

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
BACHARELADO EM TURISMO**

LELIANE MARIA PEREIRA DA SILVA

**HISTÓRIA, CULTURA E TURISMO PEDAGÓGICO: visualidade da arte na
Comunidade Indígenas Waikyhu**

MANAUS

2020

LELIANE MARIA PEREIRA DA SILVA

HISTÓRIA, CULTURA E TURISMO PEDAGÓGICO: visualidade da arte na Comunidade
Indígenas Waikyhu

Trabalho de Conclusão de Curso solicitado como nota parcial
para a obtenção do título de Bacharel em Turismo pela Escola
Superior de Artes e Turismo (ESAT-UEA).

Orientação: professora Dra. Maria do P. Socorro Nóbrega
Ribeiro.

Co-orientação: Me* Christianne Farias dos Santos

MANAUS

2020

LELIANE MARIA PEREIRA DA SILVA

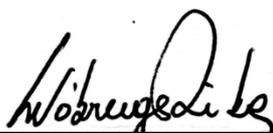
HISTÓRIA, CULTURA E TURISMO PEDAGÓGICO: visualidade da arte na Comunidade Indígenas Waikyhu

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Grau de Bacharel em Turismo da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e aprovado, em sua forma final, pela Comissão Examinadora.

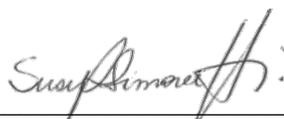
Aprovado em 20/10/2020

Nota Final = 9,3

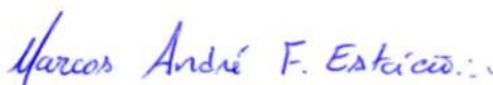
BANCA EXAMINADORA



Profa. Maria do Perpetuo Socorro Nóbrega Ribeiro - Dra
(Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ESAT)



Profa. Susy Rodrigues Simonetti - Dra
(Universidade do Estado do Amazonas - UEA)/ESAT



Prof. Marcos André Ferreira Estácio – Dr.
(Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS)

EPIGRAFE

Que cada povo originário,
possa ser protagonista de sua
própria história, e que nunca
nenhum de nós percamos
nossa essência.

Leliane Maria Pereira - Sateré

AGRADECIMENTOS

Expresso, em primeiro lugar minha gratidão à Deus que me deu forças para suportar os momentos difíceis.

Aos parentes que no decorrer do processo acadêmico participaram da minha jornada, entre elas o meu filho Eliakim que me incentivou com suas lindas palavras motivadoras.

Aos meus pais que mesmo distantes estavam torcendo por mim.

As amigadas que conquistei na academia, em especial a Joicynilde Freitas Boneth, irmã querida onde encontrei apoio e sábios conselhos.

Neste percurso tive a honra de conhecer pessoas que foram cruciais para a finalização deste capítulo ou jornada universitária, entre tantas, destaco a amiga-irmã e Co-orientadora, mestranda Christiane Farias, menina de luz e de alma pura, nela encontrei uma porta de apoio e compreendi que o universo orquestrou a nossa amizade.

Sou grata a dedicação total da minha orientadora professora Dr.^a Maria do Perpétuo Socorro Nóbrega Ribeiro, chave-mestra, pois me escolheu a dedo, investiu e acreditou no meu potencial, seu incentivo aflorou em mim a vontade de chegar até aqui.

Obrigada a todos que me ajudaram de forma direta e indiretamente!

DEDICATÓRA

Dedico este trabalho investigativo aos meus familiares e amigos que me ajudaram nesse processo de aprendizagem, em especial ao povo Sateré-Mawé, etnia a qual pertence e que me estimulou a desenvolver esta pesquisa na expectativa de dar visibilidade aos registros históricos e artísticos de um povo que mostra resistência para manter viva sua cultura.

RESUMO

A pesquisa abordou Turismo Pedagógico circunscrito às práticas educativas procurando investigar a influência do turismo pedagógico na significação da cultura e da história dos povos indígenas com um grupo de estudantes da Educação Infantil ao 5º ano de duas escolas, uma da rede pública estadual e outra indígena estabelecida na Comunidade Indígena Waikyhu, Manaus-AM. O tema surgiu do Projeto de Extensão desenvolvido no período 2018-2019, cuja meta foi discutir a arte como prática educativa em escolas formais e não formais. Quanto ao delineamento metodológico realizamos um estudo de natureza aplicada com uso do método exploratório-descritivo e abordagem qualitativa para compreender e interpretar as entrevistas e questionários semiestruturados aplicados aos sujeitos. Nas considerações finais reafirmamos a necessidade de a escola investir em metodologias que estimulem os estudantes a apropriarem-se de forma lúdica e recreativa de diferentes temas, transformando-os em conteúdos atrativos para a aprendizagem. Sugerimos à escola o uso de lentes epistemológicas capazes de conciliar as diferenças e projetar espaços de aprendizagem onde todos se vejam iguais.

Palavras-chave: Cultura; História; Turismo Pedagógico.

ABSTRACT

The research approached Pedagogical Tourism circumscribed to educational practices, seeking to investigate the influence of pedagogical tourism on the meaning of the culture and history of indigenous peoples with a group of Early Childhood Education students in the 5th year of two schools, one from the state public network and another established indigenous in the Waikyhu Indigenous Community, Manaus-AM. The theme emerged from the Extension Project developed in the 2018-2019 period, whose goal was to discuss art as an educational practice in formal and non-formal schools. As for the methodological design, we conducted a study of an applied nature using the exploratory-descriptive method and a qualitative approach to understand and interpret the interviews and semi-structured questionnaires applied to the subjects. In the final considerations, we reaffirm the need for the school to invest in methodologies that encourage students to appropriately play and recreate different themes, transforming them into attractive content for learning. We suggest to the school the use of epistemological lenses capable of reconciling differences and designing learning spaces where everyone sees themselves as equal.

Keywords: Culture; History; Pedagogical Tourism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sementes e fibra de bambu utilizadas na confecção de colar	41
Figura 2 - Oficina de Artesanato	42
Figura 3 - Apresentação de Leliane Pereira e Profa. indígena Geane Pereira.....	43
Figura 4 - Professora Vera Lúcia fala sobre a cultura indígena como parte da programação.43	
Figura 5 – Estudantes não indígenas da escola-campo recitando poema.....	44
Figura 6 – Oficina de grafismo indígena.....	45
Figura 7 – Professora Geane Pesquisadora bolsista participando de atividades	46
Figura 8 - Oficina de colagens com bambu.....	47
Figura 9 - Oficina de grafismo	48
Figura 10 - Figura – Grafismo e diferentes representações.....	49
Figura 11 - Grafismo e diferentes representações	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – CULTURA, HISTÓRIA E TURISMO PEDAGÓGICO	18
1.1. CULTURA E HISTÓRIA NA REPRESENTAÇÃO DO PATRIMÔNIO.....	19
1.2. HISTÓRIA E CULTURA SATERÉ-MAWÉ: APRENDIZAGENS E ATRATIVO TURÍSTICO	21
1.3. TURISMO PEDAGÓGICO: HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS ...	23
1.4. TURISMO, CULTURA E HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM.....	25
CAPÍTULO II – CAMINHAR E CONVIVER ENTRE CAMPO E SUJEITO	29
2.1 CAMPO, TRILHAS E OCORRÊNCIAS	30
2.1.1 Campo 1: escola indígena.....	30
2.1.2 Campo 2: Escola Pública de Ensino Regular	33
2.1.3 Quem são os sujeitos?.....	35
CAPÍTULO III - SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	37
3.1 CADEAMENTO ENTRE SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE	37
3.1.1 Estruturação e análise de dados	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES	55



INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso está vinculado a Linha Etnologia Indígena, Cultura e Patrimônio e traz como tema Turismo Pedagógico como proposta para trabalhar cultura e história indígena através de práticas educativas em duas escolas uma do ensino regular e outra indígena. A interlocução ocorreu com um grupo de estudantes da educação infantil e ensino fundamental I utilizando metodologias ativas através de oficinas protagonizadas pelos estudantes, agentes principais e responsáveis pelas suas aprendizagens.

O trabalho surgiu do Projeto de Extensão desenvolvido no período 2018-2019, cuja objetivo foi discutir a arte como prática educativa capaz de propiciar impacto social e histórico-cultural no ambiente de sala de aula em escolas formais e não formais. Elegemos como campo de pesquisa o Centro Cultural Nusokén e Escola Estadual Tomé de Raposo Medeiros por acolher crianças da Comunidade Indígena Waikyhu.

A referida comunidade pertence ao povo Sateré-Mawé, onde as famílias vivem um processo de territorialização, estabelecido nas últimas décadas, em busca da demarcação do território. Está localizada na Zona Norte de Manaus/AM, bairro da Redenção, rua Comandante Norberto Wongal, nº 295. Sua criação se deu em meados de 2000 sob a liderança do Cacique Manuel Luiz Gil da Silva, posteriormente a liderança ficou a cargo de Wilason André Gil da Silva, etnia sateré-mawé que vem desenvolvendo um trabalho focado em manter a cultura, a língua materna e o direito pela posse da terra. O líder investe na formação das novas gerações, capacitando professores através de programas governamentais para ensinar as crianças através da oralidade e reprodução da cultura herdada de seus ancestrais. As aulas ocorrem no Centro Cultural Nusokén, localizado na referida comunidade.

A justificativa surgiu das experiências vividas pela autora como estudante e mãe ao esbarrar em situações de preconceito existente em determinadas escolas da rede pública. Estas atitudes expressam a incompreensão do 'eu' internalizado na fossilização da história e da cultura indígena no ambiente escolar. A subsistência das tradições incide nos valores cosmogônicos que os indígenas ensejam manifestar no ambiente escolar na tentativa de se fazer igual e trabalhar as diferenças.

Trabalhar turismo e educação alicerçado nas decisões da Fundação Estadual dos Povos Indígenas (FEPI), que se posicionou e apresentou uma proposta para o turismo em terras indígenas, corroborou a pesquisa. A FEPI validou a legislação que trata da Terra e dos Direitos indígenas e a Lei 11.645/2008 das diretrizes e bases da educação nacional que trata da inserção

da “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial da educação básica.

A partir deste tema identificou-se a questão problema norteadora da investigação, a partir de estudos e experiências adquiridas no campo, em ambientes dispares na companhia de um grupo de estudantes indígenas e não indígenas, ouvindo opiniões acerca da história e cultura dos povos indígenas. Norteamos a pesquisa direcionando-a as evidências do campo a partir da seguinte questão: **a prática do turismo pedagógico influencia na significação da cultura e da história nos conteúdos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I?**

Para respondermos esta questão problema, definiu-se como objetivo deste estudo, investigar a influência do turismo pedagógico na significação da cultura e história indígena em turmas da Educação Infantil ao 5º ano da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo e Centro Cultural Nusokén.

Neste sentido, no que concerne o delineamento metodológico que conduziu a pesquisa, foi realizado um estudo de natureza aplicada, e de abordagem qualitativa, no qual o cunho descritivo exploratório foi realizado através da descrição dos campos e sujeitos, sendo estes: 1- Escola indígena, e 2- Escola pública de ensino regular, detalhando informações pertinentes para análise e discussão dos dados em paralelo aos objetivos.

Utilizamos como aporte epistemológico os procedimentos de estudo e pesquisa de Minayo (2009), identificando-se as relações abstratas entre atos, fatos e fenômenos analisados teoricamente, visamos por tanto organizar pensamentos que refletissem a natureza do campo, a partir do uso das técnicas, de questionários, entrevistas semiestruturadas, e anotações no caderno de campo, que foram essenciais na recolha e análise de dados requeridos no contínuo da investigação, a partir das necessidades emanadas do campo.

Por fim, nas considerações Finais apontamos a necessidade de a escola investir em metodologias que estimulem os estudantes a apropriarem-se de forma lúdica e recreativa de diferentes temas, transformando-os em conteúdos atrativos para a aprendizagem. Por fim, propomos o uso de lentes epistemológicas capazes de conciliar as diferenças, projetando espaços de aprendizagem onde todos se vejam iguais.

a) Objetivo Geral:

Investigar a influência do turismo pedagógico na significação da cultura e história indígena em turmas da Educação Infantil ao 5º ano da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo e Centro Cultural Nusokén.

b) Específicos:

- 1) Identificar conteúdos de história e cultura indígena nos planos de aula;
- 2) Associar turismo pedagógico, cultura e história indígena nas aulas de arte;
- 3) Observar o resultado das oficinas de arte sobretudo de história e cultura.

CAPÍTULO I – CULTURA, HISTÓRIA E TURISMO PEDAGÓGICO

Inicialmente definimos os documentos nacionais que abordam cultura e direitos dos povos indígenas, tais como Constituição Brasileira, as Políticas Nacionais de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto nº 6.040, de 07.02.2007. Entre as prerrogativas da lei, citamos como principal objetivo a redação do artigo 2º: “Promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições”.

O referido objetivo foi reafirmado na Primeira Conferência Nacional de Política Indigenista de 2015, através do eixo temático intitulado: Desenvolvimento sustentável de terras e povos indígenas. Posteriormente, foi instituída a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (PNGATI) por meio do Decreto 7.747 em 5 de junho de 2012, com o objetivo de garantir e promover proteção, recuperação, conservação e uso sustentável dos recursos naturais dos territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações, respeitando a autonomia sociocultural”.

Atentas ao objetivo do Decreto decidimos reunir as famílias indígenas e pontuarmos informações que repassaríamos às crianças utilizando uma linguagem compreensível para alcançar e despertar interesse sobre turismo socioeducativo a partir de categorias relacionadas a proteção, recuperação, conservação e uso sustentável dos recursos naturais dos territórios indígenas, associadas a cultura tradicional. Como ponte entre categorias e metas do projeto, conversamos sobre a participação das crianças como protagonistas das atividades referentes as tradições, utilizando saberes cotidianos.

Cogitamos a possibilidade de mostrar o potencial da cultura durante o projeto e pensar na criação de um nicho de produtos e serviços vinculados ao artesanato e ao turismo com roteiros de caminhadas, apresentação de dança, canto e gastronomia como fator agregador das atividades propostas no projeto de extensão. A estrutura da comunidade indígena apresenta um perfil diferenciado que inspira interesse no visitante devido aos atrativos coloridos da cultura indígena e a curiosidade de conhecer como são repassados os saberes às novas gerações utilizando a oralidade e a imitação (COHN, 2005).

Essas iniciativas ajudariam na valorização e no empoderamento da cultura e no

decremento do preconceito. A educação passa a ser uma das vias para trabalhar a questão da valorização do outro, do respeito as diferenças, da inclusão, numa esperança de mobilidade contra o preconceito e a discriminação. A escola expressa-se como espaço de interação e lugar de trabalhar a valorização do outro, da cultura que cada indivíduo pertence.

A instituição escolar torna-se mais significativa quando é acolhedora, libertadora, e seus estudantes sentem-se parte dela por meio da interação entre os sujeitos. Como diz Brandão (2013), não existe uma única educação e sim variadas educações, cada qual tem a sua educação, seu modo de viver e é por isso que vivemos em um mundo da diversidade cultural e educacional.

1.1. CULTURA E HISTÓRIA NA REPRESENTAÇÃO DO PATRIMÔNIO

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico. Art. 1.º do Decreto Lei nº 25 de 1937.

O conceito de patrimônio histórico está vinculado ao conjunto de bens móveis e imóveis, enquanto patrimônio cultural, segundo o artigo 216.º da Constituição/1988, representa os bens: “[...] de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Portanto, patrimônio cultural divide-se:

a) **Material:** cultura associada aos elementos materiais, formada por objetos representativos de diferentes povos através de elementos palpáveis e concretos. A cultura material cria uma identidade comum e organiza o legado de cada sociedade. Entre muitos estão os objetos de arte disponíveis em museus, bibliotecas, universidades, etc.

b) **Imaterial:** Relacionada aos elementos espirituais e/ou abstratos, também chamado de “patrimônio intangível”, reúne diversas expressões culturais, por exemplo, os saberes, os costumes, as festas, as danças, as lendas, as músicas, etc.

Comenta Lapis (2017) que a Constituição substituiu a nomeação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. O que sugere inquietação entre o poder público e as comunidades tradicionais por se tratar da promoção e proteção do patrimônio cultural, cabendo a responsabilidade da gestão do patrimônio e da documentação a administração pública. Entre os elementos definidos pela Constituição temos: formas de expressão; modos de criar, fazer e viver; criações científicas,

artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O zelo pelo cumprimento dos marcos legais que efetivam a gestão do Patrimônio Cultural Brasileiro e dos bens reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio da Humanidade, está sob a administração do IPHAN. Pioneiro na preservação do patrimônio na América Latina, o Instituto possui um vasto conhecimento acumulado ao longo de décadas e tornou-se referência para instituições assemelhadas de países de passado colonial, mantendo ativa cooperação internacional.

Nesse contexto, o IPHAN construiu em parceria com os governos estaduais o Sistema Nacional do Patrimônio Cultural, com uma proposta de avanço disseminada de maneira contínua para os estados e municípios em três eixos: **coordenação** (definição de instância(s) coordenadora(s) para garantir ações articuladas e mais efetivas); **regulação** (conceituações comuns, princípios e regras gerais de ação); e **fomento** (incentivos direcionados principalmente para o fortalecimento institucional, estruturação de sistema de informação de âmbito nacional, fortalecer ações coordenadas em projetos específicos).

Trabalhando com esses conceitos e visando facilitar o acesso ao conhecimento dos bens nacionais, a gestão do patrimônio é efetivada segundo as características de cada grupo: Patrimônio Material, Patrimônio Imaterial, Patrimônio Arqueológico e Patrimônio Mundial das sociedades estabelecidas em todo o território nacional brasileiro.

O Governo Federal instituiu, por meio do Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) (BRASIL, 2010). Dos sete inventários realizados, seis são de indígenas localizados nos Estados do Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Santa Catarina e Tocantins. A presença dos povos indígenas nas políticas patrimoniais - assim como outras questões também relacionadas aos bens não indígenas - ainda não foi devidamente analisada até o momento. Apesar de os inventários terem envolvido o trabalho de antropólogos e outros profissionais das humanidades, a discussão em torno das políticas patrimoniais esteve, em sua maioria, voltada apenas para questões metodológicas, ou seja, ao “como fazer”. Assim, como observa Salles (2019: 6) sobre memória e identidade nacionais, preocupações próprias do contexto pós-independência.

O patrimônio deriva de ações e demandas culturais e históricas e são indissociáveis nas dimensões materiais e simbólicas. No conceito amplo de patrimônio cultural estão presentes as

esferas da natureza, o meio ambiente natural onde o homem habita e transforma para sobreviver e realizar suas necessidades, o saber fazer humano.

1.2. HISTÓRIA E CULTURA SATERÉ-MAWÉ: APRENDIZAGENS E ATRATIVO TURÍSTICO

O processo histórico dos povos indígenas brasileiros mantém-se nebuloso nos livros didático e nas pesquisas que se avolumam nas últimas décadas. No século XIX observamos os primeiros discursos investigativos que procuravam dar visibilidade a cultura indígena e outras questões relacionadas a estes. Foi a partir da interpretação do § 1º do artigo 24 do Decreto nº. 1.318, de 30 de janeiro de 1854, (Regulamento da Lei de Terras) que o jurista João Mendes Júnior, em 1912, formulou a tese do indigenato (RIBEIRO, 2018). Embora, afirma a autora que o século XX foi marcado pelo discurso de desaparecimento dos povos indígenas.

Vivos e atuantes os indígenas reagem às políticas governamentais para eles traçada, lutando e reivindicando direitos natos, enquanto teóricos discursavam sobre a hibridização dos mesmos (GALLOIS *apud* RIBEIRO, 2019). Sônia Lorenz (1992), cita que no início da década de setenta, houve um grande fluxo de diferentes famílias indígenas que migraram para os centros urbanos em busca de melhoria de vida, assistência à saúde, escolarização, etc. As famílias deslocadas buscavam novas territorialidades, modelando a herança ancestral a partir de práticas educativas estimuladas no dia a dia da comunidade, com as novas gerações. Com treze anos de existência, a aldeia Waikyhu, vem resistindo às mudanças e luta pela manutenção da cultura em meio as relações de saberes.

Neste caleidoscópio de letras, a antropologia destaca a cultura como conhecimento nato, costumes, hábitos e qualquer outra manifestação que expresse a vivência de um povo. São as manifestações que representam a identidade de uma sociedade e que traduzem sentimentos comuns. O "patrimônio cultural é formado por bens de natureza material e imaterial, [...] dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais [...] conforme explica o Art. 216 da Constituição Federal.

O dinamismo da cultura fica claro nas palavras de Lúcia Reisewitz (2004), para quem cultura é tanto aquilo que forma o ser humano, como o produto dessa formação, num vaivém contínuo, pois aquilo que é produto novamente vai ser fonte a influenciar uma nova formação

e assim, *ad infinitum*. Para Dantas:

[...] os bens culturais peculiares às demais identidades litigantes, ganharam *status* de pertencimento na Constituição Federal de 1988. A significação de pertencentes ao patrimônio cultural nacional e a proteção constitucional que lhes ficou ausente na história do país, apontando “um novo momento da historicidade do direito no que diz respeito ao não ocultamento das múltiplas e plurais representações culturais dos povos formadores do tecido social e, conseqüentemente, da memória brasileira (DANTAS, 2007: 12).

Segundo Silva (2008) a Convenção sobre Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais delineada pela UNESCO (2005) apresenta a seguinte interpretação:

[...] a cultura assume formas diversas através do tempo e do espaço, e que esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade, reconhecendo a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial, e, em particular, dos sistemas de conhecimento das populações indígenas, e sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, assim como a necessidade de assegurar sua adequada proteção e promoção (SILVA, 2008: 571).

A diversidade cultural manifesta-se através das expressões culturais próprias de cada população ou sociedade e dos saberes que estruturam a história configurada por meio de diferentes artes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem Arte relacionando-a ao “desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo” (2006: 23).

Vivemos segundo Hernandez (2007) em uma sociedade complexa e dinâmica com ciclos de mudanças que acompanham a ligeireza do conhecimento e encurtam a vida socioeconômica do indivíduo. Neste século as populações têm sido impelidas a apropriarem-se do modismo global e do distanciamento de suas culturas originárias, sendo colocadas à margem da história e do ambiente escolar.

Para Gilberto Velho (2003) *apud* Ribeiro (2018), numa sociedade complexa, a coexistência de diferentes mundos integra a sua própria dinâmica. Esta noção está baseada no princípio de que existem demarcações físicas ou simbólicas entre esferas de realidades que carregam significado, os mais diversos. A sociedade é uma parte da totalidade da vida social do ser humano, na qual fatores de hereditariedade influem tanto quanto os elementos culturais tais como: conhecimentos, técnicas científicas, crenças, sistemas éticos e metafísicos e as formas de expressão estética – proporcionadas pelo meio. Há neste contexto uma perspectiva evolucionista que julgava algumas sociedades superiores as outras de acordo com diferentes

graus de complexidade social e sofisticação tecnológica.

O darwinismo social baseia-se na premissa da existência de sociedades superiores às outras, ou seja, raça superior e raça inferior. Negando os princípios religiosos vigentes, Darwin apontou que a constituição dos seres vivos é fruto de um longo e ininterrupto processo de transformação e adaptação ao ambiente. Com isso, os organismos que melhor se adaptavam a um meio podem sobreviver através do repasse de tais mudanças aos seus descendentes. Em contrapartida, os seres vivos que não apresentavam as mesmas capacidades acabavam fadados à extinção (MINTZ, 2009).

1.3. TURISMO PEDAGÓGICO: HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

Um dos aspectos fundamentais para a realização do turismo, sobretudo em aldeias indígenas, está relacionado a perda da identidade cultural, embora exista como atrativo de visitação do lugar (BAHL, apud BRITO, 2009). A atividade   vista por muitos como uma importante atividade econ mica.

A prática do turismo em áreas indígenas pode também ser conceituado como turismo cultural, visto que o objetivo dos visitantes   conhecer costumes de determinados povos. Silva apud Portuguez (2001) descreve o turismo como atividade socioeducativa, aponta argumentos pedagógicos que faz do turismo uma atividade proveniente educacional:

Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola, ganham sentido quando se tornam produto de uma constru o dinâmica entre os saberes escolares e os demais saberes. A escola deve possibilitar ao aluno a valoriza o da cultura do seu grupo e, ao mesmo tempo, ultrapassar seus limites propiciando o acesso ao saber elaborado na cultura brasileira e aquele que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (SILVA apud PORTUGUEZ, 2001: 79).

Reconhecendo o papel do professor no processo de mudança, Freire (1996) apud Bonfim (2010), apresenta em seus estudos reflexões sobre procedimentos capazes de torná-lo mais significativo no processo de aprendizagem, destacando a importância de alguns saberes necessários   prática educativa, como por exemplo: ter tolerância, humildade, bom senso, comprometimento, a aceita o do novo, rejei o   discrimina o, ter a crença de que mudanças são possíveis, dentre outros. Segundo o mesmo autor, o educador precisa “saber que ensinar não   transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produ o ou a sua constru o” (p. 117).

Trata-se da passagem de um processo de “ensino aprendizagem” para um processo de “aprender a aprender”, onde o primeiro tem como característica o repasse de lotes de conhecimento, e o segundo privilegia a atitude do questionamento construtivo numa relação teórica e prática (DEMO, 1999 apud BONFIM 2010: 117).

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se inserem nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo. “Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio ambiente, etc., tornou-se, nos últimos anos, o objeto da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola” (GADOTTI, 2000: 223 apud BONFIM 2010: 118).

Na intersecção entre atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos com as atividades lúdicas e de entretenimento próprio dos passeios e das viagens, reside o espaço do turismo pedagógico. É o espaço da aprendizagem feita com prazer, mas não é aquele prazer típico da alienação, é o prazer que é fruto da ampliação do conhecimento, do esclarecimento, da convivência e do lúdico (VINHA, 2005: 15 apud BONFIM 2010: 118).

O turismo pedagógico é assim chamado, devido a sua característica peculiar de ocorrer no período letivo e não no período de férias como em outros segmentos convencionais. Sendo assim, é definido como modalidade de turismo que serve às escolas, em suas atividades curriculares (ANDRIOLO & FAUSTINO, 1999 apud MORAES, 2016).

As atividades ligadas ao turismo pedagógico são muito importantes para a formação do senso de processo, isto é, o entendimento de diferentes aspectos intervenientes na história da comunidade local a ser visitada e o entendimento das diversas etapas necessárias para a composição de produtos e de serviços (HORA & CAVALCANTI, 2003 apud MORAES, 2016).

O autor define este segmento como via de acesso entre professores e estudantes que, na tentativa de promover atividades estratégicas, percebem o aprendizado como valorização e respeito ao meio em que vivem, neste sentido as atividades são feitas por meio de um deslocamento do ambiente escolar para um lugar onde o conhecimento ocorrerá através de práticas diferenciadas. Este processo agrega conhecimento e produz experiências antes desconhecidas e requer acima de tudo maior dedicação, atenção e respeito, quesitos que unem a escola ao turismo.

O turismo pedagógico permite a interação estudante / professor quando ocorre por meio de deslocamentos entre ambiente escolar e outros espaços tais como bosques, sítios, museus e

teatros onde o conhecimento pode ser explorado através de experiências coletivas. Sob esta perspectiva o turismo pedagógico se apresenta como alternativa para trabalhar o ensino tradicionais na comunidade Waikyhú onde estudantes e famílias indígenas aprendem e repassam conhecimentos no Centro Cultural Nusokén usando métodos diferenciados, sobre o olhar da professora indígena. Fortalecer a cultura e o patrimônio faz parte da luta que os faz resistir às diferenças no contexto urbanos. Trabalhar os fundamentos da cultura e da história através do turismo pedagógico com crianças permitirá que as mesmas desenvolvam aptidões na forma de olhar e compreender os fatos e fortalecer as inter-relações. Nesta modalidade, o turismo representa uma atividade extracurricular que produz aprendizagem intercultural.

1.4. TURISMO, CULTURA E HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM

A natureza do turismo permite que disciplinas dialoguem entre si a partir dos temas transversais propostos pelo MEC. O Brasil é um país diverso de cultura com especificidades em quase todas as regiões e isso representa um fator de conflito social, a exemplo o etnocentrismo e o racismo. Existem choques e colisões quando se discute meio ambiente e preservação, bacias hidrográficas, questões climáticas e sustentabilidade. São inúmeras as leituras desta situação agravada pelo conflito, seja de acirramento, em função de posições de defesa contra uma possível investida das culturas diferentes, ou pela luta a favor da manutenção das identidades culturais dos segmentos culturais não hegemônicos, ou ainda, pela transformação das culturas originárias em culturas híbridas, pelo contato que “destrói as diferenças”, o que (RIBEIRO, 2018: 103) define, não como destruição, mas ressignificação de cultura.

Partindo dessa linha de pensamento, reitero que a existência de diretrizes voltados para educação no viés do turismo, evitaria atividades inadequadas em diferentes espaços, sobretudo no espaço escolar. Para Ribeiro (2018), este tema ainda é apequenado nos espaços de discussões dos sistemas educacionais da Educação Básica ao Ensino Superior.

Para Dirce Falcone Garcia (2001), precisamos pensar em projetos de educação no sentido de trabalhar as multiculturas no cerne do currículo, demarcando a natureza do conflito, dando autonomia aos gestores educacionais implementarem metodologias que facilitem a comunicação entre turismo e educação. Trabalhar as multiculturas, segundo Garcia (2001: 43-44) “[...] é um particular que recai sobre a Antropologia a expectativa de iluminar questões referentes à diversidade, que induz a determinados conflitos nas relações entre pessoas e grupos ao nível da escola como espaço sociocultural”.

Dayrell (1996:136 apud Garcia 2001:44) afirma:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura sob um olhar mais denso que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos [...]. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição.

Nesse sentido, coletar informações sobre cultura e história através de atividades que coloquem em relevo essas questões vividas em comunidade indígena e no ambiente escolar, localizados no entorno da cidade de Manaus, requer entender a ação dos sujeitos manifesta na relação constante com a(s) instituição(ões) e com os outros sujeitos, pela apropriação que fazem das regras e dos saberes impostos ou acumulados.

Pensar turismo e educação, na fala do guia Josafat Barbosa (2020) que atua em comunidades indígenas a mais de 20 anos, significa pensar na importância do turismo em terra indígena como lugar de relacionamentos e tradições, ou ainda lugar que reflete a luta deste pela propriedade da terra perdida nesses poucos mais de quinhentos anos. Afirma o guia, que o índio já não está em seu lugar de origem, onde havia fartura de alimento e o sentido de pertencimento era natural, hoje, o lugar de moradia nem sempre é apropriado para determinadas atividades. Muitas famílias tiveram que migrar para lugares longínquos, distantes das aldeias rurais.

Destaca Barbosa:

O que eu vejo durante anos é muito mais exploração do que turismo. Acredito que seja um mal necessário pois há situações diferentes a maioria das aldeias que são visitadas não tem outra alternativa de sustento pois já não moram mais no seu lugar de origem então eu entendo que o turismo vem agregar valor cultural e econômico aos parentes incentivando-os ao desenvolvimento. Quando ocorre do 'turismo' pirataria feito por não profissionais passa a ser uma invasão e não agrega nada (BARBOSA,2020: s.p.).

Sobre a questão, refletimos sobre a importância de os agentes envolvidos criarem conexão entre gestores empresariais e educacionais, comunidade e turismólogos e dialogar em conjunto para que haja uma melhor compreensão sobre a conduta das atividades, minimizando danos ou possíveis ações de devastação. Como tema transversal (PCNs) podemos afirmar que a escola enquanto espaço de formação intelectual e social deve estimular os estudantes a se envolverem com atividades de visitação que definam na prática a diversidade como parâmetro do ambiente escolar. Outra alternativa seria levar para discussão em sala de aula o referido tema e dinamizar o conteúdo com elementos dos atrativos turísticos integrados com as artes, cultura

e história, propiciando momentos de aprendizagem através de práticas educativas diferenciadas, assim estariam agregando valores, conseqüentemente o ato de ensinar/aprender se tornaria um atrativo e não um fardo.

A exemplo das práticas culturais na comunidade, o ritual da tucandeira encarna saberes tradicional agregados a cultura urbana, assim eles conseguem manter viva as tradições e dar visibilidade à cultura material e imaterial. Como patrimônio encontramos fatos históricos, indícios da cosmovisão étnica das famílias que hoje vivem em centros urbanos (SILVA; SANTOS; RIBEIRO: 2019). Destacamos que os povos tradicionais repassam os saberes ancestrais e os redefinem como grande potencial no segmento do turismo cultural, comunitário, etnoturismo ou turismo pedagógico.

Sendo o turismo um fenômeno social dinâmico, Milan (2007: 18) pontua que, “não seria estranho conceber uma modalidade cuja principal característica fosse não apenas a satisfação da curiosidade por novos lugares e culturas, mas também o ensino formal propriamente dito”. O turismo e a educação são fenômenos essencialmente sociais e possuem caráter dinâmico, refletindo sempre as demandas da sociedade e suas constantes mudanças. A afinidade entre turismo e educação propicia entendimento basilar do Turismo Pedagógico, como atividade que alia o ensino formal e não formal, a aprendizagem e curiosidade de conhecer lugares, culturas e histórias dos diferentes continentes em sala de aula (GONÇALVES, 2010).

Para Salles, Feitoza e Lacerda (2019) o ensinar sublinha, educar e educar-se para a vida. Em concordância com o pensamento dos autores, vivemos essa realidade no Centro Cultural Nusokén (paraíso na língua sateré) ao interagir com as crianças através de jogos lúdicos que faziam alusão a cultura tradicional, elemento atrativo para o turístico na cidade de Manaus. Tal fato apontou a escola como espaço dinâmico e aberta, onde crianças indígenas e não indígenas têm o privilégio de desenvolver aptidões nas diferentes linguagens da arte, além das especificidades da cultura sateré-mawé como música, dança, pintura e tecelagem, técnicas que retratam a cultura ancestral em forma de produtos considerados atrativos turísticos.

Assim educamos o nosso olhar, o que não víamos antes, mostra-nos o local como um potencial para o desenvolvimento do turismo e visitasões. Observamos que através de jogos poderíamos trabalhar as artes com as crianças, suscitando interesse de conhecer os atrativos com mais detalhes. Vale ressaltar que, o povo Sateré-Mawé possui uma cultura diversa, promissora para o seguimento do turismo local. Se conciliarmos educação e turismo no âmbito escolar, causaremos impacto cultural na redondeza e as relações sociais serão respeitadas e harmoniosas, sem intolerância.

Estes são fatores que fazem do turismo pedagógico um dos seguimentos que vem se destacando para promover intercambio entre escolas e museus, teatros, parques, praças, igrejas, bosques e etc., realizando visitas conscientes e duradouras. Do ponto de vista do visitante estrangeiro, nacional ou local, a interação com o ambiente promove e contribui com o aprendizado, concedendo experiência ao futuro profissional turismólogo.

CAPÍTULO II – CAMINHAR E CONVIVER ENTRE CAMPO E SUJEITO

Sob o olhar da investigação qualitativa a metodologia se apresenta como um caminho alternativo do pensamento e da prática exercida entre sujeitos, seja pesquisado ou pesquisador. Nesse sentido, a metodologia ocupa um extenso lugar no interior das teorias, imbricada e dependente dos métodos. Para Aguiar (2011: 26) “o método é a alma da teoria.”

A metodologia traz um conjunto de elementos que possibilitam o pesquisador adentrar ao campo e identificar com clareza o objeto de estudo e o procedimento adequado para a recolha de dados, posteriormente a análise e a síntese da investigação. Thomas Khun (1978) reflete e reconhece que nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos das ciências há um conjunto de crenças e visões de mundo cujas formas descrevem diferentes fenômenos, reconhecidos pela comunidade científica como fenomenologia dos fatos que configuram em determinados momentos como paradigma sobre o objeto a ser estudado.

Destaca o autor que, no campo a intuição qualitativista fornece ao pesquisador uma visão mais aguçada do processo, permitindo maior clareza entre campo e sujeito. Seguindo o pensamento de Khun, observamos que o diálogo estabelecido com os estudantes indígenas no contexto urbano, eleitas como sujeitos interlocutores, permitiu que construíssemos um olhar fundamentado em intuições e leituras teóricas e cotidianas, tornando relevante e clara as práticas culturais como crenças, ritos, símbolos, hábitos e saberes herdados tradicionalmente.

O debruçar nas metodologias apontou técnicas factíveis para o aprofundamento e compreensão da recolha de dados e o diálogo discursivo com as teorias, desde a observação ao questionário semiestruturado. Segundo Aguiar (2011:

26) “a palavra teoria vem do grego ‘theorein’, cujo o significado é ‘ver’ e ‘saber’ e corresponde a uma das bases da ciência ocidental”. Reitera o autor: “A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de processos” (p. 27). Nesse sentido, a relação do pesquisador com o universo empírico, as teorias e os achados, está baseada na observação e escuta densa, embora mantenha um afastamento epistemológico, descrito por Minayo (2009) como olhar epistêmico não apto a induzir respostas anunciadas. Na relação educação e turismo é necessário observar o cenário e relacioná-lo aquilo que buscamos para que não se construa uma falsa realidade do estudo, visto que a intenção deste é estreitar relações entre a epistemologia e turismo pedagógico e produzir conhecimento prático e teórico.

A teoria dá significado ao “[...] conhecimento que nos leva a compreender a investigação como sistema organizado de proposições, de dados e análise dos mesmos, de conceitos que

vinculam seu sentido” (MINAYO, 2009: 10). As relações abstratas entre atos, fatos e fenômenos analisadas teoricamente visam organizar pensamentos que reflitam a natureza do campo. O uso das técnicas de questionários e entrevistas semiestruturadas e do caderno de campo foram essenciais na recolha e análise de dados e foram requeridas no contínuo da investigação a partir das necessidades emanadas do campo.

2.1.1 Campo, trilhas e ocorrências

O espaço definido como campo de pesquisa expôs peculiaridades significativas, pois resultou de ações empreendidas por famílias indígenas migrantes do Rio Andirá, nas proximidades do município de Maués, para se estabeleceram na capital do Amazonas. Residindo em Manaus reproduziam os modos de ser e fazer, reescrevendo suas culturas na tentativa de estabelecer relação com o meio. Inseriram seus filhos e filhas no ensino público regular enquanto aguardavam a escola indígena, embora as crianças não se sentissem à vontade fora da comunidade. Neste universo, entre campos e trilhas, observamos os saberes saterémawé acumulados no contínuo da vida fora do ambiente escolar, ambiente propício a produção de conhecimento, mas sem a articulação que nos lembrasse cultura, história e arte como tema prescrito nas leis, diretrizes e bases da educação nacional e que suscita o turismo.

2.1.2 Campo 1: escola indígena

A descrição do campo reflete o sentido de contatos e conversas estabelecidas coletivamente e clarifica discussões bibliográficas para que o pesquisador tenha compreensão daquilo que faz. É neste chão, que visualizamos os objetivos e o objeto de estudo a partir das técnicas de coleta de dados mais apropriadas e estima-se o tamanho da amostra que materializará a análise de dados. A materialização referente ao turismo pedagógico, refere-se a ênfase dada a cultura e história como um fundamento precípuo do turismo sob as lentes que destacam as singularidades da arte no campo em torno das categorias turismo e educação.

Nesta investigação, destacamos a Terra Indígena como espaço de apreensão e produção de conhecimento provenientes do fascínio que envolve visitantes e turistas. Portanto, buscar o ‘eu’ histórico e cultural, foi mencionada por Jost Krippendorf (2000: 49), ao escrever que: “É bem conhecido o fato de que é precisamente em um ambiente incomum e estranho que retomamos a consciência da nossa própria realidade”. Envolto à diversidade cultural e histórica dos povos indígenas, em um ambiente incomum denominado Comunidade Indígena Waikyhu,

está o lugar que nominalmente identificamos como campo de pesquisa, lugar essencial para a recolha de dados.

Fundada em 2002, a Comunidade Indígena Waikyhu tem como líder Wilason André Pereira da Silva (wiato-onça) da etnia sateré-mawé, sendo filho do cacique Manoel Luis Gil da Silva, (Hiry-gavião). Como Tuxaua, Wilason lidera com autonomia e empenha-se para dar continuidade as atividades culturais e de infraestrutura iniciadas por seu pai.

A Comunidade localiza-se no bairro Redenção, e enfrentou processos de mudanças ao longo de dez anos. Recentemente se estendeu até o bairro Tarumã-Açú nas proximidades da Prainha, na Zona Rural de Manaus e recebeu a denominação Comunidade Indígena Waikyhu II. O local surgiu de uma reintegração de posse, quando Dona Alice da etnia karapãna, requereu ajuda do atual tuxaua Wilason para se juntar à peleja de legalização da Terra, visto que o mesmo esteve engajado em diversos movimentos indígenas junto a FUNAI.

Após negociações, a área de terra foi dividida entre o povo Karapãna e Sateré- Mawé. Para evitar invasão e futuros conflitos, parte das famílias que moravam no bairro Redenção transferiram-se para o local onde hoje se estabeleceram e promovem diversas atividades culturais de celebração em comunhão com outras etnias e não indígenas. Entre as celebrações está a prática do ritual da tucandeira, uma das atividades mais realizadas e considerada a “tônica” dos eventos requisitadas pelo público em geral, pesquisadores, simpatizantes da arte, da história e da cultura sateré-mawé.

O processo de subsistência das famílias está na confecção e venda do artesanato, também utilizado como forma de reproduzir a cultura e mantê-la viva para as novas gerações. A reprodução do saber constitui-se de atividades educacionais e lúdicas realizadas com crianças sob a liderança da professora Jeane Maria Pereira da Silva, (Morope'i-borboleta), sateré-mawé, que no ano de 2012 iniciou atividades voluntárias com crianças indígenas na cidade, sendo contratada posteriormente, em 2016, pela SEMED para institucionalizar as atividades nas duas comunidades indígenas. Devido ao desempenho de Jeane, o governo do município a contratou como membro da comunidade indicado pelo líder indígena, após se submeter ao processo seletivo simplificado que deu a ela o direito de trabalhar com as crianças a partir de quatro anos.

Kalinda Félix (2011) em sua dissertação de mestrado descreve sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias indígenas deslocadas, fato recorrente entre os indígenas segundo relatos dos moradores “... da aldeia *Hiwy Gavião que outrora se chamou Mawé* (uma espécie de papagaio da região Amazônica)” (FELIX, 2011: 31).

Segundo a autora, indígena moradora da comunidade Waikyhu, existem comentários

falaciosos sobre a situação de coabitação dos sateré que vivem na cidade. A luta por novas territorialidades ainda é obscura, muitos “parentes” sofreram pressão para deixar suas terras originárias e estabelecerem-se onde estão. Enfrentamos situações as mais diversas.

Em 2010 iniciamos um trabalho com crianças no Centro Cultural Nusokén incentivando a aprendizagem da língua materna, visto que exista uma história capciosa sobre o desaparecimento dos povos indígenas e essa história se desfez ao longo dos anos. Hoje, há o engajamento de jovens mães e pais que se dedicam ao ensino e à recuperação desses valores mais que antes, embora saibam que convivem com processos de ressignificação da cultura alimentar, do plantio e da caça, entre outros.

Destaco a necessidade de ressignificar a cultural dos povos indígenas que vivem nos centros urbanos, pois os mesmos enfrentam processos de adaptação diante de distintas situações que se apresentam no cotidiano em relação aos padrões vividos nas aldeias originárias e as condições que os impulsionou na busca por estudo e melhoria de vida (RIBEIRO, 2018). O contato de crianças com outras culturas influencia na formação social e cultural e induz o distanciamento das tradições, modelando a figura do índio “genérico” criticada por Alcida Rita Ramos (1995) ao referir-se afirmativa de Darcy Ribeiro que “[...] projetou um vaticínio catastrófico, de uma morte cultural anunciada e que, por falta de ressonância social e histórica, essa imagem não progrediu. Pulverizou-se no vazio de sua própria prestidigitação [...]” (RAMOS, 1995: 6). Alerta a autora que “[...] esse índio fica cada vez mais longínquo e menos inteligível para a inteligência burocrática, cada vez menos compatível com a razão contábil e administrativa do ‘escritório’ indigenista” (p: 5).

Consequentemente, antevemos situações que recaem sobre a vida adulta das crianças de ontem, provocando o olvidar da história narrada pelos antepassados. Seguindo esta linha de raciocínio, retomamos a cultura sob a perspectiva das crianças sateré-mawé “[...] como um mosaico constituído a partir da maneira de viver em grupo e em sociedade, ou seja, ‘uma espécie de cartografia ou código, através do qual as pessoas de um dado grupo projetariam o mundo para si [...]’” (DA’MATTA, 1986: 122 *apud* RIBEIRO 2018: 116).

O Centro Cultural Nusokén tem em seu quadro escolar dezenove (19) crianças com faixa etária entre quatro (4) e quinze (15) anos, sendo doze (12) meninos e sete (7) meninas, onde são recebidas pela professora para trabalhar através das artes, a cultura e a história do povo Sateré-Mawé. Estas, se revezam em dois turnos de estudo sem que haja conflito entre a Escola Pública de Ensino Regular e a Escola Indígena.

2.1.3 Campo 2: Escola Pública de Ensino Regular

Elegemos a Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, criada sob o Decreto lei no 7.849 de 11 de abril de 1984, representada neste pela Professora Vera Lúcia Aguiar, como campo de pesquisa devido a proximidade e a existência de crianças indígenas em seus quadros escolares. A escola tem como missão: Garantir um ensino de qualidade visando formar cidadãos críticos, participativos, sugestivos e éticos, a fim de prepará-los para o exercício da cidadania no cotidiano da comunidade e/ou sociedade a qual está inserido.

A Instituição atende a modalidade de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino, busca sempre a melhoria da qualidade do ensino- aprendizagem, com inovações em seu processo pedagógico, integrando sempre a família ao âmbito escolar e tem como objetivo primeiro o estudante acima de tudo, e sua formação global. Localizada no bairro Redenção, Rua 3 do Conjunto Hileia s/n, CEP: 69049-190, Zona urbana Manaus. A escola dispõe de duas linhas telefônicas: 92 3216-7103 Fax: 3216-7104 e endereço eletrônico: eetdmedeiros@seduc.am.gov.br. Localização da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo e Centro Cultural Nusokén (Fig. 1).

Figura 1 - Localização espacial - Google Maps



A infraestrutura da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo está descrita nos Quadro 1 e Quadro 2

a) Saneamento Básico

Quadro 1 - Saneamento

Abastecimento de água	Poço artesiano
Abastecimento de energia	Rede pública
Destino do esgoto	Fossa
Destino do Lixo	Coleta periódica

Fonte: Portal da Educação – AM, 2018.

b) Descrição numérica de matriculados

Quadro 2 – Quantitativo de matrículas

Designação	Matriculados
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	766
Educação Especial	15

Fonte: Portal da Educação – AM, 2018.

c) Outros dados complementares da Escola Pública

A Instituição atende o Ensino Regular Fundamental, Anos Iniciais, Ensino de Meio Período e dispõe de uma Equipe Multidisciplinar que trabalha com as seguintes demandas: apoio Escolar em Letramento e Alfabetização e apoio Escolar em Matemática. A escola oferece e treina estudantes com Banda Fanfarra, Percussão e Canto Coral, piano, Violão, Guitarra. Possui um Rádio Escolar, incentiva e pratica a sustentabilidade ambiental com criação de Horta Escolar e/ou Comunitária. Com relação a infraestrutura possui: Biblioteca; Laboratório de informática; Quadra de esportes e sala de atendimento especial; Internet com Banda larga e computadores para uso dos alunos. A referida escola é muito bem avaliada pelos pais, estudantes e funcionários da instituição, o que reflete o comprometimento com um ensino de qualidade.

Entre os equipamentos eletroeletrônicos a escola dispõe de aparelho de DVD, impressora, retroprojeto e computadores para uso administrativo.

A estrutura social, política e educacional que vem sendo desenvolvida pela Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, tem como premissa formar cidadãos críticos, participativos, sugestivos e éticos, a fim de prepará-los para o exercício da cidadania, conquanto não se cogite a importância de discutir as diferenças em espaços de diversidade.

O ambiente escolar expressa predominância “colonialista” diante das crianças indígenas que pleiteiam matrícula, os pais alegam que no diálogo estabelecido com a escola percebem o menosprezo, contudo orientam seus filhos a se declarem indígena. A noção de escola que as famílias indígenas imaginam é aonde se prepara o cidadão para uma educação sem fronteiras, onde todos têm direito de expressar suas culturas e saberes e declarar suas identidades.

Há sempre cautela e temor quando os pais discutem sobre a presença das crianças na escola pública, os fatos vividos no decorrer da pesquisa foram marcantes, certas vezes não passávamos de objeto coisificado, mesmo demonstrando interesse em contribuir com a escola.

2.1.4 Quem são os sujeitos?

Como conceito historicamente delineado a noção de sujeito designa o indivíduo humano enquanto objeto teórico construído pelas Ciências Humanas. A noção de sujeito impõe limites e possibilidades no desenvolvimento de uma pesquisa, além de direcionar relações entre pesquisador e pesquisado. Foi necessário refletir com profundidade a noção de sujeito, pois esta perpassa e sustenta os pressupostos teóricos e metodológicos (TRIVIÑOS, 1987).

No âmbito da pesquisa qualitativa “... o desafio epistemológico conduz sujeito o pesquisador a explorar o espelho duplo da subjetividade na construção do conhecimento, em que se incluem o sujeito participante da pesquisa e o sujeito pesquisador” (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2014: 2).

O processo observacional seguiu as recomendações metodológicas, por entender que os significados que os sujeitos dão aos fenômenos dependem essencialmente de suposições culturais próprias do meio no qual eles vivem e são observados. A pesquisa qualitativa se caracteriza pela relação entre os sujeitos e busca, como princípio do conhecimento as complexas relações constituintes da realidade social. Ela parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN & LINCOLN, 2006: 17).

Neste universo revelado pelos teóricos qualitativistas, nomeamos como sujeitos da pesquisa um grupo de estudantes indígena que participou do projeto de extensão desenvolvido em 2018, intitulado “Arte sateré-mawé como processo socioeducativo na formação das crianças indígenas da Comunidade Indígena Waikyhu”. Entre os nomeados elegemos 19 crianças indígenas e 8 não indígenas do Centro Cultural Nusokén e Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, local onde ocorreriam as atividades relativas ao projeto.

O contato com os estudantes não indígenas foi fundamental e instigante, sendo eu saterémawé, para refletir e discutir com neutralidade as práticas educativas, evitando que “toldasse” a recolha de dados (MINAYO, 2009) e as anotações do diário de campo. A dualidade pesquisador/ pesquisado obstaculizou a relação sujeito/sujeito e sujeito/objeto, exigindo maior imersão no universo simbólico, onde encontraria o objeto. A imersão definiu o universo cosmológico e cosmogônico que conta a história de origem dos estudantes indígenas, cujo significado compreendi na academia, em sala de aula ou nas discussões do grupo de pesquisa, o qual faço parte.

Investigar a relação turismo pedagógico no viés da cultura e história indígena através de oficinas com crianças das referidas escolas, representou um grande desafio, das anotações às oficinas realizadas pelas crianças. Sob a orientação da professora indígena propomos iniciar as atividades com estudantes das duas escolas, utilizando oficinas de canto, dança e grafismo como práticas educativas.

No primeiro contato, algumas crianças participaram da apresentação do projeto juntamente com a professora Vera Lúcia Aguiar. O número de estudantes, que atuariam indiretamente, perfazia um total de aproximadamente 100. Encerrada a reunião, fomos informadas que não poderíamos desenvolver o projeto por diversas razões e que não caberiam naquele momento. Retomamos nossas atividades programando atividades com as crianças da comunidade, pois não tínhamos dúvida que se necessário realinharíamos o projeto.

Alguns meses depois, fomos convidadas para falar sobre a história dos povos indígenas em homenagem ao Dia do Índio, 19 de abril. Aproveitamos a oportunidade para dar continuidade ao projeto com apoio da professora Vera e assim foi feito. Reorganizamos as datas e agilizamos o necessário para cumprir os prazos do projeto.

CAPÍTULO III - SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 CADEAMENTO ENTRE SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE

Analisar dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (ANDRÉ e LÜDKE, 1986: 45). Nesta fase surgem os primeiros obstáculos produzidos pela sensação de que os dados “saltam aos olhos”, entretanto Minayo (2009) alerta que podem ocorrer três tipos de obstáculos do ponto de vista socioantropológico:

O primeiro diz respeito à ilusão do pesquisador em ver as conclusões, à primeira vista, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida aos seus olhos [...]. O segundo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados [...]. Por último, para uma análise mais aprofundada relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados com conhecimentos mais amplos. A aflição pode causar perda de dados significativos, bem como tornar a pesquisa insuficiente para responder ao questionamento inicial (MINAYO, 2009: 09-11).

Após a sistematização focamos na análise do discurso extraindo dos objetivos categorias que respondessem à questão problema, consequentemente o objetivo geral.

3.1.1 Estruturação e análise de dados

Para maior compreensão, esta subseção foi distribuída em três tópicos a saber:

1- Identificação dos estudantes sobre história e cultura

As observações que fizemos em sala de aula nos mostrou assombreamento na história do Brasil sobretudo no tocante a cultura indígena. A imagem do indígena nos livros didáticos analisados, retratava fatos relacionados ao século XVI, ou seja, o indígena seminua com arco e flecha na mão, espreitando os acontecimentos.

O debruçar nas leituras e a convivência com os estudantes nos fez ver que há um desconhecimento concernente a história dos povos indígenas no século XXI, acerca dos avanços sociais, educacionais, políticos e econômicos. Algumas falas registram a figura colonialista do indígena descrita na Carta de Caminha, de homens bravios, indolentes e de intolerante nudez. Tais relatos delineiam uma imagem ambígua e negativa dos povos indígenas, surgindo daí o conceito nocivo e preconceituoso lançado sobre os povos indígenas.

As pessoas falam que índio mata gente porque mora no mato e a sua casa é uma maloca.

Essas observações são recorrentes no ambiente escolar, alguns pais expressam frases do tipo “... ficar emburrado é coisa de índio...”, o que sugere um ato discriminatório. Os dados apontam descaso “devido ao descumprimento da lei, conseqüentemente a noção de cultura e história permanece enclacrada nos escaninhos que acomodam esboços de currículos escolares ultrapassados” (RIBEIRO, 2018: 112). Tais atitudes motivam o preconceito e expõem o desconhecimento da história, cujo comentário “índio é tudo igual”, os diminui e os coloca diante de uma alteridade indefinida, por se tratar de indígenas estabelecidos na cidade. Sobre a história e as conquistas dos povos indígenas, Manuela Carneiro da Cunha (1992) faz o seguinte relato:

Durante quase cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição: transição para a cristandade, a civilização, a assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte de nosso futuro e não só do nosso passado. A nossa história comum foi um rosário de iniquidades cometidas contra elas. Resta esperar que as relações que com elas se estabeleçam a partir de agora sejam mais justas e talvez o sexto centenário do descobrimento da América tenha algo a celebrar (CUNHA, 1992: 21-21).

A população indígena possui um conjunto de valores construído através de sua própria história que deve ser compreendido e respeitado. Em geral a cultura está presente em nossas vidas, naquilo que temos e fazemos. Compete ao professor rever imagens e concepções, especialmente aquelas que dizem respeito aos indígenas de ontem e aos indígenas de hoje, adquiridas ao longo da vida escolar ou através de leituras e estudos e confrontá-los com os desafios, preconceitos e estereótipos enfrentados pelos indígenas na atualidade e que, na maioria das vezes, não representa o modo de ser e pensar das sociedades indígenas.

2- Conexões entre turismo pedagógico, cultura e história indígena

Conceber o território turístico como procedimento pedagógico é indispensável analisar os diferentes fatores histórico-culturais e suas influências na atividade turística. Um espaço turístico apresenta diferentes atrativos, recursos e valores inseridos no âmbito do patrimônio histórico e cultural. Este engloba uma ampla variedade de recursos monumentais, museológicos, gastronômicos, arquitetônicos, artesanais e, em grande parte na geografia da paisagem natural e/ou humana, em diferentes recortes urbanos e/ou rurais.

O interesse em desenvolver o estudo do fenômeno turístico à luz das aprendizagens escolares encontra sua motivação de forma ampla, de um lado, no significado e no lugar que tal fenômeno tem ocupado, hoje, na vida cotidiana das pessoas; de outro lado, a vivência turística tem se mostrado, no contexto das práticas sustentáveis, uma experiência eficaz na formação do

comportamento sustentável, podendo assim, citar as práticas turísticas como um instrumento eficaz na dinamização das aprendizagens pedagógicas, comportamentos sustentáveis nos eixos ambiental, cultural e socioantropológico a partir da infância, além de “possibilitar novas formas de subsistência familiar tanto para a sociedade indígena que habita seus territórios tradicionais quanto as famílias indígenas deslocadas” (JESUS, 2014: 224).

Comenta Jesus (2014) que, para uma Terra Indígena se constituir um atrativo turístico, é indispensável ponderar sobre questões referentes ao conjunto de vivências de determinado povo. Portanto, declara o autor que para entender “... as relações socioculturais dos e nos territórios indígenas tornam-se necessária à compreensão de um processo subjetivo de construção territorial que contemple o espaço de reprodução física, subsistência e sobrevivência...” (p: 224). A representação dos elementos que compõem o contexto cultural e histórico atual, serve de base para compreender as diferenciações das comunidades indígenas diante do atual sistema econômico, onde a premissa está no capital, sendo fator preponderante de sobrevivência em seus processos de adaptações, visto que estas lutam por novas territorialidades no intuito de valorizar e manter as tradições.

Situação que se assemelha a obstacularização da escola com expressiva negação das inter-relações, bases para a aprendizagem, sob uma dissimulada alegação de tempo insuficiente, visto que o projeto requereria além do tempo, espaço e mobilização de professores e estudantes. Por outro lado, seria desgastante ter que realinhar os conteúdos de aula, uma vez que o planejamento trazia como meta a Provinha Brasil¹ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)². O exercício interdisciplinar como ponte para trabalhar as disciplinas mostrou-se insuficiente e expôs a necessidade de rever o tempo, o espaço e a forma de lidar com conteúdos de diferentes áreas nas séries iniciais no ambiente escolar. A escola deve pensar na aprendizagem como um processo global e complexo, significa romper e recriar espaços, transformando-os em ambiente significativo de múltiplas identidades e saberes.

Cogitamos sobre as determinações da FEPI no tocante a regulamentação do turismo em terras indígenas e a relevância da escola como espaço de discussão e contextualização da cultura e da história dos povos indígenas, entretanto foram surpreendentes as respostas que ouvimos e

¹ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Avaliação composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Portal INEP.

² Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino da Educação Básica

descrevemos a seguir. Dos estudantes que responderam sobre aprender história e conhecer os objetos da cultura indígena que lhes foram apresentados, houve unanimidade tanto no gostar quanto no interessar-se ou adquirir objetos confeccionados pelas famílias sateré-mawé. Quanto a visita à aldeia, o interesse foi unânime, entretanto dependeria da autorização dos pais ou responsáveis. Houve comentário sobre a beleza das peças e a possibilidade de programar visita as crianças indígenas em outro momento.

A escola constitui-se como grande potencial de capacitação e divulgação da história e da cultura, se movida pelas demandas contemporâneas do setor turístico. Temas como patrimônio, bens culturais, memória coletiva e histórica, lazer e trabalho têm enorme potencial para o ensino básico. Projetar o turismo é também pensar a alteridade, a relação com o outro e passar pela discussão sobre diversidade (RIBEIRO, 2019).

Encerramos este item com a seguinte fala: “... a escola pode unir as tarefas da sala de aula ao turismo, basta reunir a turma e organizar uma visita para conhecer a nossa comunidade e a nossa escola”, expressou uma estudante indígena.

3- Descrição das oficinas - práticas educativas

Neste tópico tratamos a arte sob o enfoque das oficinas educativas com base no artigo 32 da LDB (BRASIL, 2008) que objetiva a formação básica do cidadão, garantindo “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Trata ainda da “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** [grifo da autora] e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Ressalta o fazer e conhecer Arte como instrumento da prática educativa, útil para o estudante percorrer trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos sobre sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo desenvolve potencialidades (percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem conscientiza-lo de sua posição no mundo para a compreensão de conteúdos currículo. Segundo Ana Mae Barbosa (2010), a arte na educação estimula a inovação e a difusão de ideias, encorajando o estudante a desenvolver seu potencial em um “ambiente institucional inovado e inovador”.

A escola é um espaço privilegiado onde adquirimos e produzimos conhecimento, dialogando com os que ali transitam. É também um espaço de rotinas, relações interpessoais, relações de poder, de ideias imaginativas e de representações sociais, categorias que norteiam as práticas educativas. Para lidar com as múltiplas situações o professor deve estar preparado e engajado na busca de alternativas que aperfeiçoem suas práticas e contribuam de forma significativa com o desenvolvimento dos estudantes.

Essas mudanças, somadas ao perfil político da escola requererá reformulações para acompanhar as transformações e oferecer um ensino adequado para o século XXI. Na convivência percebemos a necessidade de propor a criação de atividades práticas compartilhadas com a cultura e a história dos povos indígenas a partir de diferentes disciplinas, com anuência da professora Vera Lúcia Aguiar.

Em fevereiro de 2019, realizamos na Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, a primeira oficina organizada em sala de aula, durante a disciplina de história na turma do 5º ano. Na ocasião utilizamos a técnica de roda de conversa, pois permite que todos se expressem de diferentes formas, enquanto são observados e descritos no diário de campo e facilita a captura de imagem. Quando retornamos à escola para agendar as oficinas previstas no cronograma de atividades, fomos rechaçadas pela professora. Posteriormente, sob a supervisão da bolsista e voluntária, realizamos a oficina de artesanato envolvendo estudantes das duas escolas que juntos manipularam sementes e fibras naturais (Figura 1) para compor peças de suas escolhas (Figura 2).

Figura 1 - Sementes e fibra de bambu utilizadas na confecção de colar



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2018-2019)

Figura 2 - Oficina de Artesanato

Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2018-2019)

Passados alguns meses, insistindo com a professora sobre o projeto e a possibilidade de desenvolver as atividades naquela escola, tivemos a oportunidade de observar o conteúdo de aula relacionado à cultura e história dos povos indígenas durante um determinado momento. Ressaltamos que há uma programação específica para comemorar o Dia do Índio - 19 de abril - data reconhecida nacionalmente, e que a escola abordaria o tema. Convidadas para falar sobre os povos indígenas, dirigimo-nos no dia 02 de maio/2019 até a referida escola para participar da programação que esteve a cargo da professora Vera Lúcia. Preparamos uma mostra do ritual da tucandeira apresentado com cânticos na língua nativa pelas crianças sateré-mawé da Comunidade Waikyhu, seguindo o acordado anteriormente com a professora, que disponibilizou alguns minutos para que eu falasse sobre nossa experiência como povo migrante e Christianne voluntária do projeto, para falar sobre a presença das famílias indígenas nas cercanias da escola, sobre a cultura sateré-mawé e suscitar reflexões pertinentes a diversidade cultural presente no ambiente escolar (Figura 3).

Figura 3 - Apresentação de Leliane Pereira e Profa. indígena Geane Pereira



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2018-2019)

Durante a programação a professora Vera Lúcia, responsável pelo evento discursou sobre a presença da professora e das crianças indígenas ressaltando a importância de tê-las na programação (Figura 4)

Figura 4 - Professora Vera Lúcia fala sobre a cultura indígena como parte da programação



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2018-2019)

Os estudantes não indígenas (figura 5) recitaram um poema de Célia Márcia, sobre o Descobrimento do Brasil que faz alusão ao ano de 1.500, e narra a visão colonizadora e a figura de Pedro Álvares Cabral como protagonista da história. Posteriormente apresentaram a dança folclórica, ritmada por movimentos corporais utilizados nas toadas do boi-bumbá do Festival de Parintins, definida pela professora como cultura indígena. Logo percebemos a debilidade do ensino de história e a interação entre as “diferenças”.

Figura 5 – Estudantes não indígenas da escola-campo recitando poema



Fonte: Arquivo projeto de extensão (2018-2019).

Na ocasião fizemos um breve relato sobre a necessidade de discernir o que é cultura indígena e o que é folclore sem tampouco olvidar a presença de culturas em determinadas atividades folclóricas, como assistimos no Festival de Parintins. A cultura indígena é milenar e comporta signos e símbolos da identidade de um povo. Há um esforço empreendido pelas lideranças em todo o território nacional na tentativa de manter viva as tradições. Na cultura do homem branco existe o termo folclore³, onde as expressões culturais se mesclam.

Expressamos o sentimento das crianças sateré-mawé que se sentem excluídas da escola pública, pois muitas vezes enfrentam situações preconceituosas devido as diferenças linguísticas, físicas e culturais. Entretanto, se a escola investir pedagogicamente em atividades que divulguem as tradições, seja na arte, na cultura ou história, haverá uma única identidade no ambiente escolar, a estudantil. A líder indígena Nândia Pereira que nos acompanhou falou sobre a importância de levarmos a cultura sateré-mawé para diferentes espaços fora da aldeia, sobretudo quando podemos contar com a presença da universidade como porta que se abre para discutir assunto concernentes a cultura, arte e turismo alcançando patamares além-fronteiras. Sabemos que nem sempre colhemos os frutos da primeira safra, entretanto a semente foi plantada e quando enraizar gerará frondosas experiências, e é assim que nos encontramos ao sair da escola pública. É possível que de

³ Ciência das tradições, dos usos e da arte popular de um país ou região. A palavra folclore foi criada no século XIX e sua origem está associada ao idioma inglês. O termo em português é um aportuguesamento de folclore e, no inglês, deriva de folk-lore, termo proposto pelo escritor William John Thoms, em 1846.

imediatamente nossas palavras e imagens, não surtam efeito, entretanto foi uma forma que encontramos para diminuir o preconceito que existe de maneira recorrente.

Disse a líder que as crianças são instruídas sobre o respeito aos visitantes, o cuidado com o meio ambiente, o compromisso com as tarefas escolares e domésticas e a valorização das tradições. Essas e outras atitudes tornam a comunidade visível em diferentes instâncias, estreitam as relações sociais reduzindo o preconceito e fortalece a noção de espiritualidade e sabedoria que Tupana (Deus da sabedoria) deixou como herança cosmogônica - o Nusokén, lugar da morada dos heróis míticos - cuja história vem sendo repassada entre o povo Sateré-Mawé e hoje descrita na escola.

Alguns dos presentes ficaram surpresos com as explicações, entretanto os estudantes não indígenas com quem trabalhamos as oficinas de canto na língua sateré-mawé e a dança ritualística, manifestaram satisfação, pois perceberam a beleza da cultura indígena e compreenderam detalhes da história não contada. Ao final houve deferência ao trabalho e interesse de aprofundar a relação escola/ aldeia / entorno, planejando visitas com palestras, rodas de conversa e oficinas relacionadas aos temas de aulas de diferentes disciplinas.

Destacamos a oficina de grafismo indígena organizada pela pesquisadora para caracterizar as crianças não indígenas que fariam apresentação, com símbolos da cultura sateré-mawé (Figura 6). O sumo do jenipapo (fruta nativa da região) e o urucum, fruto do urucuzeiro ou urucueiro (*Bixa orellana*), árvoreta da família das bixáceas, nativa da América tropical, são elementos básicos da pintura corporal indígena. A ornamentação corporal representa simbolicamente a segunda “pele” do indígena e expressa o momento vivido.

Figura 6 – Oficina de grafismo indígena



Fonte: Arquivo do Projeto de Extensão, 2018-2019

Essas experiências ainda que em curto período de tempo, despertou interesse e aproximou as crianças não indígenas fazendo-as conhecer a cultura sateré-mawé pois muitas não sabiam da existência desta etnia, tampouco que havia uma comunidade indígena no entorno da escola. Observamos que as crianças conversavam entre si sobre o evento, dando destaque aos atravessamentos interculturais na educação e na pesquisa de campo, mesmo diante das dificuldades.

Ao iniciar a programação, preocupamo-nos com a forma de lidar com o outro e estabelecer as relações entre indígenas e não indígenas e equipe pedagógica e pesquisadoras, sobretudo por se tratar de um ambiente “democrático” e de “relações socioeducativas”. Alonso, (2009) ressalta que a escola - instituição social responsável pela sistematização do conhecimento humano - deve não apenas estimular o progresso social compatibilizando o desenvolvimento social como o individual, mas também rever e repensar suas formas de organização, tendo em vista atender as finalidades para as quais foi instituída e reconhecida, como universo plural. Para os estudantes sateré-mawé a escola é um lugar de trocas e compartilhamento, atitudes de respeito e relacionamentos estão nelas contidas, assim como a aprendizagem. Foi enriquecedor o convívio entre campo e sujeito, de modo geral a experiência proveu aprofundamento e inter-relação entre “diferentes”. Entre as experiências tivemos recreação e conversação com as crianças no Centro Cultural Nusokén (Figuras: 7, 8)

Figura 7 – Professora Geane Pesquisadora bolsista participando de atividades



Fonte: Arquivo da Equipe (2018-2019)

Figura 8 – Christianne, pesquisadora voluntária desenvolvendo atividades



Fonte: Arquivo da Equipe (2018-2019)

Essas atividades ocorreram em dezembro de 2018 enquanto aguardávamos a posição da escola com relação ao projeto. Organizamos uma caminhada com as crianças para explorar os espaços da Comunidade, direcionando-as a oficina de arte utilizando o bambu recolhido do chão próximo a nós. O bambu é considerado matéria prima, tanto na confecção de adereços como brincos, colares e pulseiras, quanto em instrumentos musicais como flautas, buzinas e esteiras, utensílios utilizados nos rituais.

Após fatiar os bambus distribuímos entre as crianças, entregando a cada uma um frasco de cola, estopa e lápis de cor, material necessário para aguçar a criatividade, despertar a curiosidade e interatividade entre o grupo. Cada criança foi orientada a criar uma árvore de natal utilizando técnicas de colagem e pintura e deviam escrever na língua sateré-mawé “Uaku Kahato Natal”, em português “Feliz Natal” (Figura 9).

Figura 9 - Oficina de colagens com bambu



Fonte: Arquivo do Grupo de Pesquisa (2018-2019)

As crianças demonstraram habilidade na colagem e empenho na atividade de criação da árvore. Conquanto cada criança tenha montado sua própria árvore, observamos momentos de interação e partilha, tanto de ideia quanto de material e informação, independente de idade ou sexo.

Ao concluir a etapa dos desenhos, definimos o campo como espaço irrefutável de registros físicos e metafísicos, conforme descrição das crianças diante dos elementos disponíveis para as suas artes.

Realizamos rodas de conversas e atividades de recreação com o grupo de crianças da comunidade para trabalhar através da contação de história, a cultura sateré-mawé na expectativa de ouvir o que está sendo repassado a elas pelos professores como conteúdo de história, cultura e arte. Discorremos sobre cultura tradicional, migração, falamos sobre o papel do pajé e do tuxaua e a origem da Comunidade. Algumas crianças arriscavam falar sobre o ritual da tucandeira e do grafismo, explicando o significado das cores. Do grupo de crianças que participou das atividades algumas tinham idade inferior a fase escolar e outras cursavam o ensino fundamental I da escola pública, próxima da Comunidade. Destacamos inventividades e opiniões imaginativas das crianças a respeito do rio, da floresta e dos animais, esboçados em forma de desenho que ilustravam a história (Figura 10a). Cada uma descrevia seu desenho, após fixar no mural para que todos vissem e comentassem.

Figura 10 - Oficina de desenho da história contada



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2018-2019)

Em fevereiro de 2019 trabalhamos a oficina de grafismo cujo objetivo foi observar a expressão da cultura e da história através da arte e a forma como vem ocorrendo o processo de ressignificação de suas culturas mescladas a cultura urbana e a adaptação às novas territorialidades no cotidiano da Comunidade. O grafismo estrutura-se de várias formas e expressa diferentes significados, sendo utilizado tanto em pinturas corporais como no artesanato. Ao final as crianças expuseram seus trabalhos de grafismo (Figura 10b).

Figura 10b - Oficina de grafismo



Fonte: Arquivo do Grupo de Pesquisa (2018-2019)

Entre os sateré-mawé, o grafismo são símbolos gravados em formas geométricas feitos em contato com o corpo por meio de uma tinta natural onde para cada ação, evento ou rito dentro da aldeia é esboçado um tipo de pintura. Um dos artefatos do ritual é a **luva** feita de tala fina de inajá - espécie de recipiente onde são colocadas as tuncandeiras, formigas venenosas - utilizada pelo futuro guerreiro, adolescente ou jovem, que será submetido as ferroadas durante o ritual, como símbolo de resistência. O grafismo não é exclusividade do povo Sateré-Mawé, segundo registros de diferentes povos, historiadores e antropólogos. Há representação nos rituais de passagem, nas guerras, como símbolo de fertilidade, fartura, de união matrimonial nascimento e morte, com cores e traços únicos de cada povo (Figura 11 e 12).

Figura 11- Grafismo e diferentes representações



Fonte: Arquivo do projeto de extensão (2018-2019)

Figura 12 – Uso diverso do grafismo



Fonte: Arquivo Ribeiro (2017-2018)

Por fim, trabalhar relações de saberes através de práticas educativas interdisciplinares que propiciem impacto social e histórico-cultural na formação acadêmica de crianças indígenas e não indígenas, representou o grande desafio da pesquisa devido ao distanciamento entre o saber e o fazer dos povos indígenas. Entretanto, a situação foi minimizada quando, após seis meses adentramos a escola para discorrer sobre a situação do indígena na atualidade e trabalhar uma mostra de dança e outras recreações, conforme acordo feito com a professora de artes. Inicialmente percebemos que havia nitidamente dois grupo, das crianças indígenas e das crianças não indígenas, situação que não perdurou pois logo criaram um ambiente coletivo. A situação nos fez refletir sobre o ocorrido e acreditar que este foi um momento propício para trabalhar a noção de decolonização, ou seja, o pensamento eurocêntrico enalacrado no processo ensino-aprendizagem e nas relações sociais.

Do ponto de vista epistemológico, Arroyo (1996) afirma que é necessário compreendermos: “[...] a complexa diversidade de identidades, [...] demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, culturas [...]” (ARROYO, 1996: 7), as mais diversas.

Ao retomar a ideia de turismo pedagógico como um método de ensino que possibilita a valorização de diferentes culturas, adentramos à seara do povo sateré-mawé ao apontar a escola como espaço de trocas e compartilhamento, onde se circunscrevem os hábitos, costumes, manifestações culturais, gastronomia, artesanato, sabedoria do plantio e da colheita, história e tantas outras ciências que transversalizam seus saberes.

Para Barretto (2000: 125) “o lugar turístico é, sobretudo, espaço de alteridade, é onde o visitante e o visitado se encontram, se observam, se comparam, criando opiniões sobre si e sobre o outro”. As transformações do ambiente e das relações sociais, bem como do patrimônio cultura, são elementos que permitem a existência do lugar, em função do outro (BARRETTO, 2000). Chamamos atenção para as apresentações das crianças indígenas no espaço escolar, estas retrataram os postulados de Almeida (2018), dinamizando o lugar em função do outro. Almeida chama de territórios de afetos não definidos pela identidade, mas pela atitude que privilegia a prática de saberes como forma de ampliar espaços de subjetivação, constituídos por meio de deslocamentos que se unem em prol do ‘eu’ e do ‘outro’. “Deleuze, seguindo Spinoza, diz que afetos não ‘são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro)” (ALMEIDA, 2018: 33).

Houve comentário sobre as barreiras enfrentadas inicialmente, todavia a oportunidade

de expressar a história e os limites da criatividade dos estudantes sateré-mawé diante de professores e estudantes representou um momento singular para a equipe, sobretudo para a futura turismóloga - pesquisadora bolsista - pelo fato de a escola reconhecer a falha institucional, permitindo que mostrássemos quem são e como vivem as famílias indígenas na cidade e permitir que falássemos sobre cultura sem, olvidar a riqueza do folclore brasileiro que nos apresentaram como sendo cultura tradicional. Falar da cultura sateré-mawé foi fundamental para compreender o construto social e despertar a sensibilidade dos visitantes que buscam conhecer história, memória, paisagens, modos de vida e estabelecer relacionamentos, respeitando as diferenças. A experiência se mostrou propícia ao turismo pedagógico, visto que o principal atrativo da programação foi direcionado a cultura, a história, ao cotidiano, ao artesanato, as manifestações ritualísticas entre outras situações que a cultura e a educação abrangem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho investigativo corrobora a formação acadêmica preparando o estudante para lidar com situações adversas, harmonizando temas que foram discutidos em sala de aula. As dificuldades, desconfortos e desencontros vividos pelas pesquisadoras diante da posição inicial da Escola Estadual Thomé de Medeiros Raposo, serviu como parâmetro capaz de modelar expectativas que permeiam a vida profissional de quem inicia uma carreira. Fatos dessa natureza nos preparam para enfrentar a diversidade e apontam argumentos para pensar, refletir e ultrapassar os obstáculos que surgem todos os dias, mormente na profissão de turismólogo.

Ao confrontar ideias e opiniões sobre cultura e história no ambiente escolar, compreendemos como estas categorias são influenciadas pelo turismo pedagógico, se as enxergamos como práticas educativas ateadas aos conteúdos curriculares. Envolver os estudantes na realização das oficinas, nos fez entender que um modelo inovador de práticas educativas tão simples é capaz de estimular estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I a compreender e alinhar conteúdos de diferentes temas e melhorar as inter-relações. Das atividades que transcendem a sala de aula e produzem conhecimentos, apontamos visitas a museus, praças, bosques, teatros, exposições, espaços circenses, etc., princípio básico do turismo pedagógico.

Constatamos inicialmente, total invisibilidade dos indígenas no ambiente escolar todavia, o contato promoveu aproximação e reconhecimento por parte de professores e estudantes, visto que ao finalizar a programação nos procuraram em busca de informação, as mais diversas, alguns estudantes do 5º ano comentavam que a história dos povos indígenas estava incompleta e que hoje eles reconheciam as suas lutas por direitos Constitucionais.

Ao refletirmos sobre a influência do turismo pedagógico na formação de estudantes com idade entre quatro e onze anos, sobretudo na valorização da cultura e da história dos povos indígenas, percebemos a necessidade de reescrever, sensibilizar e estimular o estudante a apropriar-se de forma lúdica e recreativa de diferentes temas e contextos, transformando-os em conteúdos e espaços atrativos para a aprendizagem.

Por fim, concluímos que as instituições de ensino devem utilizar práticas de ensino como lentes que buscam alternativas que conciliem as diferenças e projetem espaços onde todos se vejam iguais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Janaína da Silva. **O escutar: confissões sobre sexualidade**. Dissertação mestrado, PUC-SP, São Paulo: 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12375/1/Janaina%20da%20Silva%20Aguiar>. Acesso: 01/07/2020.
- ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar** - São Paulo, Difel-Educ, 1976 p. 6. Formação de professores e escola na contemporaneidade . Org. Marina Graziela Feldmann - Editora SENAC – S.P. 2009
- BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural: as possibilidades do planejamento**. Papirus. Campinas: 2000.
- BRASIL, Constituição Federativa Brasileira, 1988.
- BRASIL, MEC/INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Brasília: 2015. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso: setembro de 2020.
- BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. **POR UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa**. Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica, v. 12, nº 1. p. 114 – 129, jan/abr. 2010.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DANTAS, F. A. C.; CARVALHO, M. A. **Do patrimônio cultural material ao imaterial: a inclusão na proteção jurídica aos modos de criar, fazer e viver expressados na musicalidade**. In: XVI Congresso Nacional do CONPEDI, 2007, Florianópolis. Anais do XVI Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. v. 1. p. 1-10.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S (2006). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- IPHAN. **Educação Patrimonial Reflexões e Práticas**. Disponível em: <[Http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEP_raticas_ct1_m.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_EducPatrimonialReflexoesEP_raticas_ct1_m.pdf)>. Acesso em: 15/07.2020.
- GARCIA, Dirce Maria Falcone. **Diversidade Cultural, Conflitos e Educação: algumas Reflexões Teóricas**. Revista de Educação PUC-Campinas. Campinas: 2002.
- LOPIS, Erivania Azevedo Lopis. **Patrimônio histórico cultural: preservar ou transformar? Uma questão conflituosa**. Revista Mosaico – Volume 8 – Número 12, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MINTZ, Sidney W. **Cultura: uma visão antropológica**. Tradução do ensaio “Culture: An Anthropological View” publicado originalmente em The Yale Review, XVII (4), 1982, p. 499-512, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.
- MORAES, Camila Maria dos Santos, [et al]. **Turismo pedagógico**. v. único. - Rio de Janeiro: Cederj, 2016. 232 p.
- RAMOS, Alcida Rita. **O índio hiper-real**. ANPOCS, Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo: 1995.
- REISEWITZ, Lúcia. **Direito ambiental e patrimônio cultural: direito à preservação da memória, ação e identidade do povo brasileiro**. São Paulo: Disponibilidade: Rede Virtual de Bibliotecas, 2004.
- RIBEIRO, M. P. S. Nóbrega. **Ressignificação da cultura circulante na Comunidade Indígena Bayaroá: um estudo preliminar sobre os festejos da cerimônia Dabucuri**. Congresso ABA, UFPA, Belém: 2012.
- _____. **Territorialidade e práticas educativas: vozes que ressignificam a identidade cultural de uma terra indígena urbana**. Tese de doutorado. IUL, Lisboa: 2018.
- SALLES, Sandro Guimarães de; FEITOSA, Saulo Ferreira; LACERDA, Rosane Freire. **Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17415/12578>. Acesso: 13/08/2020.
- SANTOS, Luciano Cardenes. **Etnografia Sateré-Mawé, Sahu-Apé, Turismo e Cultura**. Manaus: Editora Valer, 2015.
- SILVA, de Maria do Carmo Vieira da. **Diversidade Cultural na Escola**. Editor: Edições Colibri, Lisboa: 2008.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. Editora Atlas, São Paulo: 1987
- UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais**. 2005.
- VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADE/MÊS	1º	2º	3º	4º	5º
Conversar com a pretensa orientação	X				
Apresentação da proposta à orientação, com reajustes	X				
Inserir o projeto e a orientação no currículo lattes		X			
Orientação e discussão dos fichamentos teóricos/metodológicos		X	X	X	X
Primeiros contatos com o campo para apresentação do Projeto		X			
Contato com as escolas envolvidas no projeto		X	X	X	X
Reunião com as crianças indígenas e não indígenas		X	X	X	
Oficinas de artes		X	X	X	
Observações e entrevistas		X	X	X	
Evento cultural na comunidade				X	
Esboço do projeto		X			
Escrita dos tópicos		X	X	X	
Fechamento do projeto				X	
Revisão do trabalho final					X
Tomar conhecimento das datas e banca de qualificação				X	
Depósito do Projeto na Coordenação de TCC					X

APÊNDICE B – PERGUNTAS ABERTAS E INTERVENÇÕES COM O GRUPO DE ESTUDANTES, ATORES SOCIAIS DA PESQUISA

NOME:

ANO:

1 - ESCRITA

- a. Você gosta de estudar nas duas escolas?
- b. Os indígenas estão na história contada na escola ou próximo de você?
- c. Você conhece algum objeto da cultura indígena?

2 - ORAL

- a. Você gostou da história e dos objetos indígenas que lhe apresentamos?
- b. Você visitaria uma aldeia indígena para ver de perto o que as crianças fazem?
- c. Você traria sua família para conhecer a Comunidade Indígena Waikyhu?

3 – OBSERVAÇÕES

- a. Dos movimentos;
- b. Dos gestos;
- c. Dos sons das músicas que entoavam;
- d. Das entrelinhas das perguntas;
- e. Da destreza de cada criança;
- f. Do trabalho coletivo.