolares (Carioca, 2021, p. 62).

Em decorrência disso, a Educação Física detém uma função importante, porquanto suas aulas estão diretamente ligadas à formação dos estudantes perante a integração de seu

trabalho com as demais linguagens. Trata-se de uma disciplina que não se limita à dimensão física, mas que alcança as práticas corporais e, nessa direção, integra o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica com as linguagens presentes na BNCC.

A escola passa a ter uma função social, uma vez que a partir dela o processo de ensino-aprendizagem de seus discentes se torna mais completo. A inclusão da temática indígena, presente na Lei nº 11.645/08, resulta das lutas dos povos indígenas, que buscavam o reconhecimento de sua história e cultura na construção étnica brasileira. Se efetivada corretamente, a Lei pode ser considerada uma medida que reparará os efeitos do sistema de exclusão de classes, que negligenciou e marginalizou os indígenas ao basear-se numa cultura eurocêntrica.

Por fim, a autora afirma que a “disciplina de Educação Física pode ser uma ferramenta pedagógica de grande relevância na implementação desta Lei, uma vez que, enquanto componente curricular, trabalha o corpo que é construído a partir das dimensões históricas e culturais” (Carioca, 2021, p. 72).

Por seu turno, na região Sudeste, localizamos quatro produções entre 1999 e 2019, como a dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de autoria de Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque (1999), intitulada “A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades”.

O trabalho de Albuquerque (1999) trata das questões indígenas como área dos Direitos Humanos, especificamente em relação aos direitos e à autonomia conquistados por essas populações. Para ela, fazer esta relação pode resultar em um processo formativo capaz de reestruturar os modos de ser e estar dos indígenas em sociedade e sua luta por sobrevivência, garantias e respeito ao território. A autora aborda ainda a liberdade dos povos indígenas e do acesso à assistência médica, jurídica e educacional, assim como do contato interétnico, com enfoque para a sua existência e reprodução cultural. Para tanto, a autora discute “[...] uma educação que considere as especificidades e interesses desses povos” (Albuquerque, 1999, p. 10).

Trata-se de pesquisa com base nos métodos da pesquisa-ação. Para tal, a autora recorreu a inúmeras fontes de pesquisa: dados dos encontros informais de diálogo com o antropólogo Terri Aquino e o sanitarista Antonio de Macêdo; os documentos da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC); e os relatórios dos cursos de formação já ministrados aos professores indígenas. Os sujeitos da pesquisa foram identificados pela autora como “grupo satélite”, pesquisadores especializados na temática; “grupo de membros significativos”, sendo esses os moradores das comunidades indígenas do Acre, além de professores indígenas. Aplicou-se

questionário e entrevista à coordenadora da CPI/AC, Nietta Lindemberg Monte.

As questões que nortearam a pesquisa foram: a Educação Física é necessária às escolas indígenas do Acre? Quais são as expectativas do professor indígena do Acre em relação à Educação Física numa perspectiva de trabalho nas escolas de suas aldeias? É possível implantar e implementar a disciplina Educação Física no currículo de magistério indígena da Comissão Pró- Índio do Acre, privilegiando os princípios curriculares estabelecidos nas transversalidades temáticas terra, língua e cultura? É possível trabalhar com a Educação Física em áreas indígenas utilizando a pesquisa como metodologia de ensino-aprendizado?

Segundo a autora, a Educação Física era vista como uma disciplina de caráter somente biológico, relacionada à Pedagogia das modalidades desportivas, sem relação com a cultura, mas que deve, na sua perspectiva, ter uma dimensão social, afetiva, histórica e criativa.

O foco do trabalho se dá, especificamente, nos limites e nas possibilidades do trabalho docente em relação à prática de Educação Física na escola indígena, mas também em seu sentido e sua natureza diante do contexto cultural vivido pelos indígenas. Além de compreender essa realidade cultural dos povos indígenas, especificamente os do Acre, a pesquisa reflete sobre a cultura corporal humana e a corporeidade, objetos de estudo da Educação Física.

As bases do trabalho são as análises das práticas culturais dos povos indígenas com ênfase no projeto educacional em áreas indígenas. No caso pesquisado, o projeto educacional Comissão Pró-Índio do Acre. A autora foi convidada participar da equipe interdisciplinar da CPI/AC com vista à sistematização de sua proposta curricular para a formação de magistério indígena, considerando-se “[...] os limites e as possibilidades de introdução da disciplina Educação Física no Currículo Bilíngue Intercultural para a Formação de Professores Índios do Acre e Sudoeste do Amazonas e, por extensão, nas Escolas Indígenas deste Estado” (Albuquerque, 1999, p. 4).

A pesquisa aborda as questões da Educação Escolar Indígena em consonância com marcos conceituais surgidos na década de 1980, salientando a escolarização como um projeto que reforça a identidade indígena e de que forma ocorreu o processo de inclusão da Educação Física no processo escolar indígena do Acre. Nesse cenário:

Fundamentalmente etnocêntricos, os projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do atraso a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória. A mudança deste quadro dar-se-á a partir da década de 1980 (Albuquerque, 1999, p. 75).

É imperioso ressaltar que a Constituição Federal (CF) de 1988 propiciou aos povos

indígenas a garantia de acesso a uma educação diferenciada, resultado de muita pressão das reivindicações do movimento indígena. Ante o exposto, os resultados da pesquisa sugerem que o corpo está em constante mudança, em virtude disso, deve-se assegurar a continuidade das discussões que envolvem a Educação Física na escola indígena como um caminho possível para que os professores indígenas pesquisem, descubram e redescubram as práticas corporais de seu povo.

Para tanto, a autora analisa o interesse dos povos indígenas pela modalidade esportiva futebol, não se resumindo somente a ela, a exemplo dos Jogos Abertos Indígenas. A partir da fala dos sujeitos da pesquisa, evidencia-se que “o futebol não é coisa de branco, mas é um divertimento dos povos do mundo inteiro” (Albuquerque, 1999, p. 118), mesmo sendo jogado com poucas regras. Indubitavelmente, essa modalidade pode ser integrada ao currículo intercultural dos povos indígenas.

As inúmeras práticas cotidianas das comunidades podem também ser incluídas, como: brincadeira na água e aprendendo a caçar. A autora assevera que é no brincar que se aprende ser preciso “resgatar a cultura do mundo do aluno, trazendo para as aulas diferentes situações de ensino” (Albuquerque, 1999, p. 139). O espaço escolar necessita assim ter como partida os alunos e a realidade deles, daí a importância de um currículo intercultural, com a inclusão da disciplina de Educação Física.

Em uma perspectiva de diálogo, a autora apresentou a necessidade de a EF ser percebida como instrumento de afirmação da identidade cultural indígena, capaz de respeitar os conhecimentos da cultura corporal dos grupos indígenas, além de tornar mais transparentes as práticas corporais da sociedade não indígena, as quais são, constantemente, introduzidas na relação intercultural. Para ela, a EF deve também auxiliar nas relações das sociedades indígenas com a sociedade envolvente e ser suporte para alternativas pedagógicas no projeto educacional das escolas indígenas (Albuquerque, 1999).

Saltando para o ano de 2012, na região Sudeste, tivemos, também, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, a dissertação defendida por Roberta Jardim Coube, no ano de 2012, intitulada “A corporeidade na Educação Escolar Indígena”. Nessa produção, a autora discutiu algumas concepções presentes nas sociedades indígenas Tupinambá, Wajãpi e povos do Xingu, particularmente, sobre a educação escolar.

A pesquisa objetivou discutir algumas concepções de corpo presentes nas sociedades indígenas (Tupinambá, Wajãpi e povos do Xingu), especialmente no processo de educação escolar, além retomar a educação jesuítica do Brasil colonial (séculos XVI e XVII) e analisar o

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (Brasil, 1998), sobretudo, a cultura corporal dos povos indígenas do Brasil. Pretendeu, ainda, entender o fenômeno corpóreo como resultante de aspectos sociais, culturais e simbólicos do ser humano.

Trata-se de uma pesquisa historiográfica de abordagem qualitativa, em que, teoricamente, entrelaçou cultura, memória e narrativas, além de enveredar pela pesquisa etnográfica, intitulada etnopesquisa crítica. Utilizou-se como fontes: acervo da Fundação Biblioteca Nacional, as obras de Serafim Leite e de alguns padres, registros de viajantes, entre outros. São sujeitos da pesquisa membros dos povos indígenas Tupinambá, Wajãpi e Xingu.

Logo no início do texto, a autora pontua que toda educação é “educação do corpo”, considerando-o “como a totalidade/centralidade da pessoa, onde se inscreve a cultura e se consolida a integração a um grupo social específico por meio da educação” (Coube, 2012, p. 15). Nesse sentido, são discutidos os conceitos de cultura e a dicotomia corpo/mente, que se relaciona com as marcas presentes ou deixadas no corpo, “inclusive, quando silenciado” (Coube, 2012, p. 20).

Coube (2012) iniciou sua jornada na Filosofia da História, transitando, em seguida, pela Antropologia da Educação e pela Sociologia da Corporeidade. Retomou a educação jesuítica ocorrida no Brasil colonial, século XVI, e analisou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998), com foco na cultura corporal dos povos indígenas do Brasil. Sua tentativa é compreender o corpo nas relações que mantém com outros corpos e com o meio (corporeidade), além do fenômeno das práticas corporais indígenas a partir de aspectos sociais, culturais e simbólicos advindas da cultura indígena.

No tocante à educação promovida pelas ordens religiosas no período da colonização, a autora assevera que “buscou deslocar o índio de sua cultura e de seu corpo, utilizando uma pedagogia de controle do corpo e, conseqüentemente, rejeição de sua expressividade e subjetividade, suas identidades” (Coube, 2012, p. 28). Para realizar tal análise, a autora dispôs dos estudos de Saviani (2010), contextualizando, nesse processo, os interesses por trás de ações como catequese, aldeamento, massacres, tudo voltado para a dominação do corpo.

Já no RCNEI (Brasil, 1998), o corpo é entendido como parte central da cultura dos povos indígenas. Nesse sentido, várias práticas cotidianas podem compor a disciplina Educação Física, como: o banho de rio; os ensinamentos; as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal; os ritos de iniciação, entre outros. A escola não deve ser desconectada da realidade da comunidade, ou seja, a cultura do povo deve ser levada em consideração no momento de organizar os conteúdos e atividades. O entendimento do que seja a cultura é evidenciado pela autora como:

[...] a capacidade singular dos homens de se relacionar com seu(s) grupo(s) utilizando diversas linguagens, códigos próprios, símbolos, compartilhando manifestações artísticas, por meio da cultura construímos significações e sentidos de viver, porque cultura é uma condição humana de criar símbolos (Coube, 2012, p. 36-38).

Ou seja, as práticas culturais dos povos são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Historicamente, os povos indígenas sofrem com modelos educacionais impostos de fora para dentro das aldeias, que não se relacionam com sua realidade. O RCNEI é uma tentativa de “minimizar a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (Coube, 2012, p. 52). É uma proposta em que os grupos indígenas são efetivamente sujeitos de sua educação.

É nesse ponto que a disciplina de Educação Física se inclui, posto que as atividades, praticadas tradicionalmente pelos grupos indígenas, podem, decerto, ser incluídas no currículo de EF. “A Educação Física diferenciada e intercultural é um direito dos estudantes indígenas, ainda que optem por não tê-la” (Coube, 2012, p. 66).

Nesse contexto, relevante salientar a grande contribuição dessa pesquisa para elaborar a minha proposta de tese, sobretudo em virtude de o cerne de pesquisa tratar da corporeidade presente na Educação Escolar Indígena, das etnias Tupinambá, Wajãpi e povos do Xingu, abordando, também, os conceitos de corpo, ancestralidade e defesa de uma Educação Física na perspectiva intercultural e específica.

A região Sul apresentou, dentre todas as regiões, o maior número de produções que abordam corpo, corporeidades e práticas corporais indígenas no contexto da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena, assim como da Educação Física Escolar, somando ao todo cinco produções.

A tese de Deoclécio Rocco Gruppi, defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, publicada em 2013, “Jogos dos povos indígenas: trajetória e interlocuções”, estudou as figurações e as relações de poder ligadas aos Jogos dos Povos Indígenas (JPI). A pesquisa analisou as figurações e as relações de poder imbricadas nos Jogos dos Povos Indígenas, identificando e analisando as instituições que formam os Jogos dos Povos Indígenas, além de registrar a história de vida dos idealizadores Carlos Justino Terena e Mariano Marcos Terena e analisar as práticas corporais dos jogos no viés das teorias de Norbert Elias e Pierre Parlebás.

Para esmiuçar o tema, o autor valeu-se da pesquisa qualitativa, cujas fontes foram: a legislação, os documentos oficiais e o acervo de banco de dados e imagens intitulado “Jogo, Celebração, Memória e Identidade: Reconstrução da Trajetória de Criação, Implementação e

Difusão dos Jogos dos Povos Indígenas no Brasil (1996-2009)”, que contém a memória dos jogos dos povos indígenas. Essa pesquisa levou em conta a interdisciplinaridade, apoiando-se no conhecimento da Sociologia, Antropologia, Educação Física e História. Esclarece o autor que “a interpretação das fontes e dos dados foram justapostos, relacionando texto e contexto” (Gruppi, 2013, p. 9).

O autor traçou uma construção histórica dos Jogos dos Povos Indígenas e dos jogos escolares, sendo o primeiro idealizado pelos irmãos Mariano Marcos Terena e Carlos Justino Terena, em parceria com o Ministério do Esporte. Nesse cenário, instou que:

Estes eventos objetivam hoje a prática dos jogos e a divulgação das manifestações esportivas e culturais de cada etnia, porém no início seus objetivos nem sempre foram tão claros, Carlos Terena não imaginou o impacto positivo dos Jogos na comunidade indígena e no meio acadêmico (Gruppi, 2013, p. 25).

No estudo, são discutidos os termos figuração e relação de poder, que existem nos jogos, assim como práticas culturais que “estão presentes, por meio dos rituais, das danças, das celebrações, dos jogos, e trazem conhecimentos ancestrais dos povos indígenas” (Gruppi, 2013, p. 47).

O autor também avaliou os jogos dos povos indígenas a partir dos relatórios fornecidos pela instituição, pois é a partir deles que “a participação nos Jogos dos Povos Indígenas possibilita o estabelecimento de novas relações sociais entre indígenas e não indígenas. Essa nova figuração permite as trocas de conhecimentos, experiências e convívio num espaço diferenciado” (Gruppi, 2013, p. 50).

O autor destacou a importância dos Jogos dos Povos Indígenas em virtude de manterem a representação de novas formas de jogar e celebrar, ressaltando que nos jogos há a celebração, o encontro de vários grupos e o conhecimento de outros povos indígenas e suas diversidades culturais. Adicionalmente:

Marcos Terena afirma que, por meio do esporte, os indígenas começam a se tornar mais visíveis para a sociedade mais ampla e, que a luta indígena em questões importantes como a demarcação de terras, há muito tempo acontece e pode ser apresentada de modo objetivo por meio desse instrumento: o esporte (Gruppi, 2013, p. 87).

Ante o exposto, é notável que os jogos se tornam, assim, uma vitrine para as lutas e as resistências dos povos indígenas brasileiros. Também demonstram que os povos não vivem isolados, alheios à sociedade e precisam garantir acesso a direitos sociais, econômicos, de lazer, como as manifestações culturais e esportivas dos jogos.

Nesse mesmo contexto, em 2019, Cátia Pereira Duarte, em sua tese “Modos de ser quilombola, indígena e português: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, aldeia Araponga e comunidade de Areosa”, investigou as danças tradicionais que podem estar presentes na escola a partir de experiências acadêmicas e pesquisas em grupo de estudos.

A autora teve o propósito de entender os valores, os sentidos e os significados das danças em três comunidades: uma quilombola, uma indígena e uma portuguesa. A intenção centrou-se em assimilar como esses valores, sentidos e significados são vinculados às práticas atuais da vida desses grupos, assim como a influência de práticas exteriores, não locais, em suas tradições. Para nortear a pesquisa, utilizou, metodologicamente, o estudo etnográfico na comunidade quilombola Colônia do Paiol, na comunidade indígena Guarani da aldeia de Araponga e na comunidade portuguesa da Freguesia de Areosa. Para a análise, valeu-se de registros de entrevistas, fotos, vídeos e observações de diário de campo para a coleta de dados. Somente após algumas visitas às comunidades, definiram-se os sujeitos participantes.

As questões que impulsionaram a pesquisa foram: quais são os valores, os sentidos e os significados das danças em uma comunidade quilombola, indígena e portuguesa? Como esses valores, sentidos e significados tradicionais são vinculados à sua prática de vida atual? De que forma a cultura não local se relaciona com esses grupos? De que forma eles influenciam a vida dos que não fazem parte de sua cultura?

O interesse principal da autora nessa pesquisa centrou-se na dança como forma de expressão, sendo entendida como parte da vida. Nesse sentido, a autora pontuou ter sido uma oportunidade de valorizar as danças brasileiras para os alunos na escola. A temática também surgiu a partir do entendimento de que esse tipo de pesquisa poderia colaborar com a construção do currículo da Educação Física escolar numa perspectiva múltipla. Sendo assim, a autora aduziu “que conseguiu incluir aos esportes tradicionais o ensino da dança” (Duarte, 2019, p. 19).

Os resultados obtidos pela pesquisa são enumerados pela autora: 1) os valores são consolidados na relação de signos que embasam os sentidos das dádivas que permitem assimilação e acomodação de significados dos saberes de acordo com as individualidades; e 2) os grupos de dança são fatos sociais totais, individuais e coletivos, agindo com reciprocidade que garante a perpetuação da corporalidade étnica. Para a autora, a troca é um denominador comum nas atividades sociais, ao passo que as festas apresentam simbolismo da realidade local. Nesse sentido, as dádivas transitam pelas diferentes estruturas da vida e podem ser fonte de inspiração no que concerne à identidade e à produção de conhecimento no espaço escolar

(Duarte, 2019).

A partir dos contatos com o *lócus* pesquisado, a autora reforçou a ideia de que as tradições de dança, canto, brincadeira, mitos, ritos e outras técnicas corporais são repassadas dos mais experientes para os menos experientes, independentemente da faixa etária, ou seja, as gerações mais novas aprendem com as gerações mais velhas.

Nesse sentido, cada uma das comunidades é apresentada a partir das festas desenvolvidas por elas. Na comunidade quilombola, a festa pesquisada pela autora é a Festa de Nossa Senhora do Rosário, na qual as crianças participavam ativamente de todo o processo de desenvolvimento das atividades, sendo possível identificar, segundo a autora, uma espécie de currículo invisível.

Outro momento é o Congado, festa popular de manifestação de pertencimento, em que os participantes se preparam para uma guerra. Na aldeia indígena, os rituais seguem algumas normas e regras, como a entrada na casa de reza, na qual os participantes devem seguir um modelo de certa vestimenta, banhar-se de cheiros e determinar a posição de homens e mulheres, sempre com muita dança e canto.

Nesse espaço, a pintura corporal é indissociável desses momentos. As mulheres cuidam da alimentação dos participantes, enquanto a presença das crianças também é constante. A dança, o Tangará ou Tangará, é uma dança de guerreiras, associada ao movimento das aves, cujo intuito é fortalecer os espíritos das mulheres. Por sua vez, na comunidade portuguesa, são realizadas festividades para os santos do mês de junho, embora a festa ocorra em agosto. Nesse ínterim, a autora percebeu um cuidado expressivo com a história do povo e do grupo nessa comunidade. Vale ponderar a existência de um espaço específico para o desenvolvimento da dança, no qual as crianças são parte importante, aprendendo com os mais velhos suas tradições.

Por fim, a autora reitera que os conteúdos de Educação Física podem colaborar com uma formação cidadã, de modo que os alunos vivam com dignidade na sociedade. Nesse conteúdo, as festas significam acolhimento e isso envolve valorizar a realidade dos alunos, melhorando suas condições sociais.

Em 2004, Beleni Saléte Grando contribuiu com seus estudos sobre corpo e práticas corporais indígenas com a publicação de sua tese “Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT”, pela Universidade Federal de Santa Catarina, tendo a Educação do Corpo expressa pelas práticas corporais, sob uma perspectiva intercultural, como foco do estudo. A autora apoiou-se em teóricos da Antropologia, da História e da Educação, usufruindo da observação para compreender as relações entre os Bororo e a sociedade regional na atualidade.

O objetivo da pesquisa foi investigar as práticas corporais dos Bororo do Mato Grosso e, assim, compreender como as práticas corporais, corporificadas ao currículo dos cursos de formação de professores indígenas, poderiam se consolidar em propostas efetivas de uma Educação Intercultural. A autora evidenciou que, atualmente, as práticas corporais, trabalhadas como conteúdo de ensino da Educação Física só contribuem para o desaparecimento das práticas corporais tradicionais indígenas. Para alicerçar a pesquisa, a base metodológica utilizada foi a etnográfica com enfoque nas práticas corporais cotidianas, utilizando-se fotografias e vídeos.

A intenção foi a de discutir o processo da educação indígena e como ele é vivenciado hoje na aldeia, pensando as festas como possibilidades de aplicação da educação intercultural. Em vista disso:

[...] pudemos estabelecer elos entre a Educação Escolar Indígena e o Movimento Indígena, bem como ampliarmos as múltiplas faces dessa educação que reivindica alteridade e justiça social; compreendemos assim que a educação escolar, de estratégia branca para a integração, no sentido de submissão e assimilação das culturas autóctones à cultura hegemônica, passa a ser estratégia de luta por alteridade (Grando, 2004, p. 30).

Os resultados da pesquisa demonstraram que “as manifestações da cultura corporal indicam uma perspectiva de educação intercultural entre a cultura Bororo e a cultura não índia, criando novas possibilidades de interação e de educação” (Grando, 2004, p. 5).

A autora assimilou o corpo como o lugar de aprendizado social e “as técnicas corporais, como práticas sociais, expressas nas formas de andar, de correr, de banhar-se, de vestir-se, de alimentar-se” (Grando, 2004, p. 47). É importante pensar também que esse corpo é/foi, reiteradamente, disciplinado desde a colonização com a educação religiosa, que lhe impôs um modelo não indígena de se portar. Ao chegar à escola, o sujeito é visto como um corpo a ser domado para a aprendizagem das novas técnicas corporais padronizadas, espaço ocupado pela disciplina de Educação Física. Ou seja, o disciplinamento do corpo acontece em diferentes instâncias.

As ações de andar, correr, vestir-se e alimentar-se, realizadas pelo corpo, são técnicas historicamente adquiridas, que refletem costumes e normas sociais. Nessa senda, Grando (2004) destaca o corpo como um espaço de aprendizado social, cujas práticas expressam e incorporam valores culturais ao longo do tempo. Esse controle do corpo ocorre em diversas esferas, reforçando padrões e comportamentos estabelecidos.

Por sua parte, no ano de 2007, defendeu-se a dissertação “Uma etnografia da Escola

Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani”, no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, de autoria de Hanna Cibeles Lins Rocha Limulja.

Para tanto, dispôs-se da etnografia como método na Escola Indígena de Ensino Fundamental Fen'Nó, de crianças indígenas de duas etnias, Kaingang e Guarani, apontando o modo como essas crianças se percebem nesse espaço. Para a obtenção dos resultados, a autora utilizou textos, desenhos e entrevistas realizadas com as crianças, além de observação participante.

Uma contribuição da pesquisa centra-se na temática da Antropologia da Infância, salientando a criança e seu papel como sujeito ativo no processo de experiências com as práticas corporais, como essas crianças pensam a escola e como se relacionam com crianças que frequentam esse espaço advindas de outras etnias. A autora destacou a importância das crianças no processo e no fortalecimento do projeto de escola indígena.

Quanto às questões que nortearam a pesquisa, foram: o que as crianças trazem de suas experiências escolares? Como suas relações ocorrem dentro dessa escola? E como isso pode servir de subsídio para poder pensar a Educação Escolar Indígena? Como isso revela aspectos importantes sobre suas culturas e sobre a relação entre os grupos?

A autora discutiu as experiências vivenciadas na escola que se refletem nos corpos das crianças e evidenciam as diferenças entre elas. Associou, ainda, a noção de corpo à Antropologia da Criança. Nessa pesquisa, identifica-se a criança como um sujeito ativo na sociedade, isso porque “observava [a autora] como as crianças se comportavam fora do espaço escolar, ainda que estivessem no período de aula realizando uma atividade da escola” (Limulja, 2007, p. 21). Para Limulja (2007), a escola indígena é um espaço privilegiado de constituição do corpo dos corpos das crianças Kaingang e Guarani.

A autora elaborou uma apresentação etnográfica dos povos Kaingang e Guarani, a relação entre eles, o processo de formação da Terra Indígena (TI), além de descrever as escolas, apresentando uma cronologia dos acontecimentos e mudanças que envolvem as escolas e a TI. Tudo isso para destacar a noção de corpo: os cuidados, os ritos, os movimentos e as restrições. O corpo é percebido, nessas comunidades, como “instância na natureza humana, fabricado pela cultura” (Limulja, 2007, p. 49). Para a autora, a escola é a atual construtora dos corpos indígenas, na ausência de práticas culturais do passado. Em virtude disso:

[...] procuro contribuir para a discussão da educação indígena no sentido de trazer alguns aspectos referentes à prática atual da educação na escola indígena Fen'Nó atentando, sobretudo, para o contexto interétnico dado a partir do convívio das

crianças Kaingang e das crianças guarani na escola (Limulja, 2007, p. 78).

Para a autora, o corpo é fabricado pela cultura, em decorrência disso, salientou que o estudo sobre a criança indígena propicia entender a noção de corpo, além de ressaltar que há bastante tempo essa categoria vem sendo objeto de investigação para se compreender como as sociedades indígenas arregimentam seus sistemas de organização social, cosmológica e ritualística.

A autora pondera: “a Antropologia da Criança tem como foco central de análise as experiências vivenciadas e elaboradas pela criança, considerando-a como sujeito ativo, que constrói a partir de suas noções sentido e significado para o mundo ao redor” (Limulja, 2007, p. 98). Assim sendo, a intenção era analisar como as crianças entendiam seus corpos e o dos outros, partindo de desenhos e textos produzidos por elas. Nessa perspectiva de estudo, a autora conseguiu identificar que as crianças dos dois povos estabelecem suas relações conectadas ao modo como vivem com o seu grupo, enquanto a escola é o espaço em que há esse encontro mais constante.

No ano seguinte, foi publicada a dissertação do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, redigida por Clarissa Rocha de Melo (2008), cujo título é “Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani”. Em seu terceiro capítulo, nos subtópicos “O corpo nas sociedades ameríndias”, “A escola no corpo” e “O corpo na escola”, a noção de corpo foi defendida como peça fundante para se estudar as culturas indígenas, sobretudo, no que concerne à educação.

O trabalho faz uma discussão sobre como o povo indígena Guarani relaciona os aprendizados a partir de seus corpos, estando presente nesse aspecto a escola, os rituais e o tempo, evidenciando que essa aprendizagem ocorre no ritmo próprio desse povo. A pesquisa apresenta como objetivos: a) compreender os processos nativos de ensino e aprendizagem nos espaços escolares e não escolares; e b) perceber quais são os processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani e de que modo eles podem nos fornecer dados relevantes sobre a Educação Escolar Indígena.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a observação participante. Segundo a autora, “a intenção era de participar de todos os aspectos da vida social dos Guarani, enquanto convivia com eles” (Melo, 2008, p. 29). Para a obtenção dos resultados, dispôs-se de entrevistas, fotografias e desenhos.

Na perspectiva de Melo (2008), as noções de corpo oferecem outras formas de entendermos as sociedades. Tanto que as inquietações de sua dissertação revelam os processos

nativos de ensino-aprendizagem tanto em espaços escolares como não escolares, focando suas discussões no corpo, ao buscar perceber as formas de produção e transmissão de seus saberes.

No que lhe diz respeito, a corporalidade é entendida dentro e fora da escola, desse modo, a autora propôs uma tríade de conceitos: escola, corpo e tempo, que estarão presentes em todo o trabalho, sendo base para as análises sobre os Guarani.

Esses conhecimentos, acumulados historicamente, tornam-se dados relevantes para se pensar a EEI Guarani. Contexto em que a atenção se centra na perspectiva sobre a escola e as suas corporeidades, interna e externamente, no que tange aos cuidados com o corpo e às noções de técnicas corporais, envolvendo a escola, o corpo e o tempo. Tríade que permite compreender o pensamento Guarani no tocante ao seu modo de ser, viver, aprender e ensinar.

Na pesquisa, a autora evidenciou que os Guarani vivem entre o antigo e o novo, em um conflito de temporalidades, ainda assim, é no seu próprio ritmo que os corpos evoluem, sendo o espaço escolar local em que esses conflitos aparecem. Outro ponto identificado é a mobilidade das identidades Guarani, uma vez que os Guarani “se autodenominam: ‘sou Mby ’á ou ‘sou Chirip’á, em outros momentos se apresentam todos como Guarani para ressaltar sua unidade em relação ao outro” (Melo, 2008, p. 41).

A autora também contextualizou a educação nas aldeias, da colonização, com a catequese, até a realidade mais atual. Um dos problemas levantados refere-se ao uso da língua materna, pois eles têm acesso constante à sua língua, e não somente à língua portuguesa. Com base nisso, propôs a autora: “que a questão da Educação Escolar Indígena deveria ser realizada em um trabalho multidisciplinar” (Melo, 2008, p. 52).

Nesse aspecto, a autora evidencia a noção de corpo, sendo esse entendido como uma ferramenta importante na compreensão do grupo indígena, dado que existe um processo de disciplina desse corpo, imposto de fora para dentro, não condizente com a temporalidade do povo Guarani. Nesse sentido, a autora identificou que “a escola, para os Guarani, não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas também de afirmação de identidades, de trocas de saberes e conhecimentos” (Melo, 2008, p. 95).

Já a temporalidade, segundo a autora, para os Guarani, baseia-se nos entendimentos cosmológicos, envolvendo o seu modo de vida, uma espécie de ocupação circular, que promove o contato entre as aldeias. Para a autora, “é possível perceber um estado em que o tempo parece não existir, quando a percepção se apura, e os mais velhos, ao expandi-la, demonstram maior sensibilidade para o que ocorre a sua volta” (Melo, 2008, p. 114).

A comunidade como um todo é percebida como “espaço” de produção e transmissão de saberes, isto é, na comunidade há também processos de ensino-aprendizagem tanto na escola

quanto no cotidiano dos Guaraní.

Em contexto semelhante, a dissertação de Edwin Alexander Canón Buitrago, defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicada em 2015, “Naĩ’ Ñweẽ I Nucuma’ Ñ: jogos autóctones Ticunas na perspectiva dos povos indígenas da região amazônica colombiana”, teceu provocações em relação ao jogo, como manifestação da cultura corporal de movimento de qualquer sociedade. Em relação às práticas corporais indígenas, ponderou que se tratam de manifestações estabelecidas ao longo do tempo, que relacionam cultura, cosmologia e significado, sendo essa última o objetivo do trabalho, porque o autor buscou compreender a especificidade dos jogos autóctones indígenas, focando nos significados atribuídos pelos povos San Juan de Atacuari às práticas corporais próprias do povo Ticuna.

O texto tece provocações relacionadas ao jogo como manifestação da cultura corporal de movimento de qualquer sociedade. Em relação às práticas corporais indígenas, pontuou que são manifestações estabelecidas no decorrer do tempo, que relacionam cultura, cosmologia e significado, sendo essa última, objeto central que se articula ao objetivo desta obra. A pesquisa objetivou compreender a especificidade dos jogos autóctones indígenas com base nos significados atribuídos pelos povos de San Juan de Atacuari às manifestações corporais próprias do povo Ticuna, grupo étnico articulador naquela região, reconhecendo a existência dessa configuração relacionada ao jogo, ainda não abordada na literatura acadêmica específica da Educação Física.

Para explorar o tema, o autor realizou pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com o uso de entrevista etnográfica, e estabeleceu relações entre os conceitos discutidos na pesquisa, para “confrontar e construir [...] uma nova configuração entre o que se encontra publicado sobre o conceito de autóctone na antropologia, sobre o conceito de jogo definido pela educação física e sua relação com as diferentes práticas corporais dos povos indígenas” (Buitrago, 2015, p. 22). O autor evidenciou que estudos sobre a temática indígena em conexão com o campo da Educação Física ainda são pouco explorados.

O pesquisador ressaltou que o jogo autóctone indígena “não se resume à manifestação corporal original ou genuína de um povo específico, criação pura e indissolúvel; e sim se caracteriza por uma forma de expressão corporal” (Buitrago, 2015, p. 97). Para ele, a cultura corporal dos povos indígenas está associada às suas práticas culturais cotidianas, como a caça, a pesca, o cultivo da terra, o deslocamento em canoa, as danças, dentre outras. Mesmo assim, advertiu que, quando se fala no jogo autóctone indígena, não se analisa algo antigo, mas algo dinâmico, que sofre influências. Para melhor entender essa relação entre cultura corporal e

práticas culturais, o autor organizou um quadro com as informações de cada categoria.

Em relação ao jogo autóctone, definiu como elementos de significação o jogo natural, os jogos por gênero, o jogo como imitação, os lugares propícios para o jogo, os tipos de jogo, o jogo como função cultural, o jogo no interior do ritual, as funções dos animais no ritual Ticuna, os jogos de presentificação de animais representativos, o jogo comunitário e o jogo para o desenvolvimento de habilidades.

Em relação às práticas corporais, considerou que abrangem aproximações como pintura corporal, experiências corporais, danças, trabalho comunitário, funções de gênero (subsistência), trabalho do lar e trabalho formativo para crianças. No tocante aos artefatos culturais, estes integram brinquedos, ferramentas, fantasias (máscaras), músicas, dado que fazem parte dos costumes dos diversos povos indígenas que habitam a região.

Quanto à cultura indígena amazônica, compreende elementos relacionados com a transmissão de valores por conselhos (gênero), transmissão de saberes orais, corporais e de gênero, transmissão do ser indígena, língua materna, transmissão de conhecimento cultural, experiências dos velhos, aprendizagem pela convivência com outros povos, medicina tradicional e a transmissão de saberes concernentes à natureza.

O autor associou as vivências na infância com a forma como os jogos de entretenimento moldam as práticas corporais, pois cada aprendizado se realiza a partir da vida na comunidade. Para ele, “é assim que atividades como imitar animais, pular no rio, jogar em família, compõem uma grande quantidade de práticas construídas nos primeiros anos da vida” (Buitrago, 2015, p. 87). Desse modo, é possível diferenciar o jogo do brincar, e o jogo de representatividade predativa.

Em 2019 foi publicada a dissertação “Educação Física não é só isso, é muito mais: uma etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/RS”, defendida por Lucas Silva Skolaude, no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com esse trabalho, o autor objetivava compreender os aspectos simbólicos da prática de Educação Física no contexto escolar da Escola Indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre.

O trabalho arguiu acerca do modo como o ensino da Educação Física pode associar os conteúdos sistematizados com os saberes tradicionais de povos indígenas. Assim sendo, o autor pretendeu verificar os aspectos simbólicos da prática de Educação Física no contexto escolar da Escola Indígena Intercultural Kaingang do município de Porto Alegre. Para embasar a pesquisa, dispôs como metodologia a etnografia conforme a descrição densa dos significados. Como técnica, baseou-se na observação participante, cujos dados foram registrados em diários

de campo, além de análise documental. A questão levantada foi: como é o Ensino da Educação Física do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Indígena Intercultural Kaingang de Porto Alegre?

Os resultados do estudo apresentam a Educação Física como uma possibilidade de ser “mediadora para o diálogo e a reflexão das relações socioculturais em que o corpo, as práticas corporais e a cultura corporal de movimento adquirem sentidos diversificados provenientes de múltiplas racionalidades entre as que se encontra a indígena” (Skolaude, 2019, p. 39).

Mesmo a EF ainda sendo trabalhada “nas perspectivas esportivistas e na lógica capitalista que, necessariamente, necessita de um vencedor e um perdedor, há a necessidade da liberdade frente aos padrões eurocêtricos” (Skolaude, 2019, p. 8).

O Estado é o responsável legal pela educação indígena, mas é o mesmo que, em muitos anos, não disponibilizou cursos de formação específica para essa população, para que tivessem acesso a uma educação de qualidade, assim como privilegia os grandes proprietários de terras, os ruralistas, quando os povos originários reivindicam territórios que são seus por direito. Não por acaso, hoje os Kaingang e os indígenas, no geral, vivem silenciados em situação de vulnerabilidade social, resistindo e lutando por direito à manutenção dos seus povos, costumes, línguas, tradições, culturas e territórios (Skolaude, 2019, p. 55).

Em virtude disso, o autor propôs que o ensino da EF, na Educação Escolar Indígena, deve estar “aberto” à realidade do povo indígena para compreender a cultura corporal de movimento dos povos indígenas. Também deve estabelecer diálogo com as outras disciplinas, buscando um currículo intercultural.

A EFI escolar indígena, estando por meio dos preceitos próprios da interculturalidade e da decolonialidade, possibilitaria fazer reflexões suficientes para que o corpo deixe de ser tratado como objeto, já que a educação decolonizadora deve proporcionar a perspectiva crítica e consciente, na relação com outros corpos na sociedade (Skolaude, 2019, p. 131).

O autor mostrou que a prática de Educação Física, nessa Escola Indígena, obedece aos padrões esportistas, ou seja, segue uma lógica de educação a serviço do capital, ficando condicionado à prática da colonialidade, deixando de lado, portanto, os saberes dos indígenas. Nesse sentido, apontou, ainda, a necessidade de se desconstruir tais práticas eurocêtricas ante as proposições metodológicas que reconheçam as diferenças e promovam a valorização de saberes indígenas no cotidiano escolar da Educação Física, nos jogos tradicionais indígenas e nas suas simbologias.

Saltando alguns anos, em 2022, foi defendida a dissertação “O silêncio das línguas

cansadas: as diásporas do saber e o reexistir da educação escolar indígena”, por Ismael Pereira da Silva, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Nessa pesquisa, Silva (2022) asseverou que o projeto de colonização ainda está impregnado nas Escolas Indígenas, de tal modo que seus sujeitos permanecem subalternizados. Isso ocorre devido a práticas coloniais que tecem o sujeito social e cultural do corpo indígena. A pesquisa objetivou reafirmar a cultura indígena, apontando a escola como projeto de resistência capaz de potencializar a reexistência das manifestações identitárias e corporais.

Em vista disso, a “desobediência epistêmica” encontra-se na ação e na luta decolonial. Para tanto, trava-se uma luta com o poder hegemônico para se valorizar as Epistemologias do Sul e fazê-las se tornarem ocupantes de seus lugares, serem socialmente responsáveis e participantes ativos e legítimos do Sul global e capazes de conceber a EEI como política epistêmica necessária para o resgate de suas histórias e humanidades. Nesse cenário, o trabalho argumentou sobre a forma como o processo de educação promovido pelo Estado afetou e afeta o ensino e a aprendizagem nas escolas em território indígena. Nesse aspecto:

Esse movimento colabora para perceber como os caminhos políticos e conceituais, relativos aos acontecimentos processuais para formulação do que atualmente é entendido como educação escolar indígena se desdobra entre o contexto institucionalizante de hierarquização e o desmonte e esvaziamento dos seus saberes e sentidos (Silva, 2022, p. 6).

O objetivo da pesquisa foi contribuir com a (re)afirmação, dentro dos campos acadêmicos e sociais, de que a Educação Escolar Indígena é potencializadora de (re)existência, de manifestações identitárias e corporais, de expressões e cosmovisões, de conhecimentos e identidades culturais étnicas, a partir da emancipação de seus saberes por meio da “desobediência epistêmica” encontrada na práxis e na luta decolonial. Também analisou os impactos do colonialismo e a implicação da colonialidade nas incursões de apagamento do saber e no processo de implementação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena após a aprovação da Constituição Federal de 1988.

Diante disso, utilizou-se o procedimento metodológico bibliográfico-investigativo com o uso da História Oral Temática. Os sujeitos da pesquisa foram professores indígenas e outros sujeitos de comunidades indígenas das etnias Guaranis e Kanhgág ou kaingang. Quanto ao problema que perpassa a pesquisa, responde à questão: quais os processos e a inter-relação entre a colonialidade apresentada como instrumento de poder e domínio sobre a educação, o conhecimento e o saber na formação escolar indígena?

O autor assevera que o projeto de colonização ainda está impregnado nas Escolas Indígenas, fazendo com que seus sujeitos permaneçam subalternizados. Isso ocorre devido às práticas coloniais que tecem o sujeito social e cultural do corpo indígena.

A proposta do autor foi analisar a “educação escolar indígena ante ações coloniais persistentes, sobretudo na formação e estruturação escolar indígena diante do que é compreendido, proposto, estruturado e aplicado como formação e educação escolar para as comunidades indígenas” (Silva, 2022, p. 15). Nesse contexto, a educação vivenciada nas aldeias ainda se “baseia em um modelo monocultural de aprendizagem, de supervalorização dos aspectos eurocêntricos como únicos e suficientes, que colocam questões culturais, subjetivas e de compreensão dos saberes em esferas de exclusão” (Silva, 2022, p. 17).

É nessa perspectiva que o autor elucida a violência promovida pelo colonialismo e reproduzida muitas vezes no espaço escolar. Nessa senda, “a negação da história e da memória apresenta-se como uma resposta violenta e injusta, especialmente quando se pensa em sua aplicação no que diz respeito à educação e formação de ensino no Brasil” (Silva, 2022, p. 40). Isso posto, é importante analisar a legislação brasileira, porquanto assim se perceberá se “há convergência entre a legalidade apresentada nos documentos, leis e normativas, especialmente, e sua efetivação quanto à aplicabilidade” (Silva, 2022, p. 81).

As experiências vividas nas aldeias indígenas, apresentadas pelo autor, indicam mudanças associadas ao ensino escolar como o interesse maior dos alunos pela língua portuguesa do que pela língua materna, assim como o gosto pela disciplina Educação Física. Isto se dá, segundo o autor, por estas possibilitarem o trabalho pedagógico fora da sala de aula.

Destarte, o autor discorreu sobre o tema da interculturalidade, evidenciando a diversidade étnico-cultural e as experiências dos povos indígenas, que devem estar presentes no conteúdo escolar, pois, dessa maneira, dar-se-á grande contribuição ao registro das memórias dos povos indígenas, suas lutas e (re)existências.

Esta revisão integrativa mapeou produções acadêmicas que abordam o corpo, a corporeidade e as práticas educativas indígenas, com foco especial nas formas como esses temas se articulam com o contexto do povo Assurini do Trocará. A análise permitiu identificar três eixos centrais: (1) o corpo como expressão cultural, evidenciado em rituais, grafismos e danças que traduzem saberes, valores e identidades; (2) o corpo no âmbito da educação escolar, ressaltando as interfaces com a interculturalidade e as pedagogias indígenas, que reafirmam modos próprios de ensinar e aprender; e (3) o corpo como resistência, constituindo-se como

espaço de memória, afirmação identitária e prática descolonizadora frente às narrativas hegemônicas. Esses eixos orientam a compreensão das múltiplas dimensões do corpo Assurini e subsidiam as análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

A análise dos textos nos possibilitou perceber que o corpo indígena se configura como um campo de luta contra a colonialidade, na medida em que expressa modos próprios de ser, saber e estar no mundo, resistindo aos processos históricos de silenciamento e apagamento cultural. A manutenção de rituais, a valorização das práticas corporais tradicionais e a reivindicação por pedagogias próprias demonstram que o corpo é, simultaneamente, espaço de memória, resistência e transformação. No contexto Assurini do Trocará, essas práticas corporais reafirmam sua identidade e fortalecem as lutas por autonomia cultural e educacional.

Apesar da relevância do tema, há uma carência significativa de estudos sobre a corporeidade indígena, especialmente no que se refere a abordagens críticas e comprometidas com a valorização das epistemologias indígenas. Grande parte da literatura ainda adota perspectivas pouco críticas sobre a educação corporal indígena, tratando-a de forma superficial ou subordinando-a a referenciais eurocêtricos, desconsiderando a complexidade e a centralidade dessas práticas na vida comunitária e educativa dos povos indígenas.

Diante dessas lacunas, torna-se evidente a necessidade de metodologias colaborativas, como aquelas defendidas por Tuhiwai Smith (2018), que enfatizam a importância da pesquisa realizada com e para os povos indígenas, reconhecendo suas vozes, saberes e protagonismo. No campo da Educação Física escolar, observa-se que, com frequência, ainda se reproduzem modelos pedagógicos eurocêtricos, que desvalorizam ou invisibilizam as práticas corporais indígenas, impondo uma homogeneização cultural que ignora a diversidade de modos de vida e de expressão corporal existentes.

Nesse sentido, a construção de um currículo intercultural torna-se fundamental, integrando de maneira efetiva brincadeiras, danças e técnicas corporais tradicionais aos processos pedagógicos. Essa proposta busca não apenas valorizar as práticas culturais indígenas, mas também garantir que elas sejam reconhecidas como conhecimentos legítimos no âmbito escolar. Tais discussões são especialmente centrais para a nossa análise da Escola Warara'awa Assurini, onde o corpo desempenha um papel essencial como veículo de transmissão cultural, articulando tradição, educação e cultura.

Embora haja avanços importantes no campo das pesquisas sobre práticas corporais indígenas, parte significativa da literatura ainda trata o corpo indígena como um mero “objeto de estudo”, frequentemente através de análises externas que privilegiam a observação dos rituais sem considerar a voz dos próprios participantes indígenas (Smith, 2018). Esta tese busca

superar essa limitação ao adotar a observação participante como estratégia metodológica, aliada ao diálogo contínuo com os Assurini, garantindo que as análises e interpretações resultem de um processo colaborativo, respeitoso e ético.

Essa abordagem metodológica reforça a necessidade de compreender, no âmbito da desta pesquisa, como as práticas corporais são efetivamente vividas e ensinadas na Aldeia Trocará por meio do corpo. Não se trata apenas de descrever essas manifestações culturais, mas de compreender seus sentidos, valores e significados a partir da perspectiva dos próprios Assurini, valorizando a dimensão educativa dessas práticas e sua inserção no cotidiano, tanto da escola quanto da comunidade.

Com isso, este trabalho avança ao se propor analisar os sentidos e significados educativos do corpo Assurini a partir de sua própria cosmopercepção, superando leituras que desconsideram seus modos de ser, sentir, pensar e agir. O trabalho busca, além disso, elaborar, na teoria e na prática, uma análise decolonial das práticas corporais nos rituais, no cotidiano da comunidade e também na escola indígena e a construir uma análise decolonial que reconheça essas práticas como formas legítimas de conhecimento, expressão e resistência, fundamentais para a consolidação de uma educação intercultural, crítica e comprometida com os direitos dos povos indígenas.

3 CORPO E CORPOREIDADE

Ao longo do processo histórico de constituição do conhecimento, o corpo vem ganhando destaque como tema de investigação em diversas áreas do saber. Entre elas, a Educação Física, que se sobressai ao buscar entender as dimensões de movimento e a expressividade manifestadas nas práticas corporais, explorando o potencial educativo, social e cultural que o corpo oferece. No entanto, a relevância do corpo se estende para outros campos, como as Ciências Sociais – especialmente a Sociologia, a Antropologia e a História –, em que se aborda de que modo uma construção cultural e social constitui valores, identidades e práticas de diferentes grupos.

É no contexto dessa produção que exploramos nesta seção da tese a compreensão de corpo e de corporeidade numa perspectiva interdisciplinar. Refletimos como esses campos são compreendidos nas pesquisas em um cenário que abrange as práticas corporais. Tais práticas constituem manifestações concretas da corporeidade, a qual se configura na interseção entre o corpo e suas manifestações culturais. Dessa forma, a corporeidade representa a síntese dinâmica entre cultura e sociedade, reconhecendo corpo e práticas corporais como elementos centrais e relacionais que viabilizam a construção de sentidos e significados enquanto forma de expressão e comunicação.

Desde 2018, como situamos na introdução desta tese, participo da luta dos Assurini, ano em que iniciei o mestrado e tive meu primeiro contato com esse povo. Agora, nesta fase de doutoramento, aprofundo o relacionamento com esse povo ao abordar o corpo em direção às subjetividades e aos sentidos e significados que os Assurini lhe atribuem. Reconheço que esse corpo, em particular, nasce de cenários de luta e resistência, que, provavelmente, permeiam as manifestações cotidianas e especiais do coletivo Assurini do Trocará.

Sob essa nova perspectiva, pretendo, com base em diferentes tradições teóricas, especialmente intelectuais indígenas, construir uma compreensão de corpo que permita uma abordagem mais profunda dos Assurini. Para isso, ancorarei a pesquisa em uma diversidade de técnicas pertinentes à abordagem de pesquisa qualitativa, além de categorias e modelos interpretativos que não apenas busquem entender o corpo como expressão histórica e cultural, mas também como um “território” de transformações e de novos significados que podem emergir.

3.1 As múltiplas concepções de corpo

Inúmeros são os estudiosos que se dedicam a pesquisar o corpo por meio da análise antropológica e filosófica, entre eles o amazonense e ativista indígena João Paulo Tukano, a professora nigeriana Oyeronke Oyewumi, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, assim como outros teóricos não indígenas, mas que oferecem contribuições importantes, constituídos também como referências deste estudo: Mauss, Merleau-Ponty, Le Breton, Grando, Maluf, Daolio, entre outros. Embora cada um ofereça uma interpretação própria sobre o corpo, todos compartilham a ideia de que ele é construído culturalmente e constituído pelo contexto em que o indivíduo está inserido. Assim, o corpo não apenas aprende, mas também ensina por meio das experiências vividas em seu cotidiano. Com base nas ideias de Mauss (1974 *apud* Daolio; Rigoni; Roble, 2012, p. 184), pode-se dizer que “o corpo humano é, ao mesmo tempo, ‘matéria-prima’ e ‘ferramenta’ da cultura”.

Dentre todos os textos aqui estudados, é importante destacar a obra de João Paulo Lima Barreto, também conhecido como João Paulo Tukano, que se sobressai por ser um indígena a dar voz a outros intelectuais indígenas. Seu trabalho é de grande importância, especialmente porque ele foi o primeiro indígena a defender tese de doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), intitulada *Kumuã na Kahtiroti-Ukuse: Uma “Teoria” sobre o Corpo e o Conhecimento-Prático dos Especialistas Indígenas do Alto Rio Negro*, premiada como a melhor tese do país de Antropologia e Arqueologia, em 2022, pela CAPES, recebendo destaque no cenário acadêmico nacional.

É importante ressaltar que o corpo analisado e definido pela Biologia ou Medicina não é o mesmo que o compreendido pela Antropologia, enquanto os primeiros focam nas funções fisiológicas, o segundo percebe a relação que este possui com a cultura que o cerca. Para a Antropologia, “ele só passa a interessá-la na medida em que for para pensar o discurso científico e a forma como as diferentes ciências constituem seus objetos – também construções sociais e culturais e produzidos no interior de um sistema cultural” (Maluf, 2001, p. 98).

Para os especialistas indígenas do Alto Rio Negro, conhecidos como “pajés”, o corpo é o ponto de partida para refletir sobre o pensamento e a filosofia. Suas experiências reforçam os fundamentos de nossa tese, na qual defendemos o corpo como um lugar que abriga saberes, vivências e a interação com o mundo. Nesse sentido, o corpo assume um papel central ao mediar as relações entre o físico, o espiritual e o cosmológico (Barreto, 2021).

O determinismo biológico, segundo Oyeronke Oyewumi (2021), rege a compreensão social e cultural do Ocidente, já que é, para ele, a biologia que fornece a lógica para a

organização do mundo social. Essa ideia de que a biologia determina o destino das pessoas foi o cerne do pensamento ocidental por muito tempo. Em outras palavras, características físicas ou biológicas seriam vistas como fatores responsáveis por definir a posição e a importância de um indivíduo na sociedade. A partir de traços biológicos, ergueram-se a antropometria e as teorias raciais que geraram o eugenismo como política pública segregacionista e, por extensão, o fortalecimento do preconceito, da discriminação e do racismo.

No contexto da cosmologia indígena, o intelectual indígena Barreto (2021) destaca que o corpo ganha uma leitura que rompe com o determinismo biológico quando é tratado em meio a práticas rituais, incluindo as de cura, além de seu papel nas relações sociais e espirituais. Ele ainda destaca o papel dos pajés como detentores de conhecimentos, sendo

[...] pessoas com força de articular qualidades sensíveis curativas contidos nos tipos de vegetais, de animais e de minerais para abrandar a dor e curar as doenças, de modo a transformar determinados elementos (água, tabaco, enzima vegetal, entre outros) portadores de agentes curativos e protetivos (Barreto, 2021, p. 89).

Rocha e Rodrigues (2013) afirmam que o corpo, em grande parte, é uma instituição social, por isso, também possui sua própria história. Não se trata de uma história universal, que abranja todos os corpos em todas as épocas e culturas, mas uma história particular, vinculada ao corpo de uma sociedade específica. Essa história é moldada pelas mudanças que ocorrem ao longo do tempo nas instituições dessa mesma sociedade. Dizem literalmente os autores: “[...] simples compreender: nossos corpos de hoje não são os de ontem” (Rocha; Rodrigues, 2013, p. 26).

O povo Assurini exemplifica bem essa percepção do corpo como uma instituição social com sua própria história, moldada por sua relação com a natureza, os ritos de passagem, os grafismos corporais e os movimentos próprios de sua cultura. Suas expressões incorporam dimensões físicas, sociais e espirituais, que se conectam à sua organização social e ao contato com outros povos e culturas. Dessa forma, o corpo indígena Assurini de hoje carrega marcas do passado, mas também é transformado, adaptado e ressignificado, frequentemente, em resposta às novas realidades que lhe são impostas.

Para entender o corpo e as práticas corporais, pode-se vê-los como integrantes do mundo dos símbolos e da comunicação. Nessa direção, o corpo indígena Assurini é analisado como um elemento simbólico e comunicativo. Partes do corpo, posturas, gestos e a interação corporal remetem a significados implícitos, elaborados para finalidades que não são, necessariamente, físicas, ainda assim refletem a cosmopercepção e os valores culturais do

grupo. O conceito de “símbolo” é central para essa compreensão: corpo e gestos devem ser interpretados como se decifram os símbolos em sonhos, mitos e rituais. Desde cedo, absorvemos esses significados de forma inconsciente, de modo semelhante ao aprendizado das regras do idioma que falamos (Rocha; Rodrigues, 2013). Ao absorver esses significados de maneira inconsciente, os Assurini preservam e transmitem seu conhecimento e identidade coletivos, reforçando o corpo como veículo de expressão cultural e educativa na sociedade indígena.

Grando (2004) argumenta que o corpo é formado mediante uma educação que se constrói ao longo da vida e é determinada pelo contexto cultural ao qual o indivíduo pertence. Segundo o autor, o corpo é uma estrutura física, mas também um reflexo das práticas, valores e normas sociais de cada cultura. Dessa forma, os sentidos e os significados atribuídos ao corpo são únicos para cada grupo social e só podem ser plenamente compreendidos quando observados em seus contextos culturais específicos. A educação do corpo, portanto, refere-se a um processo dinâmico que envolve o aprendizado de gestos, posturas, comportamentos e rituais próprios, que expressam e reforçam a identidade cultural de um grupo.

O processo educativo envolve uma rede de significados que se inscrevem na experiência corporal dos indivíduos; em outras palavras, a educação molda o corpo através de sua imersão no universo cultural. Esse processo não ocorre isoladamente, posto que acontece nas experiências com a arte, a estética e os símbolos presentes na cultura (Nóbrega, 2005). Dessa forma, esses símbolos constituem as percepções (sentidos) do corpo, bem como suas expressões, entendidas nas práticas corporais.

A educação desempenha o papel essencial de integrar cada criança na sociedade, formando-a tanto em termos físicos quanto mentais para que ela se adapte aos valores e às normas do grupo ao qual pertence. Esse processo envolve, em parte, abrir mão de uma autonomia natural do corpo, à medida que são introduzidos comportamentos, conhecimentos e formas de agir e pensar que refletem os traços e as marcas dessa comunidade. Por meio da educação, busca-se estabelecer certos estados mentais e corporais que são compartilhados entre os membros da sociedade, elementos fundamentais para a convivência em grupo.

Esse trabalho educativo sobre os corpos é imprescindível por duas razões: primeiro, porque o corpo humano representa, simbolicamente, a própria sociedade e, segundo, porquanto uma sociedade se constrói moldando os corpos daqueles que a compõem, tornando-se uma realidade material e simbólica (Rocha; Rodrigues, 2013).

Através da cultura, o homem vê e interpreta o mundo. Dessa feita, não há dúvida de que as culturas utilizam os sentidos para interpretar e organizar o mundo, contudo cada

sociedade também molda e codifica esses próprios sentidos, ajustando a maneira como eles são empregados para captar a realidade (Rocha; Rodrigues, 2013). Ela oferece aos sentidos uma percepção diferenciada, dado que “os sentidos humanos adquirem uma coloração especial e o mundo, uma fisionomia humana” (Rocha; Rodrigues, 2013, p. 13).

Nos estudos do corpo há duas dicotomias estabelecidas por Maluf (2001): corpo e espírito, natureza e cultura, salientando suas diferenças e a relação de interdependência existente entre esses termos. Essa relação entre corpo e natureza e entre espírito e cultura, segundo a autora, é considerada base epistemológica comum, sobre a qual muitas dessas análises do corpo se fundamentam. Assim, com seus símbolos e valores, a cultura atua como um mediador que abriga a produção simbólica e as representações sociais, que são tanto geradas dentro dela quanto por ela, reforçando e transmitindo as visões de mundo que moldam essa relação simbólica entre corpo e espírito, natureza e cultura.

Vale ressaltar que as construções de corpo não são as mesmas em cada cultura. Isso porque cada cultura detém suas “imagens” ou “representações” sobre o corpo. Tal qual cada contexto cultural define as representações sociais do corpo e também o corpo na sua estrutura física. Em outras palavras, as representações influenciam, segundo Rocha e Rodrigues (2013, p. 16), “a resistência física, os gostos, as doenças, os automatismos corporais, as atenções, os reflexos, o desenvolvimento deste ou daquele subsistema muscular, a acuidade dos órgãos de sentido e assim por diante”.

A cultura acolhe essas representações sociais e simbólicas, assegurando que os significados, resultantes dessa dinâmica de transformação proporcionada por ela, sejam transmitidos de geração em geração. Mediante o processo de produção social e simbólica, as sociedades garantem a manutenção de seus saberes e tradições, os quais, em alguns momentos, resistem às mudanças, enquanto, em outros, adaptam seus valores e práticas.

Em conformidade com Rocha e Rodrigues (2013), os praticantes de candomblé exemplificam, intensamente, a experiência corporal ao “incorporarem o santo”. Nesse cenário, eles vivenciam o transe de forma física, mergulhando em uma conexão profunda com seus Orixás, indo além de qualquer representação simbólica.

Na perspectiva de Le Breton (2002), a existência humana é essencialmente corporal. De tal modo que o corpo se torna o centro da existência individual e coletiva, assumindo, também, o núcleo do simbolismo social que possibilita entender o meio em que vivemos. Nesse sentido:

Cada cultura “modela” ou “fabrica” à sua maneira um corpo humano. Toda sociedade

se preocupa em imprimir no corpo, fisicamente, determinadas transformações, mediante as quais o cultural se inscreve e se grava sobre o biológico. Arranhando, rasgando, perfurando, queimando a pele, apõem-se nos corpos cicatrizes signos, que são formas artísticas ou indicadores rituais de posição social: mutilações do pavilhão auricular, corte ou distensão do lóbulo, perfuração do septo, dos lábios, das faces, decepamento das falanges, amputação das unhas, alongamento do pescoço, incrustações, apontamento dos dentes, extração dos mesmos, deformação cefálica, atrofiamento dos membros, musculação, obesidade ou magreza obrigatória, bronzeamento ou clareamento da pele, barbeamentos, cortes de cabelo, penteados, pinturas, tatuagens... Em suma, um sem-fim de práticas que se explicam por razões sempre sociais, de ordem ritual ou estética (Rocha; Rodrigues, 2013, p. 16).

O corpo humano é uma construção social, constituído pelas interações e pelos aprendizados adquiridos em sociedade. O exemplo dos chamados “meninos selvagens”, encontrados em estado de abandono e convivendo com animais, ilustra bem essa ideia: essas crianças, ao crescerem fora do contato humano, desenvolveram comportamentos muito diferentes dos habituais para seres humanos, como beber água lambendo e farejar alimentos, além de se locomoverem sobre quatro membros, provavelmente, imitando seus companheiros animais.

Conforme explicam Rocha e Rodrigues (2013), esses casos demonstram que a postura ereta, os modos de se alimentar e até as expressões corporais não são características naturais do corpo humano, mas, sim, comportamentos aprendidos e transmitidos socialmente. Dessa forma, os hábitos corporais resultam da convivência e do ensinamento cultural, reforçando que o corpo humano, em sua expressão, é uma construção coletiva.

Nesse sentido, uma criança indígena, ao crescer em sua comunidade, desenvolverá hábitos corporais específicos, da mesma forma que criança criada em um ambiente urbano. Isso não implica que um hábito ou cultura seja superior ou inferior a outro, na verdade, significa que ambos representam culturas distintas, cada qual com sua própria importância, mas que podem ser alterados com as interações entre culturas.

Nessa senda, Franz Boas (2004) contribui, significativamente, para uma perspectiva pluralista da cultura. Contrapondo-se à ideia de hierarquia cultural, ele defende que a noção de cultura deve se basear nas particularidades históricas e sociais de cada grupo, evitando qualquer classificação hierarquizante dos conhecimentos culturais.

Com suas pesquisas, Boas (2004) introduziu um novo paradigma, o relativismo cultural, que enxerga a diversidade cultural como um fenômeno condicionado historicamente, sem possibilidade de fragmentação ou hierarquização. Segundo Boas (2004), o relativismo cultural abrange tanto a herança biológica, transmitida geneticamente pelos pais, quanto a herança cultural, adquirida pelos hábitos e costumes praticados na comunidade em que se vive. Ambas as heranças são essenciais para a formação integral do indivíduo, incluindo sua

educação, mas não implicam uma classificação superior ou inferior dos saberes culturais. Nesse sentido, Rocha e Rodrigues (2013) problematizam que:

O mundo começou sem o homem e provavelmente desaparecerá sem ele. Resultado de processos naturais, o homem é uma das manifestações do mundo. Faz parte, portanto, da natureza. Mas o homem não pode apreender o mundo tal qual ele é em sua objetividade: a percepção humana está limitada à sua humanidade, restringe-se às dimensões e ao alcance do olhar, do paladar, tato, olfato humanos... (Rocha e Rodrigues, 2013, p. 13)

O texto evidencia a ideia de que o ser humano é um produto da natureza. O autor sugere que, embora o ser humano faça parte do mundo, sua capacidade de perceber e compreender a realidade está restrita aos limites de sua própria natureza humana. Nesse sentido, a palavra “antropocêntrica” refere-se a uma percepção de mundo em que o homem é o centro em detrimento de outros seres e do próprio ambiente, ou seja, vemos e interpretamos o mundo a partir de nossas experiências e sentidos humanos, que não abrangem toda a complexidade e a objetividade do universo (Rocha; Rodrigues, 2013).

A percepção antropocêntrica viabiliza perceber o mundo com base nas necessidades, perspectivas e interesses humanos. Com isso, é notório entre os seres humanos tratar a natureza como recurso para exploração. Diferentemente dos Assurini que mantêm uma forte relação com a natureza. Nesse cenário, o culto ao sagrado está, profundamente, ligado à terra, aos rios e às florestas, que são vistos não apenas como recursos, mas como divindades sagradas que merecem respeito, proteção e cuidado.

Retomando as discussões iniciais acerca da abordagem do corpo, os estudos de Mauss (1974) superam as concepções dualistas cartesianas sobre corpo-mente ou natureza-cultura, comumente presentes nas pesquisas a respeito do tema. Com suas análises, o autor abre caminho para defender “o homem não como resultado de estados individuais de consciência, nem como fruto de observação da sociedade como um conjunto de hábitos exóticos” (Mauss, 1974 *apud* Daolio; Rigoni; Roble, 2012, p. 181), mas como um equilíbrio entre o ser individual e as suas relações coletivas, na medida em que as práticas corporais se realizam de forma coletiva e em acordo com o cotidiano da comunidade.

Sendo assim, na perspectiva de Mauss (2003, p. 401), as técnicas corporais são “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo”. Ou seja, os usos do corpo em cada sociedade é o que os torna diferentes, em virtude disso, o autor utiliza o conceito de hábitos próprios. Nessa perspectiva, “em toda sociedade, todos sabem e devem saber ou aprender aquilo que devem fazer em todas as

condições” (Mauss, 2003, p. 420).

Ante o exposto, a aprendizagem das técnicas corporais está relacionada ao dia a dia, buscando a manutenção da cultura. Dessa forma, “a educação fundamental das técnicas que vimos consiste em fazer adaptar o corpo a seu uso” (Mauss, 2003, p. 421). Assim, o corpo é construído para aprender como se portar na sociedade em que está inserido.

Mauss (2003) entende as práticas corporais em conformidade com as tradições, evidenciando que são elas que constituem o corpo, dado que é por meio delas que identificamos diferenças, permanências e mudanças na forma com que os corpos se portam nas sociedades. Desse modo, se o indivíduo está inserido em uma sociedade que, como apresenta o autor, consegue sentar-se em seus calcanhares, desde cedo, a criança aprenderá essa mesma prática, coisa que uma pessoa de outra sociedade não conseguirá realizar com tanta facilidade pelo fato de essa prática estar ausente de seu cotidiano.

Merleau-Ponty (1999 *apud* Daolio; Rigoni; Roble, 2012, p. 182), por sua vez, considera o corpo como principal instrumento do ser humano, visto que “é por meio dele que tomamos consciência do nosso modo de estar no mundo”. O autor dispõe do conceito de corporeidade para compreender que o corpo não pode ser somente analisado pelas vias biológicas ou da ordem da natureza, pois esse corpo, que é biológico, também é cultural. Nessa compreensão, o corpo é objeto da cultura, na medida em que é dentro dela que ele se coloca enquanto constitutivo da sociedade.

Merleau-Ponty (1999) explora as particularidades que diferenciam o corpo humano dos objetos ao seu redor. Para esse importante teórico da fenomenologia, o corpo não se limita a ser um objeto inanimado no espaço, mas se constitui como um meio pelo qual vivenciamos e percebemos o mundo. Desse modo, o corpo se posiciona como o centro da experiência e da consciência, distinguindo-se dos demais objetos, dado que é por intermédio dele que interagimos, ativamente, com o ambiente, atribuindo sentido e significado ao que percebemos.

Quando Merleau-Ponty (1999, p. 133) assevera que “objeto é uma estrutura invariável”, quer dizer que ele tem uma existência fixa e não muda em função de nossa perspectiva ou percepção. Os objetos detêm uma “estrutura” que não se transforma com a experiência subjetiva. Em contraste, nosso corpo é singular justamente por vivenciar tal subjetividade: ele se move, sente e age no mundo, criando uma relação distinta e dinâmica em relação aos objetos. O corpo se conecta com o mundo mediado por percepções que atribuem sentido à realidade ao nosso redor.

A partir dessa ideia, tem-se o entendimento de que o corpo é uma construção cultural e natural, biológica e social. Nessa perspectiva, Cardoso (1994, p. 170) explica que “de acordo

com os valores culturais de cada sociedade, o corpo e seus referentes terão diferentes espaços e *status* na organização social, material e simbólica”.

Na modernidade, com os estudos sobre o corpo, buscou-se determinar uma percepção de uma natureza humana pronta (Cardoso, 1994), quase imutável, ou seja, buscando um mesmo modelo de civilização para todas as sociedades. Contudo, isso não é factível, porquanto esse corpo se constrói dentro de cada contexto histórico, vivenciado, inicialmente, com os primeiros grupos humanos nômades, depois com o desenvolvimento da agricultura e do sedentarismo; em seguida, no mundo do trabalho e nas fábricas, a partir das revoluções industriais. Nesse cenário, homens se tornam do campo e da cidade, com características diferentes.

Em cada um desses momentos, a estética do corpo vai se modificando. Durante a Idade Média, as mulheres deveriam possuir corpos robustos, com curvas acentuadas; já no Renascimento, retomou-se a noção de beleza da Antiguidade, corpos definidos e belos (Cardoso, 1994). Na atualidade, o padrão de beleza é a magreza e, como esclarece Cardoso (1994, p. 176), “o corpo, em nossa sociedade de consumo, serve mais de suporte a estereótipos relacionais que dizem respeito ao exterior, pois vivemos numa cultura da imagem, onde não importa muito o que se é, mas sim, o que você aparenta ser. Ou ainda, o que se tem que ser”.

Na perspectiva de Nóbrega (2001 *apud* Nóbrega, 2005, p. 611), “uma nova cultura do consumo estabelece-se com base na imagem do corpo que podemos ter, desde que atendamos à exigência de rotinas de exercícios, dietas, cosméticos, terapias, cirurgias, entre outras preocupações com a imagem e a autoexpressão”.

Em contrapartida, nas reflexões sobre corpos, não se incluem os de grupos étnicos e povos tradicionais como os povos indígenas e grupos negros. Esses corpos causam incômodo nos grupos ditos civilizados. Esse incômodo pode ser analisado desde o processo de colonização do território brasileiro com base nos estudos de Foucault, no conceito de biopoder, em que os corpos dos povos originários foram utilizados de diversas maneiras e de forma disciplinadora a partir dos interesses do colonizador.

Nesse panorama, Foucault (2008) define biopoder como mecanismos e estratégias políticas que exercem controle sobre o corpo da população. Utiliza-se da própria espécie humana como alvo e recurso de poder; Freire (2014, p. 227) confirma isso ao afirmar que “o biopoder é a técnica política de investimento do Estado sobre o corpo da população, investimento sobre a saúde dos povos, os quais devem ser saudáveis para tornarem-se produtivos e úteis, e dentre as questões conseguirem defender os territórios de outros povos”.

Em vez de apenas impor regras ou leis diretamente, o biopoder age de maneira mais ampla, intervindo em aspectos como a saúde, a natalidade, a mortalidade e o comportamento

dos indivíduos e populações. Esse poder atua de maneira sutil e abrangente, organizando e regulando a sociedade para garantir interesses políticos e econômicos, ao mesmo tempo que mantém controle sobre o desenvolvimento e a dinâmica de vida dos seres humanos.

Dessa feita, o corpo sempre foi objeto de controle e investimentos por parte das sociedades, sujeito a limitações, proibições e obrigações impostas em consonância com os valores e as normas de cada época. No entanto, foi no século XVIII que surgiram novas e detalhadas técnicas de poder que passaram a exercer uma coerção sistemática sobre o corpo, moldando-o para operar dentro de uma lógica mecânica.

Nesse contexto, os movimentos, os gestos e os ritmos corporais passaram a ser, minuciosamente, regulados, visando otimizar a eficiência e a utilidade dos corpos para os objetivos da sociedade, dando origem ao que Foucault chama de “disciplinas”. Essas disciplinas, ou processos disciplinares, não se aplicam tão somente ao indivíduo em ambientes isolados, mas são promovidas em instituições como exércitos e conventos, em que a rotina e o comportamento são, rigidamente, controlados. Em virtude disso, os processos disciplinares tornaram-se ferramentas essenciais para a criação de corpos dóceis e produtivos, adaptados para servir às necessidades sociais e econômicas da época (Foucault, 1987).

Isso evidencia os processos de poder aplicados aos corpos na sociedade atual, especialmente aos corpos de grupos étnicos e tradicionais, como indígenas e negros, cujas trajetórias são permeadas por uma resistência contínua ao controle disciplinador. Historicamente, esses corpos provocam desconfortos aos corpos que se autodenominam “civilizados”.

Esse incômodo remonta ao período colonial, com a chegada dos europeus ao Brasil, iniciando-se um período marcado por violentas formas de exploração. Nesse primeiro contato com os colonizadores, os missionários controlavam esses povos com base em processos educativos cristocêntricos, patriarcais e coloniais.

Daniel Munduruku (2012) relata, em seu livro “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”, a época do “descobrimento do Brasil” como um período em que os corpos indígenas eram, violentamente, assassinados pelos europeus, quando práticas genocidas eram legitimadas pelo governo português com a justificativa de que os povos originários eram preguiçosos, indolentes e improdutivos para o trabalho.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história pela qual se reconhecem duas tendências: a de dominação, mediante a integração e a homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural. A base integracionista foi uma política indigenista brasileira que perdurou do período colonial à

promulgação da Constituição Federal. Essa tendência integracionista reconhecia toda a diversidade dos povos indígenas, contudo tinha como projeto político obrigar os indígenas a abandonar a sua própria identidade.

São muitas as instituições que utilizam essas técnicas de controle e disciplinamento do corpo: exércitos, conventos e até escolas. Enquanto os povos originários foram submetidos a cada um desses controles. Nos primeiros momentos de contato entre indígenas e europeus, o interesse era construir alianças, promovendo o controle do colonizador sobre o local por intermédio do escambo, da troca de objetos que, em algumas vezes, ocorreu de forma amigável, em outras, não.

Todavia, em um segundo momento, as ações dos colonizadores centravam-se em transformar os nativos em súditos da coroa. A intenção era civilizar, disciplinar e adestrar os corpos indígenas para as intenções militares da coroa. Esse contato tinha por objetivo a dominação dos portugueses sobre os corpos e os territórios do Novo Mundo.

De alguma maneira, o “amansar”, o “adestrar” e o “disciplinar” mantêm finalidades bem mais eficazes do que somente subjugar, militarmente, um determinado grupo quando se trata de dominação. Ou seja, os grupos indígenas que se tornavam “aliados” eram vistos e tratados como novos súditos e, como tal, deveriam seguir as regras da sociedade não indígena.

A noção de “‘humano’ não se define pela forma corporal, ao mesmo tempo que ‘corpo’ não se refere unicamente às dimensões físicas, mas a um conjunto amplo de articulações subjetivas” (Mendonça, 2022, p. 89). Além de coletivo, esse corpo deve ser percebido em sua forma completa, não tendo somente funções biológicas, nem sendo tão somente produto de uma cultura, considerando-se um equilíbrio nesse processo de formação do indivíduo, produzido na coletividade.

De maneira mais recente, percebe-se que as lutas de resistência dos povos originários ultrapassam essa noção cristalizada construída sobre seus corpos que, em certo momento, deixariam de ser indígenas. Nessa perspectiva, encontram-se as novas percepções que as áreas do conhecimento desenvolvem a respeito dos corpos, dos povos originários e de suas lutas, sobretudo autores indígenas.

3.2 Os corpos indígenas

O corpo, tradicionalmente conceituado pelo Ocidente como fragmentado e desvinculado de uma percepção mais ampla, é ressignificado nesta pesquisa ao incorporar perspectivas mais plurais. Nesse sentido, as ideias de Haesbaert (2020) são especialmente

relevantes, pois, no contexto latino-americano, ele propõe um conceito de território que transcende a associação clássica com escalas ou lógicas estatais, abrangendo múltiplas dimensões.

É imprescindível destacar que essa concepção de território em Haesbaert (2020) se pauta, primordialmente, na defesa da vida e da existência. Destacamos ainda que ela se centra em uma ontologia terrena e territorial, compreendida como o entrecruzamento do ser, da terra e do território, reverberando o espaço não apenas como físico, mas como fonte de vida, identidade e resistência cultural. Ela também contesta a herança de um modelo capitalista extrativista moderno-colonial, marcado pela devastação e pelo genocídio, que ainda ameaça a sobrevivência de grupos subalternos, particularmente os povos indígenas (Haesbaert, 2020).

Na perspectiva de Haesbaert (2020), o corpo indígena é compreendido como seu primeiro habitat, ou seja, como primeiro território. Esse corpo não apenas ocupa o território, mas também é continuamente influenciado e moldado por relações sociais, culturais e políticas. Esse corpo-território é constantemente controlado e marcado ou tem seus direitos violados, como ocorre com os territórios geográficos. No contexto da aldeia Trocará, o corpo-território é também uma forma de resistência. A relação com a terra, por exemplo, transcende a dimensão material, trata-se de uma conexão espiritual e simbólica, na qual o corpo individual se apresenta como uma extensão do território coletivo. Esse território é o espaço compartilhado e transitado por outros corpos, ou seja, pela comunidade indígena em geral.

Hoje, essas terras estão demarcadas, resultado de longas e intensas lutas históricas e da mobilização das lideranças indígenas da Aldeia Assurini, como a figura de Puraké Assurini, uma liderança fundamental que, infelizmente, se tornou vítima da pandemia de Covid-19. A memória de Puraké, que lutou incansavelmente pela defesa do território e dos direitos do seu povo, permanece viva e é um símbolo da resistência e da perseverança da comunidade Assurini.

Um exemplo marcante dessa luta foi o acordo realizado para a passagem do linhão de energia pelo território. Segundo relatos das lideranças, como contrapartida, ficou acordado que a energia elétrica seria disponibilizada gratuitamente para a comunidade indígena, reforçando a importância do território não apenas como espaço físico, mas como parte essencial da vida e da autonomia do povo Assurini.

A Usina Hidrelétrica de Tucuruí foi construída entre 1974 e 1985, durante a ditadura militar, em um período em que havia pouca preocupação com a sustentabilidade ambiental e os direitos civis eram amplamente desrespeitados. Sua construção impulsionou a urbanização e o desenvolvimento da infraestrutura de Tucuruí, além de gerar royalties pela produção de energia

elétrica e pela área inundada pela barragem, o que resultou em um dos maiores orçamentos da região paraense.

Contudo, essa realidade tem uma face sombria, muitas vezes ignorada ou silenciada: os impactos socioambientais devastadores que alteraram significativamente o ecossistema local, especialmente para as populações ribeirinhas e indígenas que habitavam a área. A construção da usina levou à perda de vastas terras, fontes de sustento e a destruição de habitats naturais essenciais para a sobrevivência dessas comunidades. Animais que faziam parte da alimentação e da cultura local foram submersos pelas águas da barragem, e práticas tradicionais foram interrompidas.

Para os ribeirinhos e indígenas, o deslocamento forçado acarretou na perda do território e significou também a perda de identidade, a modificação de seu modo de vida, seus saberes ancestrais e suas conexões espirituais com a terra. Esses impactos seguem reverberando até hoje, refletindo não apenas a destruição ambiental, mas também a violação dos direitos fundamentais dessas comunidades corroborando para intensificação de suas lutas por direitos e pela preservação de seu território, que se tornam cada vez mais essenciais para a manutenção da vida e cultura.

A construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí é um exemplo claro da crítica que Ailton Krenak (2019), um dos mais expressivos pensadores indígenas da atualidade faz em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, quando denuncia o impacto devastador das ações humanas nos territórios indígenas. A obra de Krenak destaca o contraste entre o modo de vida dos povos indígenas, que vivem em harmonia com a natureza, respeitando e preservando-a, e o comportamento das corporações e governos que, em nome do progresso pelo acúmulo desenfreado por capital, destroem o meio ambiente.

Krenak (2019), conhecido por seu discurso simbólico na Assembleia Constituinte de 1987, onde pintou o rosto com tinta de jenipapo em luto pelos direitos indígenas, aponta como as grandes construções, como a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, impuseram danos irreparáveis aos territórios indígenas. A Hidrelétrica de Tucuruí, que submergiu vastas áreas de terras ribeirinhas e indígenas, é um reflexo das críticas de Krenak sobre o “progresso” promovido pelos brancos. Esse progresso destrói vidas, além das terras, dos rios e das montanhas. As comunidades indígenas, como os Assurini têm suas vidas afetadas, suas formas de ser e estar no território, com isso, uma parte de sua identidade se perde. A relação entre os povos indígenas e o território é, portanto, profundamente afetada pela ação do Estado e das corporações, que, como observa Krenak, veem a destruição da natureza como um preço a pagar pelo desenvolvimento.

Eliane Potiguara, reconhecida como a primeira mulher indígena brasileira a publicar uma obra literária, *A Terra é a Mãe do Índio* (Potiguara, 1989), reforça as ideias de Krenak ao afirmar que as lideranças indígenas continuam resistindo às invasões, às agressões à natureza e às diversas formas de violência contra seu povo, sendo reconhecidas como os guerreiros do século XX.

Esses estudos possibilitam dar voz aos silenciados ou grupos subalternos, valorizando seus saberes, reconhecendo suas lutas e destacando a resistência que emerge dessas experiências. O conceito de território advém dessas lutas e resistências, conferindo visibilidade às vozes daqueles que, por muito tempo, não foram ouvidos ou não tiveram a oportunidade de se expressar.

Quijano (2010), autor decolonial, também denuncia os processos de exploração que o capitalismo subalterno imprime ao Sul global, especialmente a seus povos originários. Ele defende que o colonialismo não terminou e se perpetua como uma estrutura de poder global que organiza relações sociais, econômicas, culturais e epistêmicas. A intitulada “colonialidade do poder”, herança do período escravagista e patriarcal, advém de um período histórico cujas formas de controle do corpo se davam por intensas formas de exploração até violências de classe, de raça e de gênero.

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na “raça”, a referência é ao “corpo”, a “cor” presume o “corpo” (Quijano, 2010, p. 126).

Segundo Quijano (2010), a colonialidade constitui um elemento central e definidor do padrão global de poder capitalista, baseado na imposição de uma classificação racial e étnica da população mundial como fundamento essencial desse sistema de dominação.

Quijano (2010) analisa que a América Latina foi constituída como uma peça-chave no padrão global de poder dominante, sustentado pela colonialidade e pela globalidade como bases estruturantes. Esse cenário histórico marcou o início de uma relação de dependência estrutural da América Latina e consolidou a Europa Ocidental como o centro hegemônico desse sistema. Além disso, esse processo também definiu novos elementos materiais e subjetivos que deram forma ao modo de existência social conhecido como modernidade.

Quijano (2010) defende que a luta contra a exploração e dominação deve começar pela desconstrução da colonialidade do poder, não apenas para superar o racismo, mas também se

configura como o pilar central do capitalismo eurocentrado, moldando suas dinâmicas de desigualdade em escala global. Para o autor, superar essa matriz de poder é essencial, pois ela sustenta as diversas formas de exploração, dominação e discriminação, tanto no campo material quanto no subjetivo. Além disso, ele destaca o papel fundamental da corporeidade nesse processo, reforçando a necessidade de refletir sobre caminhos específicos para sua libertação, o que significa promover a emancipação dos indivíduos – tanto em suas dimensões pessoais quanto coletivas – do controle exercido por qualquer forma de poder.

Arias (2010b) enfatiza a importância de que as vozes indígenas sejam ouvidas a partir dos seus próprios lugares e territorialidades. Isso implica:

[...] descolonizar el saber implica romper con los discursos de verdad científica, para empezar a tejer pedagógicas del error y aprender desde ellas; implica que, frente al carácter de universalidad del saber euro-gringo-céntrico hegemónico, levantemos el sentido de la pluriversalidad que es propio de nuestras realidades y lugares, desde donde diversos actores han estado siempre tejiendo la trama de la vida; pero, sobre todo, implica que, frente a la irracionalidad de la razón, sobre la que se erigió un conocimiento frío, dominador y que no abre espacios a la afectividad, antepongamos el poder insurgente de la ternura, de la sensibilidad, de la afectividad, que nos permita formas distintas de ser, de sentir, de decir, de hacer, de sentipensar y corazonar la vida (Arias, 2010b, p. 17-18).

Na América Latina, observa-se que indígenas, sobretudo mulheres indígenas, destacam-se como os principais sujeitos que tratam o território como corpo, utilizando a ideia de “corpo-território” como instrumento de resistência e luta. Essa perspectiva reflete a importância do corpo nas culturas indígenas e o seu papel de tomada de decisões (Haesbaert, 2020).

Desse contexto, nascem movimentos liderados por mulheres indígenas em defesa do corpo e do território, como a 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em 2019, que reuniu 2.500 participantes de 130 povos em Brasília, mostrando-se como um importante movimento liderado por mulheres indígenas. No documento final realizado pelas lideranças indígenas, elas afirmam:

[...] queremos dizer ao mundo que estamos em permanente processo de luta em defesa do “Território: nosso corpo, nosso espírito. Enquanto mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida, iremos nos posicionar e lutar contra as questões e as violações que afrontam nossos corpos, nossos espíritos, nossos territórios. Difundindo nossas sementes, nossos rituais, nossa língua, nós iremos garantir a nossa existência. (...) Precisamos dialogar e fortalecer a potência das mulheres indígenas, retomando nossos valores e memórias matriarcais para podermos avançar nos nossos pleitos sociais relacionados aos nossos territórios (CIMI, 2019, n.p.).

As mulheres indígenas, por meio da 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, expressam sua força e resistência diante de um sistema patriarcal e eurocêntrico que, historicamente, as estereotipou e relegou à marginalidade. Ao reivindicar seus territórios, não se limitam à dimensão geográfica, mas incluem também o corpo e o espírito, evidenciando a profunda conexão entre esses elementos. Essa perspectiva amplia a compreensão do território como espaço de vidas sagrado, reafirmando sua centralidade na luta pelos direitos indígenas e na preservação de suas identidades, culturas e espiritualidades. A defesa de seus territórios vai além da dimensão física, abrangendo também dimensões espirituais e culturais, profundamente enraizadas em suas memórias matriarcais.

A construção do corpo indígena perpassa inúmeros processos, de tal modo que, na perspectiva ocidental, o corpo que incomoda é o corpo nu. A nudez do corpo indígena é um dos pontos principais que “provoca” o colonizador. O impacto da nudez dos grupos nativos entre os europeus foi considerável, “pois estar nu equivale a uma quebra de código de comportamento social europeu” (Freire, 2014, p. 242).

Nesse cenário, a constituição dos corpos dos colonizadores europeus seguia os códigos religiosos, em que se cobria sua grande parte com inúmeras roupas. Ao Novo mundo, perante o contato com povos com códigos diferentes, gerou construções discursivas, principalmente, a de que os povos nativos eram “incivilizados”, à medida que:

A nudez era vista como expressão do paganismo. Perante o deus cristão, o deus que estava em toda a parte, os homens e as mulheres deviam ocultar o corpo. Foi constante a repressão do cristianismo sob o corpo, por um lado desprezado em razão dos prazeres da carne, e por outro glorificado na imagem do corpo sofredor de Cristo (Barbosa *et al.*, 2011 *apud* Freire, 2014, p. 246).

Ante o exposto, a religião cristã se tornou a principal instituição disciplinadora da Idade Média à Idade Moderna, tanto que determinava quem estava salvo ou não. Os mesmos códigos foram impostos aos corpos dos nativos do Novo Mundo, como demonstra Freire (2014) ao tratar dos Kaingang:

Pela concepção de corpo militar e cristã, os expedicionários visualizaram o corpo Kaingang, pretendendo discipliná-los, para as finalidades da expedição. Para tanto, empreenderam seus esforços em vesti-los, pois cobrir a nudez indígena era condizente com o início do controle cristão dos prazeres de seus corpos (Freire, 2014, p. 247).

Entre os povos Kaingang, como afirma Freire (2014), houve a intenção de transformá-los em soldados da coroa para salvaguardar o território português das invasões espanholas, mas antes dos treinamentos militares disciplinadores seus corpos precisavam ser cobertos e sua

cultura precisava ser invalidada.

A história colonial parece estar sempre acompanhada de um profundo estado de negação da diferença que pretende homogeneizar os modos de experimentar a vida. A coletividade aqui evocada não se trata de homogeneidade, mas sim de valorização da diversidade e dos fluxos (Mendonça, 2022, p. 90).

De parte dos povos indígenas, eles constroem seus corpos no coletivo, na medida em que é a união entre a natureza, o cotidiano e o coletivo que o corpo se faz. Nessa senda:

A corporalidade coletiva se constrói na experiência cotidiana de colaboração. O cotidiano colaborativo, de convivência entre as diversas formas de experimentar a vida, educa, a educação nesse sentido não se limita a um único espaço, a vida é uma experiência educativa (Mendonça, 2022, p. 86-87).

Ao esmiuçar as conclusões de Ailton Krenak sobre os corpos indígenas, Mendonça (2022) confirma que sua produção ocorre de maneira coletiva, não havendo uma educação diferenciada para determinados grupos. Todos aprendem da mesma maneira, visto que precisam que seus corpos sirvam para o dia a dia na comunidade. É o conjunto que forma o indivíduo. O processo de construção do corpo indígena representa a sua relação com sua cultura. É por conta disto que Taylor e Viveiros de Castro (2006) afirmam que:

Adornos, pinturas corporais e máscaras não têm sentido senão quando vestidos por um corpo vivo. Longe de serem simples decorações, algum tipo de fantasia, esses artefatos são literalmente prolongamentos ou elementos do corpo. Eles devem ser animados, no sentido próprio do termo, ou não são nada (Taylor; Viveiros de Castro, 2006, p. 772, tradução nossa).

Ou seja, esse corpo indígena valoriza o estar vivo, o estar presente em diversos lugares. É por intermédio de sua cultura que os grupos étnicos se constituem enquanto seres vivos. De tal modo que em:

Uma das características da participação dos indígenas nos eventos públicos, encontramos ao observar que existe, por parte deles, uma demarcação constante do que é ser indígena para o coletivo ao qual pertencem os interlocutores. Isso, na maioria das vezes, é feito com a demarcação dos elementos que os diferenciam dos não-indígenas e também de indígenas de outras etnias em um permanente processo de constituição de alteridade (Eltz, 2011, p. 18).

Atualmente, o corpo indígena precisa demarcar seu pertencimento étnico, em cujas principais armas são seus adornos, pinturas e danças. É a partir da presença do uso dessas “armas” que os povos buscam o acesso aos seus direitos, a garantia da demarcação de suas

terras e a valorização de sua cultura. Outro ponto apresentado pelo autor refere-se ao quanto esses adornos são importantes para diferenciar a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil, evidenciando a resistência que os corpos percorrem desde o processo de colonização.

Para o indígena, a concepção de pessoa está atrelada e consubstanciada no aparelho corpóreo, constituindo-se este, parte integrante e interacional da pessoa. Não tem apenas a função de espelhar os papéis sociais, mas a própria essência de cada pessoa, perante o mundo cosmológico de cada sociedade (Cardoso, 1994, p. 176).

Em virtude disso, alguns estudos a respeito dos povos indígenas buscam associar os projetos de educação à constituição dos corpos desses indivíduos. Nesse sentido, “toda educação ‘é educação do corpo’, considerando o mesmo ‘como totalidade da pessoa, onde se inscreve a cultura e se consolida a integração’” (Grando, 2009 *apud* Coube, 2012, p. 15). De forma que “pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo” (Nóbrega, 2005, p. 610).

A educação como instituição popularizada durante a modernidade ainda possui ação disciplinadora em seu público-alvo, ou melhor, há uma necessidade de controlar os corpos: uniformes, posição das carteiras e estrutura física das escolas. Acerca disso, Coube (2012, p. 22) reitera que “possuímos ainda certa dificuldade em ver o outro como ser legítimo e autêntico. O corpo significa, então, o mesmo que a totalidade/centralidade da pessoa”.

Autores como Nóbrega (2005, p. 610) evidenciam que os conhecimentos, presentes no corpo, “podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas”. Ou seja, todas as áreas do conhecimento têm a capacidade de incluir, em seus estudos, a temática do corpo, seja pela análise histórica, seja pela análise cultural.

Ainda assim, a educação desenvolvida no espaço escolar é percebida como um lugar em que os grupos excluídos podem acessar os conhecimentos da sociedade dominante. Desta feita, busca-se uma educação que, além de apresentar os conhecimentos sistematizados, valorize os saberes tradicionais dos povos tradicionais. Isso na medida em que:

Uma educação que se pretende emancipatória entende o corpo não como um composto de duas partes distintas: um corpo (matéria, a substância extensa) e uma alma (espiritual, o lado pensante, consciente do homem).

À educação cabe dar visibilidade ao corpo, pois por meio dele o homem interage com o mundo e com os seus. Os corpos dos alunos revelam os enigmas de suas existências, estas intimamente associadas à sua história de vida. Falar, pois, em história do corpo, vem a ser traçar um lócus da construção social do que hoje entendemos sobre corpo, bem como corporeidade (Coube, 2012, p. 22).

A educação que valoriza os saberes tradicionais precisa pôr em evidência o corpo, principal instrumento de aprendizagem, dado que é no cotidiano, no observar, no imitar que as crianças aprendem sobre sua cultura. Nessa perspectiva, aparecem os entendimentos sobre a corporeidade, visto que “[...] todas as sociedades buscam uma noção ou compreensão de corporeidade. Apesar da grande relatividade cultural da espécie, é factível asseverar que as culturas humanas partilham de uma mesma situação dual: o eu individual e o eu coletivo (Cardoso, 1994).

O corpo enquanto ser individual aprende, de forma coletiva, sua cultura, conhecimento, na maioria das vezes, repassado entre as gerações – os mais velhos que ensinam os mais novos.

No âmbito do conceito de corporeidade, o corpo é sujeito da cultura, é parte fundamental para a promoção dos traços tradicionais de cada grupo. É importante perceber que, nessa discussão, as análises sobre o corpo, de uma maneira geral, são particularizadas, enquanto os conceitos dispostos podem ser usados para analisar diversos grupos étnicos, porém cada um possui a sua especificidade. É por isso que as considerações de Maus são eficazes, uma vez que demonstra a particularidade dos usos do corpo em várias realidades. Tanto que:

A corporeidade que somos é um corpo intencional, nossa expressão no mundo. O corpo em sua melhor acepção, corpo que busca harmonia, equilíbrio, autonomia; também um corpo que guarda as marcas de sua história, muitas vezes, transparecida por meio de rigidez, retração, dores musculares, respiração não natural (Coube, 2012, p. 26).

O corpo se refere à linguagem que pode ser visualizada de diversas maneiras. Sendo assim, é exequível afirmar que o uso público de adornos e pinturas de povos indígenas tem como finalidade comunicar à sociedade não indígena que eles resistiram, resiste e resistirão às diversas formas de restrição a que são submetidos. Desta feita:

A agenda do corpo na educação e no currículo deverá necessariamente alterar espaços e temporalidades, considerando o ato educativo um acontecimento que se processa nos corpos existencializados e é atravessado pelos desejos e pelas necessidades do corpo e que, seguramente, não é propriedade de nenhuma disciplina curricular, mas que pode oferecer-se, não sem resistência, como projeto de inusitadas colaborações nesse espaço e tempo da educação que compreendemos como currículo (Nóbrega, 2005, p. 613).

Esse corpo que se pretende ensinar, como temática no ambiente escolar, deve ser valorizado enquanto produto vivo, participante ativo de uma cultura. Desenvolver conhecimentos de maneira engessada não possibilita o processo de ensino-aprendizagem, visto

que o que se ensina deve estar de acordo com a realidade do público-alvo da escola. De tal forma que o sujeito coletivo, ou a pessoa coletiva, experimenta a existência a partir de um pensamento que é “tolerante, aberto, plural e diverso; acolhe mundos outros, acolhe possibilidades outras de outras cosmovisões, e não somente aquelas que direcionadas pela produtividade carniceira e exploratória advinda do capitalismo” (Malafaia, 2021 *apud* Mendonça, 2022, p. 90).

O modo como os povos indígenas constroem seus corpos evidencia que a coletividade é parte fundamental do desenvolvimento do indivíduo, isso porque não há um corpo construído sozinho, e isso os faz mais tolerantes, acolhedores e críticos das realidades excludentes. Portanto:

A noção de sujeito coletivo atua como uma espécie de atitude existencial em que a experiência da vida e do cotidiano agem de modo profundamente relacional e como consequência modifica nossa maneira de significar, passa a ser um posicionamento ontológico, ecológico, político e cosmológico (Mendonça, 2022, p. 92).

Os impactos de um indivíduo, construído pela coletividade em sua comunidade, são diretos, dado que as características de vida dos grupos indígenas evidenciam isso. O coletivo é mais importante do que o indivíduo, mesmo que cada um seja diferente, ainda assim o conjunto é um só. Isso demonstra que semelhanças ou diferenças físicas resultam de um complexo de significados que cada sociedade inscreve no corpo ao longo do tempo, “por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 39).

Na medida em que as diversas sociedades se expressam através dos corpos de seus membros, estes são percebidos como uma construção cultural. É nesse contexto que se manifestam as regras das relações humanas, sendo possível reconhecer uma cultura.

Os indivíduos, desde o nascimento, aprendem valores, normas e costumes sociais por intermédio de seus corpos, ou seja, um conteúdo cultural é incorporado ao seu conjunto de expressões. A cultura ordena o meio a partir de regras; no caso do corpo, seu controle torna-se primordial para o desenvolvimento de padrões culturais específicos.

As práticas corporais, como jogos e brincadeiras, são entendidas como elementos da cultura corporal de cada etnia indígena. Portanto, assumem sentidos e significados em consonância com o contexto social em que são vivenciados. À vista disso, a análise que se segue parte do cruzamento das práticas corporais indígenas em seu conjunto, as quais foram apresentadas na IX edição dos Jogos dos Povos Indígenas, com elementos que caracterizam o esporte em sua dimensão de alto rendimento, observando sua influência para a educação do

corpo indígena.

Atuais protagonistas dos Jogos dos Povos Indígenas, os indígenas brasileiros ainda hoje são percebidos, de maneira geral, como integrantes de uma única cultura, resultando, assim, em uma perspectiva uniforme sobre esses povos. Essa percepção uniformizadora se fundamenta na existência da “cultura indígena”. Válido ressaltar que, no território brasileiro, atualmente, existem 225 povos indígenas diferentes, conforme dados do Instituto Socioambiental (ISA), revelando uma significativa diversidade cultural (ISA, 2006).

Entende-se que cada uma dessas culturas detém uma lógica que rege seu funcionamento e encontra coerência dentro do próprio sistema cultural, em função disso, “cada cultura ordenou a seu modo o mundo que a circunscreve e que esta ordenação dá um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais” (Laraia, 1986, p. 92). No entanto, essa lógica constitui uma forma de classificação distinta da ciência moderna; em última análise, proporciona uma determinada concepção de mundo aos indivíduos.

A existência humana, na sociedade, não se desenvolveu de maneira unívoca, mas, sim, perante uma ampla gama de sociedades e civilizações, resultando em uma diversidade intelectual, estética, social e de práticas e técnicas corporais que não mantêm uma relação direta com o plano biológico. Portanto, é imprescindível compreender que se trata de culturas de diferentes povos indígenas, desenvolvidas em contextos diversos, de acordo com sua localização no território brasileiro e seu nível de contato com outras culturas em momentos históricos específicos, dado que:

A originalidade de cada uma delas reside antes na maneira particular como resolvem os seus problemas e perspectivas, valores que são aproximadamente os mesmos para os homens, porque todos os homens sem exceção possuem linguagem, técnicas, arte, conhecimentos de tipo científico, crenças religiosas, organização social, econômica e política. Ora, esta dosagem não é nunca exatamente a mesma em cada cultura (Lévi-Strauss, 1976, p. 75).

Claude Lévi-Strauss enfatiza que cada cultura tem sua originalidade, como linguagem, técnicas, arte, conhecimentos específicos, crenças e sua própria forma de organização social, política, econômica e cultural. Ainda aborda aspectos de maneira única e particular para a resolução de seus problemas e a formação de valores, não sendo a mesma em cada cultura. Nesse contexto, o autor aponta a diversidade cultural como contribuição para a riqueza e a complexidade da humanidade, perspectiva que salienta a importância de compreender e valorizar as diferentes expressões culturais existentes.

3.3 Corpo, ritual e identidade: as práticas Assurini

Importante elucidar que a historiografia oficial brasileira não nos trouxe clareza acerca dos principais acontecimentos que marcaram a vida dos povos tradicionais. Com a chegada dos europeus ao Brasil, iniciava-se um período marcado por violentas formas de exploração, da escravidão aos assassinatos em massa das populações indígenas.

Em face da história de colonização do país, herdamos um modelo de educação no molde europeu. Ao assumir os valores e os costumes de fora, passamos a conhecer mais a respeito da história da Europa do que do nosso próprio povo. Em vista disso, a história dos povos indígenas foi pouco documentada e, em grande parte, destruída ao longo dos séculos pela colonização, ocasionando uma vasta lacuna nos dias atuais (Alexandre, 2020).

No contexto da aldeia Assurini do Trocará, a ancestralidade indígena é um elemento central na compreensão coletiva que atribui grande valor às práticas e aos cuidados voltados tanto para o corpo quanto para o espírito. À vista disso, as narrativas indígenas, transmitidas pela tradição oral, têm o objetivo de preservar a cultura e a história, mas também de guiar a comunidade em direção ao bem-estar físico e espiritual.

É sobre essa tradição que esta subseção pretende dar conta das diversas concepções de corpo presentes na comunidade Assurini. A partir da abordagem etnográfica e da escuta atenta dos relatos dos anciãos² da aldeia, objetiva-se compreender como esse corpo é produzido e transformado no transcurso das diferentes fases da vida, desde o nascimento até os rituais de passagem. Partindo das narrativas mitológicas e dos momentos cerimoniais marcantes, pretende-se revelar as nuances e as complexidades da compreensão do corpo dentro da cosmopercepção Assurini.

3.3.1 Cosmologia, Cosmopercepção e corporeidade

Historicamente, as primeiras discussões da intelectualidade Ocidental sobre o corpo dividiam o ser humano em duas partes: corpo e mente. Pensar o corpo a partir dessa divisão dualista recai nas teorias clássicas de Platão, ao conceber o ser humano como pertencente a duas dimensões separadamente: de um lado, o mundo sensível ou material, considerada a parte física do corpo; do outro, o mundo das ideias, restrito à mente (Gallo, 2006).

A dicotomia corpo/mente resvala na compreensão de que homens e mulheres são

² Utilizamos esse termo para identificar pessoas idosas, merecedoras de respeito por carregar consigo toda a sabedoria de seu povo.

formados de matéria e espírito, reforçando ainda mais a separação entre o mundo material (físico) versus espírito (mente) (Carbinatto; Moreira, 2006). Essa divisão criou uma relação de dependência do corpo ao controle da mente, estando o corpo, intrinsecamente, ligado à sua capacidade racional. Essa concepção reducionista do ser humano tem sido amplamente criticada na contemporaneidade. A crescente compreensão das interações complexas entre corpo e mente demonstraram que o ser humano deve ser visto em sua totalidade, integrando as dimensões físicas, sociais, emocionais e cognitivas, fazendo com que estudiosos das ciências humanas e da saúde desafiassem essa separação. A dicotomia cartesiana é considerada, por muitos, um equívoco, pois reduz o ser humano a um aspecto único de sua natureza, além de desconsiderar a interdependência entre corpo e mente e negar o sentido pleno da existência humana.

Essa compreensão fragmentada do ser humano não condiz com a realidade da Aldeia Assurini. Na tradição desse grupo, corpo, mente e espírito são inseparáveis e interdependentes. As práticas corporais presentes em seu repertório cultural, como língua, danças, rituais, pinturas, festas, jogos e brincadeiras, formas de caçar e pescar e outras expressões culturais, desempenham um papel crucial na integração desses aspectos. O corpo Assurini é compreendido como um canal que apreende todos esses saberes presentes nas práticas para garantir o processo de manutenção e equilíbrio entre o indivíduo e o cosmos, revelando a sua dimensão educativa.

A cosmologia indígena produz a educação indígena, indagando e desafiando a ontologia educativa que ampara as crenças e as práticas de opressão e marginalização do outro trazidas pelos colonizadores europeus durante o Brasil Colônia. Ela se manifesta na contramão da ontologia da colonialidade, resgatando a alteridade do outro (o indígena), que foi tirada de forma violenta. Assim, o indígena reafirma sua existência e garante a sua dignidade (Dalla Rosa, 2019).

Acerca disso, na obra “Filosofia da Libertação”, Dussel (1977) pontua que os europeus cometeram uma série de injustiças contra os indígenas, como a expulsão de suas terras e o apagamento de sua cultura e identidade. Ele lança uma dura crítica à visão eurocêntrica, que negligencia, marginaliza e desvaloriza os saberes tradicionais e sua contribuição para a sociedade, além de enaltecer a cosmopercepção indígena como alternativa para a valorização da diversidade cultural.

Em sua obra, Dussel (1977) associa a palavra “cosmologia” à sabedoria indígena, sugerindo a compreensão do mundo em sua diversidade cultural, dado que o ser humano interage com outros seres e a natureza. Historicamente, a sabedoria indígena foi desprezada

pelo Ocidente, considerada indigna, primitiva e desprovida de saber em favor da abordagem racional, materialista e mercadológica, hegemonicamente associada à cultura europeia, denominada de civilizada. Ele menciona que muitas outras culturas também sofrem discriminação, como as dos países da África, Ásia e América Latina, de um modo geral, em quaisquer âmbitos: escolar, universitário, profissional ou meios de comunicação.

Cosmologias são concepções que descrevem a origem e a evolução do mundo, abrangendo o espaço e o tempo, ou seja, centram-se na apreensão do universo e na sua criação através dos mitos, rituais, cerimônias e das práticas que envolvem os saberes tradicionais, oferecendo perspectivas particulares de conexão entre o ambiente, sua existência, os seres espirituais e o propósito de vida.

Na cosmologia indígena valorizam-se as narrativas mitológicas, as tradições orais, o culto ao sagrado e as práticas de respeito pela terra, pelos rios e pelas florestas, protagonizadas pelas diferentes etnias indígenas espalhadas pelo mundo. Esses grupos étnicos são responsáveis pela transmissão de sua cultura para outras gerações através de rituais e de práticas presentes nas cerimônias, na música e nas pinturas ou nos ornamentos corporais, permitindo que dimensões cósmicas e momentos, além do plano terreno, relacionem-se (Silva, 1994).

O conceito de cosmopercepção, desenvolvido pela socióloga e intelectual nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí, nos convida a refletir sobre as diversas formas pelas quais as sociedades se organizam social, política e culturalmente, bem como percebem e interpretam o mundo a partir de suas próprias realidades sociais, culturais e epistemológicas.

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021) prefere uso do termo cosmopercepção no lugar de “cosmovisão” (comumente compreendido como “visão de mundo”) ao de cosmopercepção. Ela substitui a noção de “visão” por “percepção”, destacando, conforme as configurações específicas de diferentes grupos culturais, a valorização das múltiplas formas de perceber e habitar o mundo.

Oyěwùmí (2021) argumenta que a escolha da “visão” como principal meio de compreensão do mundo, presente no termo “cosmovisão”, reflete uma perspectiva ocidental ocularcentrista, que reduz a experiência do mundo a uma percepção fragmentada e limitada da realidade.

O termo cosmopercepção se apresenta como alternativa de superar essa ideia reducionista e fragmentada da realidade quando integra corpo, mente, espírito e comunidade, rejeitando dicotomias impostas pela colonialidade, como corpo/mente, natureza/cultura.

A cosmopercepção aparece como uma chave para questionar a imposição de categorias ocidentais, como o gênero, na interpretação das sociedades africanas, especialmente a antiga

sociedade Oyó. Enquanto o conceito de cosmovisão carrega uma perspectiva ocularcentrista e fragmentada, que organiza o mundo por meio de hierarquias pré-estabelecidas, a cosmopercepção propõe uma compreensão mais dinâmica e contextualizada de acordo com os modos diversos de perceber e habitar o mundo.

No contexto indígena Assurini, a adequação do termo se justifica pela relação e interação que há entre corpos, subjetividades, sentidos e experiências. A cosmopercepção constitui-se na maneira pela qual os povos indígenas percebem e interpretam o mundo a partir do protagonismo de suas histórias, culturas, tempos e espaços.

Embora alguns autores ainda utilizem o termo “cosmovisão” para descrever a maneira particular de ver, pensar, organizar e experienciar o mundo ao nosso redor, defendendo-o como uma abordagem que busca compreender as experiências e interpretações das pessoas sobre o mundo, a concepção apresentada por Afonso, Moser e Afonso (2015) se assemelha ao conceito de “cosmopercepção”. Como alerta Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021), é importante ter cautela com o uso do termo “cosmovisão”, pois ele não captura adequadamente a realidade de grupos culturais como os indígenas. Oyěwùmí (2021) argumenta que esse termo é frequentemente excludente, pois tende a reduzir a complexidade das relações culturais e experiências desses povos, impondo uma visão ocidental que não reflete a totalidade e a interconexão da realidade vivida pelos mesmos. Sendo assim, Oyèrónkẹ Oyěwùmí reitera:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Distintas abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. Em relação à sociedade iorubá, que é o foco deste livro, o corpo aparece com uma presença exacerbada na conceituação ocidental da sociedade. O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (Oyèrónkẹ Oyěwùmí, 2021, p. 42).

A cosmopercepção define a forma como a pessoa percebe e interpreta o mundo à sua volta, correlacionado à corporeidade, pois a experiência corporal, através dos sentidos e das capacidades físicas do corpo, funciona como uma lente capaz de estruturar crenças, valores e a forma como se apreende o mundo.

3.3.2 Rituais

Em seu texto intitulado “Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica”, Adriane Luisa Rodolpho (2004) levanta produções bibliográficas que visam contribuir com pesquisadores que exploram a interseção entre Antropologia e Teologia. Suas análises oferecem apoio à presente pesquisa, ao tentar compreender como se constroem o corpo indígena e as corporeidades produzidas no povo indígena Assurini do Trocará.

Para a autora, a construção do corpo e de suas identidades, ao longo da vida, é particularmente influenciada por rituais ocorridos na fase do nascimento, na passagem da infância para a adolescência, na passagem da adolescência para a vida adulta e no fim da vida do plano corpóreo. Nessa direção, Rodolpho (2004) considerou imprescindível conceituar rituais e, em seguida, descrever os rituais indígenas praticados na aldeia.

Para ela, inicialmente, devemos evitar qualquer definição que categorize o termo ritual como verdade absoluta ou rigidez. Ela diz que Peirano (2003) nos ajuda a desconstruir a ideia rígida de ritual ao sugerir que essa visão não rígida pode ser percebida tão somente pela etnografia, um conhecimento adquirido em campo, junto aos sujeitos da pesquisa. Por seu turno, na perspectiva de Peirano (2003), todos os grupos sociais têm sua essência, e seus eventos, fenômenos ou acontecimentos são únicos.

Essa abordagem decorre da ideia de que a Antropologia sempre procurou assimilar e dar voz aos povos nativos, valorizando a perspectiva do “outro” diferente, em contraposição ao padrão da visão ocidental, que inferioriza e menospreza grupos que pensam e agem fora do padrão. Todas as sociedades têm seus eventos, que são considerados especiais, ou, ainda, “uma formatura, um casamento, uma campanha eleitoral, a posse de um presidente da república, e até mesmo um jogo final da Copa do Mundo” (Peirano, 2003, p. 8) são eventos especiais e não cotidianos.

Ao considerar a definição etnográfica de ritual, não podemos julgá-la com base em critérios de nossa sociedade, mas conforme a cultura do outro. Portanto, qualquer definição prévia de ritual ou de qualquer outro fenômeno corre o risco de ser reducionista, se não levar em conta os valores explícitos das culturas estudadas. O pesquisador, na Antropologia, deve ir além das suas próprias categorias e valores culturais e ser capaz de entender e interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos nativos aos seus próprios rituais e eventos culturais, ocorridos pelas práticas e crenças de sua cultura (Peirano, 2003).

Ao analisarmos os rituais, devemos nos despir de nossa racionalidade ou dos critérios

da nossa cosmovisão e adentrar um novo universo, o universo do outro, no qual nossos valores e normas podem não ser válidos. Isso porque os rituais são importantes em qualquer sociedade.

Involuntariamente, nossas vidas são marcadas por rituais e eles estão profundamente enraizados na vida social de todas as culturas. Em vista disso:

Em qualquer tempo ou lugar, a vida social é sempre marcada por rituais. Esta afirmação pode ser inesperada para muitos, porque tendemos a negar tanto a existência quanto a importância dos rituais na nossa vida cotidiana. Em geral, consideramos que rituais seriam eventos de sociedades históricas, da vida na corte europeia, por exemplo, ou, em outro extremo, de sociedades indígenas (Peirano, 2003, p. 7).

Para Rodolpho (2004, p. 139), em diversas ocasiões, o termo ritual é reduzido a uma prática formal ou antiga, carente de significado ou conteúdo, visto como celebração de algum momento importante; em oposição, podemos interpretar os rituais como exclusivamente relacionado “à esfera religiosa, a um culto ou a uma missa”.

As ideias acerca de ritual anteriormente criticadas pela autora, além de reducionistas, apresentam equívocos e decorrem de senso comum, ou seja, possuem características ao mesmo tempo simplistas, vagas e amplas.

Na perspectiva de Rodolpho (2004, p. 139), os rituais desempenham um papel importante, pois “concedem autoridade e legitimidade quando estruturam e organizam as posições de certas pessoas, os valores morais e as visões de mundo”. Daí a imprescindibilidade dos rituais da aldeia Assurini do Trocará, momento em que as práticas corporais indígenas, presentes nas festas e nas cerimônias, legitimam e demarcam expressões de uma cultura viva dada pelo corpo. Nesse contexto, Peirano (2003, p. 8) assevera que o ritual “é um fenômeno especial da sociedade, que nos aponta e revela representações e valores de uma sociedade, mas o ritual expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo”.

Peirano (2003) pontua que a classificação dos eventos rituais não é o foco da discussão, mas, sim, o seu significado para o grupo envolvido. Por isso, defende que devemos analisar como esses eventos são percebidos e valorizados pelas pessoas dentro de suas respectivas culturas. Esse é o propósito da Antropologia: valorizar as diferentes perspectivas culturais locais e entender as práticas sociais dentro de sua própria realidade cultural.

Por sua vez, para Rodolpho (2004), os rituais adotam estilos tradicionais, amiúde estilizados, para estruturar determinados aspectos da vida social. Os rituais apresentam uma característica em comum: a repetição, de tal modo que ela transmita valores de solidariedade, sentimentos, assim como demonstram a ordem e a promessa de continuidades de seu povo.

Alguns autores corroboram que “os rituais podem ser seculares ou religiosos, e, neste caso, ambos mostram o invisível: enquanto os rituais seculares demonstram as relações sociais (civis, militares, éticas, festivas), os sagrados evidenciam o sagrado, o transcendente” (Rodolpho, 2004, p. 140).

Os rituais podem abranger, segundo Peirano (2003, p. 8), aspectos “profanos, religiosos, festivos, formais, informais, simples ou elaborados” e suas características, como forma, tradição e repetição, os quais são importantes de serem observadas. Eles ainda são, conforme Peirano (2003, p. 8), “bons para transmitir valores e conhecimentos e também próprios para resolver conflitos e reproduzir as relações sociais”. Nesse cenário, Peirano (2003) oferece uma “definição operativa” de ritual, visto que:

É um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como “performativa” em três sentidos: 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional [como quando se diz “sim” à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval]; e 3) finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como “Brasil” o time de futebol campeão do mundo] (Peirano, 2003, p. 9).

Na Antropologia, a ênfase na negação da irracionalidade foi objeto de estudo central. A classificação do *potlache* ou *kula* como rituais não era o menos importante. Os estudiosos da época valorizavam, decerto, a compreensão do significado nativo desses fenômenos. Peirano (2003) menciona que Boas e Malinowski evitaram traduzir para o inglês os termos *kwakiutl* e *trobriandês*, mantendo-os na sua tradução original. Atualmente, podemos reconhecer os aspectos ritualísticos dos dois:

1) como fenômenos culturais de comunicação – sem fazer sentido para os ocidentais, faziam-no para os nativos; 2) constituídos de sequências padronizadas de palavras e atos, frequentemente expressos em múltiplos meios – colares, braceletes, diálogos cerimoniais, músicas, pinturas corporais, cobertores, placas de cobre, posturas etc. faziam parte do repertório destes eventos; 3) a formalidade, a estereotipia e a repetição – que os nativos reconheciam e enfatizavam – marcavam os eventos; 4) ambos produziam valores sociais durante a performance – *status* e prestígio eram construídos ou destruídos, concepções de riqueza estabelecidas, noções de dignidade e de generosidade reforçadas (Peirano, 2003, p. 11).

Nessa senda, Viveiros de Castro (1979) demonstra como a sociedade influencia na construção dos corpos, salientando a relevância das práticas sociais que moldam e transformam

esses corpos ao longo do tempo. Ele evidencia, em seu texto, que esses corpos são preparados a partir dos rituais, resultando em transformações e adaptações para assumirem novos papéis na sociedade. Durante esse processo, ocorre uma metamorfose que contribui para a fabricação dos corpos, efetivando novos papéis sociais e novas identidades individual e coletivamente.

Ao discutir o papel da sociedade na construção e na transformação dos corpos, o autor parte do princípio de que eles não são apenas inerentemente determinados pela biologia, mas constituídos e formados por práticas sociais particulares continuamente. Essas práticas incluem os rituais, objeto de nosso estudo neste excerto da tese, assim como os costumes e as normas que orientam como os corpos devem ser tratados e modificados para se adequarem aos diferentes papéis sociais.

Na cultura indígena, há os rituais de passagem que marcam momentos importantes da vida. São eventos especiais que simbolizam mudanças ou transições significativas na constituição de pessoa e podem ser ritos de iniciação, ritos do nascimento, ritos fúnebres, transição de uma fase da vida para outra, como a puberdade, entre outros. Desse modo, o autor evidencia que as mudanças as quais o corpo atravessa é, preponderantemente, responsável pela fabricação das identidades individuais e coletivas.

Ao conceituar a fabricação dos corpos na perspectiva de Viveiros de Castro, Vale de Almeida (2004) percebe uma subordinação da natureza aos propósitos culturais e, por consequência, à produção de seres humanos. A metamorfose, por sua vez, reintroduz a ideia de excesso e imprevisibilidade na ordem humana, transformando indivíduos em animais ou espíritos. Ela é vista como uma alteração fundamental na essência, que se reflete desde a maneira de se movimentar ou gestual e, até mesmo, na possibilidade de mudança na forma física dos corpos.

Segundo Viveiro de Castro (1979), o povo xinguno³ passa por rituais e práticas que desempenham um papel basilar para a construção e a redefinição das identidades. Esses rituais percorrem três momentos diferentes. O primeiro deles ocorre no contexto reprodutivo quando o homem constrói o corpo do filho através das relações sexuais com a mãe, fase inicial considerada indissociável do fortalecimento dos vínculos familiares.

O segundo momento acontece com o processo chamado de reclusão pubertária, período no qual o indivíduo vivencia rituais de transição para a idade adulta. Durante esse período são realizados rituais específicos, que marcam a passagem da infância para a maturidade, ajudando a definir papéis sociais e responsabilidades dentro da comunidade.

³ Povo indígena que nasceu e vive no Parque Nacional do Xingu.

Por seu turno, a terceira fase sucede durante as cerimônias relacionadas à morte. Os rituais fúnebres são ocasiões importantes que marcam não só uma homenagem aos falecidos, como também servem para o fortalecimento da identidade coletiva e a reafirmação dos laços entre a comunidade.

Além desses momentos centrais, a iniciação xamânica representa outro aspecto primordial na formação da identidade xinguana. Durante esse processo, o iniciado é submetido a práticas de purificação e preparação corporal, que incluem abstinência de certos alimentos, bebidas e relações sexuais. Essa iniciação xamânica prepara o indivíduo para assumir papéis de liderança espiritual e cura dentro da comunidade, mas também exerce um papel importante na construção da identidade espiritual e na compreensão do mundo espiritual.

Assim, esses rituais e práticas não só moldam o corpo físico, mas também influenciam, profundamente, as identidades individuais e coletivas no cerne da comunidade xinguana, refletindo a interconexão entre aspectos biológicos, sociais, culturais e espirituais da identidade humana (Viveiro de Castro, 1979).

Nesse contexto, o autor pontua que o corpo do povo xinguano é fabricado a partir dos momentos de reclusão, e estes não ocorrem de modo natural, isso porque são, intencionalmente, manipulados. Portanto, é imprescindível reconhecer que a noção de corpo entre os xinguanos (e também para outras sociedades indígenas) difere, de modo significativo, das concepções ocidentais predominantes. Na visão ocidental, com frequência, consideram-se os aspectos biológicos separados da cultura e da sociedade em relação ao corpo.

Para os xinguanos, o corpo permanece intrinsecamente ligado aos aspectos sociais, culturais e espirituais da vida. Essa perspectiva ressalta a importância dos rituais e das práticas corporais na formação e na expressão das identidades individuais e coletivas na comunidade xinguana, assim como para outras etnias.

3.3.3 As práticas corporais

A fabricação do corpo representa uma intervenção intencional da cultura sobre o corpo do indivíduo; à medida que ela molda a pessoa, transforma sua essência, manifestando-se tanto na gestualidade quanto em formatos físicos (Viveiros de Castro, 1987). Nesse sentido, a expressão “fabricação do corpo” sugere que, no contexto cultural das sociedades indígenas, o corpo não é apenas compreendido como uma entidade biológica, como também é objeto de mudanças e influenciado por práticas sociais, ou seja, pelas práticas corporais indígenas. Outrossim, “o corpo não é nunca um objeto técnico. Ademais, a utilização de certos segmentos

corporais como ferramenta não torna o homem um instrumento” (Le Breton, 2006, p. 44).

Nesse cenário, a perspectiva sociocultural do corpo enfatiza a dualidade entre semelhanças e diferenças como resultado de uma gama de significados que cada sociedade inscreve no corpo ao longo da história, de tal maneira que por intermédio dele se dá o “contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 39).

Perante os corpos, as diferentes sociedades se expressam. Esse fenômeno, compreendido como uma construção social, resulta das interações humanas e constitui-se no substrato essencial de uma cultura específica. A cultura estabelece normas de comportamento que influenciam, diretamente, a forma como o corpo molda padrões de cultura específicos. Desde o nascimento, os indivíduos absorvem valores, normas e práticas sociais através de seus corpos, incorporando um conteúdo cultural – técnicas corporais – ao seu repertório de expressões (Almeida; Suassuna, 2010).

Por sua vez, as técnicas corporais têm sido alvo de diversas investigações no âmbito das Ciências Sociais. Na perspectiva sociocultural, elas são compreendidas como intrínsecas ao movimento humano. Os gestos criados são carregados de significados e interpretações que estão relacionados a necessidades tanto materiais, como simbólicas. Marcel Mauss (2003), em sua obra “As técnicas do corpo”, aponta que as técnicas corporais são socialmente construídas e culturalmente passadas de geração em geração.

Para o autor, as técnicas corporais apresentam uma especificidade e uma tradição própria, sendo essenciais na construção, na formação e na manutenção identitária, enquanto são assimiladas pelos processos educativos próprios de cada povo ou cultura. Mauss (2003) é reconhecido por sua contribuição na desconstrução do conceito de técnica corporal, que se relaciona à ideia de “homem total”.

É imperioso ressaltar, nessa direção, o cruzamento entre os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos, que reforçam a construção das subjetividades humanas, desprezadas atualmente no processo histórico. Em sua obra, é notável o papel do corpo de comunicar simbolicamente. Os gestos, os comportamentos e os movimentos expressam e reforçam aspectos significativos de um povo, ajudando a compreender a vida em sociedade, na história e na cultura.

Nesse viés, Mauss (2003, p. 401) evidencia que “as técnicas corporais são as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de forma tradicional sabem servir-se de seus corpos”, ou seja, as técnicas corporais são moldadas pela tradição e pela sociedade, sugerindo que há uma influência cultural e social delineando a maneira como as pessoas interagem e como usam os seus corpos em diferentes etapas da vida, seja na infância, na adolescência ou na fase

adulta.

O ensino de certas técnicas corporais pode ser revelador do estilo de vida de uma sociedade, uma vez que seus comportamentos tradicionais moldam as atitudes individuais. O papel das técnicas corporais é basilar na formação da identidade individual e coletiva das sociedades, principalmente nas comunidades indígenas, visto que essas técnicas obedecem à tradição cultural repassada por gerações (Grando, 2005). Essa transmissão é fundamental para estabelecer os papéis sociais. Desse modo, percebemos a capacidade das crianças de aprenderem tendo como base os elementos de sua cultura, a exemplo dos jogos e das brincadeiras (Grando, 2006).

As práticas corporais tradicionais, em particular, os rituais realizados nas aldeias, são vitais no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que regem suas maneiras de ser, agir e pensar específicas para cada sexo e idade em cada etnia. Esses rituais transmitem conhecimentos técnicos, como também fortalecem os laços comunitários, promovendo a coesão social dentro da sociedade indígena.

Entre os Bororo do Mato Grosso, ocorre um fenômeno interessante nos rituais: as danças são empregadas como ferramentas de educação corporal, permitindo que os jovens construam uma identidade diferenciada. A dança representa uma forma de educação significativa para a transmissão de valores, as técnicas corporais e os sentidos e significados que compõem os patrimônios culturais e as relações entre os clãs na cosmologia Bororo (Grando, 2005). Durante essas danças rituais, são lembradas as histórias e as relações sociais que constituem o grupo. Ao se envolver na dança, os indivíduos afirmam sua posição na comunidade.

Os jogos, as danças e as brincadeiras são manifestações lúdicas que permitem a apreensão da realidade de uma forma única, fundamentada nos sentidos e nos significados específicos de cada cultura. Essas atividades desempenham um papel importante na constituição da identidade da pessoa indígena, contribuindo para a formação de sua identidade cultural. Mediante essas práticas, são transmitidos valores, tradições e conhecimentos ancestrais, fortalecendo os laços comunitários e promovendo o senso de pertencimento à cultura (Almeida; Suassuna, 2010).

Na cultura indígena, por sua vez, a construção da identidade ocorre através das práticas corporais, categorizadas como bens culturais de natureza imaterial que representam valores de referência para cada grupo étnico. No decorrer do tempo, essas práticas são recriadas pelo grupo, que as mantém como uma forma de garantir a continuidade de suas tradições. Nessa senda, Veloso (2004, p. 31) conceitua práticas corporais como “o repertório de expressões

culturais de um grupo social”. Nesse contexto, entende-se que certos valores são incorporados às práticas sociais, as quais, nessa dinâmica de interação, definem e moldam a identidade de um grupo cultural.

As escolhas em relação a certas práticas corporais, a saber, jogos, danças e brincadeiras, refletem o pensamento coletivo de um grupo, delineando suas características morais e intelectuais. Optar por essas práticas sugere quais comportamentos são valorizados, mas também desempenham um papel na manutenção da ordem social. Acerca disso, explica Daolio (1995, p. 42): “fica evidente, portanto, que o conjunto de posturas e movimentos corporais representa valores e princípios culturais. Consequentemente, atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido”. As influências dos princípios e das categorias dos jogos vão além de seu espaço e tempo específicos, permeando a vida cotidiana das sociedades e contribuindo para a definição do estilo de diferentes culturas (Caillois, 1994).

Almeida e Suassuna (2010) apresentam uma análise das práticas corporais, revelando os sentidos e os significados associados aos jogos tradicionais dos povos indígenas. Apoiados em estudos antropológicos e sociológicos, os autores destacam a importância dos jogos indígenas como elementos que demarcam a sua identidade, tal como destacam a sua relevância como instrumentos de expressão cultural, socialização com outras etnias e com os não indígenas, além da preservação de suas tradições.

As práticas corporais indígenas, observadas nos jogos tradicionais, ainda revelam, segundo Almeida e Suassuna (2010), valores simbólicos e crenças próprias dessa cultura. Por meio desses jogos, evidenciam-se aspectos importantes da cultura indígena: a cosmovisão, a mitologia e as relações sociais, heranças preservadas e passadas para outras gerações.

As práticas corporais têm sido estudadas, ao longo dos anos, por diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a Educação Física e as Ciências Sociais. Conforme Almeida e Suassuna (2010, p. 53, 55-56) as práticas corporais “constituem um conjunto de manifestações da cultura corporal de movimento de cada etnia indígena, portanto, possuem sentidos e significados próprios dentro das diversas culturas indígenas”, de tal modo que, “por serem expressões ou derivações de valores coletivos, possuem uma lógica estrutural que orienta seu funcionamento produzindo comportamentos”, refletindo valores compartilhados pela sociedade.

Segundo os autores, “o ensino de determinadas técnicas corporais pode revelar o modo de vida de uma sociedade, visto que são suas tradições que condicionam as atitudes individuais” (Almeida; Suassuna, 2010, p. 58). Nessa direção, Grando (2005) discute como as formas de transmissão das técnicas corporais, nas sociedades tradicionais, transformam o corpo biológico

em social. Isso significa que a pessoa começa a se identificar com seu grupo, e também é reconhecida por ele. Isso destaca o sentimento de pertencimento a determinado grupo.

Nas comunidades tradicionais, as práticas corporais indígenas, presentes nos rituais, funcionam como um catalisador entre o ensino e a aprendizagem através da educação do corpo. O fazer, o pensar e o sentir são determinados por sexo e idade dentro de cada grupo étnico. Os jogos, as danças e as brincadeiras são práticas que exercem um papel fundamental na apreensão da realidade. Por meio de uma abordagem lúdica, servem como meio de transmissão, e transmissão dos valores, sentidos, significados e normas específicas de cada comunidade (Almeida; Suassuna, 2010). Elas demarcam o corpo indígena, fornecendo uma base sólida para a construção de sua identidade cultural.

As práticas corporais indígenas são consideradas expressões ou manifestações culturais enraizadas da tradição e da ancestralidade indígena. Essas práticas têm sido transmitidas ao longo das gerações, garantindo o compartilhamento dos saberes dos mais velhos aos jovens da aldeia Assurini do Trocará. Tais práticas permeiam os hábitos e os rituais cotidianos desse povo, embora coexistam com influências de outras práticas corporais ocidentalizadas que lhe são apresentadas (Barros; Araujo; Spotti, 2023).

Para Almeida e Suassuna (2010), as práticas corporais constroem a identidade étnica de cada povo, constituindo-se em bens culturais de natureza imaterial, sendo referência para esses povos. Assim sendo, são constantemente recriadas pelo grupo que lhes proporciona o sentido de continuidade, tendo como base suas tradições, reconhecidas como expressões culturais. É com base nelas que o enraizamento de determinados valores ocorre, promovendo, desse modo, a sua continuidade.

Conforme observado por Müller (2008), as danças e a música dos povos indígenas são manifestações artísticas e culturais imprescindíveis nos rituais. Através do corpo, a dança representa gestos ou movimentos que, geralmente, são acompanhados pelo ritmo do som ou da música, cantada ou tocada pelos instrumentos musicais. Nesse sentido, o autor pondera: “em geral, a palavra para a música vocal e a dança é a mesma: não há dança sem canto e por isso, voz e movimento constituem a materialidade dessa expressão. E esta, repetimos, se encontra contextualizada nos rituais” (Müller, 2008, p. 69).

Um exemplo disso é o Oforahai, uma prática de cantar e dançar na língua dos Assurini do Xingu, na região amazônica do Brasil, pertencente ao povo Tupi-guarani. Para o autor:

Trata-se do nome genérico dado às práticas rituais realizados para promover a experiência do encontro cósmico entre o mundo dos humanos e o dos espíritos. O objetivo é garantir a vida, seja através da transmissão da substância vital que cura os

pacientes do ritual *Maraká*, seja através da ação propiciatória que garante a caça e a boa colheita (Müller, 2008, p. 69).

Oforahai refere-se a todas as práticas rituais efetuadas com o propósito de proporcionar encontro cósmico entre dois mundos, o humano e o dos espíritos. Os rituais promovem o equilíbrio entre os seres humanos e o mundo espiritual. Müller (2008) descreve as cerimônias como momento sagrado, objetivando assegurar a continuidade da vida, além de garantir a saúde e as boas condições para a caça e a colheita farta.

A dança/música nas sociedades indígenas deve ser entendida no contexto da performance ritual e os rituais, por sua vez, como experiências sensíveis da ética e visão de mundo de um povo, sistemas expressivos através do qual se re-vive, re-cria, re-constrói, re-modela, re-elabora e re-interpreta uma cultura. Seus conteúdos dizem respeito a valores éticos e estéticos, constitutivos das cosmologias (visão de mundo) e mitologias, bem como às relações sociais e contexto histórico (Müller, 2008, p. 69).

Para o referido autor, a dança e a música, na cultura indígena, devem ser compreendidas no contexto de seus rituais e vivida através de seus sentidos corporais e de sua cosmovisão. Por seu turno, na cosmopercepção de mundo dos indígenas, os rituais são cerimônias tradicionais que se refletem em ações, práticas, comportamentos, valores, sentidos e significados que permitem a ressignificação da sua cultura, elementos essenciais às suas cosmologias e mitologias indígenas.

4 PONTOS DE PARTIDA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

O trabalho de campo desta tese foi realizado de modo a respeitar os participantes da pesquisa, reconhecendo a importância e a necessidade de se estabelecer com os participantes relações que vão além da mera interação pesquisador-pesquisado. Nesse sentido, é relevante elucidar que, ao longo do tempo de pesquisa, procuramos transformar essa interação em laços significativos, essenciais para uma compreensão autêntica acerca do tema de estudo, como será possível constatar ao longo desta seção.

A seguir, detalharemos o tipo de pesquisa realizada em campo e as etapas de trabalho, descrevendo as atividades desenvolvidas em cada fase e justificando a escolha dos instrumentos de geração de dados. Esses últimos foram, criteriosamente, selecionados e adaptados para se alinharem ao tipo de investigação proposto, garantindo uma abordagem que respeite e valorize as especificidades culturais da comunidade Assurini. A metodologia adotada busca, assim, não apenas responder às questões de pesquisa, mas também contribuir para uma compreensão mais ampla e profunda dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e à corporeidade no contexto das práticas culturais e educacionais dos Assurini do Trocará.

Para definir o caminhar metodológico, foi necessário um profundo “mergulho” nas nossas emoções, aliado a um esforço consciente para romper com a linearidade imposta pela historiografia oficial na narrativa sobre a história e a cultura indígena. Leituras a partir de perspectivas indígenas tornaram-se indispensáveis para compreender que o pensamento decolonial nos conduz a transformações significativas na sociedade e à desconstrução dessa narrativa “linear” moldada pelo processo de colonização.

O intuito não é descartar os métodos e as abordagens consolidadas na academia, mas tentar romper com a colonialidade frequentemente presente nos estudos sobre os povos originários e como o distanciamento entre pesquisador e participantes, defendido muitas vezes sob argumento da neutralidade científica. Essa nova forma de pesquisar emerge da abordagem *sentipensante* proposta pelo intelectual Fals Borda (2003) e da ideia de *Corazonar*, defendida por Patricio Guerrero Arias (2011). Esse diálogo teórico articula razão, emoção e percepção, valorizando não só as relações afetivas entre o fazer acadêmico, o pesquisador e os participantes, como também as novas formas de conhecimento que se desviam dos padrões coloniais, promovendo, assim, uma compreensão mais ampla, crítica e sensível da realidade.

O conceito *sentipensante*, desenvolvido por Fals Borda (2003), oferece uma contribuição significativa para os objetivos desta tese. Como pesquisador partícipe das causas dos Assurini, afastei-me de uma percepção estereotipada dos povos indígenas. Minha imersão

no cotidiano dos Assurini da aldeia Trocará, pelo contato direto e pelas vivências compartilhadas, possibilitou uma compreensão mais profunda e autêntica dessas comunidades. Com um compromisso engajado, propusemo-nos a realizar esta pesquisa observando, atentamente, o dia a dia da aldeia e as atividades escolares na Escola Warara'awa Assurini, sempre respeitando e valorizando as práticas e as tradições daquele povo.

Orlando Fals Borda descreve o conceito de *intelectual sentipensante*. De acordo com o autor, o termo sentipensante descreve “[...] *aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón* [...]”⁴ (Fals Borda, 2003, p. 9). Essa concepção, segundo Mota Neto (2015), reflete a figura de um pesquisador que transcende o papel tradicional e incorpora múltiplos atributos, como o de educador, investigador, militante e intelectual. Inspirados nessa concepção, tentaremos imprimir uma prática de pesquisa permeada por essa diretriz.

Esse tipo de pesquisador é identificado como alguém com profunda conexão emocional e intelectual com os participantes do estudo, em contraste com aqueles que adotam uma postura mais distante e impessoal, tratando-os como objetos objetivados. A perspectiva *sentipensante* desafia a frieza e a neutralidade, geralmente associadas à pesquisa acadêmica, propondo que o envolvimento pessoal e a sensibilidade são essenciais para uma compreensão mais rica e significativa da realidade estudada.

A adoção desse conceito em nossa pesquisa é, particularmente, relevante, pois buscamos compreender o sentido do corpo e da corporeidade conforme práticas presentes na comunidade Assurini do Trocará, mas também nos envolver de maneira ética e empática com a comunidade. Desta feita, a ideia de assumir uma postura *sentipensante* nesta pesquisa serviu como um guia metodológico que orientou nossa abordagem e incentivou-nos a integrar sentimentos, emoções e pensamentos em nossa prática investigativa.

Sobre esse ponto,

um intelectual *sentipensante* é aquele que nem se guia somente pela razão instrumental da ciência dominante, descomprometida ética e politicamente com o sofrimento dos oprimidos, nem age de forma meramente espontaneísta e impulsiva, sem recorrer a planos, a métodos e a estratégias. Um intelectual *sentipensante*, ao contrário, orienta-se pela somatória de uma razão rigorosa e crítica e de um vínculo orgânico, participativo e afetivo com as comunidades populares. Por sua relação umbilical com as camadas mais sofridas, o intelectual *sentipensante* não ignora suas emoções e sua indignação com a opressão, mas as transforma em fonte seminal que alimenta uma ética do cuidado e uma racionalidade emancipatória (Mota Neto, 2015, p. 231).

Para Mota Neto (2015), Fals Borda não apenas formulou suas ideias decoloniais, mas

⁴ Em tradução livre: “[...] aquela pessoa que tenta combinar a mente com o coração [...]”.

também as incorporou em sua própria prática, demonstrando sua viabilidade por meio de ações e relações com as comunidades pesquisadas. Fals Borda subverte a dinâmica colonialista ao estabelecer conexões genuínas, participativas e respeitadas com as comunidades, reconhecendo seus participantes não como objetos de estudo, mas, sim, como homens e mulheres que devem ser respeitados e reconhecidos.

Tradicionalmente, consoante com Mota Neto (2015), a abordagem colonial é caracterizada por uma atitude de superioridade e arrogância, em que o pesquisador se vê como mais sábio e, conseqüentemente, relaciona-se de maneira impositiva e autoritária. Fals Borda desafia o colonialismo intelectual, que, frequentemente, manifesta-se tanto no plano do pensamento quanto no comportamento do pesquisador/educador, enfatizando a importância de construir laços afetivos baseados em reciprocidade e respeito, desafiando as normas hierárquicas que, reiteradamente marcam o trabalho de cientistas sociais e educadores tradicionais. Essa abordagem participativa e afetiva é essencial para compreender o papel de Fals Borda na promoção de uma perspectiva decolonial no campo acadêmico.

Patricio Guerrero Arias (2010b), em “*Corazonar: Una antropología comprometida con la vida*”, propõe uma maneira outra de ser pesquisador e realizar pesquisa acadêmica e intelectual em educação. O conceito *corazonar* integra emoção e vivência para compreender e sentir as realidades sociais com sensibilidade e compromisso ético.

As discussões de Arias (2010b) dialogam com o conceito de intelectual *sentipensante* de Orlando Fals Borda, rompendo com o paradigma ocidental cartesiano. Esse paradigma, enraizado no racionalismo e na filosofia de René Descartes (1596–1650), baseia-se na separação mente e corpo, valorizando a razão em detrimento de outras dimensões como as emoções, as experiências práticas e os saberes intuitivos. Tal prática, promove uma compreensão fragmentada e hierarquizada do conhecimento.

Esse enfoque reducionista e dual, segundo Arias (2010b), reforça a produção da colonialidade do poder e do saber impostas pelas perspectivas logocêntricas e epistemocêntricas,

[...] que le permitieron instaurar la hegemonia de la razón, lo que ha implicado, la subalternización y marginalización de la afectividad, de los sentimientos y su traslado a esferas subterráneas de ahí la escasa presencia de las emociones y la ternura en el conocimiento como otra forma de ejercicio del poder y de la colonialidad del ser, incluso en aquel pensamiento que aparece como pensamiento crítico, que al quedar atrapado en el epistemocentrismo, sigue recreando formas de colonialidad del ser (Arias, 2010b, p. 23).

O *Corazonar*, proposto por Arias (2010b), é uma abordagem metodológica decolonial

cujo objetivo principal é estabelecer uma conexão entre o campo afetivo e o racional nas pesquisas científicas, sendo assim, “*de ahí la necesidad de empezar a corazonar como respuesta espiritual y política insurgente, puesto que el corazonar reintegra la dimensión de totalidad de nuestra humanidad al mostrar que somos la conjunción entre afectividad e inteligencia*” (Arias, 2011, p. 29). A inovação do ato de *Corazonar* rompe com o paradigma racional que separa e distancia o pesquisador dos participantes da pesquisa, ao integrar o agir-pensar-sentir no processo investigativo. Além disso, Arias (2010b, p. 492) sugere que “*la investigación aparece así como un acto de alteridad, que permite el encuentro dialogal de nosotros con los otros*”.

A perspectiva de Arias (2010a) desafia as práticas tradicionais de pesquisa, frequentemente marcadas por rigidez e distanciamento, propondo uma epistemologia que reverbera a sensibilidade e o compromisso ético com as comunidades, valorizando as experiências, percepções e lutas dos participantes da pesquisa. Portanto,

Corazonar es una respuesta insurgente pra enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construí-das por Occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón. Implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra huma-nidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad como de razón (Arias, 2010a, p. 89).

Assim sendo, a proposta de *corazonar* se apresenta como alternativa contundente que se contrapõe às dicotomias estruturadas pela modernidade ocidental, as quais fragmentam o agir do sentir-pensar e o coração da razão. O *intelectual sentipensante*, de Fals Borda, e o *corazonar*, de Arias, integram, juntos, razão e afetividade, contribuindo para a análise dos sentidos e significados do corpo dos Assurini do Trocará no contexto de suas práticas, compreendendo, assim, a dimensão educativa que o corpo assume na comunidade.

Ao investigar as práticas corporais dos Assurini, consideramos não apenas a abordagem racional, mas também os aspectos afetivos e emocionais que constituem a subjetividade do corpo Assurini, refletindo a cosmopercepção de mundo em que o fazer é entrelaçado ao sentir e ao pensar dessa comunidade. Dessa forma, buscamos compreender a totalidade da natureza humana que se manifesta nessas práticas, reconhecendo a interdependência entre razão, emoção e corpo.

Nas Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa de cunho qualitativo destaca-se como um dos principais métodos de geração/produção de dados para a produção científica. No caso desta

tese, a aplicação desse tipo de pesquisa se processou por meio do uso de entrevistas e observações em contato direto com a realidade estudada, valendo-se ainda de imagens na forma de fotografia e gravuras produzidas pelos Assurini, o que permitiu o alcance mais consistente dos objetivos da pesquisa. O método qualitativo, como se sabe, é indicado, especialmente, para o estudo de grupos humanos, visto que, como afirma Minayo e Deslandes (2008), ele se adequa à necessidade de explorar o mundo dos significados construídos pelos participantes.

Aspectos culturais, como a fala, os rituais, o vestuário e a alimentação são elementos fundamentais das culturas dos povos que não podem ser analisados de maneira eficaz por meio da pesquisa quantitativa. A importância de métodos que abordam tais aspectos inspirou o desenvolvimento de novas abordagens de pesquisa, inicialmente criadas e utilizadas na Antropologia, mas que, posteriormente, se disseminaram por todas as Ciências Humanas e Sociais.

É necessário assimilar que, assim como na pesquisa quantitativa, os pesquisadores que dispõem do método qualitativo também realizam comparações entre dados gerados. Esses dados são confrontados, costumeiramente, com estudos anteriores ou documentos oficiais. Em algumas situações, as condições específicas da pesquisa podem impedir o pesquisador de fazer tais comparações. No entanto, quando o rigor científico é aplicado, as informações qualitativas geradas podem ser suficientes para fornecer descobertas significativas e profundas.

Desta feita, a pesquisa que empreendemos é de natureza qualitativa, pautada, essencialmente, pelas descrições detalhadas na forma de palavras e imagens. O foco principal é compreender o sentido e o significado do corpo e da corporeidade a partir de práticas educativas presentes na comunidade do povo Assurini do Trocará.

Na pesquisa qualitativa, é essencial que os pesquisadores organizem seu trabalho de acordo com etapas definidas, ao mesmo tempo que devem manter a liberdade necessária para a descoberta. Estudar grupos humanos exige o reconhecimento de que eles são participantes de sua própria história, e não entidades estáticas. Por esse motivo, as abordagens qualitativas são mais adequadas para esse tipo de pesquisa.

Para a obtenção dos dados necessários, adotamos, em parte, os procedimentos aplicados pelo método etnográfico, que nos permitiu uma imersão profunda, e mais atualizada, incorporando novas posturas consolidadas pela pesquisa participante na cultura da comunidade Assurini. Conduzimos entrevistas abertas e semiestruturadas com os participantes escolhidos para capturar as suas perspectivas e vivências de maneira autêntica, assim como observamos, atentamente, o uso de seus corpos na cultura. Dessa forma, fizemos registros fotográficos e observações gerais no campo de estudo, o que favoreceu um entendimento mais rico e

contextualizado das práticas e significados culturais locais. Nesse sentido, a observação participante foi um instrumento-chave que nos permitiu vivenciar uma interação direta e contínua com o dia a dia da comunidade.

A etnografia se constituiu como um dos principais métodos de pesquisa utilizados no estudo de populações indígenas. Desenvolvido pelo antropólogo Clifford Geertz (1989), esse método se caracteriza pela “descrição densa” dos dados gerados. Na etnografia, o contato do pesquisador com o participante da cultura pesquisada é constante, permitindo uma compreensão profunda das práticas culturais, sociais e cotidianas do grupo em questão.

A abordagem qualitativa, ancorada, em parte, no método etnográfico, é enriquecida pela observação participante, viabilizando uma compreensão abrangente e detalhada dos sentidos e significados das práticas culturais de um povo. No caso desta tese, do corpo e corporeidade do povo Assurini do Trocará, os quais assumem, no contexto das manifestações culturais e no ambiente escolar dos Assurini do Trocará, sentidos e significados próprios. Nosso objetivo é não apenas registrar essas práticas, mas também interpretá-las em seu contexto cultural, educacional e social.

Nesse sentido, a observação participante, utilizada nesta pesquisa, articula-se ao exercício atualizado de aplicação do método etnográfico, visto se tratar de um estudo que, ao se inspirar na ideia *sentipensante* de Fals Borda, torna a relação pesquisador-pesquisado mais intensa e corresponsável. A presença constante do pesquisador no *lócus* da pesquisa é uma característica indissociável da pesquisa participante, ainda que realizada numa perspectiva de parceria, capaz de alcançar uma interação direta e contínua com o ambiente e as pessoas estudadas para além da presença. Essa observação pode ser realizada tanto por um observador externo quanto por alguém de dentro da realidade pesquisada, desde que proporcione uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos sociais analisados em coparticipação.

Atualmente, a pesquisa qualitativa é um dos principais tipos utilizados para analisar questões sociais que não são quantificadas. Uma chamada de atenção presente nesse tipo de pesquisa é que ela não serve para “dar voz” ou “poder” aos grupos sociais oprimidos (Bauer; Gaskell, 2002), na verdade, ela é utilizada como forma de apresentar diversas realidades.

O principal interesse da pesquisa qualitativa centra-se em analisar “como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 21). Para tanto, múltiplas possibilidades são factíveis. Os dados podem ser apreendidos de inúmeras formas: entrevistas; observações; documentos etc.

Os passos para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa não são tão enrijecidos, o

que oferece ao pesquisador uma liberdade para escolher a melhor forma de organizar sua produção de dados, mas sem se descurar de embasar, teoricamente, as etapas e as discussões de seu estudo. É necessário lembrar que, nesse tipo de pesquisa, há uma aproximação entre a abordagem qualitativa e quantitativa, ou seja, um pesquisador qualitativo pode usar amostragem quantitativa para desenvolver seu trabalho, ultrapassando a separação positivista entre as duas abordagens.

Estudiosos como Minayo (2003) são enfáticos ao afirmar que os dois tipos de pesquisa não devem se opor, mas se complementar, construindo uma pesquisa ainda mais complexa em dados. Ou seja, uma não é melhor que a outra, ambas devem ser tratadas segundo a realidade e os objetos pesquisados.

As pesquisas de cunho qualitativo, como a pesquisa participante, para além de apresentar as diferentes realidades presentes nas comunidades tradicionais, possui, também, a finalidade de desenvolver novas teorias, questionar conceitos e proporcionar novas formas de se compreender determinado fenômeno, até mesmo, novas técnicas de geração/produção de dados.

Para esta pesquisa, em particular, os dados de campo são apresentados pela descrição densa, método de pesquisa muito presente na Antropologia, que iniciou sua aplicação com a apresentação dos modos de vida de sociedades indígenas, mas que se ampliou para as diversas sociedades. Em consonância com Silva e Mathias (2018), esta pode ser traduzida como a arte ou a ciência de se descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos, suas produções materiais e suas crenças.

A descrição densa pode ser compreendida como método etnográfico. Para Peirano (2014), o fazer etnográfico do pesquisador não tem um momento para iniciar ou finalizar. Segundo a autora, as etapas de pesquisa vão sendo trilhadas no processo de envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada. Isso porque é no transcurso deste trabalho que os questionamentos são elaborados. À medida que o pesquisador traduz o que vê, o que presencia, na forma de descrição, os problemas vão sendo levantados por ele e transformam-se em fontes de renovação para assimilar aquilo que ocorre em campo.

Em vista disso, Peirano (2014) salienta que esse trabalho de descrição densa vem a ser aprimorado desde os primeiros pesquisadores-etnógrafos. A base teórica dessa prática, cuja base está na etnografia, está a ser reconfigurada, adaptada e até atualizada. Para a autora: “a própria teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual” (Peirano, 2014, p. 381).

A descrição densa, principal forma de recolha e produção de dados na pesquisa etnográfica, precisa, conforme Peirano (2014), apresentar qualidade ao registrar as informações apreendidas, o que se associa ao melhor uso da linguagem pelo pesquisador, ultrapassando o senso comum. É importante frisar que, quando se pesquisam comunidades tradicionais, como povos indígenas, quilombolas ou ribeirinhos, deve-se considerar já existirem, na sociedade externa a eles, certos estereótipos e sentidos comuns que precisam ser tratados pelo pesquisador para que não se deixe impregnar por preconceitos, estigmas e julgamentos da cultura dominante.

A Antropologia compreende a cultura como uma construção simbólica do sentido, sendo uma busca incessante por significados, significantes e significações nas práticas culturais humanas. Nesse contexto, ela é vista como a ciência do sentido, pois se dedica a entender as maneiras pelas quais indivíduos e grupos descrevem e interpretam suas realidades (Arias, 2010b).

Arias (2010b, p. 355) nos conduz à superação da “velha” Antropologia, tradicionalmente voltada ao estudo do homem, afirmando que *“hoy se ha cambiado la visión exótica de aquella etnografía que construía a los otros como simples objetos de estudio”*. Ele nos convida a refletir sobre uma nova perspectiva antropológica, centrada no estudo da ação humana e no sentido atribuído a essa ação.

Arias (2010b) aponta que a etnografia se consolidou como uma metodologia voltada, inicialmente, para o estudo de sociedades caracterizadas por maior homogeneidade cultural e menor complexidade estrutural, em contraste com as sociedades industriais de grande escala. Essa abordagem permitiu explorar contextos sociais mais delimitados, favorecendo análises detalhadas e específicas sobre as dinâmicas culturais desses grupos.

O autor destaca que a etnografia é uma ferramenta essencial para a compreensão da dinâmica dos fatos sociais, ressaltando que toda pesquisa que adota esse método possui uma abordagem intrinsecamente qualitativa. Assim sendo,

El centro de los métodos cualitativos y de la etnografía dentro de éstos, es dimensionar la dinámica de los hechos sociales. Desde el campo de la descripción se hace necesario conocer: ¿Quiénes somos? o ¿Quiénes son? ¿Cuántos son o somos? ¿Dónde están o estamos? ¿Qué es lo que hacen o hacemos? ¿Qué significados o sentidos dan, o damos a lo que hacen o hacemos?, etcétera (Arias, 2010b, p. 357-358).

Essas perguntas buscam revelar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos das práticas e significados sociais, permitindo uma análise mais complexa, aprofundada e

contextualizada das realidades humanas.

Conforme Arias (2010b), essa “velha” concepção de etnografia restringia-se à descrição sistemática de povos e tribos com foco em seus bens culturais, materiais e intelectuais, refletindo uma perspectiva evolutiva, reducionista e marcada por um viés etnocêntrico. Em oposição a essa forma de “ver” o mundo, a nova etnografia adota um enfoque mais amplo, holístico e comparativo, que transcende o estudo exclusivo de sociedades não ocidentais ou tribos primitivas. Ela busca compreender os sentidos e significados das representações simbólicas, valorizando a diversidade, a pluralidade e as diferenças culturais em suas múltiplas dimensões.

A etnografia, como principal método utilizado na Antropologia, destaca-se por integrar a descrição detalhada das práticas culturais ao seu processo de construção e interpretação, estabelecendo um diálogo entre a observação e a compreensão dos fenômenos culturais. Conforme Arias (2010b, p. 356-357), “[...] *estudiamos los hechos, procesos, dinámicas, instituciones socioculturales que los seres humanos construyen a través de su cultura y a los que se encuentran articulados*”, elementos essenciais no processo de descoberta científica.

Arias (2010b) defende uma nova perspectiva metodológica, propondo que os pesquisadores adotem uma postura mais crítica em relação aos trabalhos desenvolvidos pela Antropologia tradicional. Nesse sentido,

Pero si la observación, por más participante que sea, solo nos permite un acercamiento a las dimensiones materiales, externas, observables y sónicas de la realidad, es decir, una lectura denotativa de ésta, resulta insuficiente para poder llegar a conocer e interpretar las dimensiones profundas, inefables, es decir, simbólicas de esa realidad, puesto que el significado del símbolo no puede ser captado con la mera observación, sino que se hacen necesarios métodos abductivos, lecturas hermenéuticas, connotativas, que vayan más allá de las palabras y de los propios hechos, si queremos encontrar el sentido profundo de la realidad y de la vida, y de las prácticas socio-culturales que los seres humanos construyen como respuestas a ellas (Arias, 2010b, p. 118).

Desse modo, o autor enfatiza como verdadeiro objetivo da Antropologia como ciência ao afirmar “[...] *que el sentido del sentido de la antropología es contribuir a la construcción de distintos sentidos de la existencia*” (Arias, 2010b, p. 118). Para o autor, é sob essa perspectiva que se encontra o verdadeiro e profundo objetivo da Antropologia, sugerindo que esta ciência vai além da ação de descrever e interpretar as práticas culturais, buscando também, a construção de novos sentidos e significados para a existência humana.

A etnografia se apresenta como um campo amplo, complexo e diversificado,

abrangendo desde a análise de contextos históricos e críticas culturais até estudos sobre o papel da cultura na vida cotidiana e as formas como os meios de comunicação de massa transformam os horizontes de sentido contemporâneos. Além disso, desempenha um papel fundamental ao oferecer ferramentas para descrever, analisar e interpretar diferentes cenários e sua complexidade que se encontram em constante transformação frente aos desafios da Antropologia nos dias atuais (Arias, 2010b).

Os participantes da pesquisa devem ser escolhidos de maneira criteriosa, focando nos objetivos da pesquisa, na medida em que é a partir da direção destes que será possível compreender questões sociais, religiosas, culturais e educacionais. Para tanto, direcionamos nossa percepção para o que nos interessa sem perder a dimensão do todo, porque, regidos pela abordagem qualitativa, temos de entender as correlações entre comportamento, práticas e instituições, entre as ações e as normas, entre as regras e a moral.

A pesquisa qualitativa, de modo geral, conforme Bogdan e Biklen (1994), representa um campo metodológico que engendrou grandes contribuições para as Ciências Sociais, sobretudo, no campo da educação. Diferenciando-se dos métodos quantitativos tradicionais, essa abordagem valoriza os significados que as pessoas atribuem às suas experiências. Os autores destacam, ainda, a relevância da subjetividade no processo de geração e análise dos dados, sugerindo que a pesquisa qualitativa se debruça na busca mais profunda e apurada da realidade.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é uma importante ferramenta para conduzir investigações em diferentes contextos, sejam eles escolares ou não escolares. Essa abordagem possibilita o estudo das interações, práticas e significados, contribuindo com uma compreensão aprofundada das ações, experiências e comportamentos em seus cenários reais.

Ao captar a complexidade dos fenômenos estudados, a pesquisa qualitativa oferece uma interpretação densa e detalhada, permitindo uma análise contextualizada e mais próxima da realidade vivenciada pelos participantes. No ambiente escolar, a pesquisa qualitativa viabiliza analisar a relação entre professores, alunos e as metodologias de ensino, por exemplo. Além disso, possibilita investigar como o ambiente não escolar influencia e dialoga com o escolar, revelando como as práticas culturais, crenças e valores da comunidade moldam e são incorporados às práticas pedagógicas formais.

No contexto desta tese, esse enfoque é indispensável para alcançar uma compreensão mais ampla e profunda dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e à corporeidade nas

práticas culturais e educacionais da Escola Warara'awa Assurini. Ao investigar as práticas corporais indígenas, a pesquisa intenta revelar como esses significados são construídos e vivenciados não apenas no espaço escolar, mas também dentro da comunidade e de sua cultura, favorecendo uma análise mais rica das interações entre corpo, educação e cultura.

É importante destacar que, segundo Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características principais, as quais devem ser consideradas ao iniciarmos nossa geração de dados:

- 1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2010, p. 47-51).

Esse trecho ilustra, claramente, de que forma conduzimos nosso estudo no tocante ao corpo e à corporeidade com base nas práticas corporais indígenas. Nesse contexto, os dados foram gerados/produzidos, diretamente, no ambiente de investigação, na comunidade e, precipuamente, na Escola Warara'awa Assurini. Procuramos evidenciar as relações existentes entre o projeto de escola na aldeia, as práticas corporais e os modos de vida (fazer e sentir) Assurini, consentindo algumas possíveis generalizações e conclusões.

Nossa investigação baseou-se em pesquisas realizadas na aldeia Assurini do Trocará, abrangendo o resultado de diversas viagens, reuniões, encontros e acompanhamento de outros pesquisadores que se interessavam pela temática envolvendo os Assurini. Os estudos com essa etnia iniciaram-se em 2018, ocasião em que principiei meus estudos no mestrado.

Na área da educação, na investigação qualitativa, o pesquisador se envolve, absolutamente, nos ambientes nos quais os fenômenos de interesse ocorrem de forma natural. Esse tipo de pesquisa foca em dados gerados a partir dos comportamentos cotidianos das pessoas, isto é, através das conversas, visitas, observações etc. Esse tipo de pesquisa introduz a ideia de que o pesquisador é uma parte integrante do processo de investigação, influenciando e sendo influenciado pelos dados que gerados.

A pesquisa qualitativa aborda questões específicas, voltadas para aspectos da realidade que não podem ser medidos quantitativamente. No campo das Ciências Sociais, ela investiga um universo composto por significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Trata-se de uma análise mais profunda das relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados em variáveis quantificáveis (Minayo, 2021).

Imperioso ressaltar que o uso da pesquisa qualitativa, nesta tese, é essencial para capturar o real significado dos fenômenos em estudo. Ao explorar as dimensões do “fazer/sentir/pensar” dessas práticas, investigamos significados, crenças, valores e atitudes, oriundos dessa abordagem e intrínsecos à cultura Assurini, os quais não podem ser reduzidos a números ou a variáveis mensuráveis. A escolha da pesquisa qualitativa permite acessar o universo simbólico dessa etnia, revelando processos educativos e culturais que se manifestam subjetivamente e são fundamentais para entender a totalidade do corpo e das práticas corporais presentes no espaço em que vivem.

Nesse ínterim, a geração/produção de dados foi conduzida de duas maneiras. A primeira ocorreu diretamente no “ambiente natural”, no qual se encontram os principais protagonistas da pesquisa: lideranças, professores e alunos da comunidade Assurini do Trocará. A aldeia Assurini e a escola Warara’awa foram, portanto, fontes inestimáveis para essa produção. Reconhecendo que a simples presença do pesquisador pode, por si só, provocar alterações na rotina dos participantes investigados, o processo foi guiado pelo respeito à cultura local como o principal instrumento de trabalho. Em vista disso, minimizamos interferências nas atividades cotidianas da escola e da comunidade, garantindo que o contexto e as práticas fossem observados de forma autêntica.

Para efetivar esse processo, utilizamos diversos instrumentos de geração de dados, como lápis, bloco de anotações e gravador para registrar entrevistas. Observamos aspectos do cotidiano, com foco no corpo indígena e como ele se movimenta na aldeia. Realizamos entrevistas com professores, lideranças e alunos, de modo a compreender suas percepções acerca dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e à corporeidade nas práticas culturais e educacionais da Escola Warara’awa Assurini, mantendo as perguntas abertas para estimular respostas mais sinceras e espontâneas.

Com isso, procuramos deixar os professores bastante à vontade em seu depoimento, permitindo que suas emoções e percepções aflorassem naturalmente. As narrativas foram obtidas por meio de entrevistas gravadas e, na sequência, transcritas na íntegra.

Descrições, desenhos e fotografias também foram utilizados como fontes de dados, proporcionando informações que dialogaram e integraram-se ao referencial teórico desenvolvido neste texto. Os dados, sejam entrevistas ou descrições, foram, constantemente, revisados e articulados com a história do grupo social e seu papel no mundo material. Isso garantiu que o instrumento-chave da análise fosse alcançado mediante o entendimento que o pesquisador obtém dessas informações (Bogdan; Biklen, 2010). Optamos por utilizar esses tipos de dados para contribuir com as discussões de uma forma mais fluida, valorizando a

subjetividade e preservando a originalidade da realidade indígena Assurini.

Nesse panorama, a pesquisa objetiva valorizar o processo e não o produto em si, posto que o foco não está em produtos, e sim em pessoas. Nesse contexto, a abordagem qualitativa é a mais viável, uma vez que permite uma leitura profunda e subjetiva dos participantes envolvidos no processo de informações (Bogdan; Biklen, 2010).

Dessa maneira, é o estudo que guia o pesquisador sobre quais questões são mais relevantes a serem exploradas, em vez de ele definir essas questões de antemão, assumindo já conhecer o suficiente a respeito do tema antes mesmo de iniciar a investigação. A indução, portanto, não se trata de simplesmente montar um quebra-cabeças com peças conhecidas, mas de descobrir novas perspectivas sobre a realidade em estudo.

Seguindo esse princípio, desde 2018, quando iniciei o mestrado, sigo investigando as práticas corporais indígenas na aldeia Assurini do Trocará, em Tucuruí, no Pará. A partir de 2021, concentrei-me na geração de dados para a tese, explorando o novo objeto de estudo. A revisão integrativa do estado da arte foi inestimável para reunir e aprofundar as informações necessárias, ampliando a compreensão sobre o corpo e a corporeidade indígena ao longo da pesquisa.

Por fim, é relevante salientar a busca por significado de tudo o que foi encontrado ao longo da pesquisa, focando naquilo que cada participante atribui sentido ao corpo e às práticas corporais em seu cotidiano. Na investigação proposta, torna-se essencial compreender as perspectivas dos participantes, como reforçam Bogdan e Biklen (2010). Nosso objetivo é que os leitores deste estudo identifiquem as principais dinâmicas internas das experiências vividas pelos participantes da pesquisa e assimilem como essas dinâmicas se articulam com as instituições envolvidas, particularmente, no contexto dessa nova fase de contato dos Assurini com a sociedade não indígena.

Nesse contexto, retomamos o conceito de “intelectual sentipensante” de Fals Borda, para quem o pesquisador deve superar a simples observação racional, desafiando a frieza e a neutralidade, amiúde, exigidas pela academia. Para o autor, o pesquisador deve se colocar no lugar do outro, compreendendo a maneira como esse outro percebe e interage com o mundo. Esse posicionamento é inestimável para que a pesquisa seja um processo dialógico, no qual o pesquisador gera dados, tal como constrói conhecimento junto aos participantes, permitindo que suas vozes sejam o centro da investigação.

Considerando essa nova forma de fazer pesquisa, proposta por Fals Borda (2003) e Patricio Guerrero Arias (2010b), Linda Tuhiwai Smith (2018), uma das principais intelectuais indígenas dos estudos indígenas e da educação indígena do mundo, estabelece um diálogo com

esses autores em sua obra “Descolonizando Metodologias: Pesquisa e Povos Indígenas”. Smith (2018) reforça a importância de romper com as epistemologias coloniais, valorizando metodologias que integrem a afetividade, os saberes locais e a ancestralidade, em consonância com a ideia de um fazer acadêmico mais comprometido com a pluralidade, com o conhecimento situado das comunidades indígenas e a emancipação desses povos.

A partir de estudos bibliográficos, e de orientações apresentadas no exame de qualificação, constatamos que grande parte dos intelectuais indígenas ainda é tratada como meros informantes, restritos à condição de detentores de conteúdo, sem reconhecê-los como produtores legítimos de conhecimento ou como autores de pesquisas científicas. Essa perspectiva equivocada está profundamente enraizada em uma perspectiva eurocêntrica. Devido a essa prática ainda ser recorrente em trabalhos acadêmicos, reafirmamos a relevância dos intelectuais indígenas como produtores de conhecimento, reconhecendo-os, portanto, como coautores desta pesquisa.

Smith (2018) critica os métodos de pesquisa científica tradicionais, evidenciando como eles sustentam e fortalecem perspectivas coloniais e eurocêntricas, produzindo cada vez mais as desigualdades, a marginalização, o silenciamento e apagamento da cultura indígena. Nesse sentido, Smith (2018, p. 11) destaca: “Da perspectiva do colonizado, uma posição a partir da qual eu escrevo e escolho privilegiar, o termo ‘pesquisa’ está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu”. A pesquisa nos moldes imperiais é resultado de um “arquivo de conhecimentos e sistemas, regras e valores que se estendem para além da ciência ocidental” (Smith, 2018, p. 57).

Ao vincular o termo “pesquisa” ao colonialismo e ao imperialismo europeu, Smith (2018) denuncia como a prática investigativa foi historicamente utilizada como uma ferramenta de desumanização, exploração, controle e deslegitimação das culturas e dos corpos indígenas. Reconhecendo essa crítica, este estudo adota uma postura que rejeita a reprodução dessas práticas, optando por métodos que respeitam e valorizam os saberes, as vivências e as cosmo percepções indígenas.

Durante muito tempo, essa prática não apenas legitimou a exploração e a dominação como também subalternizou sistemas de conhecimentos locais, relegando-os a uma posição inferior em relação à hegemonia epistêmica ocidental.

Nesse sentido, Smith (2018) questiona atitudes colonizadoras:

Incomoda-nos saber que os pesquisadores e intelectuais do ocidente podem presumir que conhecem tudo o que é possível sobre nós, com base em um breve encontro com alguns indivíduos de nossa comunidade. Assusta-nos o fato de que o ocidente possa

desejar extrair e reivindicar a posse de nossos modos de conhecer, de nossa imagem, das coisas que criamos e produzimos, e ao mesmo tempo rejeitar as pessoas que criaram e desenvolveram tais ideias, sobretudo negando-lhes oportunidades para serem criadoras de sua própria cultura de sua própria nação. Enfurece-nos que práticas vinculadas ao último século, e a séculos anteriores a este, ainda sejam empregadas para negar a legitimidade das reivindicações dos povos indígenas pelo direito à existência, a terra e aos territórios, pelo direito de autodeterminação, pela sobrevivência de nossas línguas e formas de conhecimento cultural, pelos nossos recursos naturais e pelos sistemas que adotamos para viver em nossos ambientes (Smith, 2018, p.11).

A autora descreve as práticas colonizadoras que invalidam as reivindicações indígenas por seus direitos fundamentais, como a existência da vida, a terra, a autonomia, a preservação de suas línguas e modos próprios de vida, além do controle sobre seus recursos e sistemas de conhecimento, evidenciando a continuidade de uma lógica colonial que persiste nos dias atuais.

Como resultado dessas condutas, persiste na contemporaneidade a desvalorização de culturas e saberes tradicionais, perpetuando desigualdades epistemológicas e culturais. Na atualidade, essas problemáticas são foco de discussão, e há um movimento de descolonização das metodologias de pesquisa com o objetivo de construir práticas que reconheçam os saberes indígenas como válidos e essenciais para a produção do conhecimento acadêmico (Smith, 2018).

Smith (2018) descreve as práticas de coleta de dados adotadas por pesquisadores, desde os viajantes do passado até os estudiosos atuais, destacando como, de maneira equivocada, esses pesquisadores se apropriavam dos conhecimentos indígenas. Ela também expõe o processo que levou à construção da ideia de superioridade da sociedade ocidental sobre as demais culturas; ela elucida que “nas bases científicas da pesquisa ocidental, as contribuições indígenas raramente são mencionadas” (Smith, 2018, p. 78).

Disto isto, afirmamos que esta tese se inspira na crítica de Smith (2018) para pesquisar o povo Assurini do Trocará ao assumir que as metodologias tradicionais, cristalizadas por paradigmas eurocêntricos, não apreendem plenamente a riqueza e a complexidade que envolve os sentidos e significados que o corpo Assurini expressa por meio de suas práticas culturais. Além disso, essas metodologias ignoram a dimensão educativa presente nos saberes e vivências que essas práticas transmitem.

Seguindo a perspectiva apresentada por Smith em sua obra, essa pesquisa sobre o povo Assurini do Trocará adota premissas decoloniais, baseadas no respeito ao conhecimento local, no reconhecimento dos contextos históricos de exploração e dominação e na resistência que emerge dessas lutas. Esses elementos constituem fundamentos essenciais para nossas análises, ao passo que as suas narrativas e experiências são valorizadas como referências centrais e

imprescindíveis para este estudo.

Ao adotarmos essa postura, rompemos com a antiga prática investigativa que os consideravam os indígenas como meros objetos de estudo. Neste estudo, reconhecemos os Assurini como participantes e coautores do trabalho. Os indígenas deixaram de ser meros objetos de pesquisa para assumirem ativamente a posição de pesquisadores, produtores de conhecimento sobre suas próprias realidades. Além de protagonistas da pesquisa, contando suas próprias histórias, perspectivas e objetivos (Smith, 2018).

Desde o início da minha imersão na aldeia Trocará, em 2018, temos tratado este processo investigativo como um compromisso de vida. Buscamos romper com as práticas colonizadoras tradicionais, adotando uma abordagem fundamentada no diálogo, no cuidado, no respeito e na valorização das perspectivas indígenas. Assim sendo, reconhecemos que aprendemos mais do que ensinamos, pois cada interação com os Assurini tem sido uma oportunidade de compreender suas práticas e os seus modos próprios de vida a partir de suas próprias narrativas.

No contexto desta pesquisa, o estudo com as sociedades indígenas no Brasil torna-se, ao mesmo tempo, necessário e desafiador, uma vez que as relações de poder entre a sociedade não indígena e os povos indígenas, reiteradamente, silenciam os segundos. Fals Borda (2003) propõe que o processo envolvendo a pesquisa seja de trocas, favorecendo sempre as vozes historicamente silenciadas. Superar as barreiras impostas por essas relações desiguais de poder é um desafio constante, que exige sensibilidade, comprometimento e uma postura, verdadeiramente, *sentipensante* por parte do pesquisador.

4.1 Observação participante

Para operacionalizar a observação participante, assim como a descrição densa, o pesquisador requisita um contato constante com o grupo, a realidade ou o objeto que pesquisa. Assim, não há um tempo mínimo para a permanência do pesquisador no *lócus*, de modo que o que determina esse tempo são os objetivos pretendidos da pesquisa.

A observação participante requer que o pesquisador fique atento para determinados procedimentos. Embora ele também utilize a descrição como modo de registro daquilo que foi observado. A presença do pesquisador entre o grupo ou a realidade deve ser constante, na medida em que ele deve inserir-se no dia a dia das experiências observadas. Em consonância com Silva e Mathias (2018):

O papel do pesquisador enquanto observador é graduado pelo maior ou menor nível de imersão no campo de estudo, perfazendo desta forma o seu nível de envolvimento. A observação é um processo bastante complexo, se trata de relações e comportamentos humanos e mesmo que o pesquisador se utilize de outras formas de coleta de dados, ele jamais deixará de ser um observador atento das pessoas e dos fenômenos (Silva e Mathias, 2018, p. 55).

Percebe-se a quantidade de informações que o pesquisador deve buscar e estar atento para desenvolver a sua pesquisa. A descrição da observação não foca, como já dito, em um único ponto, na realidade, é importante haver uma ampliação na percepção, pois algo que está fora daquele foco pode responder melhor aos questionamentos do pesquisador.

Nas abordagens qualitativas de pesquisa, os pontos de observação são definidos conforme os objetivos específicos do estudo, que, por sua vez, são estabelecidos com base em um referencial teórico determinado pelo pesquisador. Dessa forma, o observador deve iniciar a produção de dados mantendo uma percepção ampla e evitando se distanciar de suas áreas de interesse. Para atingir esse equilíbrio, é importante que a observação seja orientada por aspectos centrais, a fim de evitar tanto a acumulação de informações desnecessárias quanto a perda de dados essenciais para uma análise mais aprofundada do tema (André; Ludke, 1986).

Com base em suas experiências de trabalho de campo, autores como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) oferecem várias recomendações sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1982), as observações devem conter tanto uma parte descritiva quanto uma parte reflexiva. A parte descritiva envolve um registro detalhado dos acontecimentos observados “no campo”. André e Ludke (1986) explicitam:

1. Descrição dos sujeitos. Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, e falar e de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros devem ser também enfatizados.
2. Reconstrução de diálogos. As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.
3. Descrição de locais. O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe pode também ser elementos importantes a serem registrados.
4. Descrição de eventos especiais. As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
5. Descrição das atividades. Devem ser descritos as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.
6. Os comportamentos do observador. Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo (André e Ludke, 1986, p. 30-31).

Nas anotações do pesquisador, durante a geração de dados, incluem-se a parte crítico-reflexiva, além de suas considerações pessoais realizadas no decorrer desse processo, como “especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (André; Ludke, 1986, p. 31).

São questões iniciais em qualquer observação, independentemente de seus objetivos e finalidades, conforme asseveram Selltiz *et al.* (1967), o que deve ser observado? Como registrar as observações? Que processos devem ser usados para tentar garantir a exatidão da observação? Que relação deve existir entre o observador e o observado, e como é possível estabelecer tal relação?

Em articulação com a proposta de pesquisa desta tese, o estudo do corpo foi conduzido em consonância com as práticas corporais do cotidiano da aldeia Assurini do Trocará. Metodologicamente, elegemos a observação participante como ferramenta de geração de dados, observando, detalhadamente, os gestos, os movimentos e as atividades físicas que, para a comunidade, carregam sentidos e significados próprios. Essas práticas não se limitam a expressões corporais, mas integram um universo simbólico e educativo que reflete a cultura, os valores e as tradições dos Assurini.

No campo da Educação Física, diversos autores argumentam que, embora o movimento seja um dos objetos de estudo dessa área, ele não é o único a ser discutido. Além disso, não se trata de qualquer tipo de movimento, mas daquele pensado, isto é, com intencionalidade. O mesmo ocorre nesta pesquisa, dentro do contexto do que foi observado, por isso não é apenas o movimento em si, mas os significados culturais que cada prática cultural carrega, tanto na dimensão simbólica como na dimensão educativa.

Além disso, observaremos, meteticulosamente, como os indivíduos se relacionam com o meio, com outros corpos e consigo mesmo. Isso porque o “fazer” e o “sentir” manifestam-se nas emoções, sensações e interpretações desses corpos que, ao realizar as práticas corporais, tornam-se veículos de transmissão cultural, constituindo, assim, um ato educativo.

Em consonância com Selltiz *et al.* (1967), a observação, como método científico, exige a realização de uma pesquisa com objetivos bem definidos, planejamento cuidadoso, registro sistemático dos dados e a avaliação da validade de todo o processo, tal como a garantia da confiabilidade dos resultados obtidos.

Os autores enfatizam as informações obtidas por meio da observação casual, que surge das interações cotidianas com as pessoas ao nosso redor. Todavia, quando se trata de observação com fins científicos, é necessário seguir um método mais rigoroso, sistemático, objetivo e preciso, a fim de assegurar a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Ao conduzir e organizar uma observação, o pesquisador enfrenta diversos desafios importantes. Para garantir que as informações obtidas tenham relevância científica, deve-se utilizar metodologias apropriadas, evitando a identificação de fatores irrelevantes para o comportamento complexo que está a ser investigado. Outro ponto relevante é avaliar o impacto que a presença do observador exerce, uma vez que isso pode alterar tanto o contexto quanto a própria situação observada (Selltiz *et al.*, 1967).

Em observações em sala de aula, a mudança no comportamento tanto do professor quanto dos alunos, devido à presença do observador, pode comprometer a pesquisa. Uma estratégia para reduzir esse impacto é viabilizar que o observador esteja presente em várias ocasiões, sem inicialmente se preocupar em produzir dados, para que professor e alunos se acostumem com sua presença e ajam de forma mais natural durante o período de observação propriamente dito (Selltiz *et al.*, 1967).

Ainda que a influência da presença do observador não seja totalmente eliminada, é importante levar esse impacto em consideração nas análises. Outro desafio está relacionado ao tempo, visto que a observação exige uma duração adequada no campo para gerar dados suficientemente esclarecedores, muitas vezes, demandando uma permanência prolongada. Para que uma pesquisa observacional tenha relevância científica, é necessário que se apoie em sólidos fundamentos teóricos que estejam relacionados à natureza dos comportamentos ou fatos observados. Sem uma base teórica consistente, a pesquisa tende a gerar informações dispersas e inconclusivas (Selltiz *et al.*, 1967). Os autores sugerem que:

É importante, dessa forma, iniciar a pesquisa fazendo uma revisão da literatura, limitada, digamos, aos três ou quatro últimos anos anteriores ao início da observação e, depois, partir para a formulação de algumas ideias (hipóteses) sobre a natureza do fenômeno a ser considerado (Selltiz *et al.*, 1967, p. 11).

A observação é um dos recursos manipulados na atividade científica, inclusive, na área das Ciências Humanas, e as discussões sobre o seu papel como método de pesquisa têm sido intensas nos últimos tempos. A observação participante é uma aliada da abordagem qualitativa, oferecendo uma perspectiva mais precisa acerca do fenômeno a ser investigado.

A observação é uma das principais técnicas de produção de dados, sendo, profusamente, utilizada em pesquisas qualitativas, cujas principais fontes de informação são obtidas diretamente do contexto estudado. Para que exista ciência, conforme Selltiz *et al.* (1967), é necessária uma observação precisa. Defende-se, ainda, que o observador tenha habilidade de observar, cuidadosamente, o fenômeno a ser estudado, destacando as anotações minuciosamente detalhadas como “dados brutos” das observações. Nesse sentido, “ao

observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (Selltiz *et al.*, 1967, p. 12).

Durante minha imersão na Terra Indígena Trocará, além de observar as práticas corporais no corpo indígena Assurini, foi essencial aprender a interpretar o que era visto e vivenciado. Isso incluiu assimilar as diversas formas de interações e processos que permeiam a comunidade, indo além da simples observação, para apreender os sentidos e os significados que compõem o tecido cultural e social dos Assurini.

Nesse cenário, a Antropologia Social tem sido a principal área a contribuir para a prática da observação assistemática, também chamada de observação participante, na qual o pesquisador, ao se integrar ao grupo, assume o papel de membro e participa de suas atividades (Selltiz *et al.*, 1967).

Mediante a convivência com a comunidade, nas atividades cotidianas como um todo, diferentes perspectivas ou interpretações foram moldadas. As relações entre observador e observado foram, gradativamente, influenciadas pela interação com a comunidade. Tanto que a observação participante me permitiu interagir, prontamente, com os Assurini. Com isso, surgiram novas compreensões à medida que assumi, ainda que parcialmente, o papel de integrante do grupo, ampliando e transformando o entendimento inicial no que concerne às práticas corporais e ao processo educativo na aldeia.

Em toda pesquisa, o observador deve, inicialmente, se concentrar na seguinte questão: “o que deve ser observado?” (Selltiz *et al.*, 1967, p. 232), embora seja difícil dar uma resposta satisfatória para essa pergunta, na perspectiva dos autores, o pesquisador pode ter diferentes perspectivas ou interpretações no decorrer do estudo. Podemos dizer que não existem regras prontas. Em decorrência disso, o pesquisador deve estar, constantemente, preparado para a observação. Para tanto, apresentamos, a seguir, uma lista de elementos significativos, sugerindo orientações para o momento em que for observar as situações sociais:

Os participantes. Aqui, desejamos saber: quem são os participantes, como estão relacionados entre si, quantos são? Existem várias maneiras para caracterizar os participantes, mas geralmente desejamos saber, pelo menos, o seguinte, a respeito de qualquer pessoa que esteja sendo observada: idade, sexo, função social (por ex., “professor”, “médico”, “espectador”, “freguês”, “hóspede”, “presidente do clube”) na situação que está sendo observada e no sistema profissional da comunidade mais ampla. Desejamos saber, também, como se relacionam aos participantes entre si: são estranhos ou se conhecem? São membros da mesma coletividade, e, se isso ocorre, qual o seu tipo – por exemplo, um grupo informal de amizade, uma fraternidade ou clube, uma fábrica, uma igreja? Que estruturas ou agrupamentos existem entre os participantes – por ex., será possível identificar, por sua reunião espacial ou por seus padrões de interação, os “grupinhos”, as pessoas centrais e as isoladas? (Selltiz *et al.*, 1967, p. 234)

É importante frisar que essa lista de observação não se aplica a todas as situações observadas na pesquisa realizada na aldeia Assurini. Há casos em que os eventos podem ocorrer de maneira tão rápida que não há tempo para considerar todas as dimensões de uma determinada situação social. Podemos demandar atenção de um acontecimento específico, e não assistir a outros. Por outro lado, essa lista se revela útil ao oferecer um planejamento estruturado para as ações observadas, permitindo-me, como pesquisador, concentrar nos elementos essenciais e organizar, de modo mais eficiente, as informações geradas no decorrer de minha imersão na comunidade.

4.2 Entrevistas e depoimentos

Tradicionalmente, a entrevista é “um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos; Marconi, 1993, p. 195-196), de tal modo que, conforme os autores, proporcione ao entrevistador as informações necessárias de forma verbal.

Tanto a aldeia como a Escola Warara’awa Assurini revelaram-se espaços educativos onde se entrecruzam saberes e tradições, manifestados através do corpo e das práticas corporais indígenas. Nesse sentido, assumi o compromisso de agir com ética e respeito no tocante aos entrevistados. Desde o início da pesquisa, como recomenda Portelli (1997), é essencial atuar com honestidade e respeito pela verdade dos acontecimentos, reconhecendo que o trabalho de campo com o corpo e as práticas corporais indígenas exige uma sensibilidade particular ao contexto vivenciado por eles e às suas memórias ancestrais.

Ressaltamos que não assumimos a postura de pesquisadores que, com base em breves encontros, presumem conhecer tudo sobre uma cultura tão rica e complexa (Smith, 2018). Diferentemente disso, nossas entrevistas foram guiadas pela escuta atenta, respeitosa e contínua, valorizando as vozes e as narrativas dos próprios Assurini. Mais do que coletar informações, buscamos construir um diálogo genuíno, onde a troca de saberes e o respeito mútuo sejam os pilares do processo investigativo.

Dessa maneira, realizamos entrevistas com alunos, professores indígenas e lideranças da aldeia, cujas narrativas foram transcritas e analisadas com base no referencial teórico-metodológico da pesquisa. Dispôs-se de um celular para gravar as falas e registrar imagens durante as atividades de campo. Os participantes, em sua maioria, participaram de entrevistas abertas, nas quais podiam falar livremente sobre o tema em questão, respondendo também às perguntas formuladas pelo pesquisador.

Conforme Szymanski (2018), a abordagem adotada na pesquisa deve ser fundamentada em um entendimento profundo do contexto e das dinâmicas sociais envolvidas, assegurando que os dados produzidos sejam relevantes e significativos para a análise. Para o autor, a entrevista:

[...] é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos há de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (Szymanski, 2018, p. 12).

De acordo com Lakatos e Marconi (1993), os conteúdos a serem investigados podem incluir fatos, opiniões sobre esses fatos, sentimentos, planos de ação, condutas presentes ou passadas, bem como os motivos conscientes que influenciam essas opiniões e sentimentos.

Para Minayo (1996), os dados obtidos por meio de entrevistas podem ser classificados em duas categorias: os de natureza objetiva, que se referem a fatos concretos e verificáveis por outros meios; e os de natureza subjetiva, que envolvem atitudes, valores e opiniões que só podem ser acessados pela contribuição dos participantes envolvidos no estudo.

Thompson (1992) destaca que a entrevista é um recurso fundamental para a produção de dados em pesquisa, sendo basilar para a compreensão de qualquer objeto de estudo. No entanto, ele ressalta que o entrevistador deve possuir habilidades específicas, como flexibilidade para lidar com diferentes opiniões, respeito por essas visões e a capacidade de compreendê-las. O entrevistador deve priorizar a escuta, falando o mínimo possível, para evitar que a entrevista se torne tendenciosa ou que sejam obtidas informações imprecisas ou irrelevantes.

Thompson (1992) ressalta que a preparação do entrevistador é essencial antes da realização da entrevista. Ele sugere que o pesquisador se aprofunde, teoricamente, no tema por meio de leituras, pois esse é um momento inestimável em que a pesquisa começa a se estruturar e a ser mapeada, resultando em uma definição clara do objeto de investigação. Com base nas leituras, no mapeamento do campo e na organização de ideias e informações, desenvolvem-se estratégias para a produção de dados relevantes durante a entrevista.

Segundo o autor, é importante avaliar até que ponto o informante esteve realmente

envolvido em um determinado acontecimento e discernir se as experiências que ele recorda são, de fato, convicções. Além disso, deve-se ter cuidado ao formular as perguntas (Thompson, 1992).

É fundamental considerar como cada pergunta foi recebida pelo entrevistado, bem como os possíveis impactos e reações que podem surgir, exigindo uma sensibilidade constante durante a formulação das questões. Thompson (1992) destaca a importância de verificar se as perguntas são apropriadas, do ponto de vista histórico, e se estão alinhadas com o contexto e o modo de vida dos participantes. Além disso, é relevante diferenciar entre questionários de perguntas fechadas e conversas abertas.

No caso das perguntas fechadas, o entrevistador deve estar atento às respostas, posto que o informante pode se limitar a respostas curtas ou monossilábicas, deixando de lado informações valiosas. Em contraste, a conversa aberta permite que o entrevistado narre sua história de forma mais livre e detalhada, criando um espaço no qual suas experiências são compartilhadas sem pressa, o que facilita o surgimento de novas lembranças e *insights* ao longo da interação (Thompson, 1992).

Levando em consideração tais recomendações, no decorrer das atividades de pesquisa na aldeia Trocará, especialmente, nas conversas com as lideranças indígenas, os mais velhos e outros habitantes, nunca impusemos controle sobre as entrevistas, os diálogos ou as vivências. Pelo contrário, senti-me mais orientado do que orientador. Os mais velhos da aldeia Assurini do Trocará, considerados anciãos, são tratados com profundo respeito, pois são vistos como guardiões de vastos conhecimentos, saberes e memórias sobre as histórias e as lutas do povo Assurini. São eles os responsáveis pela transmissão dos saberes tradicionais, costumes, rituais, mitos de origem, técnicas de confecção de artesanatos e outros elementos culturais e identitários, assegurando os processos de resistência e sobrevivência desse grupo étnico.

4.3 Participantes e procedimentos éticos da pesquisa

Entre as idas e vindas à Aldeia Assurini do Trocará, Imuiwa Assurini (Cacique Geral) e Pirá Assurini (Vice-Cacique), representados na Figura 1, desempenharam um papel fundamental na minha trajetória de pesquisa. Foi por meio de sua liderança e generosidade que obtive autorização para estar fisicamente presente na aldeia, o que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho que respeita e valoriza a cultura e as práticas do povo Assurini.

Figura 1 – Cacique geral e Vice-cacique



Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa do autor (2024).

No início da minha chegada à comunidade, foi entregue às lideranças o Termo de Encaminhamento de Pesquisa, conforme registrado no Anexo 1. Este documento oficial descreve detalhadamente os objetivos da pesquisa, assegurando a transparência do processo e demonstrando respeito às tradições e à autonomia da comunidade. Essa iniciativa reforça a importância do diálogo aberto e da construção de parcerias respeitadas entre pesquisadores e lideranças indígenas, valorizando suas decisões e promovendo a ética e o comprometimento em todas as etapas do processo investigativo.

Durante a realização da pesquisa, foram rigorosamente observados os princípios éticos que garantem os direitos dos participantes, especialmente no que diz respeito à autorização de sua imagem e à utilização de seus relatos neste texto. Todos os envolvidos foram devidamente informados sobre o propósito da pesquisa, os procedimentos adotados e o nível de sua participação, assegurando um entendimento claro e voluntário.

Itiama Assurini, pai das alunas Karina Beatriz Assurini e Taeme Takene Assurini, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação de suas filhas. Além disso, Itiama também contribuiu diretamente como colaborador na pesquisa. No caso das professoras e lideranças comunitárias Imuinawa Assurini e Vanderleia Assurini, além do TCLE, foi formalizada a assinatura de autorizações específicas para a realização de entrevistas. Da mesma forma, os líderes indígenas Pirá Assurini e Peppe Assurini assinaram os termos de consentimento necessários, autorizando o registro de suas histórias, narrativas e perspectivas acerca do corpo e da corporeidade no contexto Assurini. Cada participante recebeu

uma cópia dos respectivos termos assinados, reforçando o compromisso com a transparência e a ética no processo de coleta de dados.

A seguir, apresento um pouco da história dos participantes desta pesquisa, cuja sabedoria e conhecimento foram fundamentais para abrir as portas de uma experiência iniciada em 2018, durante o período do mestrado. Essa jornada, marcada por trocas e aprendizados, não se encerrará com a defesa desta tese, pois desse contato nasceram afetuosos e fraternos laços de amizades que transcendem os limites acadêmicos.

Duas professoras participaram da geração/produção de dados. Trata-se da Professora Vanderleia Assurini e da Professora Imuinawa Assurini. Também participou um professor, o Professor Peppe Assurini, além de um assistente escolar, o jovem Itiama Assurini. Contamos ainda com a participação do Vice-cacique Pirá Assurini e de duas crianças: Karina Beatriz Assurini e Taeme Takene Assurini.

A Professora Vanderleia Assurini, nascida em 10 de setembro de 1973, tem 51 anos e é moradora da aldeia Trocará (aldeia Sede). Formada em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), polo Tucuruí, atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Atua como professora de Língua Materna e Educação Física na Escola Warara'awa Assurini, desempenhando um papel essencial na valorização e transmissão dos saberes tradicionais da etnia Assurini. Além de sua atuação educacional, Vanderleia também é um exemplo de liderança feminina indígena, destacando-se pelo compromisso em fortalecer a identidade cultural de sua comunidade e ampliar o espaço e a visibilidade das mulheres na preservação e renovação das tradições do povo Assurini. Sua dedicação reflete a importância do papel da mulher indígena como mediadora de saberes, inspirando gerações e promovendo o respeito às tradições ancestrais.

A Professora Imuinawa Assurini, nascida em 7 de outubro de 1978, tem 46 anos e é moradora da aldeia Trocará (aldeia Sede). Formada em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), polo Tucuruí, atua como professora na Escola Warara'awa Assurini, lecionando Matemática, Ciências, História e Língua Portuguesa, além de trabalhar diretamente com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I. Imuinawa desempenha um papel essencial na valorização da cultura e dos saberes tradicionais da etnia Assurini, promovendo um ensino que conecta os conteúdos escolares com as vivências e tradições de sua comunidade. Além disso, sua atuação reflete a força da liderança feminina indígena, destacando-se como uma mediadora de saberes e exemplo de dedicação à preservação e fortalecimento da identidade cultural de seu povo, inspirando tanto os alunos quanto os

membros da aldeia.

Pirá Assurini, nascido em 10 de abril de 1977, tem 46 anos e é morador da aldeia Trocará (aldeia Sede), onde exerce a função de 2º cacique da Reserva Trocará. Como vice-cacique, Pirá desempenha um papel fundamental na gestão da aldeia, auxiliando o cacique principal na tomada de decisões, na mediação de conflitos e na articulação de ações que visam o bem-estar da comunidade. Ele assumiu o cargo em 19 de abril de 2021, após a perda do Pajé durante o período da pandemia, destacando-se como uma liderança comprometida com a preservação cultural e a organização da aldeia. Além disso, Pirá atua como professor de Língua Materna na Escola Warara'awa Assurini, reforçando a importância da educação como meio de preservar a língua e os saberes tradicionais do povo Assurini. Sua atuação como vice-cacique e educador reflete seu compromisso com a identidade e o fortalecimento de sua comunidade.

Waremoa Assurini, conhecido como Pepe Assurini, nascido em 13 de dezembro de 1982, tem 42 anos e é morador da aldeia Trocará (aldeia Sede). Professor na Escola Warara'awa Assurini, é formado em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), polo Tucuruí. Ele atua na área de linguagens, lecionando Artes, Língua Inglesa e Língua Materna, desempenhando um papel essencial na valorização cultural e na preservação dos saberes da etnia Assurini. Além de sua atuação como educador, Pepe também é coreógrafo do grupo de dança Akwawa Katu, contribuindo para a promoção das expressões artísticas e culturais da comunidade. Sua dedicação reflete o equilíbrio entre tradição e inovação, fortalecendo a identidade cultural de seu povo por meio da educação e da arte.

Itiama Assurini, nascido em 25 de outubro de 1991, tem 33 anos e é morador da aldeia Trocará (aldeia Sede). Atualmente, atua como assistente institucional na Escola Warara'awa Assurini, desempenhando um papel essencial na articulação entre a escola e a comunidade. Sua atuação contribui para que os processos pedagógicos respeitem e valorizem a cultura e os saberes tradicionais da etnia Assurini, fortalecendo a identidade indígena e garantindo que a escola seja um espaço de preservação e transmissão dos conhecimentos ancestrais. Além disso, Itiama é o responsável pela elaboração dos desenhos que foram produzidos como parte dos dados desta pesquisa, evidenciando sua contribuição criativa e cultural no registro das experiências da aldeia.

Kaina Beatriz Assurini, nascida em 17 de fevereiro de 2017, com 8 anos de idade, filha de Itiama Assurini, também participou diretamente da pesquisa. Autorizada pelo responsável a participar desta pesquisa, Karina é estudante do 3º ano do ensino fundamental na Escola Warara'awa Assurini. Ela é uma criança ativa na aldeia Trocará, participando das práticas culturais e corporais de sua comunidade, como danças, brincadeiras tradicionais e atividades na

natureza, como banhos nos rios. Karina representa a vitalidade e a continuidade das tradições Assurini, vivenciando e aprendendo, desde cedo, os valores e saberes que fortalecem a identidade de sua etnia.

Taeme Takenene Assurini, nascida em 10 de maio de 2015, com 9 anos, também filha de Itiama Assurini, foi autorizada a participar da pesquisa. Estudante da Escola Warara'awa Assurini, onde está no 4º ano do ensino fundamental, Taeme é uma criança ativa na aldeia Trocará, vivenciando intensamente as práticas e tradições de sua comunidade. Desde cedo, ela participa de brincadeiras coletivas, corridas, banhos nos rios e nas atividades que envolvem o cotidiano da aldeia. Essas vivências refletem a integração entre educação, cultura e práticas corporais, fortalecendo a conexão de Taeme com a identidade indígena e os valores de sua etnia. Com sua energia e curiosidade, Taeme simboliza a continuidade das tradições e o papel das novas gerações na preservação da cultura Assurini.

Figura 2 – Participantes da pesquisa de campo



Fonte: Acervo fotográfico do autor.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa baseia-se na relevância de suas atuações como lideranças ativas e membros importantes da comunidade Assurini do Trocará, com a qual mantenho contato desde minha primeira imersão na aldeia. A seleção desses participantes considerou suas presenças corpóreas marcantes nos principais eventos da aldeia, bem como os papéis sociais que desempenham na preservação e transmissão da cultura Assurini.

Imuinawa Assurini e Vanderleia Assurini destacam-se como lideranças femininas, guerreiras e professoras. Além de articularem as demandas comunitárias e valorizarem os

saberes tradicionais no contexto educacional, elas exercem um papel fundamental na resistência cultural por meio da fluência na língua materna e da transmissão desse conhecimento às novas gerações. Sua atuação também se estende à ornamentação do corpo, através das pinturas corporais, e à produção de artesanato indígena, como cestarias, reafirmando a identidade Assurini.

Pirá Assurini, vice-cacique da aldeia, foi selecionado não apenas por sua posição de liderança, mas também por sua intensa participação nos eventos culturais. Ele é presença constante nas danças, cantos e narrativas orais que fortalecem a memória coletiva da aldeia. Sua forma de vivenciar a cultura também se expressa através da ornamentação corporal, um traço identitário significativo. Além disso, sua atuação como guardião da aldeia, saindo à noite para caçar e vigiar o território contra invasores, evidencia sua relação com o espaço e a defesa do modo de vida Assurini.

Peppe Assurini (Waremoa Assurini) tem um papel central na organização dos eventos culturais da aldeia, como a Semana dos Povos Indígenas, os Jogos Internos da etnia Assurini do Trocará e a Gincana Cultural da Escola Warara'awa Assurini. Além de ser militante em lutas sociais, participando de debates sobre a presença e resistência do corpo indígena, Peppe foi quem me apresentou à aldeia e me convidou a coordenar, junto com ele, o projeto de dança da comunidade, evidenciando sua liderança na preservação das manifestações culturais locais.

Itiama Assurini, um jovem artista, expressa a cultura Assurini por meio da pintura corporal e do desenho, incorporando a arte como uma extensão de sua identidade. Suas filhas, Taeme Takene Assurini e Karina Beatriz Assurini, foram incluídas nesta pesquisa pela forma como vivenciam e expressam a cultura Assurini através do corpo. Desde cedo, elas participam ativamente das práticas culturais da aldeia – correm, brincam, pulam, nadam e dançam – integrando-se organicamente aos rituais e celebrações organizados pelos adultos facilmente aprendidos por elas. Seus gestos e movimentos corporais refletem não apenas a alegria do universo juvenil, mas também a continuidade das tradições Assurini, transmitidas por meio da experiência sensível e da corporeidade em interação com o meio. A presença dessas crianças evidencia a maneira como os saberes e as expressões culturais são incorporados desde a infância, demonstrando que a cultura Assurini se manifesta no corpo e nas relações cotidianas.

Os laços de confiança e amizade construídos com os parentes Assurini ao longo dos anos têm enriquecido esta pesquisa, contribuindo para a investigação dos sentidos e significados do corpo na perspectiva indígena e fortalecendo a análise das práticas corporais como expressão da identidade cultural da comunidade.

4.4 Cronograma e abstração etnográfica

Ao longo de 72 meses de contato com a aldeia Assurini do Trocará, tivemos a oportunidade de fazer registros de campo adquiridos por meio de observação, entrevistas, depoimentos, conversas informais, participação em atividades específicas, captura de imagens etc., que foram sistematizados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Inventário do trabalho de campo

DATA	O QUE FEZ	MATERIAL GERADO
04/03/2019	Roda de conversa	Observações; conversas informais; captura de imagens
05/03/2019	Roda de conversa	Observações; conversas informais; captura de imagens
07/10/2019	Roda de conversa	Observações; conversas informais; captura de imagens
11/10/2019	Participação no evento do dia das crianças na Aldeia Assurini do Trocará (jogos, brincadeiras e gincanas)	Observações, capturas de imagens, conversas informais
08/06/2020	Visita à aldeia Assurini do Trocará	Observações; conversas informais; captura de imagens
09/06/2020	Visita à aldeia Assurini do Trocará	Observações; conversas informais; captura de imagens
10/06/2020	Visita à aldeia Assurini do Trocará	Observações; conversas informais; captura de imagens
02/08/2021	Visita à aldeia Assurini do Trocará	Observações; conversas informais; captura de imagens
03/08/2021	Visita à aldeia Assurini do Trocará	Observações; conversas informais; captura de imagens
04/08/2021	Visita à aldeia Assurini do Trocará	Observações; conversas informais; captura de imagens
12 a 22/08/2021	Vivência na aldeia Assurini – conversas informais com a juventude, ensaios, montagem coreográfica de dança indígena	Conversas informais com a juventude, ensaios, montagem coreográfica de dança indígena
30/08/2021	Visita à aldeia Assurini – Rodas de conversa com a juventude indígena; organização e coordenação do projeto de dança indígena	Rodas de conversa com a juventude indígena; organização e coordenação do projeto de dança indígena
06/11/2021	Buscar o grupo de dança na aldeia Assurini – Apresentação no Fesdantuc na cidade de Tucuruí	Apresentação do grupo de dança da aldeia no Fesdantuc
07/06 a 17/09/2021	Vivência na aldeia Assurini – Gravação de um vídeo do projeto de dança da aldeia para o I Festival de Dança Popular Paraense	Gravação de um vídeo mostrando a cultura através da dança

19 a 21/04/2022	Participação no evento do dia dos povos indígenas – observações, capturas de imagens, conversas informais	Observações, capturas de imagens, conversas informais
09/09/2022	Conversa informal com a professora de Educação Física Aurea Tembê – observação na aula de Educação Física	Conversas informais; observação; captura de imagens
10/09/2022	Conversa informal com a professora de Educação Física Aurea Tembê – observação na aula de Educação Física	Conversas informais; observação; captura de imagens
06/02/2023	Visita ao rio Trocará	Conversas informais com as crianças
07/02/2023	Visita ao posto de saúde da aldeia	Conversas informais com os profissionais de saúde
13/04/2023	Buscar as lideranças indígenas: Peppe, Pirá e Imuinawa Assurini – Realização do II Seminário Corpo, Educação e Cultura: Diálogos interculturais indígenas	Realização do II Seminário Corpo, Educação e Cultura
17/04/2023	Visita à aldeia Assurini – Observação e conversas informais com os mais velhos	Observação e conversas informais com os mais velhos
24/06/2023	Visita à exposição da II Feira Cultural Assurini na escola Warara'awa	Observação das práticas culturais; conversas informais com professores, alunos e mais velhos
19 a 21/04/2024	Participação no evento do dia dos povos indígenas – Observações, capturas de imagens	Observações e capturas de imagens
05/05/2024	Pedir desenhos a Imuinawa Assurini acerca das práticas culturais da aldeia e entrevista	Desenhos e relatos sobre práticas culturais da aldeia (Festa do mingau, dança da taboca, tukasa etc.)
06/05/2024	Entrevista com o professor Peppe Assurini	Relatos sobre ritos (passagem, morte etc.)
07/05/2024	Pedir desenhos ao indígena Itiama Assurini acerca das práticas culturais da aldeia	Desenhos (tekataua, Escola Warara'awa, crianças nadando, pescando etc.)
08/05/2024	Conversa com o vice-cacique Pirá Assurini	Relatos sobre práticas culturais tradicionais como a Festa do Jacaré
06/02/2023	Visita ao rio Trocará	Conversas informais com as crianças
07/02/2023	Visita ao posto de saúde da aldeia	Conversas informais com os profissionais de saúde
13/04/2023	Buscar as lideranças indígenas: Peppe, Pirá e Imuinawa Assurini – Realização do II Seminário Corpo, Educação e Cultura: Diálogos interculturais indígenas	Realização do II Seminário Corpo, Educação e Cultura
17/04/2023	Visita à aldeia Assurini – Observação e conversas informais com os mais velhos	Observação e conversas informais com os mais velhos
24/06/2023	Visita à exposição da II Feira Cultural Assurini na escola Warara'awa	Observação das práticas culturais; conversas informais com professores, alunos e mais velhos

19 a 21/04/2024	Participação no evento do dia dos povos indígenas – Observações, capturas de imagens	Observações e capturas de imagens
05/05/2024	Pedir desenhos a Imuinawa Assurini acerca das práticas culturais da aldeia e entrevista	Desenhos e relatos sobre práticas culturais da aldeia (Festa do mingau, dança da taboca, tukasa etc.)
06/05/2024	Entrevista com o professor Peppe Assurini	Relatos sobre ritos (passagem, morte etc.)
07/05/2024	Pedir desenhos ao indígena Itiama Assurini acerca das práticas culturais da aldeia	Desenhos (tekataua, Escola Warara'awa, crianças nadando, pescando etc.)
08/05/2024	Conversa com o vice-cacique Pirá Assurini	Relatos sobre práticas culturais tradicionais como a Festa do Jacaré

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir do material gerado, a análise foi processada com base no seguinte esquema:

Figura 3 – Tripé conceitual



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para tanto, importa destacar cada parte desse esquema a ser articulado de forma integrada. O esquema evidencia a valorização do corpo em sua dimensão biológica, mas sem limitar-se a ela – daí a expressão “*para além do biológico*”. Reconhecem-se, pois, as particularidades que o corpo indígena carrega, valorizando suas subjetividades e as múltiplas camadas de sentido que ele incorpora. Trata-se de um corpo carregado de histórias, significados e experiências únicas, que reflete a identidade e os modos de vida próprios de cada comunidade.

O tripé conceitual, corpo, corporeidade e práticas corporais indígenas do povo Assurini do Trocará, constitui elementos centrais de identidade e resistência cultural, expressando-se nas práticas cotidianas da comunidade e no ambiente educacional da Escola Warara'awa Assurini,

em Tucuruí (PA). Nesse sentido, a investigação intenta compreender o sentido e o significado que essas práticas corporais assumem para o corpo e a corporeidade nos contextos comunitário e escolar, revelando o corpo como um meio de comunicação e transmissão do conhecimento tradicional por meio dessas práticas.

Nesse processo, o corpo atua como elo entre as práticas corporais indígenas (cultura) e o ambiente educativo. A corporeidade emerge dessa relação intrínseca entre corpo e práticas corporais indígenas, manifestando-se como a síntese que preserva, adapta e transforma o conhecimento tradicional, criando, assim, uma ponte entre a tradição ancestral e as novas gerações no contexto escolar e comunitário.

Com base em reflexões socioculturais que integram corpo, corporeidade e práticas corporais, depreende-se o corpo como um espaço de inscrição cultural, carregado de significados e saberes que refletem as experiências e os modos de vida de cada grupo indígena. No contexto das sociedades indígenas, o corpo e a corporeidade representam o “primeiro contato” com o mundo, funcionando como base para a interação e a assimilação das normas e comportamentos sociais do grupo. Na aldeia Trocará, as práticas corporais se manifestam por meio de rituais, danças, brincadeiras e outras atividades comunitárias, pelas quais os indivíduos vivenciam e transmitem a essência de sua cultura, preservando e adaptando seus valores e tradições para fortalecer sua identidade coletiva.

5 HISTÓRIA, CORPO E CULTURA ASSURINI

Conforme descrito na metodologia, foram realizadas entrevistas, observações e recolha de imagens na forma de fotografias e gravuras para que pudéssemos apreender os sentidos e significados do corpo Assurini para alçar sua dimensão educativa. Nessa direção, nesta seção apresentamos a análise de todo o material gerado/produzido em campo, com a participação cooperativa de todos os indígenas, com destaque para os que estiveram mais diretamente envolvidos: as professoras Vanderleia Assurini e Imuinawa Assurini; o professor Peppe Assurini (Waremoa Assurini); o assistente escolar Itiama Assurini; duas crianças estudantes da escola – Taeme Takene Assurini e Kaina Beatriz Assurini –; e o Vice-cacique Pirá Assurini.

De modo geral, as falas dos entrevistados, assim como as imagens capturadas (pela observação, fotografias ou por gravuras produzidos pelos indígenas), demonstram que o corpo e suas práticas não estão associados a uma percepção fragmentada do corpo. Pelo contrário, as práticas corporais expressam o sentido e o significado de ser/estar no mundo por meio do corpo, revelando uma abertura intensa às inúmeras possibilidades de experiências proporcionadas por esse contato.

Retomando a Revisão Integrativa (RI) deste estudo, Vieira (2017) enfatiza que a abordagem do conceito de corpo na escola, ao seguir moldes predominantemente anatômicos e fisiológicos, apresenta uma percepção fragmentada e reducionista. Essa perspectiva despreza a história, a cultura e, sobretudo, a identidade indígena, ignorando os modos de ser e estar dos seus alunos.

Para Vieira (2017), o corpo é a extensão do mundo, o que significa dizer, em outras palavras, que o corpo indígena vive, sente, experimenta, cria e recria práticas corporais ao correr, nadar, brincar, dançar, produzir alimentos e bebidas para a comunidade. Para chegar a esta síntese, foi preciso adentrar o campo.

Entre Caminhos, encontros e sentidos do Corpo...

Numa tarde de domingo, após o almoço, saí de Tucuui acompanhado de outros amigos, também professores e pesquisadores – Nilson, Cristian e Milene – rumo à aldeia Assurini do Trocará. O trajeto, já familiar, carregava desta vez um significado diferente, marcado pela expectativa de um novo ciclo investigativo. Apesar de já pesquisar na aldeia desde o mestrado, foi neste dia específico que iniciei uma nova perspectiva, direcionado à imersão para a proposta de doutorado. O objeto de estudo ainda estava sendo (re)construído, moldado pelas experiências e percepções que emergiam do contato direto com o espaço da comunidade. Busquei, naquele momento, desviar o olhar do passado, não para descartá-lo, mas para permitir que a experiência acumulada se transformasse em um ponto de partida para algo novo. Era uma nova rota, um

recomeço na direção de compreender o corpo, seus movimentos e as práticas por ele expressas, deixando que cada gesto, cada deslocamento e cada interação revelassem sentidos ainda não explorados.

Antes de chegar à aldeia Assurini do Trocará, percorremos cerca de 18 quilômetros por uma estrada de chão, rodeada por fazendas. À medida que avançamos, a paisagem vai se transformando, dando lugar a uma terra indígena preservada, onde a floresta se destaca pela sua densidade esverdeada. Na entrada do território, um muro com uma placa de identificação sinaliza nossa chegada. A partir daí, seguimos por uma estrada já dentro da reserva, onde três casas de madeira marcam o início da comunidade. Continuamos por mais três quilômetros, atravessando um trecho de mata intocada, até alcançar outra área habitada, composta por cerca de oito casas de madeira e alvenaria. O corpo faz um percurso que vai além de um simples deslocamento geográfico, articulando-se com a natureza e o território indígena, criando uma conexão entre os nossos sentidos e o ambiente ao nosso redor. O corpo, nesse percurso etnográfico, se insere no ritmo e na vivência cotidiana Assurini, tornando-se parte do espaço e da cultura.

O anoitecer na aldeia Assurini do Trocará é marcado por uma tranquilidade silenciosa, mas repleto de movimento. Embora a aldeia tenha energia elétrica de postes, as quedas de energia são constantes, especialmente durante a época de chuvas. Diante disso, a energia pode falhar a qualquer momento, fato bastante observado e vivido durante a pesquisa de campo. Essa atmosfera calma dá voz aos sons da natureza, como os barulhos dos animais, como o canto dos pássaros noturnos e o zumbido dos insetos.

Antes que a escuridão se instale completamente, observava os jovens subindo as trilhas que levam às suas casas, ainda com as roupas molhadas do rio, onde passaram a tarde. O corpo deles carrega as marcas do contato com a água do rio: roupas encharcadas que aderem ao corpo, os pés sujos de terra e as peles douradas pelo sol que foi se despedindo. O frescor do final da tarde começa a envolver a aldeia, e a cena revela o corpo como uma extensão da paisagem, marcado pelas atividades cotidianas e pela conexão com a natureza. O movimento das pessoas é calmo, mas ao mesmo tempo imerso em uma energia própria do lugar, como se o corpo se ajustasse ao ritmo da terra.

Ao seguir o caminho em direção às suas casas, muitos jovens atravessam o pátio da escola; alguns param ali, enquanto outros vão trocar de roupa e retornar em seguida. Esse trajeto pode ser entendido tanto como um percurso físico quanto cultural, pois conecta os jovens ao seu território, que não é apenas geográfico, mas, sobretudo, identitário. Esse corpo molhado desloca-se por um espaço permeado de sons, memórias e sentidos, refletindo os modos de vida da aldeia.

No pátio da escola, crianças, jovens e adultos se reúnem em busca do sinal de internet. O corpo, nesse momento, se faz presente no ato de se juntar e socializar. Enquanto uns se aglomeram ao redor do ponto de conexão, outros descansam nas proximidades, observando e

conversando. O corpo se torna o principal meio de interação social, seja através do uso da tecnologia, seja na troca de histórias e saberes. Até que o sinal se desligue, o pátio se transforma em um espaço de encontros, onde todos estão conectados ao mundo exterior, mas sempre mantendo um vínculo com suas origens.

Quando finalmente o sinal de internet é perdido, os corpos começam a se dispersar, retornando para suas casas. Esse movimento reflete uma transição que vai além do simples deslocamento físico, marcando o fim de um momento de conexão com o mundo digital e o retorno ao cotidiano da aldeia. O corpo, nesse processo, faz parte de um ritual de transição entre o digital e o físico, entre a atividade e o descanso, entre o espaço da aldeia e o mundo exterior. Ao mesmo tempo, os corpos permanecem imersos nas práticas cotidianas e na interação constante com o ambiente, onde cada gesto e cada movimento está profundamente enraizado na natureza e na vida comunitária. O corpo, aqui, não se limita ao físico, torna-se um elemento simbólico, carregando e expressando as culturas, saberes e experiências vividas na aldeia. Mas, para entender a manifestação desse corpo Assurini no contexto do Trocará, faz-se necessário apresentar um breve percurso histórico das transformações sociais ocorridas na TI em meio a lutas travadas pelo povo Assurini.

5.1 Aldeia Assurini do Trocará em Tucuruí (PA): território, conflitos, resistência e tradição

É importante destacar que a história do povo Assurini resulta de conflitos, migrações, sobrevivência e muita resistência. Antes do contato com os não indígenas, o deslocamento desse grupo estava ligado ao rio Xingu e a seus afluentes, até que se fixaram nas proximidades do rio Tocantins. Por seu turno, o conflito entre os povos indígenas, como Awaete-Parakanã, Xinkrin e outros já extintos, acontecia no território em que os Assurini viviam. É sobre essa história e cultura em movimento dos Assurini que esta seção trata.

Além de seus inimigos tradicionais, na mesma região, os Assurini também eram impactados pela sociedade nacional que, com os discursos de progresso impostos em toda a Amazônia Legal, contribuía para o aumento dos conflitos, para a degradação de seus recursos ambientais e para a mudança na paisagem, alterando as relações sociais entre eles e as demais sociedades.

A construção de ferrovias, da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHE), da Rodovia BR-422 (que corta ao meio a TI Trocará) e o linhão de energia (que passa nos fundos da TI Trocará) foram as principais ações governamentais, desde meados do século XX até a atualidade, que

afetaram e continuam a afetar, de maneira permanente e constante, o povo Assurini do Trocará.

Ademais, os impactos diretos foram causados pelo estabelecimento desses empreendimentos na região, enquanto outros impactos indiretos também foram verificados, como o aumento da população de imigrantes que ocuparam a região, além das relações conflituosas que se estabeleceram, aumentando, significativamente, a depreciação da pessoa indígena na região (conforme apontado no relatório XX).

A Terra Indígena Trocará, localizada no município de Tucuruí, no Estado do Pará, próximo ao rio Tocantins, é cortada quase que ao meio pela BR-422, sendo rodeada por fazendas agropecuárias, ou seja, permanece quase como o único espaço de floresta densa no município.

E é dessa floresta que o povo Assurini retira a sua subsistência: caça, pesca, coleta de frutos e agricultura, sendo que os produtos das duas últimas atividades são usados também para o comércio. Em seu território, há construções em formato tradicional, conforme as práticas tradicionais Assurini, e atuais, em alvenaria. A TI é dividida em núcleos, estando na aldeia sede (Aldeia Trocará) as principais edificações do local, como a escola e a Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI); as outras aldeias são Ororitawa, Oimotawara e Marawytawa.

No que tange à resistência do povo Assurini, é possível identificá-la a partir de sua organização pelas lideranças na luta por direitos, como educação e saúde, além da manutenção de sua língua (pelo menos, entre as gerações de mais idade) e da cultura.

Em vista disso, é importante notar a existência de mudanças e permanências que convivem em confluência na aldeia: as práticas sagradas indígenas com a religião cristã, a alimentação natural com a industrializada e a liderança indígena com a escolha dos representantes políticos. Alterações de práticas que também podem ser percebidas nas festas e nas danças tradicionais, nas mitologias/cosmologia Assurini e nas pinturas corporais. Constatam-se, ainda, mudanças no uso de espaços, antes, frequentados tão somente por homens e, atualmente, por mulheres.

Dentre essas transformações, destacam-se a desapropriação de terras e a escassez de alimentos, ambas ocasionadas pela construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Ações de violência política, cultural, linguística e espiritual foram praticadas em decorrência dos vários conflitos travados com madeireiros e fazendeiros localizados na região da atual Terra Indígena. Apesar de todos esses conflitos, os Assurini do Trocará persistem e resistem contra o poder hegemônico atual em prol da preservação do seu modo de vida.

O grupo, que atualmente vive na Terra Indígena Trocará, resulta de algumas migrações, conflitos territoriais e sobrevivência. Inicialmente, eles estavam estabelecidos na

região do Pacajá, mas, em virtude de existirem alguns conflitos, especialmente, com o povo Parakanã⁵, que também habitava a região, decidiram migrar para as proximidades do rio Tocantins. Conforme os sábios da aldeia, tratava-se de um local com “fartura de alimentos e plantações de roças, subsídios necessários à manutenção desse povo indígena” (Ribeiro, 2017, p. 48).

Os estudos de Laraia (1986) apontam que somente em 1953 os Assurini, que eram identificados como Assurini do Tocantins, tiveram o primeiro contato com ações governamentais a partir do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), momento em que o grupo, um total de 190 indígenas, fixou-se mais próximo ao local da atual reserva. Esse segundo movimento dos Assurini se deu em razão do avanço de não indígenas no seu território, além dos conflitos entre outros povos.

Esse período de contato entre os indígenas e não indígenas sempre foi e ainda é conturbado e cheio de violências, revestido pela ideia de progresso, o grande discurso utilizado. Com os Assurini e os Parakanã não foi diferente, visto que suas terras foram invadidas, tanto que, desde a colonização, esses povos sofrem com as doenças, as violências e as mortes. Contudo, a resistência e a persistência em sobreviver demonstram por que até hoje eles mantêm vivas sua cultura, língua, saberes e fazeres.

A Figura 4, a seguir, registra os primeiros contatos com o povo Assurini do Tocantins. Há presença de idosos e jovens Assurini e não indígenas, do SPI, órgão responsável, na década de 1980, por realizar esse tipo de contato. Destacamos, no registro, o idoso que aparece no segundo plano, o qual apresenta uma peça no lábio inferior, que é um artefato de parte de suas indumentárias tradicionais características.

⁵ Os Parakanã vivem na TI Parakanã, território anexo à BR-230. Atualmente, Parakanã está localizada em duas terras indígenas: Parakanã e Apyterewa. A primeira área localiza-se na bacia do Tocantins, nos municípios de Repartimento, Jacundá e Itupiranga, no Pará. Já a segunda encontra-se na bacia do Xingu, nos municípios de Altamira e São Félix do Xingu, também no Pará. Eles estão separados por muitos quilômetros e inseridos em dois contextos diferentes (Araújo, 2017).

Figura 4 – Registro dos primeiros contatos com o povo Assurini do Tocantins



Fonte: Acervo do Museu do Índio, apresentado em Ricardo (1985, p. 4).

Segundo os “Estudos Etnoecológicos – Licenciamento ambiental – componente indígena – relatório final de 2010” (Garcia; Lima, 2010), esse primeiro momento de contato entre o povo Assurini do Tocantins e os não indígenas foi catastrófico, matando muitos indígenas, de tal modo que eles retornaram para as matas como forma de se salvarem.

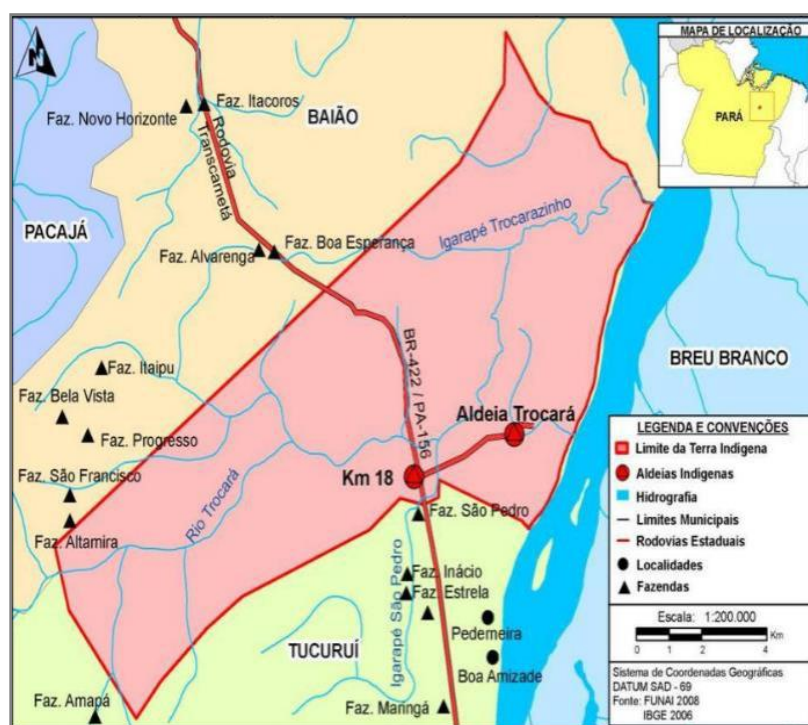
A partir desse contato, o movimento de sair e voltar das matas se tornou constante, até que um território em definitivo estivesse delimitado para eles. O movimento de migração entre áreas já conhecidas se mantinha. Todavia, as promessas feitas não eram certeza de ações em defesa desses povos, visto que o discurso de “progresso” ainda os circunda, como a UHE de Tucuruí, o asfaltamento da Rodovia BR-422/PA ou o agronegócio. A UHE de Tucuruí acarretou muitos impactos negativos para os povos indígenas da região e, como consequências secundárias, forçou ainda mais o contato com os não indígenas.

O território Assurini não foi inundado pelo reservatório da UHE Tucuruí. Localizados à jusante da barragem, sofreu, no entanto, o que se convencionou denominar “efeitos indiretos”, ou seja, as consequências das profundas transformações na estrutura

socioeconômica da região e dos desequilíbrios ecológicos resultantes da instalação do empreendimento (Garcia; Lima, 2010, p. 23).

Em 22 de novembro de 1982, o Decreto de nº 87.845 (Brasil, 1982) regularizou a demarcação da atual Terra Indígena Trocará. O território possui cerca de 22 mil hectares (ha), e seus limites podem ser observados na Figura 5, sendo atravessado quase ao meio pela BR-422/PA, Transcametá ou Cametá-Tucuruí. A rodovia liga, de forma direta, esses dois municípios, além de dar acesso a outros municípios e a comunidades tradicionais quilombolas, ribeirinhas e à TI Trocará. Para alcançar a aldeia Trocará, são 7 km até a BR-422/PA por estrada de piçarra mantida pela prefeitura de Tucuruí.

Figura 5 – Mapa da localização da Terra Indígena Trocará



Fonte: Gonçalves (2010)

As terras ficam localizadas a cerca de 23 km de carro da cidade de Tucuruí (PA) (Figura 5). Basicamente, o carro é o único meio de saída e entrada utilizado pelos indígenas para se locomover na atualidade. Antes da construção da estrada, faziam o trecho da aldeia Tucuruí (antiga vila de Alcobaça) de barco, voadeira ou rabeta pelo rio Tocantins. No que tange ao número atual de habitantes, as informações são divergentes, dado que há pesquisas de 2014 que falam em 565, enquanto estudos de 2017 mencionam 700 indígenas pelo fato de o último Censo ter sido em 2010, e o de 2020 ter sido cancelado em razão da pandemia de Covid-19 e

retomado em 2022-2023.

O posto da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) está a Leste, do mesmo lado da aldeia Trocará (aldeia sede), que é próxima ao rio Tocantins. O lado oeste é formado de densa floresta, bem representativa da vegetação natural.

Em virtude de a Terra Indígena ser cortada por uma rodovia incentivou os indígenas a buscar formas de se proteger contra invasões. Sendo assim, eles se dividiram em quatro aldeias, cuja principal é a aldeia sede (aldeia Trocará), onde ficam as principais edificações do lugar, como a escola, o centro de cultura, o centro ecumênico e a Unidade Básica de Saúde Indígena. Na aldeia sede, também existem os serviços de energia elétrica e água encanada, embora esta seja disponibilizada de forma bastante precária para a comunidade. No tocante à organização, Ribeiro e Alencar (2022) destacam que:

Cada um dos núcleos familiares é liderado por pessoas – mulheres e homens – responsáveis por representar os interesses de seus moradores juntamente aos demais habitantes da aldeia e fazer as articulações políticas dos grupos dentro e fora da TI, para lutar por melhorias para a TIT como um todo externamente. Eles atuam sob o comando de dois caciques, o cacique geral e o segundo cacique, que são responsáveis por tomar grandes decisões e validar as atitudes adotadas dentro da aldeia por todas/os (Ribeiro e Alencar, 2022, p. 161).

É importante ressaltar que, para além de uma questão de salvaguarda do território, essa divisão entre as aldeias também se relaciona com uma questão cultural, dado que os principais moradores das outras aldeias são os velhos da comunidade, os quais não se acostumam com as novidades que adentram a comunidade, continuamente trazidas pelos jovens e pelo contato com o não indígena, como: energia elétrica; eletrodomésticos; celulares; som alto; músicas; televisão, entre outros.

Figura 6 – Mapa da Aldeia Trocará



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Itiama Assurini, 2023).

Analisando pesquisas anteriores, é factível identificar que a ação de preservar dos indígenas mais velhos é frequente entre os povos indígenas, posto que os movimentos de migração, de contato e de mudança entre os indivíduos interferem na organização das comunidades/aldeias. Segundo Carvalho *et al.* (2006 *apud* Aquino, 2010):

A aldeia Ororitáwá surgiu do desejo de lideranças mais tradicionais se distanciarem dos problemas decorrentes da construção da BR-422 (Trans-Cametá), que acarretou a chegada de energia e, conseqüentemente, modificou a vida pacata da comunidade. Nesta as casas mantêm um padrão mais próximo dos padrões tradicionais de casas Assurini (Carvalho *et al.*, 2006 *apud* Aquino, 2010, p. 17).

Outra questão verificada foi a dependência que o povo Assurini passou a ter, inicialmente, do SPI e agora da Funai. É relevante perceber que as instituições governamentais se apresentaram como um ponto de estabilidade desse povo, sobretudo, em função de ter a sua terra demarcada, ou seja, a associação aos representantes do Estado era percebida como um benefício. Contudo, isso não significa dizer que os indígenas não conseguiram se organizar, tanto que, para reivindicar ações de compensação pela construção da BR-422, os Assurini fizeram protestos, queimaram pontes e usaram sua identidade para marcar sua importância e território. Nesse cenário:

A identidade Assurini, em suas reivindicações, utiliza-se dos elementos definidores dessa identidade, como a pintura corporal, o uso de arcos e flechas e a expressão na Língua Assurini, requerendo o auxílio de um índio intérprete, expondo, assim, os emblemas de sua cultura (Aquino, 2010, p. 29).

No tocante à atualidade, a principal “dependência”, que, na verdade, é um direito dos povos indígenas, é do uso do Sistema Único de Saúde (SUS) para os problemas de doenças mais graves ou para consultas periódicas em que a UBSI da aldeia é usada; em casos graves, há transferência para Tucuçuí. Lamentavelmente, durante a pandemia de Covid-19, a aldeia Trocará sofreu muito com a morte de lideranças importantes e sábios da cultura Assurini, sobretudo, entre os meses de maio e julho de 2020, em decorrência da gravidade da doença.

Houve perdas irreparáveis para o povo Assurini. A velocidade com que as pessoas faleciam foi sentida por toda a sociedade que viveu esse período. O agravante desse período, tanto para indígenas, como para não indígenas, deve-se ao fato de não se ter tido acesso imediato a informações necessárias para combater a disseminação do vírus, além de informações desconstruídas, incompletas e falsas terem circulado.

Para os Assurini, houve, ainda, a ausência do Governo Federal, responsável por ações que visam ao cuidado deles, que foi incapaz de adotar medidas de combate à doença, de garantia

de alimentos e medicamentos. Os governos estadual e municipal não organizaram leitos ou postos de atendimento apropriados durante os picos da doença. Somado a isso, ainda existem os problemas diários enfrentados na aldeia, como “a precariedade das condições sanitárias, as dificuldades crônicas de acesso à água potável e a tratamento de doenças se somaram a outras deficiências, contribuindo para que esses grupos não disponham de estrutura adequada para enfrentá-la” (Ribeiro e Alencar, 2022, p. 157).

Identificou-se, também, o desamparo que as populações tradicionais vivem, particularmente, em relação ao acesso à saúde, na medida em que profilaxias básicas contra a Covid-19, como higienizar as mãos, não eram possíveis, em vista de o abastecimento de água ser irregular. Além disso, a necessidade de sair da aldeia para comprar mantimentos foi outro agravante, isso porque o grupo precisava sobreviver.

Em virtude disso, o próprio povo Assurini organizou suas medidas de proteção: as entradas da aldeia foram fechadas para indígenas e não indígenas, além de as lideranças impedirem que os moradores viajassem em grupos para Tucuruí. Outra medida, que se tornou muito mais uma consequência da pandemia, foi o cuidado dentro de casa em relação aos sintomas da Covid-19 com remédios caseiros. Isso dado que:

Como se sentem desamparados pelos órgãos de assistência à saúde ou pela Funai, essas pessoas passaram a tratar dos sintomas utilizando remédios à base de ervas, seivas, raízes, óleos de plantas medicinais, dentre outros fármacos que fazem parte de um acervo ancestral de práticas de cura. Os casos graves são encaminhados às Unidades de Pronto Atendimento (UPA) e ao Hospital Regional de Tucuruí (Ribeiro e Alencar, 2022, p. 165).

Ao notar que seus sábios morriam ao se dirigirem para os hospitais, a atitude de muitos indígenas foi esconder os sintomas da doença e usar os remédios caseiros como aliados para combater os sintomas simples. O excerto acima destaca que, em casos graves, a opção para a comunidade era a transferência para Tucuruí. Por não haver estrutura de saúde necessária advinda do Poder Público para salvaguardar suas vidas, os indígenas recorriam aos seus saberes ancestrais para promover a cura.

De acordo com os estudos linguísticos, a palavra Assurini tem origem na língua Juruna, sendo usada desde os primeiros contatos, no século XIX, para identificar vários povos indígenas do grupo Tupi, residentes nas regiões dos rios Xingu e Tocantins (Garcia; Lima, 2010). Na percepção de Aquino (2010):

A língua Assurini do Tocantins é uma das línguas da família Tupi-Guarani relativamente documentada, que já foi objeto de vários estudos linguísticos, mas que

vem perdendo espaço para o Português desde os primeiros contatos desse povo com os não índios. A partir da década de 1980, o processo de obsolescência da língua Assurini foi acelerado pela implantação na região da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (Aquino (2010, p. 12).

A língua falada pelos Assurini, desde o contato com o não indígena, deu espaço para a língua portuguesa. Atualmente na aldeia, crianças e jovens falam apenas o português. Alguns adultos conhecem vocábulos indígenas, mas não formam frases, enquanto os velhos sábios são os únicos que falam, fluentemente, a língua nativa Assurini. Há uma preocupação atual na Escola Warara'awa Assurini de promover o ensino da língua materna Assurini, tanto que os alunos têm mais de um professor que ensina a língua materna.

A língua materna é considerada a primeira língua dos indígenas, é uma linguagem que está inserida no cotidiano indígena, que os mais velhos, fazem uso para comunicarem-se entre si. Há uma grande preocupação, principalmente entre os mais velhos em preservar cada vez mais esta língua, considerada um patrimônio linguístico brasileiro que, a cada período, vem desaparecendo. Enfrentar esse problema tem sido um grande desafio, pois quando se esquece uma língua, vão embora os conhecimentos produzidos por esses povos, uma parte de sua história, de sua cultura, fica borrada (Barros, 2020, p. 27).

No que tange à escola, nos estudos de Ribeiro (2017), identificou-se que a maioria dos professores, ou quase todos, era não indígenas, o que causava muitos problemas, visto que esses profissionais não estavam atentos à realidade da comunidade, “oferecendo um ensino baseado no currículo da Secretaria Municipal de Educação, direcionado aos não indígenas, não havendo primeiramente uma formação interétnica que aborde as especificidades e realidade existente nesta aldeia” (Ribeiro, 2017, p. 56).

Contudo, durante uma das visitas a campo, observou-se uma mudança significativa: a totalidade de professores da Escola Warara'awa Assurini, do Ensino Fundamental, é indígena da comunidade Assurini. Tal mudança só foi realizada em razão de alguns indígenas participarem do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, promovido pela Universidade do Estado do Pará, favorecendo que a prefeitura contratasse tais professores para trabalhar na aldeia. Vale destacar que somente no Ensino Médio os professores ainda são na sua maioria não indígenas.

Desde a inauguração da escola em 2011, o espaço não é usado tão somente para o ensino escolar, é também um lugar de encontro dos Assurini: reuniões, gincanas, recepção de pesquisadores, entre outros. Por seu turno, muito do espaço da escola se deteriorou, precisando de uma reforma.

Segundo Ribeiro (2017), em 2016, duas salas da escola estavam interditadas devido à

possibilidade de desmoronar e, cinco anos depois, a estrutura toda estava cedendo. No entanto, percebeu-se que, com a retomada das aulas em 2022, todas as salas da escola eram utilizadas, isto é, pode-se afirmar que os problemas foram solucionados. A escola foi um grande direito alcançado pela comunidade, ainda que os cuidados por parte do Poder Público não sejam constantes. Mesmo assim, segue como um espaço importante para a comunidade.

As construções de alvenaria são parte de um passado recente da comunidade Assurini. As casas construídas nesse formato resultam da compensação pela abertura da rodovia BR-422 e do linhão de energia elétrica que também passa pela TI. Na aldeia sede, nota-se uma mistura de casa em alvenaria e outras de madeira, as últimas feitas de paxiúba e cobertas com palha de ubim. Nas outras aldeias, as casas são todas de madeira de formato tradicional.

Outras mudanças associadas ao contato com os não indígenas são observadas, como o uso de arma de fogo para caçar, substituindo o arco e a flecha. Ainda assim, algumas práticas se mantêm, como a caça e a pesca sendo atividades exclusivamente masculinas, podendo as mulheres, apenas em certas ocasiões, ir pescar. É válido destacar, também, o uso de utensílios domésticos de metal, vidro e plástico, que mudam a forma como a alimentação é consumida e feita.

A pesca artesanal Assurini demonstra evolução de conhecimentos práticos e habilidade técnica, sendo na maior parte atividade dos homens. No entanto, pode ser praticada também por crianças, jovens e oportunamente por mulheres. É praticada tanto de dia quanto à noite, nas lanternagens, explorando a diversidade de hábitos, ambientes e alimentos dos peixes. Os conhecimentos sobre as técnicas de pesca são passados às crianças lentamente, por volta dos 10 anos já demonstram conhecimentos das técnicas de pesca, contribuindo para o abastecimento da casa; a mulher pesca quando é separada, viúva ou seu marido está viajando e quando não tem nenhum filho que realize a tarefa (Aquino, 2010, p. 34).

Os Assurini ainda vivem com base naquilo que a natureza oferece, ou seja, usufruem da caça, pesca, coleta de frutos e agricultura. Todavia, em decorrência do contato direto com a cidade, são acrescentados, nessa alimentação, condimentos, alimentos industrializados e ultraprocessados e a proteína animal (frango e carne bovina). Tal situação causa mais dependência dos indígenas com o comércio da região.

Um ponto que nos chama a atenção, destacando essa mudança, é em relação às práticas alimentares do povo, pois segundo o cacique Puraké, muito foi mudado na alimentação desse povo, pois quando viviam na região do Pacajá suas necessidades alimentares eram supridas com produtos vindos da própria floresta, como a utilização da caça de animais e da pesca, sendo que tudo era produzido sem condimentos alimentares, utilizando muitas vezes apenas água e assim destinados ao consumo do grupo. Mas um ponto a ser tratado é em relação à introdução da televisão e principalmente o que é retratado nos diversos programas exibidos por ela no quesito

alimento, pois uma das preocupações existentes pelos mais velhos é justamente o quanto o meio televisivo influencia nos hábitos alimentares, principalmente, com a introdução de alimentos industrializados, como refrigerante, biscoito, enlatados entre outros, chegando a ter épocas que eram designadas cestas básicas para os moradores da comunidade, mas que foi proibido [...] (Nunes, 2017 *apud* Ribeiro, 2014, p. 54).

A mudança na alimentação gera a necessidade da circulação de dinheiro entre os indígenas para que possam comprar os alimentos na cidade. Alguns moradores são assalariados em Tucuruí, outros são contratados pela prefeitura para trabalhar na escola ou na UBSI, os mais velhos recebem aposentadoria e a maioria das famílias recebe auxílio de programas sociais, como o Bolsa Família, Ribeiro e Alencar (2022). Os indígenas promovem a venda de artigos artesanais, como brincos e colares. Comercializam frutas, farinha de mandioca e outros alimentos produzidos na aldeia.

Os Assurini do Tocantins se organizam em sua aldeia e nos espaços fora dela. Dentro da aldeia, há um grau de organização, dado que:

Cada núcleo é gerenciado por um cacique, contudo, entre esses caciques há um cacique geral, também chamado de capitão, que é o cacique Cajanguawa Assurini, mais conhecido por Caju, que lidera todas as aldeias. Pois, é este cacique geral que detém o poder de decisão, que as demais lideranças indígenas põem em prática, devido dominarem a língua portuguesa, o que facilita as negociações com os não indígenas (Nunes, 2017, p. 49).

Em cada aldeia, portanto, há um cacique, e os moradores do núcleo se organizam a partir das decisões dele, porém, quando as decisões afetam todo o grupo, os caciques dialogam entre si, de modo que o cacique geral toma as decisões. A escolha também é feita por meio de votação. Nesse contexto:

É importante ressaltar que os indígenas Assurini tem uma estrutura social, possuem uma estrutura hierárquica por meio de votação, torna-se cacique eleito o mais votado. Verifica-se, assim, como a democracia está presente na reserva Trocará, pois os Assurini se configuram em um povo fielmente organizado (Barros, 2020, p. 27).

Quando há o falecimento de um dos caciques, normalmente, é um dos filhos que toma a liderança, isso porque os núcleos são feitos de parentes próximos. Dessa forma, é possível salientar que, além da votação em algumas situações, existe a passagem de poder de pai para filho, ou seja, patrilinear e patrilocal. A presença de um cacique em cada aldeia foi pensada estrategicamente, exemplos disso são as lutas pelo território, pelas compensações e pelos direitos, tanto que:

Na década de 80 os Assurini não realizavam reuniões noturnas ou discursos no pátio para tomadas de decisões, assumindo um jeito bastante único de se organizar, no

sentido em que quando uma deliberação precisava ser feita, “iniciava-se um grande burburinho pelas casas. Podendo-se flagrar discussões e fofocas sobre o tema”; nesse contexto as mulheres assumem o papel de leva-e-traz da informação e os homens assumem uma postura mais discreta, até que se chega a uma decisão de consenso, sem que qualquer pessoa assuma claramente a condução do processo de decisão (Andrade, 1992 *apud* Aquino, 2010, p. 26).

Todavia, atualmente, usam outro método, visto que:

Com o passar do tempo, os Assurini assumiram novos processos para tomada de decisão em relação às questões referentes aos não-índios, adotando um sistema de reuniões periódicas compostas por todos os membros da aldeia ou pelo menos as lideranças de cada núcleo familiar, que hoje em dia são realizadas no Tekatawa, no pátio da escola ou no Posto da Funai (Aquino, 2010, p. 29).

É relevante notar como os Assurini usam os espaços da aldeia para além do seu uso tradicional, como é o caso da escola e do posto da Funai. Isso também ocorre com o Tekatawa, que se trata de um local de realização de alguns rituais, danças e festas, usado para reuniões. Tais espaços de coletividade são aproveitados de diversas formas pelos Assurini, isso porque:

A cultura indígena apresenta uma diversidade cultural e belezas naturais próprias. As práticas corporais indígenas são reveladas no seu cotidiano e em sua arte, como a música, a dança, o artesanato, a religião, a forma de preparar a comida, a língua materna, os ritos, os jogos, as brincadeiras, o grafismo corporal, e muito mais (Barros, 2020, p. 90).

Figura 7 – Tekatawa, casa de ritual Assurini



Fonte: Acervo fotográfico do autor (2022).

O Tekatawa (Figura 7) é um espaço muito importante para os Assurini, tanto que possui algumas especificidades: sua localização e a proibição da entrada das mulheres e

crianças.

A localização do Tekatawa faz-se em referência ao sobrenatural e por isso deve ter sua frente sempre voltada para o leste, onde se encontra o Espírito Onça. Antigamente o Tekatawa era utilizado somente nas ocasiões rituais, hoje é utilizado também como espaço para decisões políticas (Andrade, 1992, *apud* Aquino, 2010, p. 30).

Segundo Ribeiro (2017), alguns aspectos mudaram com relação aos rituais Assurini, mas outros permanecem. Isso na medida em que:

existem espaços delimitados e limitados a sua participação, como, por exemplo, o acesso na Tekatawa, a casa de preparação dos rituais Assurini, onde o pajé medita no decorrer dos preparativos das festas, ainda um espaço exclusivo dos homens. Quando ocorre uma reunião ou celebração ligada à cultura deste povo, os homens ficam dentro da Tekatawa sentados conversando, enquanto as mulheres ficam do lado de fora em pé, somente depois que os homens saem é que elas e crianças podem sentar dentro desta Tekatawa (Ribeiro, 2017, p. 91).

Nessas ocasiões de separação de espaços, essencialmente entre homens e mulheres, percebe-se a maneira como cada cultura se desenvolve e organiza. O fato de somente os homens poderem estar presentes na Tekatawa não significa que as mulheres não participam das festas, danças ou reuniões. Tal detalhe é percebido durante as festas e as danças.

5.2 O corpo na Festa do Mingau

A Festa do Mingau é organizada, exclusivamente, pelas mulheres Assurini, estando associada ao calendário agrícola da comunidade. Como essa atividade é praticada pelas mulheres, elas são as responsáveis, assim como:

Antigamente, [eram elas] as únicas responsáveis pelo plantio, colheita e preparação da farinha e do mingau. Segundo os Assurini, o mingau deve ser preparado pela esposa do chefe do núcleo familiar onde se realiza a festa. Antes do consumo do mingau há dança e cantoria, sendo que os homens tocam as tabocas e são seguidos por outros homens que dançam com as mãos apoiadas no ombro do companheiro da frente (Aquino, 2010, p. 36).

Essa comemoração representa a importância da mulher entre o povo Assurini. Trata-se do momento em que a participação dela no dia a dia é festejada. Ou seja:

No caso dos Assurini representa a fertilidade e a produtividade, sem deixar de mencionar a importância que a mulher representa para este povo. As mulheres Assurini que desenvolvem todo o ritual, desde a busca na mata do palmito do açaí, do milho ou do inajá, produtos utilizados na maioria das vezes em sua fabricação, até a sua preparação e divisão entre os participantes da festa (Ribeiro, 2017, p. 92).

Por outro lado, a Festa do Jacaré é o festejo em que apenas os homens participam, sendo realizada no período de seca, época em que fica mais fácil a captura do jacaré, conforme Figura 8.

Figura 8 – Festa do Jacaré



Fonte: Acervo fotográfico dos Assurini (2024).

Explica Ribeiro (2017), estudiosa da festa, que:

É necessário um período propício para a sua realização, por causa da caça ao réptil, que, após a sua captura, deve ser levado vivo até a aldeia. A partir daí se inicia a parte mais importante do ritual, quando os homens dançam com o jacaré vivo nas costas, o matam, cozinham e o comem de forma coletiva. Esta festa compõe uma das mais fortes simbologias dos Assurini, pois o jacaré funciona como um elo deste povo com o mundo sobrenatural (Ribeiro, 2017, p. 87).

Diferente da Festa do Mingau, que celebra a colheita e o cotidiano da comunidade, a Festa do Jacaré se relaciona com a religiosidade e a espiritualidade da cultura Assurini. Assim como os espaços de realização desses rituais, a festa possui suas especificidades, posto que:

Percebe-se que as mulheres, por questões sobrenaturais, ligadas à simbologia cósmica dos Assurini, enfrentam restrições a participar da Festa do Jacaré, podendo apenas acompanhar as danças se forem atrás dos homens que estão com o animal em suas costas, caso façam o inverso, não seguindo as tradições, podem ter consequências negativas, os castigos de ordem sobrenatural que pode até lhes tirar a vida. Por pertencer à ordem do sobrenatural, envolvendo encantarias advindas de espíritos e

encantados, chamados por estes indígenas de Karowaras, é possível observar que os Assurini acreditam que nesta festa, muitos Karowaras, espíritos e encantados, se fazem presentes, podendo representar alguns tipos de riscos ou perigos à vida de mulheres e crianças, por estas serem mais suscetíveis aos seus ataques e por possuírem características que os atraem (Ribeiro, 2017, p. 87-88).

Segundo os Assurini, as mulheres e as crianças são mais vulneráveis às ações dos Karowaras, o que pode causar riscos de vida a eles, em vista disso, há restrições da participação e do envolvimento desses dois grupos. Esses cuidados também são tomados durante a Festa da Tukasa, “embora todos possam assistir sua realização, mas dela somente podem participar as pessoas selecionadas para atuarem nos cantos e danças, geralmente, homens por serem menos atrativos aos ataques dos Karowaras” (Ribeiro, 2014 *apud* Ribeiro, 2017, p. 88).

Figura 9 – Pintura corporal na Festa da Tukasa



Fonte: Acervo fotográfico dos Assurini (2024).

O local em que ocorre a festa é a Tukasa, uma construção de palha verde em formato de cabana, conforme representado pela Figura 10.

Figura 10 – Gravura Ritual Tukasa



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Imuinawa Assurini, 2024).

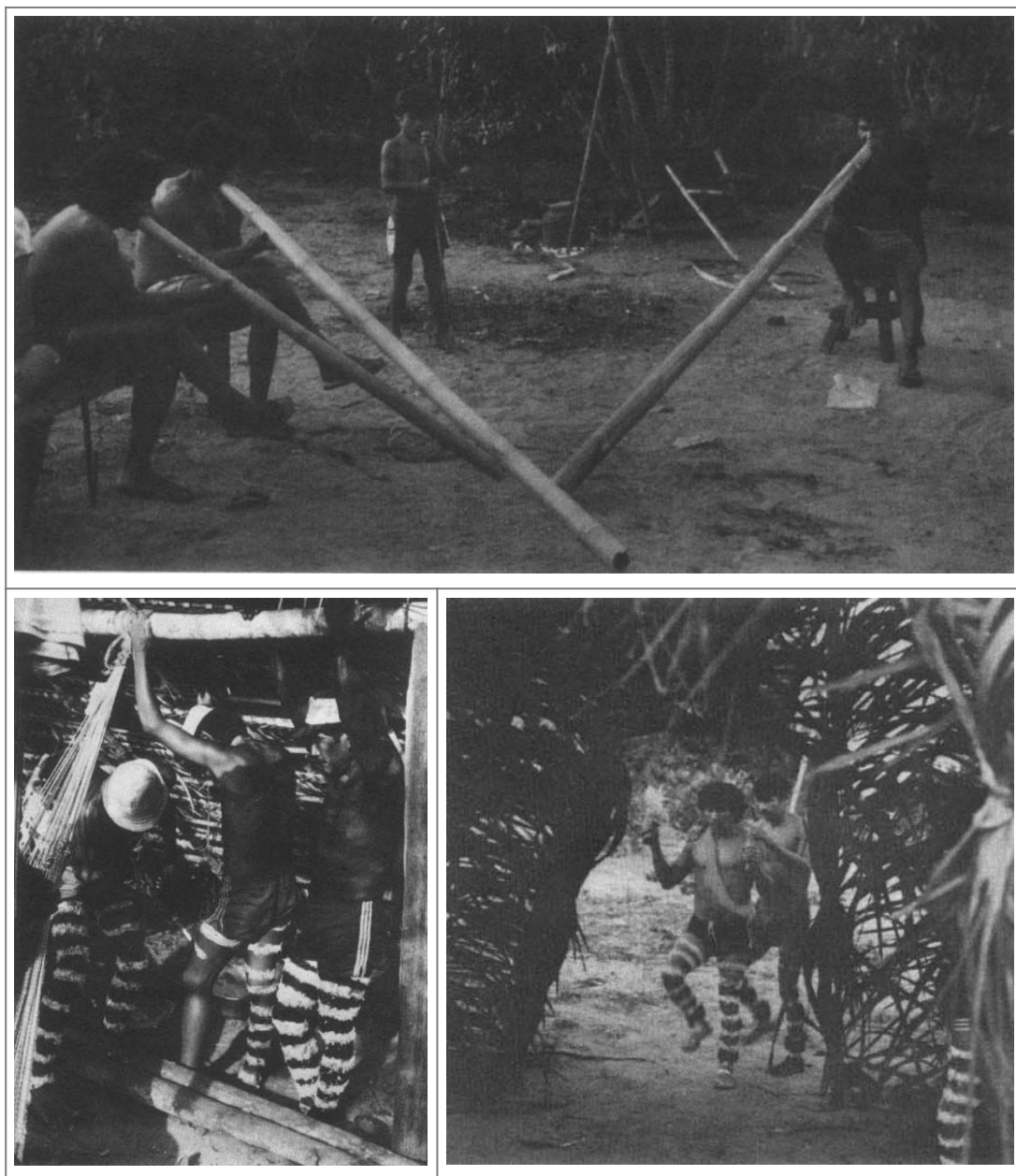
Esclarece Ribeiro (2017) que:

No dia de sua realização, ficam dentro da casa só os indígenas que são propensos a se tornar pajé, dançam e cantam como forma de se preparar para receber os Karowaras e, dessa forma, realizarem as práticas de curas que lhes possibilitarão adquirir os dons e sabedoria para tornarem-se pajés e manterem, portanto, a religiosidade deste povo (Ribeiro, 2017, p. 88).

Essa festa está relacionada à escolha do pajé da aldeia, fato que a deixa consideravelmente mais ritualística que a Festa do Jacaré, tal como se nota a presença mais constante dos Karowaras. Nas duas festas, evidencia-se a participação de todos na aldeia, seja dançando, observando ou vivenciando esse momento cultural.

A dança da Taboka é outro momento de compartilhamento de saberes entre os Assurini, na medida em que é usado “um conjunto de três flautas de bambu, denominada de tabocas, de tamanhos variados, são confeccionadas e tocadas pelos homens, enquanto as mulheres e crianças apenas os acompanham” (Ribeiro, 2017, p. 90). Segundo a autora, hodiernamente, as mulheres também aprendem a tocar as tabocas para que esse conhecimento não se perca. A ideia é incentivar a maior participação das mulheres nessa dança.

Figura 11 – Painel de fotografias da preparação de festas tradicionais (1984)



Fonte: Andrade (1992). 1. Homens Assurini experimentando as flautas de taboca, que tocam durante as danças e a Festa do Mingau; 2. homens sendo preparados para a festa, com plumas do urubu-rei (*Sarcoramphus papa*), que são coladas no corpo com leite de Massaranduba; 3. homens Assurini realizando dança tradicional.

Na Figura 11, são apresentadas imagens de momentos festivos dos Assurini na década de 1980, na atual TI Trocará, registrado pela antropóloga Lúcia Andrade. Tendo em vista as mudanças ocorridas, podemos verificar, *in loco*, que muitas alterações já ocorreram nesses quase 40 anos. Com as mortes dos mais velhos que, naquele período, eram os que participavam das práticas culturais, especialmente, como a de se tornar pajé, são notáveis as imensas perdas sofridas pelo grupo. Mesmo assim, bastantes características das festas, danças e expressão

cultural ainda permanecem, muito semelhantes ao que observamos nas fotografias apresentadas na Figura 12.

Figura 12 – Indígenas dançando na Tukasa



Fonte: Andrade (1992).

Para além desses momentos festivos e ritualísticos, percebeu-se que as práticas corporais do povo Assurini são aprendidas no dia a dia das crianças e jovens, de modo que conseguem se inserir em cada uma das festas e danças da comunidade. Tanto que a escola é um dos espaços utilizados para vivenciar essas práticas:

A professora de Educação Física trabalhou as práticas corporais voltadas para as brincadeiras, utilizando elementos indígenas como o arco e flecha. Esse instrumento indígena foi tradicionalmente usado como arma para os confrontos, hoje, sua utilização destaca-se principalmente para a caça de pássaros, pois com este objeto evitam-se ferimentos tão danosos na pele e nas penas dos pássaros (Barros, 2020, p. 90).

Tal como o ensino da língua materna é uma preocupação, o trabalho com os movimentos corporais associados à realidade dos alunos também é praticado no espaço escolar. De tal maneira que:

O brincar não aparece como prática corporal somente na comunidade indígena Assurini do Trocará, ele está presente em todas as culturas. Quando brincamos,

conhecemos a compreensão e a dimensão da proposta da ludicidade. O lúdico nos apresenta condições de aprender de forma mais dinâmica, pois facilita, em pouco tempo, o aprendizado. Outro fator importante sobre a brincadeira é estipular que somente crianças podem desfrutá-las, entretanto, a ludicidade é essencial em toda a vida. Crianças, jovens, adolescentes e pessoas da terceira idade devem ter o prazer pela brincadeira e pela liberdade, pois esta transforma e aprimora o cotidiano de qualquer indivíduo que esteja em contato com ela (Barros, 2020, p. 96).

Decerto, é brincando, convivendo e compartilhando ações entre os mais jovens e os mais velhos que o conhecimento no que concerne à cultura Assurini é aprendido. São trocas diárias de saberes.

5.3 Corpo e grafismo indígenas

Outro ponto de destaque são as pinturas corporais, que se configuram como uma manifestação cultural importante entre os povos indígenas e pode ser grafado não apenas no corpo, como sugere a denominação “pintura corporal”, mas também em diversas formas de arte material, como nas cestarias, na cerâmica, entre outras (Barros, 2020).

Para Barros (2020), a pintura corporal manifesta-se como um traço cultural identitário do povo Assurini, evidenciando elementos profundamente marcados por narrativas históricas e heranças ancestrais. Essas pinturas transcendem a dimensão estética, incorporando um simbolismo intrínseco que entrecruza magia e cosmologia. Nessa perspectiva, Vidal (1992) acrescenta que, além do valor simbólico, o grafismo corporal cumpre um papel de comunicador, expressando releituras dos participantes em relação a aspectos étnicos, de gênero, faixa etária, entre outros.

A pintura corporal/grafismo indígena é considerada uma expressão artístico-cultural que simboliza a força, as lutas e a resistência inerentes ao povo Assurini. Ele é amplamente reconhecido, tanto entre os Assurini quanto por outros povos, por essa característica de força simbólica e pelo papel basilar que desempenha no fortalecimento, na preservação e na manutenção da identidade cultural étnica (Barros, 2020).

Essa pintura corporal é feita, na maioria das vezes, pela mulher Assurini, embora tal prática também seja exercida pelos homens. Esse ato foi observado nos eventos do calendário cultural da comunidade, no qual participo constantemente. Tal ato ressalta a habilidade e o conhecimento das mulheres na preservação dos símbolos culturais e na expressão da identidade coletiva por meio dos grafismos. Em determinadas etnias, essa prática é exclusiva das mulheres, que têm a responsabilidade de preservá-la, ensinando-a às filhas (Predes; Zorzo, 2011).

As pinturas corporais dos povos indígenas são feitas com tintas extraídas de frutos das

árvores, ou seja, da natureza. A matéria-prima mais comum para a produção dessas tintas é a fruta conhecida como jenipapo, como vemos na imagem da Figura 13.

Figura 13 – Gravura de árvores de jenipapo, matéria-prima para a fabricação de tinta



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Itiama Assurini, 2024).

Discute-se, amplamente, a conexão de respeito ao sagrado entre os indígenas e a natureza, em que elementos como as frutas, para a pintura e outros recursos, não são meramente extraídos, mas gentilmente concedidos pela mãe natureza. Essa relação baseia-se em uma troca mútua: os indígenas retiram o necessário, mas cuidam e preservam o meio natural.

Nesse processo, a pintura representa uma demarcação de lugar na sociedade. Segundo Barros (2020), a aplicação é realizada com algodão preso a uma pequena vara de madeira. A tinta preta do jenipapo, uma vez aplicada, permanece no corpo por cerca de 15 dias antes de começar a desbotar, enquanto o pigmento vermelho do urucum sai do corpo já na primeira lavagem.

Para os Assurini, a pintura corporal é indissociável das transições significativas ao longo da vida de um indígena. Entre os ritos de passagem mais comuns, estão o nascimento, a entrada na adolescência, a fase adulta e o momento da morte. Cada etapa é demarcada por pinturas específicas que sinalizam o novo *status* do indivíduo e reafirmam sua conexão com a comunidade e seus valores culturais.

As pinturas aplicadas nos rituais e festas dos Assurini carregam significados profundos, relacionados à sua espiritualidade e crenças. Esse simbolismo é evidente no uso de penas de pássaros que têm o propósito de apaziguar os espíritos nos rituais da Tukasa. Da mesma forma, a pintura corporal com tinta de jenipapo, em que o corpo é inteiramente coberto para representar uma onça-preta, atua como uma proteção. Ao adotar essa imagem, o indígena assume a força da onça para defender a reserva, as florestas e toda a comunidade (Ribeiro, 2017).

As pinturas corporais, utilizadas nos rituais de passagem, como nascimento e morte, mantêm um profundo significado entre os Assurini. A prática de pintar os recém-nascidos com tinta de jenipapo simboliza a integração do novo membro à comunidade e “prepara para enfrentar os desafios de sua nova realidade” (Ribeiro, 2017, p. 51).

Figura 14 – Gravura de criança pintada com tinta do jenipapo, após o nascimento



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Itiama Assurini, 2024).

O uso de pintura no corpo da criança recém-nascida tem um significado específico para o grupo, como esclarece uma integrante da comunidade:

Olha, essa prática de pintar os bebês com tinta de jenipapo é muito mais do que uma tradição nossa, sabe? A gente faz isso pra tirar o parto, limpar o corpinho do bebê, afastar qualquer coisa ruim que possa estar por perto e protegê-lo desde o começo. O jenipapo tem esse poder, é como se fosse um escudo natural, que já liga o bebê à comunidade e ao nosso território, preparando ele pra vida que vem pela frente (Imuinawa Assurini, 2024, depoimento oral).

Essa é uma prática ancestral carregada de profundos significados espirituais e culturais. Trata-se de um ritual de purificação, no qual o corpo do bebê é simbolicamente preparado para enfrentar os desafios da vida, sendo protegido contra influências negativas e forças do mal. O jenipapo, em sua essência, é reconhecido como um elemento de proteção e conexão, estabelecendo um elo sagrado entre o recém-nascido, sua comunidade e o território que agora o acolhe

O relato de Imuinawa Assurini (2024) demonstra como as práticas corporais estão interligadas aos cuidados e à educação do corpo das crianças Assurini. Pintar a criança denota o significado de purificação, proteção e fortalecimento. Trata-se do início da vida da criança, dado que a criança atravessa um processo de inserção ao seu universo social, espiritual e cultural. A tinta de jenipapo, aplicada após o nascimento, tem a função simbólica de “tirar o parto”, afastando, com isso, as impurezas e as energias negativas.

Esse ritual, que envolve a pintura das crianças ao nascer, materializa o conceito de corporeidade, relacionando-o aos valores da comunidade. Portanto, a experiência que a criança vivencia a prepara para ser integrada à cultura Assurini.

Figura 15 – Gravura de ritual fúnebre



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Itiama Assurini, 2024).

Um outro momento importante no qual se usa a pintura corporal é explicado pelo indígena integrante da comunidade:

E para finalizar, temos o momento fúnebre! Quando uma pessoa daqui da aldeia morre, é sempre feita pintura corporal no rosto do falecido, para que todos os familiares possam esquecer mais rápido, entendeu? Não ficar na memória, na lembrança! É por isso que eles fazem esse ritual todas as vezes quando morre uma pessoa ou ente querido nosso. Eles chamam todos os familiares e cada um tem que pintar o rosto, para justamente não ficar na mente, não ficar pensando, para ter aqueles esquecimentos. Basicamente é isso, não tem música, não nesse ritual da morte, só é a pintura mesmo. Quando o pessoal morre, traz, concentra na casa e cada familiar vai e pinta o rosto da pessoa, só o rosto também, e tem que pintar, porque senão ele fica na memória perturbando a pessoa. Então, por isso que tem esse momento de tá pintando o rosto da pessoa para poder esquecer logo do ente querido (Peppe Assurini, 2024, depoimento oral).

Nesse cenário fúnebre, a pintura do rosto do falecido é usada como um recurso cultural para facilitar o processo de luto e esquecimento, promovendo um desligamento emocional. Esse ritual de pintura, sem música ou celebração, denota uma experiência de despedida introspectiva e respeitosa, na qual os familiares, ao pintarem o rosto do falecido, alcançam uma forma de alívio, evitando que a lembrança permaneça como uma presença perturbadora. A prática de convocar todos os familiares e de enfatizar a pintura no rosto sinaliza a importância do ritual para o falecido, mas também para toda a comunidade, porquanto cada familiar que participa desse ato constrói, juntos, um processo de aceitação da perda. Ante o exposto, vale reiterar que:

Antigamente as pinturas corporais eram realizadas exclusivamente pelas mulheres; atualmente homens e mulheres, crianças e adultos exercem este papel. As pinturas são feitas em diversas situações, como na Festa do Jacaré, nos desfiles na cidade de Tucuruí e em apresentações escolares. Além das pinturas corporais compostas pelos desenhos tradicionais e feitas com a tinta do jenipapo e qualquer objeto que possa servir de pincel, como palitos e tubos de canetas (Aquino, 2010, p. 38).

As pinturas são atividades usadas por todos na aldeia e em diversos momentos, também, para obter dinheiro, o que significa que elas são vendidas para visitantes da aldeia em algum evento ou na cidade.

A pintura corporal é considerada um saber tradicional, pois é histórica e identitária, pertence a um povo. Quando você olha um desenho, você nota que a linha é movimento, portanto, dinâmica, tem um significado próprio, sua identidade é construída, são formas e percursos que desenharam a vida indígena (Barros, 2020, p. 52).

As pinturas podem ser feitas de tinta de jenipapo, em tom escuro ou preto, e de urucum, em tom avermelhado, o qual pode também ser utilizado como tempero nas comidas. As duas são plantas de fácil acesso: o urucum pode ser cultivado no quintal; e o jenipapo fica na floresta.

O urucum fica próximo às casas, é amassado na mão e depois pode ser aplicado, enquanto o jenipapo está mais dentro da floresta, mais afastado das casas. A coleta do

jenipapo fica a cargo dos homens da aldeia e a preparação da tinta destinada às mulheres. Seu preparo se inicia com a fruta jenipapo sendo ralada, se transforma em uma massa, que em seguida é espremida. Após isso temos um líquido que vai para o sol, após um tempo, a tinta do jenipapo é escurecida, podendo ser aplicada no corpo do indivíduo. No momento da aplicação, a tinta é ainda muito clara, ela vai escurecendo após algumas horas (Barros, 2020, p. 53).

Diante disso, é importante destacar que os saberes e as tradições, advindos das diversas práticas corporais, como o grafismo corporal, a língua materna, as danças, os jogos, a pintura corporal e os cantos são transmitidos pelos mais velhos através de suas memórias e lembranças, mantendo-se presentes “nas diferentes esferas da vida: nos rituais, na produção de alimentos, nos locais de moradia, nas práticas guerreiras, além de expressar aspectos da própria organização social” (Brasil, 1998, p. 288-289).

De acordo com Almeida, Almeida e Grando (2005 *apud* Barros, 2020, p. 58), “[...] o corpo indígena está intimamente ligado à cosmologia, a qual é responsável pela orientação do modo de vida e percepção de mundo das sociedades indígenas, tornando as práticas corporais como elementos intrínsecos à rotina diária destes indivíduos”. É no convívio diário que as crianças Assurini aprendem mais sobre sua cultura, e os mais velhos conseguem repassar seus conhecimentos para as novas gerações.

Mediante o exposto, abordar a trajetória do povo Assurini significa refletir acerca da realidade de todos os povos indígenas brasileiros que mantêm um contato direto com a sociedade não indígena. Após o contato com os invasores não indígenas, esse povo foi submetido a uma organização social que não respeitava certos princípios básicos de convivência com a natureza. Os não índios tinham a intenção de tomar posse de tudo e subjugar todos dentro do discurso de progresso e, principalmente, do lucro. As terras Assurini foram invadidas, e o povo sofreu com doenças e mortes para que, no fim, se tornassem sedentários, “confinados” em um território determinado.

Os grandes empreendimentos, desenvolvidos pelo estado brasileiro na região do atual território Assurini (ferrovias, Usina Hidrelétrica de Tucuruí e os linhões de energia elétrica), foram devastadores para esse povo. E a sua presença constante na luta por direitos forçou que o Território Trocará fosse demarcado. Todavia, não significa que os indígenas não tenham sofrido com outros problemas, como a falta de acesso à saúde, à educação, a falta de emprego e condições materiais mínimas, a falta de alimentação, entre outros.

Com base nisso, a resistência dos Assurini se organizou, de tal maneira que buscaram, como povo, a construção de um espaço escolar e de um posto de saúde, os quais respektassem a especificidade e a realidade do grupo. Portanto, a resistência Assurini se relaciona com a

necessidade de manter sua cultura, sua língua, seu modo de vida, assim como sua luta diária por direitos, dispondo dos mesmos métodos dos não indígenas.

5.4 Corpo, infância e juventude

A forma como o corpo nos prepara para viver no mundo pode ser percebida na fala de Kaina Beatriz Assurini (2025) ao afirmar “Amo ir nadar no rio, porque é lá que eu me divirto, nado e fico feliz. Gosto de correr no campo junto com os meus amigos. Isso me faz sentir viva na minha aldeia”. O verdadeiro significado do “fico feliz” para Kaina Beatriz Assurini (2025) está no bem-estar proporcionado pela diversão em viver, sentir e experimentar as práticas culturais de sua comunidade. Ao interagir e socializar com outras crianças no ambiente do campo, da mata e dos rios ou igarapés, cercado por animais, ela vivencia um ambiente lúdico propício às práticas educativas, seja na educação indígena ou na educação escolar indígena. Assim, a criança aprende brincando. Essas experiências, assimiladas com maior facilidade pelas crianças, desencadeiam, ainda que de forma inconsciente, um sentimento de pertencimento que, aos poucos, contribui para a construção de sua identidade.

Albuquerque (1999) ressalta que as brincadeiras mais frequentes entre as crianças ocorrem nas águas dos rios e igarapés, onde atividades como pescar, nadar, mergulhar e se banhar repetidamente ao longo do dia se tornam uma forma constante de diversão.

O cenário retratado na gravura a seguir representa um dos momentos mais esperados e divertidos pelas crianças indígenas Assurini: o instante de mergulhar, pular e brincar livremente nas águas do rio Tocantins. Mais do que uma simples brincadeira, essa prática representa o verdadeiro sentido do que é ser indígena Assurini. Para eles, essa prática vai além da simples ação de nadar, ela carrega o significado da relação com o território, com a água que sustenta a vida e que é parte essencial da existência do planeta. A gravura ilustra essa conexão com a natureza, que se aprende desde a infância, um aprendizado que se inicia na infância refletidos na alegria e liberdade que manifestados nos mergulhos, braçadas e risadas que ecoam pelas margens desse rio.

Figura 16 – Gravura de crianças nadando e brincando no Rio Tocantins



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Itiama Assurini, 2024).

As práticas culturais da comunidade Assurini, como “nadar no rio” e “correr no campo” (Figura 16), mencionadas por Kaina Beatriz Assurini (2025), além de outras atividades, como danças e rituais, entrelaçam-se com os conhecimentos adquiridos na escola e em outros espaços. A importância dessa prática corporal da cultura Assurini está diretamente ligada à própria vivência cotidiana das crianças e jovens da aldeia. Entre essas experiências estão: o correr pelo campo, pelas trilhas da floresta e ao redor das casas. Essa prática não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma de expressão da liberdade e da forte relação dos indígenas com o território.

Na Figura 17, observa-se a participação de jovens indígenas em uma prática de corrida na aldeia, atividade ligada à própria vivência cotidiana das crianças e jovens da aldeia. Essa experiência se manifesta no ato de correr pelo campo, pelas trilhas na floresta e ao redor das casas, constituindo-se como práticas presentes no cotidiano e nas tradições locais. Esse movimento, mais que um exercício físico, fortalece o corpo, expressa a relação dos indígenas com seu território e com os conhecimentos transmitidos por gerações.

Figura 17 – Corrida como prática corporal indígena Assurini



Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa do autor (2024).

A corrida (Figura 17) se destaca em eventos e práticas coletivas, promovendo a união comunitária e reafirmando a identidade cultural indígena. Um exemplo significativo ocorre durante a Semana dos Povos Indígenas na Aldeia Trocará, onde a prática da corrida ganha um caráter simbólico e educativo, reforçando os valores de resistência e cooperação entre os participantes. Essa combinação gera novas formas de expressão social, atribuindo novos sentidos e significados às suas ações.

Os sentidos atribuídos ao corpo pelos indígenas são evidenciados nas palavras de Taeme Takene Assurini (2025), aluna da escola Warara'awa Assurini:

Com o meu corpo eu posso fazer um monte de coisas legais. Eu brinco de correr com meus amigos na floresta, danço quando a música toca na aldeia, pulo bem alto para ver quem chega mais longe, ando pela mata e até me jogo na água do rio. O corpo é importante porque ele me ajuda a fazer tudo isso e ainda me deixa sentir a terra, o vento e a água. Isso tudo que vivo me faz mais forte e feliz (Taeme Takene Assurini, 2025, depoimento oral)

A fala de Taeme Takene Assurini (2025) revela a experiência sensorial do corpo ao vivenciar as práticas corporais de sua cultura. Ao descrever atividades como correr, dançar, pular, andar e nadar, a criança não apenas expressa suas vivências físicas, mas também enfatiza como essas ações estão conectadas aos elementos da natureza ao seu redor, como a terra, o

vento e a água.

Sua fala revela que o corpo não é apenas compreendido sob a perspectiva biológica ou física, mas como uma extensão de sua identidade, intrinsecamente ligada ao território e à cultura de seu povo. Ao declarar que o corpo “me deixa sentir” e que as experiências vividas a tornam “mais forte e feliz”, a criança expressa uma percepção integrada do físico e do emocional, transcendendo a concepção cartesiana de corpo e mente. Essas vivências, portanto, adquirem um significado que contribui para seu bem-estar, refletindo uma relação real e equilibrada entre o ser humano e o mundo ao seu redor.

Nessa direção, Peppe Assurini (2024) argumenta que o sentido e o significado do corpo indígena emergem do processo de luta e resistência contra um sistema alinhado ao pensamento eurocêntrico. A força dessas lutas é expressa em sua fala:

O corpo indígena reflete a coletividade de forma única, né? Nós temos um modo de pensar totalmente diferente do não indígena, tanto na organização social, tanto no território, tanto do pensamento próprio e nas formas de reivindicar nossos direitos com as pessoas. Nosso corpo é frágil e vulnerável, né, mas a espiritualidade dos ancestrais nos fortalece. Essa força vem do fortalecimento da cultura e das tradições que seguimos, como proteger o território, preservar a natureza e lutar para que nossas reivindicações sejam compreendidas. O pensamento ocidental é muito diferente, né? Mesmo sendo vulneráveis, resistimos para existir. Nossa luta é sustentada pela ancestralidade dos que vieram antes e dos que ainda estão conosco, o que fortalece nosso pensamento, nossa dignidade e nossa identidade como indígenas (Peppe Assurini, 2024, depoimento oral).

Peppe Assurini (2024) destaca que o corpo indígena desempenha um papel essencial na coletividade, incorporando, em sua cosmopercepção, elementos que diferenciam o pensamento indígena do não indígena. Ele enfatiza como a organização social, a relação com o território e o pensamento próprio são construídos a partir de valores coletivos, enraizados na cultura e na espiritualidade. Além disso, ressalta que, embora existam vulnerabilidades no corpo indígena, elas são fortalecidas pela conexão com os ancestrais. Essa conexão confere sentido à luta pela preservação da natureza, do território e das tradições, reafirmando a identidade e a resistência de seu povo.

Ao abordar a diferença entre o pensamento ocidental e a cosmopercepção indígena em sua fala, Peppe Assurini (2024) evidencia um contraste profundo: enquanto a perspectiva ocidental frequentemente negligencia a preservação da natureza, a perspectiva indígena a reconhece como elemento essencial e inseparável de sua existência. Ademais, a fala estabelece uma relação entre vulnerabilidade e resistência, destacando que, apesar dos desafios enfrentados, é a ancestralidade que sustenta a luta, a dignidade e a identidade indígena. Essa percepção transcende a dimensão física do corpo, atribuindo-lhe um papel simbólico como

expressão de resistência cultural e espiritual, reafirmando sua centralidade nas dinâmicas de sobrevivência do povo Assurini.

Para Vieira (2017), os alunos apresentam em seus discursos, uma dinâmica singular de vivenciar o mundo com expressões corporais que unem a cultura sem se limitar a aspectos mecânicos e biológicos. Para esse autor, o corpo é percebido em sua dimensão vivida, como extensão de si mesmo para o mundo, além de suas falas demonstrarem que reconhecem o corpo como o instrumento vivencial de socialização e experimentação do mundo.

No contexto indígena da aldeia Assurini do Trocará, foi observado que o corpo apresenta uma dinâmica singular de perceber o mundo e suas manifestações corporais. Os Assurini, reconhecem o corpo como um “veículo” que vivencia e experimenta o mundo. Desse modo, Pirá Assurini reforça essa ideia ao afirmar:

O corpo indígena, né, tá sempre em movimento, sempre ligado à vida da comunidade e à natureza. A gente caça e pesca com respeito, porque é da terra que vem nosso sustento, e cada gesto carrega um saber antigo. Quando dançamos, né, é mais que só movimento; é a nossa história, nossa espiritualidade que ganha forma. E o trabalho em comunidade, ele não é só obrigação, é também união, um jeito de fortalecer nossos laços. O corpo, pra gente, é parte do todo, tá sempre agindo com a natureza e com os outros, sustentando nossa cultura (Pirá Assurini, 2024, depoimento oral).

O relato de Pirá Assurini (2024) exemplifica de forma clara a relação teórica e prática do corpo, conforme problematizado nesta tese. Sua fala reforça as discussões aqui desenvolvidas ao evidenciar que o corpo é um elemento central na manutenção da cultura Assurini, fortalecendo a conexão com a espiritualidade e a coletividade. Pirá Assurini (2024) enfatiza a inseparabilidade entre corpo, comunidade e natureza, evidenciando que as práticas corporais não são apenas ações funcionais, mas expressões vivas oriundas de um saber ancestral.

A relação com a natureza constitui o eixo central desse discurso. A caça e a pesca, por exemplo, são práticas realizadas com respeito e responsabilidade, pois garantem o sustento das famílias da comunidade. Esse cuidado vai além da dimensão econômica, refletindo a primazia da sustentabilidade, um princípio essencial entre os povos indígenas. Como destaca Pirá Assurini (2024), “cada gesto carrega um saber antigo”, evidenciando que o conhecimento tradicional é transmitido corporalmente, por meio da prática e da experiência.

Outro aspecto fundamental destacado em sua fala é a representação do corpo na dança. Para Pirá Assurini (2024), a dança “é mais que só movimento”, pois expressa a história e a espiritualidade do povo Assurini. Sua percepção atribui ao corpo múltiplos sentidos e significados, tornando-o um veículo de memória e identidade, por meio do qual os saberes e

valores da comunidade são preservados e transmitidos. Nesse contexto, a dança assume um papel educativo dentro do cotidiano Assurini e também uma função pedagógica, especialmente quando incorporada ao currículo escolar.

Outro aspecto relevante destacado por Pirá Assurini (2024) é a importância do “trabalho em comunidade”. Para ele, essa prática vai além de uma obrigação, sendo um meio essencial para o fortalecimento dos laços sociais. A coletividade se manifesta no fazer conjunto, no compartilhamento e na união, reafirmando o sentido de pertencimento e cooperação dentro da comunidade.

A cosmopercepção apresentada por Pirá Assurini (2024) esclarece aspectos fundamentais das questões problematizadas nesta investigação. Ao se distanciar das abordagens ocidentais individualistas e excludentes, sua percepção fortalece a noção de um corpo coletivo, relacional e histórico. Frente às dicotomias impostas pela sociedade, o corpo indígena se afirma como um símbolo de resistência e luta, preservando saberes e fortalecendo identidades.

Nesse sentido, a perspectiva sociocultural do corpo vai além de sua dimensão biológica, concebendo-o como um espaço simbólico que carrega valores que produzem os sentidos e significados, os quais se transformam conforme a cultura e o contexto social. Le Breton (2006) e Daolio (1995) aprofundam essa discussão ao afirmarem que o corpo é um espaço de inscrição cultural, influenciado pelas experiências e saberes que refletem os modos de vida e as práticas de cada grupo social.

O corpo atua como um meio pelo qual a cultura expressa as características particulares da sociedade a que pertence, tornando-se, assim, um reflexo e uma síntese dessa cultura. Nesse sentido, a cultura é compreendida como um fator essencial na transformação dos indivíduos e dos diversos aspectos que compõem os grupos sociais, possibilitando que eles se reconheçam mutuamente. Nesse sentido, a interação social, resultante desse processo, desempenha um papel crucial ao transmitir os sentidos, significados e valores que orientam as práticas culturais, facilitando a compreensão de como os elementos culturais se interligam e dão sentido à lógica que sustenta uma cultura (Daolio, 1995).

No depoimento que segue, Pirá Assurini (2024) revela o sentido do corpo para a sua comunidade:

O corpo, né, ele é a nossa marca, é o jeito de mostrar quem somos. Pra gente, o corpo carrega as histórias do nosso povo, as tradições que vêm dos mais velhos e que a gente passa pros mais novos. Quando a gente dança, pinta o corpo ou faz o trabalho na aldeia, tá expressando nossa identidade Assurini. O corpo é como um espelho da nossa cultura, tudo o que a gente faz tem um significado, tá ligado com a nossa terra, com os espíritos, com a força da nossa gente (Pirá Assurini, 2024, depoimento oral).

As observações de campo corroboram a ideia de que a perspectiva sociocultural do corpo se reflete nas práticas cotidianas da comunidade. A corporeidade indígena Assurini é produzida por essas experiências corporais, estando intimamente centrada a um processo contínuo de socialização e aprendizados, respectivamente.

Daolio (1995, p. 25) complementa afirmando que “o corpo é o meio do homem assimilar e se apropriar dos valores, normas e costumes sociais, ou seja, adquirir um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo”. Em vista disso, entende-se que as práticas corporais se concretizam nas diferentes percepções e usos do corpo, atuando como mediadoras entre o ser humano e o território. Essa relação evidencia o corpo como um veículo de expressão e apreensão da cultura.

A essa capacidade do indivíduo de perceber e utilizar seu corpo como meio de expressão e interação com o mundo damos o nome de corporeidade. Trata-se da forma como o cérebro reconhece e emprega o corpo como um instrumento relacional (Olivier, 1995).

Le Breton (2006) reforça a ideia de Daolio (1995), enfatizando que o primeiro contato com o mundo ocorre através do corpo e é por meio dele que pessoas interagem, percebem e assimilam os códigos culturais, compreendidos aqui como as normas, comportamentos e valores sociais apreendidos ao longo da vida.

A partir dessa perspectiva, o corpo não apenas possibilita a interação com o mundo, como também se torna um reflexo da cultura na qual está inserido. Cada movimento expressa a identidade de uma cultura específica, refletindo esses códigos culturais, normas, comportamentos e valores. Ao analisar o corpo em relação a esses movimentos, não é mais possível compreendê-lo somente na sua dimensão biológica, como era comum em abordagens tradicionais. Essa perspectiva foi ampliada a partir do diálogo com as ciências humanas e sociais, que permitiram uma compreensão mais profunda do corpo considerando as subjetividades que esses corpos produzem. Além das características físicas, sejam semelhanças ou diferenças, os corpos carregam uma diversidade de sentidos e significados que são construídos e interpretados dentro de uma determinada cultura (Daolio, 1995).

Fica evidente que, para os Assurini, o corpo é, de maneira contínua, o principal canal para vivenciar e compreender as suas práticas culturais. A interação entre o corpo e essas práticas produzem subjetividades. Esse processo de aprendizagem inicia-se no primeiro contato das crianças com essas práticas, ocorrendo tanto por meio das interações com os mais velhos quanto pela relação direta com os elementos da natureza. Nesse sentido, relata Pirá Assurini:

As crianças aprendem, né, observando os mais velhos, prestando atenção em cada gesto, cada movimento. É no olhar e na convivência que elas vão entendendo como caçar, pescar, dançar e até mesmo como se portar na comunidade. O corpo é muito importante nesse aprendizado, porque não é só olhar, mas também fazer, sentir e repetir até aquilo virar parte delas. Cada prática que elas aprendem carrega o jeito de ser do nosso povo, a nossa identidade Assurini. Assim, o corpo delas vai guardando e passando adiante os saberes que vêm dos nossos ancestrais, mantendo viva a nossa cultura (Pirá Assurini, 2024, depoimento oral).

A fala de Pirá Assurini (2024) destaca que o aprendizado das crianças ocorre por meio das experiências corporais, da observação atenta, da repetição e da convivência com os mais velhos. Esse processo educativo, fundamentado na prática e na interação, permite que os saberes ancestrais sejam incorporados de forma natural e vivenciada no cotidiano da comunidade. Essas experiências corporais possibilitam que as crianças reproduzam práticas como caçar, pescar e dançar, não apenas como habilidades técnicas, mas como expressões carregadas de sentidos e significados próprios de sua cultura.

Além da educação indígena vivenciada no cotidiano Assurini, essa forma de aprendizado também se estende à escola. A dança, mencionada por Pirá Assurini (2024) como parte do currículo escolar indígena, supera a simples expressão artística e se torna um meio de ensinar história e espiritualidade, configurando-se como uma prática pedagógica essencial na transmissão dos saberes ancestrais e o fortalecimento cultural da comunidade.

Dessa maneira, Grando (2004) destaca que as práticas corporais desempenham um papel fundamental como “mediadoras interculturais”, permitindo a interação e o diálogo entre diferentes culturas, promovendo a troca de saberes e valores. A educação do corpo, nesse contexto, é entendida como uma forma de aprendizado e transmissão cultural que acontece por meio das experiências corporais, carregando em si a dimensão identitária do grupo. Assim, “[...] corpo é o sujeito que cria e recria técnicas corporais que se transformam em práticas corporais com sentidos e significados construídos na produção de suas identidades individuais e coletivas” (Grando, 2004, p. 65).

Assim, o corpo é compreendido como um elemento fundamental na construção da identidade. Por meio da interação social e das trocas culturais, o corpo assume um papel central na formação de indivíduos que expressam suas marcas identitárias através das manifestações corporais, reafirmando sua integração na sociedade. Expandindo essa concepção de corpo para o cotidiano dos Assurini, Pirá Assurini (2024) oferece sua perspectiva sobre o significado de ser indígena:

Porque, se eu sou um indígena, eu acredito que minha identidade é ser Assurini, né. O corpo carrega respeito, sabedoria, força e conexão. Ele é o que nos liga com o

mundo, com os ancestrais, com a natureza. Cada pintura que colocamos, cada dança que fazemos, tá contando a história do nosso povo, mostrando a nossa força e o nosso lugar no mundo. O corpo, pra gente, não é só físico, é também espiritual. Ele é memória, identidade e resistência (Pirá Assurini, 2024, depoimento oral).

O relato de Pirá Assurini (2024) expressa a compreensão do corpo como um elemento central da identidade indígena, carregando respeito, sabedoria e força. Para ele, o corpo nos liga com os ancestrais, a natureza e a memória coletiva do povo Assurini. A corporeidade indígena se manifesta através das pinturas e danças, que narram a história e reafirmam a presença e resistência de sua cultura. Além disso, a dimensão espiritual do corpo é enfatizada, conectando identidade, memória e resistência.

Os discursos apresentados pelos indígenas revelam uma diversidade de formas de vivenciar o mundo por meio de seus corpos. Esses relatos demonstram que tais vivências estão profundamente conectadas à interação e socialização. O corpo é que possibilita essas experiências cotidianas, como correr pelos campos, banhar-se nos rios ou igarapés, nadar e brincar. Essas práticas, carregadas de significado, são vivenciadas de maneira corporal nos espaços de interação social entre a escola e a comunidade indígena.

5.5 O corpo no coletivo

Os registros sobre o corpo na geração/produção de depoimentos reforçam a ideia do corpo como possibilidade de autocuidado na aldeia, pois assume um papel importante na vida comunitária na aldeia Trocará. Sobre esses cuidados e acerca dos seus usos, afirma Imuinawa Assurini (2024):

O corpo é muito importante, é com ele que vivemos, sentimos e mostramos o respeito que temos pela natureza e pelas pessoas. Cuidar dele é como cuidar da nossa terra, a gente respeita, valoriza e agradece sempre. Na nossa comunidade, cuidar do corpo vai além de mantê-lo saudável, é também respeitar nossa relação com a natureza e com os ensinamentos dos mais velhos. O corpo carrega nossa história, nossa cultura e nosso espírito (Imuinawa Assurini, 2024, depoimento oral).

O relato de Imuinawa Assurini (2024) evidencia a profunda relação de respeito entre o corpo e a natureza. Para ela, a terra é sagrada e, enquanto território, é uma expressão do próprio corpo. Essa percepção se reflete em sua fala ao associar o corpo à história, à cultura e à espiritualidade, ressaltando a relação com a vivência e os ensinamentos dos mais velhos, que são verdadeiras enciclopédias de saberes ancestrais. Essa perspectiva amplia a noção de

corporeidade, integrando-a à espiritualidade e à valorização dos conhecimentos tradicionais, fortalecendo a identidade e a continuidade cultural do povo Assurini.

Nesse viés, Luciano Baniwa (2006) assevera que o território na concepção indígena abrange a sua natureza, composta pelos tanto pelos seres naturais quanto pelos seres sobrenaturais. Ainda segundo o autor:

[...] o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem um significado e importância cosmológica sagrada. Terra e Território para os índios não significam apenas o espaço físico e geográfico, mas é toda simbologia cosmologia que carrega como espaço primordial do mundo humano e do mundo dos deuses que povoam a natureza (Luciano Baniwa, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a relação entre corpo e cultura também se manifesta no currículo escolar, que estrutura a percepção do corpo como um organismo vivo e em constante movimento, conforme aponta Grando (2009). Os discursos que abordam as práticas corporais apontam para uma percepção do corpo orientada pelo enfoque nas técnicas corporais. Essas práticas, ainda que sejam aprendidas e internalizadas de forma individual, carregam sentidos e significados coletivos que refletem as especificidades culturais do grupo social ao qual pertencem. Além disso, as técnicas apresentam variações de acordo com as fases da vida, atuando como elementos de identificação e comunicação entre diferentes faixas etárias e gêneros.

Um caso particular observado no contexto das comunidades indígenas é a forma como o povo Bororo se apropria do futebol. Para Grando (2009), o futebol é incorporado por esse grupo em quatro dimensões principais. Em primeiro lugar, ele surge como uma manifestação lúdica, facilitando a interação harmônica entre crianças e jovens. Em segundo lugar, entre os adultos, o futebol é uma prática que promove tanto a socialização como um instrumento para promoção do condicionamento físico. Além disso, o futebol desempenha a função de transmitir técnicas corporais e carrega um significado simbólico, relacionado a preparação dos jovens para a guerra. E por último, através do futebol se estabelecem as relações sociais que reforçam a identificação cultural entre os membros da comunidade. Essa abordagem evidencia como o esporte é integrado à vida social e cultural dos Bororo, transcendendo seu caráter meramente recreativo.

As tradições culturais específicas da comunidade Assurini do Trocará, como as danças, pinturas, arco e flecha, canoagem, natação, arremesso de lança, cabo de guerra, festas, rituais, além das práticas de caça e pesca, algumas delas ocorridas no dia a dia da comunidade, vão se

somando às práticas das aulas de Educação Física (ou de outras disciplinas), resultando em novas reconfigurações nas dinâmicas sociais. Essas práticas vão adquirindo novos sentidos e significados para o corpo Assurini, refletindo a complexidade de suas práticas cotidianas. Esse processo reflete não apenas a complexidade, mas também a riqueza e a maleabilidade dessas práticas cotidianas, que se transformam e se reinventam ao dialogar com os saberes externos.

Para Almeida *et al.* (2017), as práticas corporais são construções socioculturais vivenciadas por diferentes grupos sociais, incorporando sentidos e significados singulares. Elas representam a materialização da memória coletiva e a afirmação da identidade desses diferentes grupos. Essa dinâmica é especialmente vista em comunidades tradicionais, como os povos indígenas da Aldeia Assurini do Trocará, onde práticas culturais e corporais, como danças, rituais e festividades, são permeadas por simbolismos e espiritualidades que reforçam sua identidade coletiva. De maneira semelhante, essa característica também é evidente em outras comunidades tradicionais, como as populações ribeirinhas e quilombolas.

O ser humano, por meio de suas manifestações socioculturais e corporais, redescobre e ressignifica suas experiências relacionadas às práticas corporais que refletem sua identidade e são desenvolvidas no contexto da comunidade onde vive. Essa interação permite não apenas vivenciar, mas também atuar de forma crítica sobre essas experiências. De acordo com estudos de Amorim Filho e Ramos (2010), é através do aprendizado intelectual que o indivíduo assimila conteúdos culturais, que se manifestam no corpo por meio de suas expressões, consolidando a relação entre corpo, cultura e identidade.

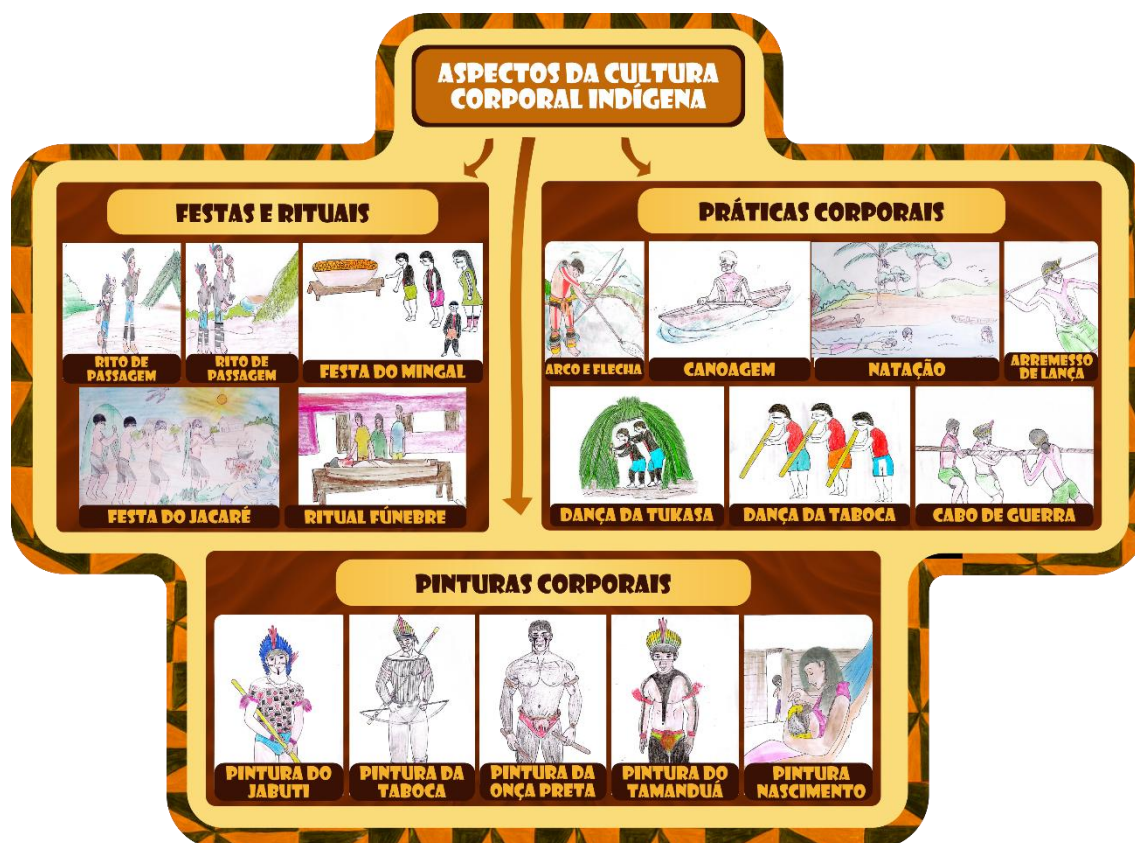
Na Aldeia Assurini do Trocará, esse processo de preservação cultural ocorre por meio de festas e rituais, como os ritos de passagem, a festa do mingau, a festa do jacaré e o ritual fúnebre, entre outros. Também se manifesta nas práticas corporais, como o arco e flecha, a canoagem, a natação, o arremesso de lança, a dança da Tukasa, a dança da Taboca e o cabo de guerra. Além disso, as pinturas corporais, específicas para cada ocasião, têm um papel central, como a pintura do jabuti, da taboca, da onça preta, do tamanduá e a pintura realizada no nascimento da criança, entre outras.

Essas festas, rituais, práticas e pinturas corporais desempenham um papel essencial na preservação e ressignificação dos valores, memórias e saberes ancestrais. Elas carregam significados profundos, fortalecem o sentimento de pertencimento e exercem uma função crucial na transmissão de conhecimentos e habilidades tradicionais, assegurando a continuidade das identidades culturais e a valorização do patrimônio imaterial da comunidade.

Por meio dessas práticas, os Assurini refletem e reforçam a identidade cultural do seu povo. Eles não apenas vivenciam sua cultura, como também a preservam, adaptando-a de forma

crítica às novas realidades, garantindo a continuidade e a força de sua identidade coletiva. Na figura abaixo, observamos alguns desses aspectos da cultura corporal indígena Assurini:

Figura 18 – Festas, rituais, práticas e pinturas corporais Assurini



Fonte: Elaborado pelo autor, com base no seu acervo de gravuras produzidas pelos Assurini (2024).

A Figura 18 organiza e sintetiza os principais aspectos da cultura corporal indígena Assurini, proporcionando uma percepção clara e estruturada das práticas e conhecimentos dessa cultura. As gravuras foram produzidas pelos Assurini. Essas representações visuais enriquecem a compreensão dos conceitos abordados, oferecendo dados visuais essenciais para a compreensão do contexto estudado.

As gravuras desempenham um papel importante na geração/produção de dados da pesquisa. Por terem sido criados por um indígena que conhece a realidade de sua aldeia, servem como um elo entre o referencial teórico e as discussões centrais desta tese. Essa conexão evidencia a articulação entre as ideias e as práticas culturais do povo Assurini, destacando a relevância de integrar perspectivas internas ao estudo e à valorização de sua cultura.

Atualmente, a Educação Física e as Ciências do Esporte têm proposto procedimentos e resultados que, muitas vezes, adotam uma abordagem generalizadora. Esses critérios são

frequentemente utilizados como padrões para validar e legitimar essas práticas corporais, especialmente as relacionadas ao esporte, sendo amplamente aplicados por equipes, times e diversos grupos. De tal modo, a linguagem corporal é frequentemente reduzida ao seu aspecto técnico, ao “saber fazer”, sendo tratada como um simples “objeto”. Por essa razão,

[...] a Educação Física ainda se utiliza da prática do corpo como depósito de conteúdos de vivências motoras, enraizando-se no pensamento da educação bancária de Paulo Freire e afastando-se do conceito de corpo-consciente, distante das memórias e das raízes de uma educação popular (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 7).

Essa perspectiva está enraizada em um enfoque cientificista, que negligencia as inter-relações entre a linguagem corporal e os aspectos culturais, naturais e subjetivos envolvidos. Quando as práticas corporais são organizadas com base nesses critérios restritivos, acabam resultando em um tipo de formação humana específica e limitada, que não contempla plenamente a riqueza e a complexidade das experiências corporais (Silva; Damiani, 2005).

Nesse contexto de interpretação, o termo “atividade física” fica desprovido do sentido cultural que está presente na expressão “práticas corporais” e revela-se limitado e reducionista, conforme discutido por Silva (2001).

Por isso, é fundamental não confundir os termos:

[...] o termo *prática* deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “expressar” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa. Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal (Silva; Damiani, 2005, p. 23-24).

Para as autoras, a produção científica predominante nesse campo é frequentemente orientada por uma concepção de corpo e movimento baseada em representações derivadas dos estudos biológicos e na utilização da matemática como linguagem principal. Essa abordagem, centrada em aspectos quantitativos, promove uma generalização das concepções, ignorando dimensões subjetivas, culturais e históricas que também influenciam o entendimento do corpo e do movimento.

Seguindo essa lógica, Silva e Damiani (2005) explicam que os profissionais, em diferentes contextos e locais, têm incorporado a generalização de dados estatísticos e medidas padronizadas, evidenciando uma tendência à homogeneização cultural impulsionada pela ciência. Nesse cenário, a ciência, assim como o fetichismo da mercadoria, parece assumir o papel de um novo mito na contemporaneidade.

Nessa percepção cientificista, os corpos indígenas acabam sendo desvalorizados ou

reduzidos a parâmetros que não refletem sua realidade cultural e histórica. Eles são frequentemente analisados a partir de padrões universais, com isso, as subjetividades desses corpos, assim como a riqueza de suas práticas, saberes e formas de expressão são desprezados. Essa abordagem impõe uma homogeneização que ignora as especificidades dos povos indígenas, tratando seus corpos apenas como objetos de estudo ou categorias biológicas, desvinculados de seu contexto simbólico e cultural. Como resultado, a singularidade das corporeidades indígenas é apagada, reforçando a marginalização de suas identidades e modos de vida. Todavia, a vivência cotidiana com os povos indígenas demonstra os equívocos dessa percepção.

Minha participação nos principais eventos da Aldeia Trocará permitiu uma imersão nas práticas corporais que permeiam o cotidiano dos Assurini, revelando suas expressões culturais e a relação intrínseca entre corpo, educação e identidade. O corpo, nesse contexto, é um espaço de memória, carregando histórias, saberes ancestrais e culturais, e tornando-se um elemento essencial no processo educativo da aldeia.

Os conhecimentos que emergem do corpo são manifestados por meio da dança, do canto, dos esportes, dos rituais e das pinturas corporais, entre outras expressões. Nessas práticas, desenvolvem-se sentidos e significados que fortalecem o ensino e a aprendizagem, tanto na educação formal quanto na informal — seja no ambiente escolar ou fora dele. Dessa forma, evidencia-se a educação como um processo integral, marcado por experiências sensoriais, coletivas e interculturais.

Na pesquisa de campo, acompanhei atentamente as práticas corporais, sempre com ética e respeito, registrando observações em notas de campo. Além disso, quando permitido, realizei fotografias e dialoguei com os participantes da pesquisa para captar os sentidos e significados dessas práticas para a comunidade. Esse processo exigiu sensibilidade para interpretar tanto das manifestações visíveis, como também dos valores transmitidos pelos anciãos por meio do corpo, consolidando uma perspectiva mais profunda da educação indígena na aldeia.

A Semana dos Povos Indígenas na Aldeia Trocará, realizada entre os dias 18 e 20 de abril de 2024, foi um momento de intensa vivência cultural e reafirmação da identidade dos Assurini. O evento proporcionou a expressão de saberes ancestrais por meio do corpo, destacando-o como um elemento educativo fundamental, tanto na transmissão de conhecimentos entre as gerações dentro da comunidade quanto no fortalecimento da interculturalidade com os visitantes que prestigiaram as festividades.

No início do evento, as lideranças da aldeia tomaram a palavra, reforçando a importância da preservação e valorização da cultura indígena. Em seus discursos, destacaram como a realização da Semana dos Povos Indígenas permite não apenas a continuidade das tradições entre as novas gerações, mas também oferece à comunidade a oportunidade de compartilhar seus saberes com aqueles que vêm de fora. O encontro se revelou um espaço de troca, em que indígenas e não indígenas puderam se aproximar, fortalecendo o diálogo intercultural e promovendo o respeito à diversidade.

Com o início das apresentações culturais, as danças tradicionais foram as primeiras a tomar a arena do evento. O ritmo dos maracás e dos cantos guiava os passos, que expressavam narrativas ligadas à terra, aos espíritos e à coletividade. Crianças, jovens, adultos e anciãos participavam em sintonia, revelando a dança como um meio de celebração, assim como também um instrumento pedagógico de transmissão de saberes. A repetição dos movimentos e a condução dos mais velhos reforçavam a ideia de que o corpo é um “espaço” vivo da cultura, carregando consigo histórias e ensinamentos que atravessam gerações.

No momento da realização do futebol, o esporte, amplamente difundido entre os Assurini, aparece como uma prática que foi incorporada ao cotidiano da aldeia. Embora originário da cultura envolvente, o esporte foi ressignificado na aldeia, transformando-se em um espaço de socialização e expressão corporal. Durante as partidas, pude observar a habilidade dos jogadores e das jogadoras, que evidenciavam como a modalidade foi adaptada às dinâmicas comunitárias. Mais do que um simples momento de entretenimento, o futebol se tornou um meio de fortalecer os laços sociais, o espírito coletivo da aldeia e o lazer.

Durante a prática do arco e flecha, os participantes demonstraram grande concentração e destreza. A postura firme, o olhar atento ao alvo e o controle preciso da respiração evidenciaram o refinamento de uma habilidade ancestral essencial para os Assurini, que tradicionalmente utilizam essa técnica na caça e na proteção do território. A cada disparo, percebia-se não apenas um exercício de força e pontaria, mas também um aprendizado que passa de geração em geração, consolidando o arco e flecha como uma prática que ensina paciência, estratégia e conexão com o ambiente.

A energia e o espírito coletivo ficaram evidentes na disputa do cabo de guerra. Os times, formados por diferentes membros da comunidade, testaram sua força e resistência, mas o que mais chamou atenção foi a sincronia dos movimentos e a colaboração entre os participantes. A prática reforçou valores fundamentais como união, estratégia e solidariedade, mostrando que, mais do que um jogo de força, o cabo de guerra simboliza a importância do trabalho em equipe e do apoio mútuo na vida em comunidade.

A cada passo, a partir do momento em que a corrida teve início, era evidente a profunda relação entre o corpo e o território. Os participantes partiam descalços, demonstrando agilidade, resistência e uma grande vontade de vencer. Correr, nesse contexto, não se limitava a um desafio físico de chegar até o outro lado; tornava-se um ato simbólico de resistência cultural. A corrida, portanto, não era apenas uma competição, mas uma forma de reafirmar a relação dos Assurini com a terra, percorrida desde a infância, quando aprendem a ler desafios, dificuldades e obstáculos de maneira intuitiva.

No dia da canoagem, mudamos o cenário: saímos do campo e caminhamos até as margens do rio Tocantins, onde as canoas estavam preparadas para a atividade. Ao adentrar as águas com suas canoas, os participantes demonstravam o domínio de uma prática essencial para o cotidiano da aldeia. A canoagem exige mais do que força; ela requer conhecimento sobre as correntes do rio, equilíbrio e sincronia entre o corpo e a canoa. A fluidez dos movimentos e a precisão das remadas revelaram um aprendizado transmitido ao longo das gerações, reforçando como o corpo se educa no contato com a natureza e como essa prática se mantém fundamental na vida dos Assurini.

Ao longo dos três dias de evento, foi possível observar como o corpo, em suas múltiplas manifestações, é constituído como um espaço educativo fundamental para os Assurini. Seja nas danças, nos esportes tradicionais seja na adaptação de práticas externas, o corpo carrega e transmite conhecimentos que fortalecem a identidade cultural e a resistência indígena. Cada gesto, movimento e prática reafirma que a educação indígena vai além da escola formal, sendo vivida e experimentada cotidianamente, nas interações, nas festividades e na própria relação dos indivíduos com seu território e com sua coletividade.

Em dezembro de 2024, durante a realização do 1º Copão de Inverno da Aldeia Trocará, pude observar como o evento trouxe ao campo a verdadeira paixão pelo futebol, ressaltando não só aspectos técnico-táticos, mas também o prazer proporcionado pela prática esportiva. Homens e mulheres participam ativamente desse esporte, demonstrando que, além da competitividade e da estratégia envolvidas no jogo, o futebol na aldeia é também um espaço de celebração, socialização e expressão corporal.

Cada movimento, das arrancadas velozes às fintas habilidosas, dos saltos para disputar uma bola no ar ao equilíbrio necessário para dominar a bola no campo evidenciava como o corpo se tornava protagonista na construção deste esporte. A dinâmica entre os gestos de incentivo da torcida e as expressões de esforço e cansaço dos jogadores e jogadoras mostrava a intensidade da competição. A vibração a cada gol marcado pelos times reforçava o caráter coletivo e a energia contagiante do evento.

O 1º Copão de Inverno se revelou, assim, como uma manifestação coletiva, onde o corpo e o movimento traduzem tanto a técnica, como também a emoção que envolve o futebol. Além disso, evidenciou o esporte como um ato educativo, funcionando como uma ferramenta essencial para o fortalecimento da identidade e dos laços sociais dentro da comunidade.

Antes mesmo do juiz apitar para iniciar a partida, os corpos já anunciavam a intensidade da competição que estava por vir. No aquecimento, a concentração era evidente: alongamentos cuidadosos preparavam músculos e articulações. Os jogadores e jogadoras ensaiavam trocas de passes rápidas, ajustando a precisão dos toques, além das pequenas corridas que despertavam a agilidade necessária para o jogo. Os olhares atentos e os gestos de incentivo entre os membros das equipes revelavam que o torneio ia muito além da disputa esportiva — ele era um espaço de reafirmação da coletividade, de fortalecimento dos laços comunitários e de celebração das habilidades individuais e coletivas. Além dos uniformes, muitas vezes adaptados, as pinturas corporais e os acessórios próprios da identidade Assurini conferiam ao futebol uma estética própria, evidenciando um diálogo entre o esporte e a cultura indígena.

Com o início das partidas, o campo se tornava um espaço de intensa movimentação e estratégia, onde cada corpo expressava sua própria leitura do jogo. Os jogadores, descalços ou com chuteiras desgastadas, deslizavam sobre o solo, demonstrando agilidade e domínio da bola. Os movimentos ágeis e os dribles habilidosos, muitas vezes executados com grande precisão, destacavam a destreza dos participantes, que equilibravam a competitividade com o espírito comunitário.

Os times masculinos apostavam na velocidade e na força dos chutes, enquanto as equipes femininas se destacavam pelo ritmo organizado, passes precisos e jogadas bem articuladas. O impacto dos corpos nas disputas pela posse de bola, os saltos para interceptações e as corridas incessantes atrás do placar evidenciavam não apenas resistência física, mas também uma relação intuitiva com o espaço e com o jogo. As expressões faciais variavam entre a concentração absoluta e os gritos de comemoração, enquanto a torcida — composta por crianças, anciãos e demais membros da comunidade — vibrava a cada lance, transformando o evento em uma verdadeira celebração coletiva.

Quando o jogo chegava ao fim, os corpos carregavam as marcas da disputa: suor escorrendo pelos rostos, pernas cobertas de poeira e respirações ofegantes que aos poucos retomavam o ritmo. Após o apito final, a separação entre times adversários desaparecia, dando lugar a abraços, trocas de sorrisos e gestos de respeito mútuo, demonstrando que, no futebol da Aldeia Trocará, o corpo não é apenas instrumento de disputa, mas também um instrumento de aprendizagem, troca e fortalecimento da identidade comunitária.

Em 17 de abril de 2024, tive a oportunidade de organizar o I Seminário Corpo, Educação e Cultura: Diálogos Interculturais Indígenas, como uma contrapartida à parceria e ao acolhimento que recebi da comunidade Assurini do Trocará. Ao levar o evento para a universidade na qual trabalhei durante dois anos, pude proporcionar aos alunos não indígenas e à comunidade acadêmica em geral a oportunidade de conhecer de perto a cultura indígena, sendo ela narrada diretamente pelos próprios indígenas. Essa iniciativa enriqueceu o currículo acadêmico da instituição assim como também convidou a comunidade universitária a se aproximar da aldeia, conhecendo suas tradições e fazendo com que sua participação fosse mais ativa nos eventos culturais da aldeia. Como resultado, essa interação favoreceu ações de extensão de várias instituições, promovendo trocas entre os universitários e a aldeia Assurini.

O seminário foi uma verdadeira celebração da interculturalidade, permitindo um espaço para que as vozes indígenas se fizessem ouvir, reafirmando seu protagonismo e compartilhando sua cosmopercepção de mundo com os não indígenas. As lideranças indígenas, como o Cacique Pirá Assurini, o Professor Pepe Assurini e Imuinawa Assurini, trouxeram ao seminário não só suas histórias de luta e resistência, mas também destacaram a importância da presença do corpo indígena em espaços de poder, como a universidade. O corpo, nesse contexto, além de físico, constituía-se em “veículo” de resistência, de afirmação de identidade e de reinterpretação da história, através de práticas corporais como a dança. A interação entre os corpos indígenas e não indígenas durante as apresentações e discussões foi um momento significativo de aproximação, onde o espaço de diálogo foi preenchido pela vivência corporal, pela escuta ativa e pela troca de saberes.

Para encerrar a minha observação acerca dos principais eventos da aldeia, gostaria de destacar a criação do espetáculo de dança “Lago (des)memórias do Rio Tocantins”, inspirado no projeto de dança da aldeia, cujo principal responsável é o professor Pepe Assurini. Fui convidado a coordenar esse projeto, a convite de Pepe, e ele foi fundamental para esse processo. O projeto destacou o papel da arte e da cultura na construção de uma narrativa coletiva e na celebração da identidade indígena, permitindo uma profunda reflexão sobre as vivências da comunidade e fortalecendo o protagonismo cultural dos Assurini. O espetáculo de dança representou uma experiência significativa para mim, como pesquisador e coreógrafo. Busquei, por meio dessa produção, promover importantes reflexões sobre os impactos históricos da construção da estrada de ferro e da usina hidrelétrica de Tucuruí na vida dos ribeirinhos e indígenas, especialmente os Assurini.

Essa produção promoveu reflexões sobre memória e resistência cultural ao abordar os desafios enfrentados pela comunidade. A participação da dança indígena no espetáculo, que

envolveu tanto a comunidade Assurini quanto a atuação de bailarinos não indígenas, foi um momento de reafirmação da cultura indígena e de sua presença no espaço de produção artística que não fosse a aldeia. A dança, como linguagem corporal registrou os impactos históricos e demonstrou como o corpo pode ser um "território" de resistência e de reconstrução cultural, permitindo que os corpos indígenas, por meio da manifestação corporal, narrassem suas vivências e lutassem pelo direito básico à existência. Abaixo apresentamos os cartazes desses eventos.

Figura 19 – Principais eventos culturais da Aldeia



Fonte: Arquivos do autor (2025).

Observou-se que o corpo indígena Assurini é marcado por uma profunda relação com a cultura, expressa por meio de movimentos e gestos que compõem suas práticas corporais. Durante os eventos que acompanhamos, foi possível perceber que essas práticas carregam significados que envolvem valores étnicos, espiritualidade e resistência. Os corpos se movimentam em sintonia com os cantos, as pinturas corporais, os adornos e os rituais, reforçando o sentimento de pertencimento e a conexão com a ancestralidade.

Nesse contexto, os anciãos desempenham um papel central na transmissão desses saberes. São eles que ensinam os mais jovens, orientando-os sobre os significados dos gestos, a importância dos movimentos e sua relação com a história do povo Assurini. Durante os

eventos, a maioria das práticas corporais indígenas são conduzidas pelos anciãos como forma de garantia de que cada gesto e movimento realizado respeite às tradições. Esse processo educativo evidencia como o conhecimento se manifesta no corpo, reforçando a corporalidade como meio de expressão e manifestação artística e cultural.

5.6 Corpo e Educação (Física) Escolar

Diante desse cenário, Coube (2012) destaca a importância de se considerar o aspecto cultural no planejamento das atividades de Educação Física. Para isso, a organização de um plano de intervenção pedagógica deve partir das características do grupo, considerando sua faixa etária e selecionando exercícios que sejam motivadores. Além disso, a Educação Física tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento de habilidades, incentivando uma prática regular ao longo da vida. Dessa forma, a escola não deve se limitar à preparação dos alunos para o mercado de trabalho, mas sim garantir que os conhecimentos sistematizados sejam articulados à formação integral dos sujeitos.

Do cabo de guerra ao futebol: a Interculturalidade na Educação Física Escolar Indígena...

No dia 17/10/2023, dirigi-me à Escola Indígena da Aldeia Assurini do Trocará para observar uma aula de Educação Física ministrada pela professora Vanderleia Assurini. Após a autorização da direção escolar, fui até o espaço destinado às atividades físicas, onde os alunos do Ensino Fundamental II já estavam reunidos para o início da aula.

A professora Vanderleia iniciou a aula com uma roda de conversa, na qual explicou que a atividade do dia envolveria tanto práticas corporais tradicionais da aldeia quanto o futebol, uma modalidade que, embora não seja originalmente indígena, tornou-se parte da cultura local ao longo dos anos. Ela destacou a importância de valorizar os jogos tradicionais, mas também de reconhecer como outras práticas esportivas foram incorporadas ao cotidiano da comunidade.

A primeira atividade foi a corrida de tora, na qual os alunos, divididos em duplas, deveriam carregar toras de madeira de médio porte por um percurso previamente demarcado. Durante a corrida, percebia-se a colaboração entre os participantes, que incentivavam uns aos outros e demonstravam resistência física e técnica para equilibrar o peso da tora.

Em seguida, a professora organizou o cabo de guerra, dividindo os alunos em dois grupos. Antes do início da disputa, ela explicou como essa prática estava presente nas festividades e competições entre diferentes comunidades indígenas. Os alunos demonstraram bastante entusiasmo, e a atividade envolveu força, estratégia e espírito de equipe.

Na terceira parte da aula, os alunos participaram de uma partida de futebol. A professora explicou que, apesar de não ser uma prática ancestral, o futebol se tornou parte do cotidiano da comunidade e hoje é uma das atividades físicas mais praticadas pelos jovens da aldeia. Os

alunos jogaram com intensidade e demonstraram grande envolvimento, reforçando como esse esporte foi incorporado à cultura local sem substituir os jogos e práticas tradicionais.

Após as atividades, a professora reuniu os alunos para um momento de reflexão. Ela questionou sobre como se sentiram durante as práticas e sobre a relação dessas atividades com a cultura indígena. Os alunos relataram que tanto as práticas tradicionais quanto o futebol fazem parte de sua vivência e que ambas contribuem para o fortalecimento da identidade indígena e da coletividade.

A aula da professora Vanderleia Assurini em 17/10/2023 demonstrou como a Educação Física na aldeia pode ser desenvolvida, respeitando-se os saberes tradicionais, a valorização da cultura indígena e as práticas incorporadas ao longo do tempo no contexto escolar.

As técnicas presentes nas práticas corporais são manifestações culturais que se expressam por meio do corpo, sendo historicamente transmitidas de um grupo social para outro. Nesse processo, o corpo carrega a memória coletiva desses grupos, refletindo-se em uma linguagem cultural viva que ressignifica os saberes herdados conforme as necessidades e experiências de cada comunidade. Na fala de Peppe Assurini (2024), constatamos como esses saberes são repassados de uma geração a outra:

Os saberes tradicionais do povo Assurini são transmitidos através da oralidade, entendeu? A língua materna é fundamental para contar as histórias, os mitos, entendeu? Tudo está na tradição Assurini, na língua. Hoje, nós adaptamos também para a escola, né? A gente está trabalhando isso na escola, em relação à língua materna. A escola está muito defasada, entendeu? Para nós, enquanto professores, é um desafio trabalhar a língua materna, as histórias e os mitos, entendeu? Tudo isso precisa ser transmitido para os alunos na escola através da língua materna, entendeu? Mas hoje existe uma dificuldade, porque os pais, quando vêm para a escola, aprendem. Porém, quando chegam em casa, falam em português, entendeu? Essa é a dificuldade, entendeu. Mas é por aí que a gente está trabalhando, entendeu. É um desafio muito grande. No entanto, a partir de agora, nesse momento, em que estamos trabalhando há bastante tempo, já estamos percebendo resultados positivos (Peppe Assurini, 2024, depoimento oral).

A fala de Peppe Assurini (2024) evidencia a centralidade da língua materna como elemento essencial na transmissão dos saberes tradicionais do povo Assurini, reforçando seu papel como meio para preservar as suas histórias, mitos e conhecimentos ancestrais. Ao destacar que esses saberes estão intrinsecamente ligados à oralidade, Peppe (2024) ressalta a importância de se adaptar essas práticas ao ambiente escolar, reconhecendo a educação formal como espaço estratégico para fortalecimento de sua cultura. Contudo, ele desabafa acerca dos desafios enfrentados pelos professores indígenas, que precisam lidar com a defasagem das escolas e com o distanciamento da língua materna no cotidiano familiar, fruto do contato com

outras culturas em que se predomina o português. Esse cenário expõe uma tensão entre o desejo de preservação cultural e os impactos da colonização linguística e cultural que ainda afetam as comunidades indígenas.

Além disso, a análise revela que, embora os professores estejam empenhados em superar essas dificuldades, a transmissão da língua materna enfrenta obstáculos estruturais e sociais, como a prática de pais que, mesmo aprendendo a língua materna na escola, continuam a utilizar o português em casa. Essa contradição reflete a complexidade do processo de revitalização linguística, que exige não apenas esforços educacionais, mas também mudanças no âmbito comunitário e familiar. Apesar disso, Peppe (2024) destaca resultados positivos obtidos com o trabalho contínuo na escola Warara'awa, sugerindo que iniciativas bem direcionadas podem gerar impactos transformadores. Essa reflexão enfatiza a relevância de políticas públicas voltadas para a valorização das línguas indígenas e para a formação de professores.

Silva e Damiani (2005) afirmam que o corpo foi objeto de redescoberta, manipulação e mitificação por diversas correntes de pensamento, o que justifica o fato de a sociedade ser marcada por contradições em relação aos discursos sobre a corporeidade. Diante dessas contradições e ressignificações, diferentes campos do conhecimento têm se dedicado ao estudo do corpo, buscando compreendê-lo a partir de diferentes perspectivas.

Desta forma, no capítulo *Corpo e Corporeidade*, destacamos que tanto a Educação Física quanto as Ciências Sociais têm se dedicado ao estudo do corpo, atribuindo-lhe sentidos e significados que se manifestam por meio da corporeidade. Nesse contexto, para Olivier (1995), a corporeidade ocorre no entrelaçamento das relações sociais e históricas, carregando as marcas da individualidade e indo para além das limitações impostas pela biologia. Assim, a corporeidade representa a inserção do corpo em um mundo de significado, constituindo um conjunto de saberes subjetivos que estabelece uma relação dialética consigo mesmo, com os outros e com os objetos ao seu redor. Para Aragão (2019), a corporeidade:

[...] é um conceito, elaborado para compreender as relações que o sujeito estabelece no mundo e com o mundo, e um fenômeno, porque é evento construído no desenvolvimento e formação humana, que imprime elementos da história e condição de vida de cada sujeito. Vale ressaltar que a partir da perspectiva da Motricidade Humana, o corpóreo está para além do corpo físico-biológico, e condiciona as dimensões sócio afetivas e psico-cognitivas [...] (Aragão, 2019, p. 19).

Nesse sentido, compreender o corpo implica reconhecer sua inserção em diferentes esferas da vida social, nas quais os significados atribuídos a ele são historicamente construídos

e culturalmente situados.

Essa perspectiva encontra respaldo em estudos que abordam o corpo como um fenômeno complexo, que transcende o aspecto físico e se manifesta em diversas dimensões do conhecimento e da experiência humana. Nesse sentido, Coube (2012) oferece contribuições significativas ao considerar o corpo em suas dimensões sociais, antropológicas, históricas e simbólicas que lhe conferem múltiplos significados e formas de inserção na sociedade. Essas dimensões determinam como o corpo é compreendido, representado e vivido em diferentes contextos culturais e históricos, influenciando suas expressões e interações no mundo.

Não obstante, a corporeidade se apresenta como um elemento central na relação entre o sujeito e o mundo, indo além da materialidade do corpo e assumindo um caráter epistemológico e social. Em conformidade com Aragão (2007):

A corporeidade é um conceito e um fenômeno. Conceito porque traduz epistemologicamente o evento do sujeito histórico. Fenômeno porque caracteriza a ação humana no contexto social. Como fenômeno e evento social que o sujeito constrói na relação com o meio em que vive, envolve as dimensões humanas. Os aspectos humanos desenvolvidos durante o processo de maturação (biológico) e socialização (cultura) constituem as dimensões humanas nomeadas como social, política, emocional, biológica e cultural (Aragão, 2007, n.p.).

A citação da autora reitera a ideia de que a corporeidade transcende a dimensão biológica, configurando-se na interação entre as relações sociais, culturais e políticas que influenciam o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a corporeidade indígena envolve um corpo que se movimenta de forma intencional, expressando-se social, cultural e integralmente na relação com o mundo. Trata-se de um corpo que protagoniza sua existência na busca constante por harmonia, equilíbrio e autonomia, destacando-se por carregar uma história marcada por lutas e resistências. Sua corporeidade está diretamente ligada à sua existência, revelando-se na forma como habita e interage com a natureza.

No campo da Educação Física, a concepção de corpo em sua dimensão cultural e simbólica, proposta por Geertz a partir de 1989, supera as abordagens tradicionais que se restringem ao estudo do movimento humano, à análise do corpo em sua dimensão física ou ao enfoque no esporte de alto rendimento. Na mesma linha de pensamento, Daolio (2004) enfatiza que a concepção cultural do corpo permite compreender a Educação Física para além do estudo do movimento humano ou do rendimento esportivo. Nessa perspectiva, esse conceito enfatiza o ser humano como um ser cultural, cuja identidade é continuamente construída por meio das práticas corporais. Assim, a cultura está intrinsecamente ligada aos aspectos corporais,

conferindo ao corpo o papel de expressão fundamental e veículo de significados culturais. Dessa forma, o corpo não apenas reflete, mas também molda as experiências humanas no contexto social.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), um importante documento que orienta a educação escolar indígena, observa que, na escola não indígena, a disciplina de Educação Física desempenha um papel fundamental ao introduzir os alunos naquilo que é denominado “cultura corporal de movimento”. Esse conceito refere-se ao conjunto de saberes culturalmente construídos e transmitidos, relacionados às diversas formas de movimentação do corpo humano. A Educação Física, nesse contexto, engloba conhecimentos acumulados ao longo do tempo e compartilhados em uma sociedade, abrangendo práticas como brincadeiras, jogos, esportes, lutas, danças e ginástica, que compõem essa rica expressão cultural.

Ainda com base no RCNEI (Brasil, 1998), podemos ampliar a discussão ao considerar que uma das principais justificativas para a presença da Educação Física nas escolas não indígenas está relacionada ao estilo de vida urbano, muitas vezes caracterizado por hábitos pouco saudáveis. A medicina ocidental reforça a importância da atividade física regular como um dos pilares para a promoção da saúde, o que a torna ainda mais relevante diante dos desafios contemporâneos.

Com base nas diretrizes apresentadas pelo RCNEI (Brasil, 1998), a Educação Física escolar é concebida como um espaço privilegiado para a formação integral, ultrapassando a simples prática de movimentos corporais. O documento enfatiza a necessidade de articular a atividade física ao desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e emocionais, fomentando uma análise crítica das interações entre corpo, ambiente e sociedade.

Sob essa perspectiva, a Educação Física não se restringe à promoção da saúde física e ao combate ao sedentarismo, mas desempenha um papel crucial como mediadora na socialização e na construção de valores. Por meio de práticas culturais, como jogos, brincadeiras, danças e esportes, ela fortalece tanto a identidade individual quanto a coletiva, respeitando as particularidades de cada contexto. Assim, conforme orientações do RCNEI, a disciplina torna-se um ambiente pedagógico que integra movimento e cultura, permitindo que os estudantes compreendam o corpo como uma dimensão fundamental de sua participação na sociedade e no universo cultural.

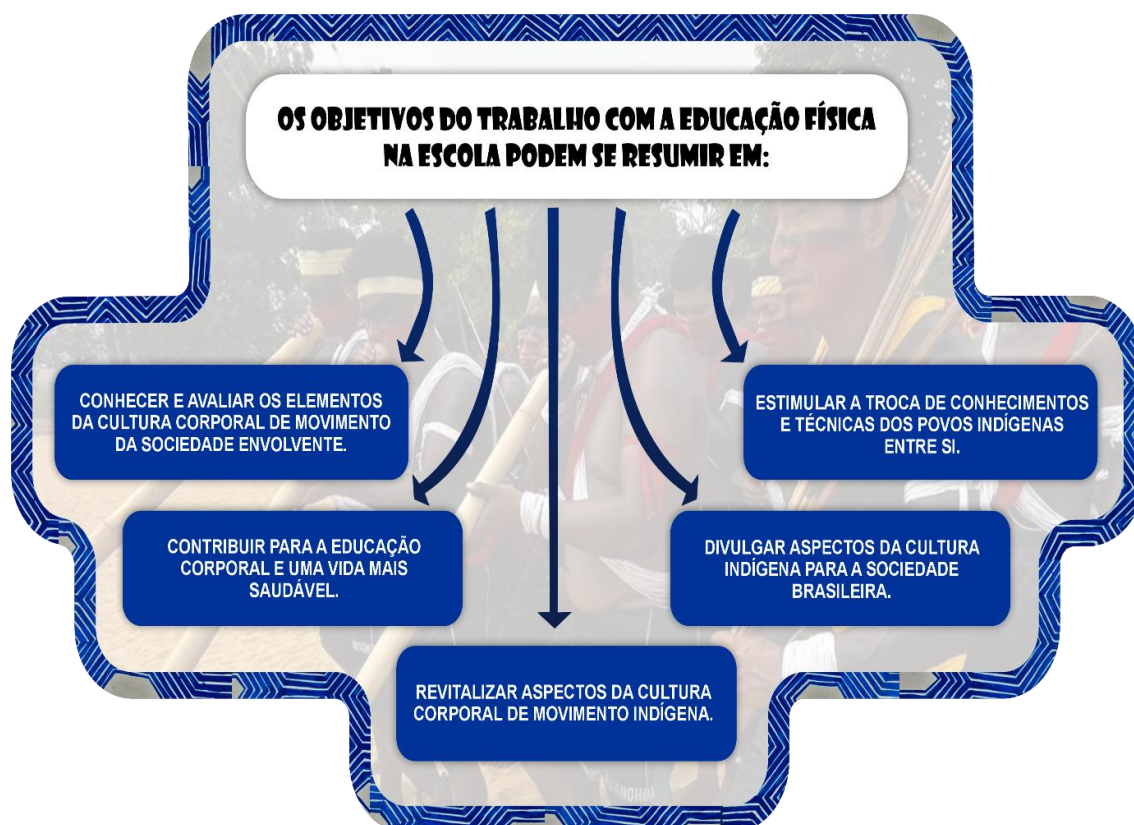
O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) apoia-se na premissa de que em todas as sociedades, mesmo fora do ambiente escolar, há práticas que promovem a transmissão de saberes e valores relacionados ao uso do corpo. Nesse sentido, defende-se que as culturas indígenas possuem, de maneira autônoma, suas próprias expressões

e formas de Educação Física. O documento pondera:

Além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc. Não é comum incluir a confecção de utensílios e as atividades produtivas entre os objetos de trabalho da Educação Física. Essa inclusão, porém, é coerente com a definição abrangente que se adota no parágrafo anterior: quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física (Brasil, 1998, p. 322).

Entre a maioria dos povos indígenas, os saberes relacionados à Educação Física são tradicionalmente transmitidos de geração em geração por meio de métodos próprios de ensino, muitas vezes alheios à influência direta da escola. Essas atividades fazem parte do repertório cultural dos alunos e não exigem integração ao currículo escolar, já que são aprendidas naturalmente no convívio comunitário. O papel do currículo, nesse caso, é atuar de forma complementar, ampliando e valorizando a educação corporal vivenciada fora do ambiente escolar, sem pretender substituí-la ou descaracterizá-la (Brasil, 1998). Dessa maneira, apresentamos, na Figura 20 a seguir, os objetivos da Educação Física na escola indígena.

Figura 20 – Objetivos da Educação Física Escolar Indígena (EFEI)



Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998).

Esses objetivos são vivenciados na escola indígena em que Vanderleia Assurini atua como professora de Educação Física. Sobre sua atuação pedagógica, ela afirma:

A Educação Física é trabalhada de acordo com a nossa realidade indígena. Eu trabalho com atividades como cabo de guerra, arremesso de lança, do jeito que era feito antigamente, e também com arco e flecha e corrida. Por exemplo, coloco um pedaço de pau para fazer uma ponte e vejo quem consegue atravessar o rio em cima dela; quem cai, perde a brincadeira. Tudo isso é feito conforme a nossa realidade, que vai sendo transmitida na Educação Física. Também brinco com eles usando a bola, com o futebol. Ensino como flechar e, na pesca, fazemos peixinhos de papelão, anzóis de gancho, coloco o fio, e eles ficam pescando o peixinho. Outra brincadeira é atravessar o igarapé, usando um pedaço de pau para passar por cima. Essas práticas são uma forma de resgatar a cultura da nossa aldeia. Além disso, a gente trabalha com futebol, rede, queimada e peteca, misturando as nossas tradições com atividades mais conhecidas (Vanderleia Assurini, 2024, depoimento oral).

A fala de Vanderleia Assurini (2024) traz reflexões profundas que se alinham não só aos objetivos como também às diretrizes do referido documento, especialmente no que diz respeito à abordagem da Educação Física nas escolas indígenas. Na aldeia Assurini do Trocará são descritas práticas que evidenciam a valorização da cultura e da tradição local dentro do processo educativo. Portanto, Vanderleia Assurini (2024) assume a expressão corporal indígena em sua prática pedagógica, compreendendo-as na perspectiva específica e intercultural.

As danças, os rituais, as brincadeiras e outras atividades corporais são ensinadas de maneira natural no cotidiano desta comunidade. Essas vivências já integram o repertório cultural dos alunos no seu dia a dia, independentemente da escola ou da cultura corporal envolvente presente nos currículos. Assim, o currículo escolar, especialmente na disciplina de Educação Física, deve ter como objetivo complementar e enriquecer essa educação corporal indígena, respeitando e dialogando com os saberes ancestrais, em vez de substituí-los ou desconsiderá-los. Essa abordagem é exemplificada na fala do professor Peppe Assurini (2024), que compartilha a condução da disciplina de Educação Física com a professora Wanderleia:

Atualmente eu trabalho com Educação Física, né? Na realidade, eu trabalho com o 6º ao 9º ano do ensino fundamental 2, e para mim tá sendo uma experiência muito nova. Até porque a gente procura adaptar o futebol, incluir também as nossas modalidades, né? Não é só seguir o sistema, mas também trazer o que é nosso. Por exemplo, a gente faz corrida, trabalha com arco e flecha, entendeu? A gente vai colocando nossas modalidades junto com o que já existe no sistema. Dessa forma, eu procuro fazer uma aula intercultural, entendeu? A ideia é unir as práticas do sistema com as nossas tradições dentro da Educação Física (Peppe Assurini, 2024, depoimento oral).

A Educação Física Escolar Indígena desempenha um papel na valorização e preservação das práticas corporais tradicionais, ao mesmo tempo em que promove uma educação intercultural. Nesse contexto, ela vai além da abordagem tecnicista, reconhecendo o

corpo como um elemento de expressão cultural e identitária.

Segundo Skolaude et al. (2019), a Educação Física Escolar Indígena, ancorada na cultura corporal indígena, constitui um espaço essencial para a vivência e expressão do corpo em conexão com a realidade sociocultural dos povos indígenas. A Educação Física Escolar Indígena permite que o conhecimento seja construído a partir da experiência concreta, respeitando subjetividades e rompendo com concepções deterministas. Além disso, valoriza as narrativas corporais como elementos da identidade e memória coletiva. Por isso a importância de uma abordagem educacional que reconheça e valorize as diversas formas de expressão corporal presentes no universo cultural indígena.

Práticas como danças, jogos, rituais e atividades relacionadas ao cotidiano das comunidades indígenas são incorporadas como parte do currículo, respeitando e fortalecendo os saberes ancestrais. Essa perspectiva contribui para que os estudantes indígenas se reconheçam em suas práticas culturais, enquanto também desenvolvem uma compreensão crítica sobre as influências externas que impactam suas tradições. Assim, a Educação Física escolar indígena torna-se um espaço de resistência, reafirmação identitária e transformação social, promovendo o diálogo entre culturas e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

Isso significa que as práticas corporais, no contexto Assurini, não surgem isoladamente ou de uma percepção ideal de cultura, mas sim como expressões enraizadas nas condições sociais, históricas e econômicas vivenciadas pelo grupo. Dessa forma, essas práticas se tornam representativas da forma como eles as criam e recriam, produzindo também novos sentidos e significados no decorrer do tempo.

Vanderleia Assurini (2024) e Peppe Assurini (2024), assim como as referências bibliográfica desta seção, nos convidam a refletir sobre o fato de que, embora o futebol seja uma expressão da cultura da sociedade envolvente, ele também está presente entre o povo indígena Assurini do Trocará. No entanto, ao ser incorporado às práticas das comunidades indígenas, o futebol passa por um processo de resignificação, adaptando-se ao contexto local e adquirindo novos significados dentro da realidade sociocultural Assurini.

Por outro lado, o arco e flecha é uma prática enraizada da cultura corporal do próprio grupo, herdada dos mais velhos e incorporada ao cotidiano desde a infância. Conforme representado na gravura que segue, trata-se de uma prática corporal presente entre os Assurini, carregando significados de força e identidade.

Figura 21 – Gravura sobre o uso do arco e flecha na pesca



Fonte: Acervo de gravuras do autor (Itiaima Assurini, 2024).

Seus significados vão muito além do esporte ou lazer, pois, tradicionalmente, o arco e flecha é uma ferramenta utilizada para caça e pesca, assegurando a subsistência e a sobrevivência das famílias indígenas. Sua prática está diretamente ligada à transmissão de saberes ancestrais e à relação espiritual com a natureza.

No âmbito educacional, o arco e flecha desempenha um papel fundamental na escola indígena. Integrado ao currículo da Educação Física Escolar Indígena, essa prática corporal estimula habilidades físicas como coordenação motora, força e equilíbrio. No campo cognitivo, desenvolve a concentração, a precisão e a percepção espacial, promovendo um aprendizado que valoriza a interculturalidade, ou seja, o diálogo entre a cultura corporal tradicional da comunidade indígena e as influências da cultura corporal envolvente.

Enquanto o futebol segue a lógica da competição e do espetáculo, o arco e flecha fortalece valores comunitários, ritualísticos e territoriais, reafirmando a identidade cultural e a conexão dos indígenas com seu modo de vida tradicional.

A Educação Física Escolar deve ser estruturada considerando as especificidades e realidades indígenas contemporâneas. Nesse sentido, busca-se proporcionar aos estudantes a oportunidade de, a partir dos saberes próprios de sua cultura e dos conhecimentos adquiridos

em outras disciplinas, reconhecer e analisar criticamente os elementos da cultura corporal (danças, jogos, esportes, exercícios de ginástica, brincadeiras e lutas) envolvente. Cabe aos indígenas, julgar as práticas que possuem maior relevância e significado (Brasil, 1998).

Com isso, a abordagem intercultural na Educação Física possibilita a integração e valorização dessas práticas sem imposições, favorecendo um ensino que respeita as diferentes concepções de corpo, movimento e coletividade. Dessa forma, superar visões homogeneizadoras e conhecer a cultura corporal da sociedade envolvente, torna-se fundamental para promover um diálogo respeitoso entre os diferentes universos culturais, possibilitando uma Educação Física e práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando as diversidades culturais e valorizando diferentes formas de expressão do corpo.

Ao articular Educação Física e Interculturalidade, cria-se um espaço de aprendizagem que valoriza e dialoga com os saberes tradicionais e as práticas culturais dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que reconhece e incorpora diferentes epistemologias, fundamentadas nos conhecimentos locais.

Castellani Filho (2005), um intelectual importante do campo da Educação Física, argumenta que as práticas corporais devem ser entendidas como manifestações socioculturais carregadas de significados históricos e contextuais, refletindo relações sociais, valores e identidades de um grupo social. Ele enfatiza que essas práticas carregam sentidos e significados que atuam como catalisadores da ruptura e superação do paradigma tradicional da Educação Física, centrado na aptidão física. Esses sentidos e significados, segundo o autor, orientam a construção de um novo paradigma de natureza histórico-social, na qual as práticas corporais são apropriadas, transformadas e ressignificadas pelos grupos sociais de acordo com seus valores e necessidades.

Essa perspectiva está alinhada com a abordagem crítica da Educação Física, que transcende o entendimento das práticas corporais apenas como atividades físicas ou biológicas, situando-as em um contexto mais amplo, que inclui aspectos culturais, políticos e históricos. Nesse processo, a própria Educação Física também é transformada, passando a adotar uma perspectiva crítica e integradora, que considera as dimensões sociais, culturais e históricas do corpo e suas expressões. Argumenta ainda, que essas práticas não são neutras ou universais, pelo contrário, são dinâmicas e passam por processos constantes de transformações e ressignificações, conforme mudam as condições sociais, políticas e culturais em que estão inseridas. Elas não têm o mesmo sentido para todas as culturas ou sociedades.

Segundo Castellani Filho (2005):

Basta ver como as práticas corporais são tratadas, em inequívoca relação com o contexto social no qual se encontram inseridas, tratamento esse revelador de um entendimento de cultura não idealizada, não abstrata e sim como produto concreto da forma como homens e mulheres constroem suas vidas (Castellani Filho, 2005, p. 15).

Nessa direção, Soares (2005) corrobora Castellani Filho ao enfatizando que a educação assume uma perspectiva cultural que constantemente moldam homens, mulheres e objetos ao nosso redor, incluindo as práticas corporais. Além do processo de educação do corpo, os espaços que ocupamos também desempenham um papel educativo, abrangendo desde a arquitetura das casas até as ruas e os locais em que às práticas corporais acontecem. Esses ambientes carregam sentidos e significados que contribuem para a compreensão do corpo e das suas diferentes formas de expressões. Essas práticas constituem formas de educação, promovendo interação e aprendizado submersos em contextos históricos e sociais. Dessa maneira, a educação do corpo significa educar a forma como vivemos e nos relacionamos com o mundo.

Essas práticas educativas se dão em múltiplos espaços e contextos, sendo o corpo um meio de expressão cultural que interage com o ambiente ao seu redor. Dessa forma, a Educação Física é responsável por considerar, transformar e valorizar o corpo como um elemento central no processo educativo cotidiano e cultural (Soares, 2005).

Brandão (2007) adverte que a educação acontece em todos os espaços sociais em que vivemos, de diferentes maneiras e contextos, indo além dos limites da escola formal. Desse modo, não cabe somente a escola o ato de educar. Ele destaca que a educação se inicia em casa, na convivência com a comunidade, e é complementada pela escola.

No entanto, há uma diferença da concepção de escola entre indígenas e não indígenas. No contexto indígena a ideia de escola ultrapassa as paredes físicas, abrangendo todo o espaço comunitário e a vivência cotidiana. A Festa do Jacaré da aldeia Assurini do Trocará, para os indígenas, não representa apenas um momento de lazer e diversão, mas sim um “espaço” que se entrecruzam saberes e práticas, local de aprendizados e troca de conhecimentos (Barros; Araujo; Spotti, 2023).

A proposta de Castellani Filho (2005) sugere uma abordagem que valorize o corpo como uma expressão cultural, reconhecendo as práticas corporais como instrumentos de resistência, identidade e transformação social. Essa perspectiva ultrapassa a dimensão tecnicista ou puramente funcionalista, ao situar o corpo e suas manifestações no contexto das relações socioculturais e históricas. Esse entendimento reforça o papel da Educação Física como um campo comprometido com a formação de indivíduos críticos, reflexivos e engajados

socialmente, capazes de compreender e interagir com a realidade de maneira transformadora.

A fala de Castellani Filho (2005) enfatiza que as práticas corporais estão diretamente ligadas ao contexto social em que se desenvolvem, refletindo as dinâmicas e características específicas daquele ambiente. Em vez disso, a cultura é vista como um produto concreto, resultado das ações e interações de homens e mulheres enquanto constroem suas vidas cotidianas.

Nessa perspectiva, Silva e Damiani (2005) entendem que:

[...] as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível. Devem ser intensas no tempo-espço em que acontecem, nos constituindo como sujeitos por permitirem, também, o reconhecimento do semelhante e do diferente, a construção do sentimento de alteridade que tanto nos é necessário. A questão que se coloca, portanto, não é a indução por um estilo de vida, de modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência caracterizado pela existência (Silva; Damiani, 2005, p. 24).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as práticas corporais, de maneira geral, são vistas como manifestações que expressam a corporeidade em diferentes contextos culturais, abrangendo outras atividades como ginástica, jogos, brincadeiras, esportes, artes marciais, práticas de aventura, dança, entre outras expressões socioculturais.

Dentre essas práticas corporais, a dança se destaca como uma das mais antigas e significativas formas de expressão do ser humano, sendo moldada e ressignificada ao longo do tempo. Nesse sentido, ela é compreendida como uma prática corporal histórica e culturalmente constituída, conforme informa a BNCC (Brasil, 2018). Enquanto manifestação artística, essa prática tem atravessado gerações, adaptando-se às transformações sociais e sendo praticada por diferentes culturas. Ao longo da sua história, desempenhou um papel fundamental na construção de padrões estéticos e comportamentais, muitas vezes reforçando distinções entre classes sociais, mas também servindo como meio de superação e expressão do ser humano. Como fenômeno social, a dança tem se mostrado um instrumento poderoso para a renovação, transformação e ressignificação tanto dos indivíduos quanto da sociedade (Silva, 2009).

O projeto de dança na aldeia Assurini do Trocará começou a ganhar forma em agosto de 2021, como preparação para o I Festival Tucuruense de Cultura Popular Paraense em Dança, realizado em formato online devido à pandemia. Convidado para coordenar essa iniciativa junto ao professor Peppe Assurini, acompanhei de perto a construção da coreografia "Do Trocará ao Pará", inspirada na riqueza cultural da etnia Assurini. Durante os ensaios, a aldeia se transformava em um palco vivo, onde os corpos em movimento expressavam a conexão com a

terra, a ancestralidade e os saberes tradicionais. A harmonia entre canto, dança e a oralidade da língua materna se tornava evidente, enquanto o grafismo corporal, cuidadosamente desenhado, reafirmava a identidade e a força coletiva do grupo. A energia dos participantes era intensa, misturando orgulho e emoção ao compartilhar, por meio da dança, fragmentos da história e da cultura Assurini. A cada ensaio, a coreografia ganhava mais vida, refletindo o cotidiano e as práticas corporais indígenas que estruturam a existência do povo Assurini do Trocará.

Figura 22 – Dança indígena Assurini do Trocará



Fonte: Acervo de pesquisa do autor (2021).

O projeto de dança na aldeia Assurini do Trocará surgiu como uma forma de manter viva a cultura e a identidade dos jovens indígenas em um período de incertezas. Com a pandemia, as aulas foram suspensas, deixando a comunidade sem atividades que pudessem fortalecer os vínculos e preservar suas tradições. Diante desse cenário, a dança se apresentou como um caminho para resgatar memórias, reafirmar a ancestralidade e proporcionar um espaço de expressão para os jovens. Foi nesse contexto que surgiu a oportunidade de inscrevê-los no I Festival de Dança Popular Paraense de Tucuruí, iniciando um intenso processo de ensaios, pesquisas e revisitação de suas histórias. Entre idas e vindas da aldeia, localizada a cerca de 14 quilômetros da cidade, a dedicação e o envolvimento do grupo resultaram em uma conquista marcante: o primeiro lugar no festival. Esse reconhecimento impulsionou ainda mais o projeto, tornando-se um estímulo para que a dança continuasse sendo um elo entre tradição e juventude, fortalecendo a identidade cultural Assurini.

A dança na aldeia Assurini do Trocará se configura como uma prática cultural de resistência, que, embora ainda incipiente entre os jovens indígenas, vem conquistando espaço

e fortalecimento por meio da persistência da comunidade. Mais do que uma expressão artística, a dança se mostra como um meio de reafirmação identitária e de valorização dos saberes tradicionais, funcionando como um elo entre ancestralidade e contemporaneidade. O reconhecimento desse projeto por meio de iniciativas como editais e festivais representa uma oportunidade crucial para ampliar sua força política e garantir maior visibilidade à cultura Assurini. Além disso, a inclusão dessa prática nos currículos escolares e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Warara'awa Assurini pode contribuir para a construção de materiais didáticos, livros e artigos científicos que fortaleçam a educação escolar indígena. Dessa forma, a dança não apenas preserva a cultura, mas também a integra ao processo educativo da comunidade.

A dança na aldeia Assurini do Trocará revela-se como uma manifestação corporal carregada de sentidos e significados educativos. No contexto da pesquisa, constatou-se que o corpo dos dançarinos Assurini não é apenas um instrumento de movimento, mas um meio de expressão de sua identidade, espiritualidade e ancestralidade. Cada gesto, cada passo, é carregado de memória, arte e conhecimento, consolidando a dança como um modo de viver o mundo.

Durante os ensaios do projeto de dança, ficou evidente como os corpos em movimento expressam a profunda relação dos Assurini com a terra, os espíritos e os antepassados. O grafismo corporal, presente em cada dançarino, não é um mero ornamento, mas uma vestimenta simbólica que comunica histórias e significados específicos. Os traços pintados com precisão sobre a pele revelam a importância da concentração e da técnica na construção dessas identidades visuais, que variam conforme a ocasião e o contexto ritualístico.

Figura 23 – Pintura corporal indígena realizada no pesquisador



Fonte: Acervo de pesquisa do autor (2021).

Além das pinturas corporais, a vestimenta dos dançarinos inclui penas, plumas, colares, pulseiras e cocares, que, para um olhar externo, podem parecer figurinos artísticos, mas, para os Assurini, são parte da vestimenta cotidiana e carregam valores espirituais e culturais. No entanto, há momentos em que a dança ocorre sem qualquer adereço, e a complexidade da coreografia torna-se o principal elemento de expressão. Observou-se que, além de sua dimensão simbólica e cultural, a prática da dança na aldeia contribui para a melhora do condicionamento físico dos participantes, desenvolvendo aspectos como agilidade, precisão nos movimentos, sincronia e resistência. Além disso, a dança potencializa a alegria e o prazer dos envolvidos, promovendo bem-estar e fortalecendo os laços comunitários. Dessa forma, a dança não apenas reafirma a identidade indígena, mas também desempenha um papel essencial na saúde e na coesão social da comunidade Assurini do Trocará.

Figura 24 – Grupo de dança Assurini do Trocará



Fonte: Acervo de pesquisa do autor (2021).

Para conferir o trabalho completo e apreciar a performance dos Assurini, basta apontar a câmera do seu celular para o código abaixo:

Figura 25 – Apresentação completa da dança Assurini



Fonte: Código QR Code criado pelo autor (2025).

Enfim, a dança, no contexto Assurini, é uma prática corporal que supera a simples performance dos corpos, envolvendo a organização comunitária, a socialização entre os indivíduos e as experiências vividas nos rituais. Ela carrega significados profundos, conectando aspectos culturais, espirituais e educativos que fortalecem os laços identitários e promovem a transmissão de saberes tradicionais no cotidiano da aldeia (Gaia, 2024). Enquanto manifestação cultural ancestral, tem sido uma prática fundamental na preservação da identidade e na transmissão de saberes entre gerações. Sua presença é constante nos eventos festivos, nos rituais e nas práticas pedagógicas da escola Warara'awa Assurini, reafirmando seu papel educativo tanto na formação cultural quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ressalta-se a importância da dança como prática educativa, tanto no contexto escolar quanto no não escolar. No âmbito da educação indígena, além de ser uma manifestação artística, ela reflete a cultura e a cosmo percepção do povo Assurini. Os mais velhos compartilham saberes tradicionais, narram a história da aldeia e ensinam valores fundamentais à nova geração. Esse conhecimento é repassado por meio da oralidade e da experiência corporal, alinhado à concepção indígena de educação.

No que tange a educação escolar indígena, a dança vem sendo incorporada como um instrumento pedagógico da escola Warara'awa Assurini. Os professores dessa escola utilizam as práticas corporais tradicionais como recurso didático para ensinar não apenas a cultura local, mas para desenvolver habilidades motoras, sociais e cognitivas das crianças.

A dança na aldeia não é vista somente na sua dimensão estética, mas como uma prática corporal que reflete os modos de vida, os rituais sagrados, as crenças e as relações sociais da comunidade. Entre os Assurini do Trocará, a dança é um elemento central nos momentos de celebração, funcionando como um meio de ensinar valores, narrar histórias e fortalecer o sentimento de pertencimento. Além disso, assume um papel de resistência e preservação cultural, garantindo a continuidade das tradições diante dos desafios da modernidade.

Durante a pesquisa de campo na Aldeia Assurini do Trocará, foi possível registrar, por meio de fotografias, a força simbólica dessa prática na comunidade, como evidencia a Figura 26 a seguir:

Figura 26 – Dança indígena Assurini do Trocará realizada em evento da comunidade



Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa do autor (2024).

No contexto indígena, essa relação entre dança e cultura se evidencia nas expressões corporais que marcam rituais e celebrações tradicionais, configurando-se como elementos fundamentais da identidade coletiva.

A imagem da figura 27 ilustra um momento da dança da Tukasa, registrada durante a pesquisa de campo na Aldeia Assurini do Trocará. Essa manifestação corporal, carregada de simbolismo, reforça o pertencimento cultural e a conexão com os ancestrais.

Figura 27 – Indígenas posicionados dentro da Tukasa



Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa do autor (2024).

Ao capturar essa imagem, percebemos como certas práticas corporais são representativas para um grupo social, funcionando como representações simbólicas que promovem o sentimento de pertencimento para sua comunidade. A dança Tukasa, praticada pelos indígenas Assurini do Trocará, exemplifica essa dimensão cultural ao refletir e reafirmar a identidade desse povo. Essa manifestação celebra aspectos fundamentais da cultura local, preservando histórias, saberes e tradições que os caracterizam como comunidade. O compartilhamento dessas expressões fortalece os vínculos entre os membros da aldeia, enriquecendo tanto a

individualidade quanto, especialmente, a coletividade do grupo. A figura 28 ilustra o momento já fora da Tukasa, iniciando a movimentação da dança pelo espaço:

Figura 28 – Dança da Tukasa



Fonte: Acervo fotográfico de pesquisa do autor (2024).

Conforme relatado por um dos entrevistados durante a pesquisa de campo, a dança da Tukasa desempenha um papel superior à mera celebração, sendo um ensinamento transmitido de geração em geração:

A dança da Tukasa não é só um momento de festa. É quando nos lembramos dos nossos parentes que já se foram, um jeito de lembrar quem somos e de onde viemos. Também é um ensinamento para os mais jovens, para que eles aprendam nossa cultura e continuem a tradição. Só quem dança dentro da Tukasa são os homens. As mulheres cantam e os homens dançam. As crianças não podem entrar dentro da Tukasa. Só dança dentro da Tukasa quem tem a música (Itiama Assurini, 2024, depoimento oral).

Conforme relatado por Itiama Assurini (2024), a dança da Tukasa não é apenas um evento festivo, mas um reencontro com os seus ancestrais e um ensinamento para os mais jovens sobre sua identidade e sua origem. Pela sua fala, é notório que essa dança transcende a estética, tornando-se um fenômeno social que impulsiona a renovação, transformação e ressignificação do ser indígena.

Além disso, Itiama Assurini (2024) relata que, na tradição, apenas os homens podem

dançar dentro da Tukasa. Culturalmente, as mulheres e as crianças não participam da dança nesse espaço sagrado. No entanto, às mulheres cabe um papel fundamental: são elas que entoam os cantos, dando voz à espiritualidade que sustentam a ligação entre os que estão dançando, a comunidade e os ancestrais.

Segundo Gonçalves (2020), a cultura indígena apresenta um amplo repertório de manifestações corporais que podem ser trabalhadas e integradas ao contexto escolar. Essas práticas proporcionam diversas possibilidades para o enriquecimento da educação escolar indígena, promovendo a valorização e a preservação das tradições culturais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os sentidos e significados do corpo para os Assurini em suas práticas culturais. A partir de sua materialidade, constatou-se que o corpo se estabelece como um elemento central na cultura Assurini, atuando como espaço simbólico que cumpre funções sociais, políticas e culturais. Ao colocar-se nessa condição, ele – o corpo – desempenha uma função educativa essencial na afirmação identitária, na transmissão de conhecimentos ancestrais e na resistência do povo indígena.

No contexto das manifestações culturais Assurini, o corpo foi observado e inquirido nesta pesquisa de tese. A Aldeia Trocará, território do estudo, possibilitou-nos a análise da presença das práticas corporais indígenas no cotidiano da comunidade e nas atividades escolares, o que resultou na compreensão de que tais práticas fortalecem a educação intercultural.

A pesquisa demonstrou que as práticas corporais são um recurso pedagógico na luta pela preservação da identidade coletiva e na continuidade das tradições dos Assurini. O aprendizado, nesse contexto, ocorre de forma vivencial, com o corpo em ação e relação com outros corpos, promovendo a construção, o compartilhamento e a ressignificação da cultura Assurini.

Constatamos, ainda, que nas aulas de Educação Física, campo no qual atuamos, o corpo para os Assurini ultrapassa os limites tradicionais dessa disciplina, sendo compreendido em uma perspectiva que considera as dimensões sociais, culturais e espirituais. As manifestações corporais são expressões concretas da corporeidade, que se revela na interseção entre o corpo e cultura. Segundo Aragão (2019), a corporeidade é, simultaneamente, um conceito e um fenômeno: como conceito, reflete as relações do sujeito com o mundo; como fenômeno, é um evento construído ao longo da formação humana, marcado pela história e pelas condições de vida de cada indivíduo. Assim, a corporeidade se configura como uma síntese dinâmica entre cultura e sociedade, permitindo a construção de sentidos e significados através da expressão e da comunicação.

O corpo se apresenta como o primeiro meio de contato com o mundo, constituindo-se em elemento essencial da experiência humana, visto que é por meio dele que os indivíduos interagem com o mundo. Intrinsecamente ligado à cultura, o corpo assume um papel essencial na expressão e na transmissão de significados culturais, sendo um veículo de significados culturais. Assim sendo, ele não apenas reflete, mas também transforma as experiências humanas no contexto social.

Ao longo dos anos de diálogo com os Assurini do Trocará, constatamos que o estudo do corpo exige uma percepção mais aguçada às subjetividades e aos significados que esse povo lhe atribui. Marcado por histórias de luta, o corpo atravessa práticas cotidianas e manifestações culturais, revelando-se como território de experiências e resistência. A valorização dessas vivências – especialmente sob a cosmopercepção de intelectuais indígenas – amplia a compreensão das relações entre corpo, cultura e cotidiano. Como destaca Barreto (2021), na cosmologia indígena, o corpo ocupa lugar central, atuando nos rituais, nas práticas de cura e na mediação entre o físico, o espiritual e o cosmológico.

A perspectiva de corpo como construção social e cultural, discutida por Oyewumi (2021), evidencia que os corpos não apenas habitam a sociedade, mas também a significam. No contexto indígena, carregam marcas da ancestralidade e se ressignificam diante das novas realidades. Entre os Assurini, essa resistência se expressa nos ritos de passagem, nos grafismos corporais e nos movimentos próprios de sua cultura.

Assim, as práticas corporais indígenas se manifestam como formas de comunicação e expressão simbólica, nas quais posturas, gestos e interações corporais remetem a significados profundos, elaborados dentro de uma cosmopercepção indígena própria. Nessa perspectiva, o corpo Assurini assume um papel educativo essencial, pois é por meio dele que os conhecimentos são transmitidos e as relações sociais se estabelecem. Reconhecer essas práticas em sua complexidade e riqueza cultural fortalece a valoriza os modos de ser e viver dos Assurini, contribuindo para a ampliação do debate sobre a interculturalidade e a preservação dos conhecimentos tradicionais.

Ao discutir o conceito de corpo para além dos parâmetros recorrentes da educação Física, esta pesquisa reafirma a importância de se compreendê-lo como território, ou seja, como espaço de expressão da história. Dialogando com Haesbaert (2020), destacamos que o território não se restringe a um espaço físico ou geográfico, mas se constitui em um local de disputa. No contexto latino-americano, essa perspectiva se alinha ao pensamento decolonial quando este evidencia que os corpos indígenas, ao reivindicarem seus territórios, constroem suas identidades e desafiam as imposições do colonialismo e do extrativismo predatório. Os corpos-territórios expõem, assim, as disputas políticas quando expressam, com suas práticas, a cultura indígena e a cultura não indígena.

Nesse sentido, demonstrou-se que o corpo indígena dos Assurini não pode ser pensado de maneira fragmentada ou desvinculada de sua territorialidade. Ele é, simultaneamente, materialidade e símbolo, passado e presente, resistência e mudança, o que significa reconhecer a profunda interconexão do corpo com o ser, a terra e o território. O corpo-território é, assim, a

síntese das dinâmicas identitárias, culturais e políticas dos povos indígenas; suas práticas são, ao mesmo tempo, expressão de pertencimento e de resistência mediante as lutas políticas coloniais, pós-coloniais e neocoloniais. Isto nos alertou para a necessidade do fortalecimento da valorização dos saberes tradicionais e para a ampliação do debate sobre interculturalidade, educação e políticas de reconhecimento dos povos indígenas.

A pesquisa também nos fez entender que a defesa do corpo é também a defesa da vida e da existência. Essa percepção se contrapõe à lógica moderna-colonial, que historicamente marginaliza e ameaça a sobrevivência dos povos indígenas. E, como destaca Haesbaert (2020), os seus impactos reforçam a urgência de se reconhecer as lutas indígenas como parte fundamental da preservação do planeta.

Um exemplo concreto dessa luta é a demarcação das terras da Aldeia Assurini do Trocará, conquista alcançada por meio de longas e intensas mobilizações das lideranças indígenas. Entre essas lideranças, destaca-se Puraké Assurini, autoridade histórica que foi fundamental na defesa do território e dos direitos de seu povo. Sua luta incansável, interrompida pela pandemia da Covid-19, permanece viva na memória da comunidade, tornando-se um símbolo de resistência e perseverança.

Vimos que a relação entre os Assurini e o território também foi profundamente afetada por políticas de grande impacto ambiental, como a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, entre 1974 e 1985, durante a ditadura militar. A usina impulsionou, por um lado, a urbanização e o desenvolvimento econômico da região, resultando em royalties para Tucuruí; por outro, alterou drasticamente o ecossistema local e a vida das populações ribeirinhas e indígenas, sendo os Assurini os mais afetados.

A construção da barragem causou a perda de vastas áreas de terra, destruiu fontes de sustento e habitats naturais essenciais para a sobrevivência dessas comunidades. Animais que faziam parte da alimentação e da cultura local desapareceram, e práticas tradicionais foram interrompidas. Para indígenas e ribeirinhos, o deslocamento forçado não significou apenas a perda do território, mas também ameaças à preservação da cultura e modificação nos modos de vida. Esses impactos persistem até os dias atuais, tornando a luta pela preservação do território cada vez mais urgente e essencial para a continuidade da vida e da cultura Assurini.

Por conta desse tipo de intervenção, Krenak (2019) alerta sobre as consequências da exploração desenfreada da terra, criticando o modelo de “desenvolvimento” moderno. O autor denuncia os impactos devastadores das ações humanas nos territórios indígenas e destaca o contraste entre a cosmopercepção dos povos originários, baseada na harmonia e no respeito à

natureza, e a lógica das grandes corporações e governos, que promovem a destruição ambiental em nome do progresso e da acumulação de capital.

A Usina Hidrelétrica de Tucuruí exemplifica essa crítica. Como pontua Krenak (2019), o chamado “progresso” promovido pelos brancos ignora que cada rio e cada floresta porta histórias, saberes e modos de existência. O impacto sobre os Assurini é uma demonstração de como esse modelo de desenvolvimento econômico tenta desenraizar o sujeito, desterrar o indígenas, provocando a reconfiguração e a transformação dos seus modos próprios de vida.

A defesa do corpo e do território se apresenta como uma luta inseparável entre os Assurini. A corporeidade indígena Assurini, fortemente enraizada no espaço em que se vive, não pode ser compreendida fora dessa relação. A destruição dos territórios é um ataque ao meio ambiente, como também uma violação dos direitos fundamentais dos Assurini e outros povos inteiros. Reconhecer e valorizar essa luta é um passo essencial para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade cultural e ambiental, garantindo que as próximas gerações possam continuar a viver em seus territórios com dignidade e autonomia.

Ficou evidente para nós que os indígenas são os guerreiros do século XXI, dado que seguem lutando não apenas pela demarcação de seus territórios, mas também pela valorização de seus conhecimentos, pelo reconhecimento de suas culturas e pelo direito de existir sem as constantes ameaças impostas pelo sistema capitalista e colonialista.

A formação dos corpos nas sociedades indígenas ocorre a partir de um processo intrinsecamente ligado às práticas culturais e às interações sociais. Na aldeia Assurini, essas vivências são transmitidas por um processo educativo que envolve ancestralidade e interculturalidade, garantindo a manutenção de saberes e valores fundamentais para que o grupo continue a existir. O reconhecimento dessa dinâmica reforça a relevância de perspectivas que respeitem e valorizem os conhecimentos indígenas, considerando suas cosmo percepções. Isto nos leva, intelectualmente, a ter uma percepção mais abrangente e plural das conexões entre corpo, cultura e sociedade.

A pesquisa empírica aqui desenvolvida fundamentou-se na análise de documentos e na geração/produção de material de campo a partir do respeito para com os Assurini e para com os intelectuais indígenas, utilizando-se, além do pensamento clássico Ocidental (reconhecendo seus limites e equívocos), do pensamento intelectual indígena. A perspectiva eurocêntrica dos povos indígenas perpetua a exclusão intelectual dos povos indígenas da autoria acadêmica. Diante dessa realidade, reafirmamos a importância dos intelectuais indígenas como produtores legítimos de saberes científicos, reconhecendo-os como coautores desta pesquisa.

O percurso metodológico exigiu um profundo envolvimento emocional e um esforço

consciente para romper com a linearidade imposta pela historiografia oficial sobre a história e a cultura indígena. A adoção de perspectivas indígenas tornou-se imprescindível para compreender que o pensamento decolonial desafia a narrativa tradicional fundada no processo de colonização. A pesquisa pautou-se fundamentalmente na abordagem sentipensante, proposta por Orlando Fals Borda (2003), e no conceito de corazonar, defendido por Patricio Guerrero Arias (2010). A perspectiva de Fals Borda (2003) e Arias (2010) nos conduziu a uma reflexão crítica sobre os métodos convencionais da antropologia, incentivando-nos a adotar abordagens mais comprometidas com a realidade social estudada.

O diálogo com essas concepções foi ampliado com a leitura da obra de Smith (2018), uma das principais referências nos estudos indígenas. Ela defende a necessidade de se romper com as epistemologias coloniais e promover metodologias que integrem afetividade, saberes locais e ancestralidade. Sua crítica às abordagens tradicionais evidencia como essas práticas reforçam desigualdades, marginalizam comunidades indígenas e silenciam suas culturas.

Inspirada na perspectiva de autores e autoras indígenas, esta pesquisa com o povo Assurini do Trocará tentou adotar premissas decoloniais, reconhecendo a importância do conhecimento local e dos contextos históricos de resistência. Em vez de recorrer a metodologias que cristalizam paradigmas eurocêtricos, buscou-se compreender as práticas corporais Assurini por meio da escuta ativa, valorizando os sentidos e significados que emergem dessas expressões culturais a partir de observações atentas e sensíveis. Ao adotar essa abordagem, rompemos com a prática investigativa tradicional que reduz os povos indígenas à condição de meros objetos de estudo. Neste trabalho, os Assurini são participantes e coautores, suas narrativas ocupam um lugar de destaque na construção do estudo. Assim, reafirmamos o protagonismo dos Assurini na produção de conhecimento sobre sua própria cultura, valorizando suas vozes, saberes e perspectivas como essenciais para a compreensão de sua realidade.

Os dados revelam que a experiência sensorial do corpo, expressa em atividades como correr, dançar, pular, andar e nadar, demonstra a conexão profunda entre os movimentos e os elementos da natureza presentes, como a terra, o vento e a água. Essa relação mostra que a corporeidade indígena é indissociável do ambiente no qual se desenvolve, reforçando a ideia de que o corpo-território é um espaço vivo de aprendizado, afirmação e continuidade dos saberes.

As práticas corporais na aldeia Trocará revelam experiências imersivas que conectam corpo, território e cultura. O bem-estar proporcionado pelo ato de viver, sentir e experimentar as práticas culturais da comunidade demonstra que o aprendizado se dá de forma natural, integrando os elementos da vida cotidiana. No campo, na mata e nos rios as crianças interagem em um ambiente lúdico e educativo, onde aprender brincando fortalece o sentimento de

pertencimento e contribui para a construção da identidade.

Os dados demonstram ainda a importância da Educação Física Escolar Indígena como um espaço de valorização das práticas tradicionais. Como foi dito anteriormente, essas práticas culturais estão profundamente entrelaçadas com o cotidiano das crianças e jovens, sendo expressas de maneira natural em atividades como danças, rituais, brincadeiras e deslocamentos pelo território.

Práticas culturais, como nadar no rio e correr no campo, se entrelaçam aos conhecimentos adquiridos na escola e em outros espaços de aprendizagem, demonstrando que o saber tradicional e o ensino formal coexistem e se complementam. Atividades como correr pelas trilhas da floresta ou ao redor das casas não são apenas formas de entretenimento, mas expressões de liberdade e reafirmação da relação dos indígenas com seu território.

A corrida, por exemplo, assume uma função simbólica e educativa dentro da comunidade, particularmente, durante eventos tradicionais, pois transforma a atividade física em valores de resistência, cooperação e pertencimento. Assim, as práticas corporais indígenas não apenas resguardam saberes ancestrais, mas também ressignificam ações cotidianas, atribuindo-lhes novos sentidos e ampliando sua relevância na construção social e cultural da comunidade.

Nesse contexto, a Educação Física Escolar Indígena não deve ser reduzida a uma abordagem tecnicista, mas sim compreendida como um campo de ensino que reconhece o corpo como um elemento de expressão cultural e identitária. Como apontam estudiosos da área, as práticas corporais indígenas constituem manifestações socioculturais dinâmicas, carregadas de significados históricos e contextuais, refletindo relações sociais e valores do grupo. A integração dessas práticas ao currículo escolar deve ocorrer de maneira respeitosa e dialógica, evitando imposições externas e permitindo que a comunidade indígena defina aquilo que possui maior relevância para sua formação.

Ao analisar diferentes práticas corporais, percebe-se que algumas são incorporadas da cultura envolvente e ressignificadas no contexto indígena, enquanto outras permanecem como heranças ancestrais carregadas de profundos significados simbólicos e territoriais. Atividades como o arco e flecha, por exemplo, ultrapassam o domínio do esporte e do lazer, sendo compreendidas como práticas de sobrevivência e manutenção dos saberes tradicionais, além de possuírem uma forte dimensão espiritual e comunitária. Por outro lado, práticas oriundas da sociedade envolvente, como o futebol, são apropriadas pelos indígenas e adaptadas às suas dinâmicas socioculturais, adquirindo novos sentidos dentro da realidade local.

A Educação Física, quando estruturada a partir de uma abordagem intercultural,

possibilita a valorização dessas práticas sem impor modelos preestabelecidos, favorecendo um ensino que respeita as diferentes concepções de corpo, movimento e coletividade. Esse processo não significa negar a influência da cultura corporal externa, mas sim compreender como os povos indígenas ressignificam e incorporam diferentes manifestações corporais dentro de sua lógica cultural própria. Dessa feita, supera-se uma percepção homogeneizadora da Educação Física, promovendo um diálogo respeitoso entre diferentes universos culturais e fortalecendo práticas pedagógicas mais inclusivas.

Por fim, ao longo deste texto de pesquisa defendemos a tese de que o corpo na cultura indígena Assurini do Trocará é expressão de sua memória, espiritualidade e cultura, atuando como um território simbólico de resistência, transmissão de saberes ancestrais e afirmação identitária. Ele não é apenas um instrumento físico, mas um espaço dinâmico que integra passado e presente, individual e coletivo, material e espiritual, sendo fundamental para a educação intercultural e a preservação da cosmopercepção Assurini. Os depoimentos dos entrevistados, as gravuras produzidas, as imagens capturadas, a convivência, que não raro provocou a troca de experiências, de percepções e de ajuda mútua, evidenciaram que o corpo para os Assurini do Trocará é um ‘espaço aberto’ de compartilhamento dos saberes ancestrais. Cada gesto, movimento e postura carrega significados profundos da história, da identidade e da resistência desse povo. O corpo é a expressão da cultura em movimento, manifesta na dança, no trabalho coletivo, na caça, na pesca, na pintura corporal, na produção de alimentos e bebidas. O corpo, assim, é o próprio espaço de manifestação cultural da cosmopercepção dos Assurini do Trocará, sendo simultaneamente passado/presente, corpo/alma, tradição/ação. No contexto dessas relações, a educação se processa; ela ocorre nos rituais, no dia a dia e adentra o espaço da escola, do currículo, das práticas docentes, principalmente no trabalho dos professores de Educação Física. Instrumento privilegiado dessa disciplina, o corpo nas aulas de educação Física na aldeia Assurini do Trocará aprofunda a relação das crianças e jovens com a natureza, a espiritualidade e as tradições ancestrais. Nessa direção, as práticas esportivas, os jogos, as brincadeiras, as competições, enfim, os movimentos corporais nas aulas de Educação Física alcançam uma dimensão emocional e simbólica que fortalece a luta pela preservação das tradições, valores e modos de ser e bem viver dos Assurini.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Germano Bruno; MOSER, Alvino; AFONSO, Yuri Berri. Cosmovisão Guarani e sustentabilidade. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, [S.l.], v. 8, n. 4, p. 180-193, 2015.
- ALBUQUERQUE, Maria do Socorro C. **A Educação Física na Escola Indígena**: limites e possibilidades. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- ALEXANDRE, Caio Richard de Araújo M. **O corpo encantado na performance cerimonial Pankararu**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- ALMEIDA, Arthur José M.; SUASSUNA, Dulce Maria F. A. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.12829>
- ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de *et al.* Atividades físicas e esportivas e populações tradicionais. In: Programa das Nações Unidas (PNUD). Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional. **Movimento é Vida**: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas. Brasília, DF: PNUD, 2017. p. 40-57.
- AMADOR, Aldenora Perrone. **A geometria das pinturas corporais e o ensino da Geometria**: um estudo da Escola Indígena Warara-Awa Assurini, Tucuruí, PA. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- AMORIM FILHO, Mário Lucio de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte [online], v. 24, n. 2, p. 223-238, 2010.
- ANDRADE, Lucia Mendonça M. **O corpo e o cosmos**: relações de gênero e o sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. E; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- AQUINO, Letícia de Souza. **Pesquisas Sociolinguísticas entre os Assurini do Tocantins**. Contribuição para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.
- ARAGÃO, Marta Genú. **A corporeidade e as dimensões humanas**. Pará: PROEX/UEPA, 2007.
- ARAGÃO, Marta Genú. O corpoconsciente e a ação intencional para a formação humana. **Revista Internacional d’Humanitats**, [S.l.], v. 46, p. 47, 2019.

ARAÚJO, Rodrigo Wienskoski. **Awaeté, o povo de verdade**: a transformação da territorialidade indígena Parakanã. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte).** *Calle 14 Revista De investigación En El Campo Del Arte*, v. 4, n. 5, 2010a, p. 80-95. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1205>. Acesso em: 4 jan. 2025.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar**: Una Antropología Comprometida Con La Vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, 2010b.

ARIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política.** *Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, v. 6, n. 1, 2011, p. 21-39. Disponível em https://www.learntechlib.org/p/195348/paper_195348.pdf. Acesso em: 4 jan. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARATA, Camille Gouveia Castelo Branco. **Mulheres da Montanha**: corporeidade, dor e resistência entre indígenas. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, 2018.

BARRETO, João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse**: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, 2021.

BARROS, Igor S. **Corpo, educação e cultura**: as práticas corporais e curriculares da escola Warara’awa Assurini da Aldeia Trocará. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, 2020.

BARROS, Igor S.; ARAÚJO, Sonia Maria da Silva; SPOTTI, Carmem Véra Nunes C. A Dimensão Educativa da Festa do Jacaré da Aldeia Assurini do Trocará em Tucuruí-Pará. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7386>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5216/sec.v10i1.1719>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Caderno Temático Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 87.845, de 22 de novembro de 1982**. Homologa a demarcação da área indígena que menciona, no Estado do Pará. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87845-22-novembro-1982-437933-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BUITRAGO, Edwin Alexander Canón. **Naĩ 'Áweẽ I Nucuma'Ũ: Jogos Autóctones Indígenas na perspectiva do povo Ticunas na região Amazônica Colombiana**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

CARBINATTO, Michele; MOREIRA, Wagner. Wey. Corpo e saúde: a religação dos saberes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 185-200, 2006.

CARDOSO, Fernando Luiz. Noções de corporeidade de quem para quem? **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 5, 6 e 7, p. 171-177, dez. 1994. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

CARIOCA, Crisller Cristina Soares. **História e Cultura indígena: perspectivas e possibilidades para as aulas de Educação Física na Cidade de Cáceres-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. As práticas corporais e seu processo de re-significação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas Corporais: gênese e um Movimento Investigativo em Educação Física**. v. 1. Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236441/praticasCorporaisVolume1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 nov. 2024.

CIMI. **Documento Final da Marcha das Mulheres Indígenas: “Território: Nosso Corpo, Nosso Espírito”**. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>. Acesso em: 29 dez. 24.

COUBE, Roberta Jardim. **A corporeidade na Educação Escolar Indígena**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de

Janeiro, 2012.

CAMPOS, Neide da Silva. **Educação da Mulher Bororo** – Caminhos Formativos na Educação Escolar em Mato Grosso. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2021.

DALLA ROSA, Luís. Carlos. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. **Educação**, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 298-307, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27652>

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. “Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty”. **ProPosições**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 179-193, set/ dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Hhwh5qXY7KmBjYWkM9Rb4gQ/>. Acesso em: 9 jul. 2023.

DESCARTES, René. **Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DUARTE, Cátia Pereira. **Modos de ser quilombola, indígena e português**: do cruzamento de pertencimentos corpóreos nas danças tradicionais às dádivas que consolidam as identidades da Colônia do Paiol, aldeia Araponga e comunidade de Areosa. 2019. 149 f. Tese (Doutorado para fins de promoção à Classe de Professor Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) – Colégio de Aplicação João XXIII, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: na América Latina. São Paulo: Loyola, 1977.

EICHHOLZ, Gerda L. **Aprendizagens da Lei 11.645/08 na experiência intercultural dos XII Jogos dos Povos Indígenas em Cuiabá-MT**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

ELTZ, Diego Duarte. **Corporalidades Kanhgág**: as relações de pessoa e corpo no tempo e espaço Kanhgág. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país**: ideas-acción para el cambio. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Luane Maciel. **A imagem do corpo Kaingang nos Coran-Bang-Rê no século XVIII**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Situação atual das Terras Indígenas**. Terras Indígenas

do Brasil, 2006. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

GAIA, Paulino Pinheiro. **Práticas corporais no Quilombo Sítio Veiga**: a dança de São Gonçalo como fator identitário. 2024. 168 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey. (org.). **Século XXI**: a era do corpo ativo. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 9-30.

GARCIA, M. V. C; LIMA, J. P. **Estudos Etnoecológicos**: Licenciamento Ambiental – Componente Indígena. Relatório Final /Terra Indígena Trocará / Rodovia BR-230 Lote 2 – Itupiranga – Pacajá. Convênio DNIT/COPPETEC, out. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

GONÇALVES, Ludmilla S. **Práticas corporais indígenas da Comunidade Tenetehara-Guajajara**: contribuições interculturais para a Educação Física. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e sustentabilidade indígena**: entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

GRANDO, Beleni Saléte. **As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri- MT**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GRANDO, Beleni Saléte. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 163-179, jul./dez. 2005.

GRANDO, Beleni Saléte. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MÜLLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (org.). **Educação**: diferenças e desigualdades. Cuiabá: UFMT, 2006.

GRUPPI, Deoclecio Rocco. **Jogos dos Povos Indígenas**: trajetória e interlocuções. 2013. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, [S.l.], v. 22, n. 48, 16 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. **Tupi, Índios do Brasil Atual**. São Paulo: FFLCH-USP, 1986.

LE BRETON, David. **Antropología del Cuerpo y Modernidad**. Trad. de Paula Mahler. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2002.

LE BRETON, David. **Sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Trad. de T. Ribeiro. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1976.

LIMULJA, Hanna C. L. R. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LUCIANO BANIWA, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber povos indígenas**. MEC/UNESCO/LACED/Museu Nacional, 2006.

MAUSS, Marcel. As Técnicas do Corpo. In: **Antropologia e Sociologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 401-422.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **ESBOÇOS Dossiê Corpo e História**, [S.l.], p. 87-101, 2001.

MEDEIROS NETO, Carlos Gomes de. **Saberes indígenas, cultura de movimento e interculturalidade: cenários na comunidade do Catu/RN**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

MELO, Clarissa Rocha. **Corpos que falam em silêncio: Escola, corpo e tempo entre os Guarani**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MENDONÇA, Ana Otero de Oliveira. **O corpo não é útil: ideias de Ailton Krenak para pensar “com a cabeça na terra”**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 1996.

MINAYO, Maria Cecília S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília S.; DESLANES, Suely Ferreira. (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. **Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características**. Revista Pesquisa Qualitativa, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 521–539, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506>

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MÜLLER, Regina Polo. Ritual e performance nas artes indígenas. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, Suplemento 7, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmaesupl/article/download/113496/111451/205356>. Acesso em: 3 out. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

NUNES, Maria de Fátima R. **Aprende brincando: a criança atuando entre o povo Assurini do trocará, município de Tucuruí-pa**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, 2017.

OLIVIER, Giovanina Gomes F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. 1995. Tese (Mestrado em Educação Motora) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em: 30 jan. 2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Trad. de Wanderson do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PATTON, Michel Q. **Quantitative Evaluation**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é Método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Arliene Stephanie M.; GOMES, Daniel P.; CARMO, Klertianny T. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do Alto Rio Negro no estado do Amazonas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PORTELLI, Alexandre. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. Proj. História, São Paulo, v. 15, abr. 1997.

POTIGUARA, Eliane. **A terra é a mãe do índio**. Rio de Janeiro: Grupo Mulher-Educação Indígena (GRUMIN), 1989.

PREDES, I. A.; ZORZO, F. A. Hamykahay – Expressão Gráfica Corporal Pataxó. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO*, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: B.S. Santos e M. Meneses (ed.) Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Bárbara N. P. **A crença na Sawara e a inserção de credos não indígenas entre o povo do Trocará, no Município de Tucuruí-Pará, 2014**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, 2014.

RIBEIRO. Bárbara N. P. **Mahíra e os saberes femininos: gênero, educação e religiosidade na comunidade indígena Assurini do Trocará, município de Tucuruí/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Cametá, Pará, 2017.

RIBEIRO, Bárbara N. P; ALENCAR, Edna F. Nós temos essa resistência e essa existência. Nós existimos: enfrentamento da Covid-19 pelos Assurini da Terra Indígena Trocará. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 14, n. 33, p. 155-176, set./dez. 2022.

RICARDO, C. A. (org.). **Povos Indígenas do Brasil: Sudeste do Pará**. v. 8. São Paulo: CEDI, 1985.

ROCHA, Everardo; RODRIGUES, José Carlos. **Corpo e consumo: roteiro de estudos e pesquisas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013. 114 p. (Coleção Interseções/ Dep. de Educação). E-book, formato PDF.

RODOLPHO, Adriane Luisa. **Rituais, ritos de passagem e de iniciação: uma revisão da bibliografia antropológica**. Estudos Teológicos, [S.l.], v. 44, n. 2, p. 138-146, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 2017. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SELLTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder e EDUSP, 1967.

SILVA, Ana Maria; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. *In: Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Araci Lopes da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. *In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Índios no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação e

do Desporto, 1994.

SILVA, A. M. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, C. L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Ismael Pereira da. **O silêncio das línguas cansadas**: as diásporas do saber e o reexistir da educação escolar indígena. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; MATHIAS, Mércia Santana. A etnografia e a observação participante na pesquisa qualitativa. **Ensaaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.65>

SILVA, Silvana dos Santos. **A dança**: sentidos e significados Revista Digital. Año, 14, n,139, Diciembre, 2009.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SKOLAUDE, Lucas Silva. **“Educação Física não é só isso, é muito mais”**: uma etnografia em uma Escola Estadual Indígena Kaingang de Porto Alegre/RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

SKOLAUDE, L.S.; SILVA, A.O.F. da; BOSSLE, F.; BOSSLE, C.B.; SILVA, L. do S.P. da; **Escola indígena e a educação física escolar**: a interculturalidade como possibilidade. Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, v.18, n.03, p.73-81, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, Ana Maria; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas Corporais**: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TAYLOR, Anne-Christine; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “Un corps fait de regards (Amazonie)”. In: BRETON, S. *et al.* (org.). **Qu’est-ce qu’un corps?** Paris: Musée du quai Branly / Flammarion, 2006.

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

VELOSO, Mariza. Patrimônio imaterial, memória coletiva e espaço público In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C.; GARCIA, Marcus Vinícius C.; GUSMÃO, Rita (org.). **Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização**. Brasília, DF: ICS-UnB, 2004.

VIDAL, Lux Boelitz. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Catete. In: VIDAL, Lux Boelitz. **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992.

VIEIRA, Maria José Guimarães. **Um olhar sobre o corpo em escola indígena**: diálogos entre o ensino de Ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental. 2017.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 32, 1979.

ANEXO I



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ilmo(a). Sr(a) Gasique Imuwa Assurini
(Liderança na reserva indígena Trocará da Etnia Assurini, no Município de Tucuruí-Pa)

Prezado Senhor,

Encaminhamos o Prof. **IGOR SILVA DE BARROS**, doutorando do Programa de Pós - Graduação em Educação - PEDUC, Linha de pesquisa Educação, Culturas e Sociedades, da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Belém, para executar atividades da Pesquisa **O CORPO ASSURINI DO TROCARÁ: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO**, no período de 20 de janeiro de 2022 a 30 de janeiro de 2025. A referida pesquisa está sob a orientação da Profª. Drª. Sônia Maria da Silva Araujo Oliveira.

Atenciosamente,
Prof. Prof.ª Dr.ª Sônia Maria da Silva Araujo Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br SÔNIA MARIA DA SILVA ARAUJO
Data: 28/01/2025 15:44:32 (336)
Verifique em <https://validar.rfi.gov.br>

IMUWA ASSURINI

PPGED/UFGA-Belém, 20 de janeiro de 2022.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ilmo(a). Sr(a) Vice-Cacique Rirã Assurini
(Liderança na reserva indígena Trocará da Etnia Assurini, no Município de Tucuruí-Pa)

Prezado Senhor,

Encaminhamos o Prof. **IGOR SILVA DE BARROS**, doutorando do Programa de Pós - Graduação em Educação - PEDUC, Linha de pesquisa Educação, Culturas e Sociedades, da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Belém, para executar atividades da Pesquisa **O CORPO ASSURINI DO TROCARÁ: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO**, no período de 20 de janeiro de 2022 a 30 de janeiro de 2025. A referida pesquisa está sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araujo Oliveira.

Atenciosamente,

Prof. Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araujo Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br SÔNIA MARIA DA SILVA ARAUJO
Data: 29/01/2025 15:44:32 -0300
Verifique em <https://validar.nf.gov.br>

Rirã Assurini

PPGED/UFGA-Belém, 20 de janeiro de 2022.