

História, culturas, simetrias: uma experiência de ensino com pinturas corporais guarani na perspectiva da ecologia de saberes

History, Cultures, Symmetries: A Pedagogical Experience with Guarani Body Paintings from the Perspective of the Ecology of Knowledges

Antônia Maria Rodrigues Brioso*

Daniel Souza Barroso**

Daniely Meireles do Rosário***

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar uma experiência de ensino com pinturas corporais guarani na perspectiva da ecologia de saberes, realizada com estudantes da 2ª Série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), no âmbito do Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena na Amazônia. Tal experiência, que se organizou por meio do diálogo entre a Antropologia, as Artes Visuais, a Matemática e os saberes corpóreos guarani, avançou na problematização da história e da cultura indígenas na educação básica, ao examinar os grafismos sob a ótica do patrimônio cultural dos povos originários e do lugar de memória da presença indígena no Brasil. Ao final, apresenta-se considera-

ABSTRACT

In this paper, we shall analyze a pedagogical experience with Guarani body paintings from the perspective of the ecology of knowledges, carried out with students from the 2nd Grade of High School at the Laboratory School of the Federal University of Pará (EAUFPA), within the scope of the Project Cartography of Afro-Brazilian and Indigenous Culture in the Amazon. This experience, which was organized through the dialogue between Anthropology, Visual Arts, Mathematics and Guarani bodily knowledge, advanced the questioning of indigenous history and culture in basic education, by examining the paintings from the perspective of the cultural heritage of the indigenous peoples and the site of memory of the indigenous presence in Brazil. At the end,

*Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. brioso@ufpa.br <<http://orcid.org/0000-0001-5169-7651>>

** Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. dsbarroso@ufpa.br <<http://orcid.org/0000-0002-3267-5665>>

*** Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, Brasil. danymeireles@ufpa.br <<http://orcid.org/0000-0002-6993-1781>>

ções sobre as contribuições do experimento pedagógico no campo da educação intercultural e antirracista.

Palavras-chave: Pinturas corporais guarani; Educação intercultural e antirracista; Ecologia de saberes.

considerations about the contributions of the pedagogical experiment in the field of intercultural and anti-racist education are presented.

Keywords: Guarani Body Paintings; Intercultural and Anti-racist Education; Ecology of knowledges.

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar um artefato pedagógico para o ensino de História, elaborado a partir das pinturas corporais guarani em diálogo com a Antropologia, as Artes Visuais, a Matemática e os saberes corpóreos guarani, inserindo-se no âmbito do Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). As perguntas iniciais que problematizaram a pesquisa, em conjunto com os estudantes, foram: por que as culturas indígenas são subsumidas no que se ensina na escola? Os grafismos indígenas podem ser vistos como um *espaço de memória*¹ da presença dos povos originários que possam ser inseridos no currículo escolar? De que modo se pode ensinar e aprender as dimensões sociais, culturais e simbólicas dos grafismos indígenas guarani? Como criar um objeto artístico por meio da releitura de tais grafismos, garantindo a originalidade das juventudes envolvidas e a riqueza visual dos simbolismos estudados?

Tendo em vista tais problematizações, o presente artigo está dividido em quatro partes. A primeira versa sobre a ação da colonização e da colonialidade sobre os conhecimentos dos povos originários, a invisibilidade da cultura indígena no currículo escolar, a legislação que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena na educação básica e sobre o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena da EAUFPA, no âmbito do qual a experiência foi desenvolvida. A segunda parte analisa os grafismos como patrimônio cultural dos povos originários e como *lugar de memória* da presença indígena no Brasil, considerando-se os grafismos guarani. No terceiro momento, analisa-se a epistemologia na qual se baseou a pedagogia criada para ensinar e aprender as dimensões sociais, culturais e simbólicas dos grafismos indígenas. Na quarta parte, conclusiva, são feitas considerações sobre as contribuições do experimento pedagógico no campo da educação intercultural e antirracista.

Este artigo é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, fruto das

reflexões de dois professores de História, dois professores de Artes Visuais, um professor de Matemática, um indígena guarani (professor de Antropologia) e uma estudante da 2ª Série do Ensino Médio da EAUFPA, que participou do grupo de estudo do tema que originou o presente trabalho. A pesquisa desenvolvida em 2021 na EAUFPA, *História, culturas e simetrias: pinturas corporais Guarani*, trouxe importantes contribuições ao aprendizado da História e das demais disciplinas, bem como ao desenvolvimento da equidade no campo educacional. Isso porque discutiu, com os estudantes da 2ª Série, as culturas dos povos originários em base cultural guarani, trazendo à tona conhecimentos ancestrais, histórias ocultas ou esquecidas, intervindo na construção de memórias públicas e dando visibilidade à presença indígena no Brasil por meio de artefatos sociais, culturais e simbólicos, *memória e patrimônio em arquivo vivo* (ANTONACCI, 2018).

O Projeto Cartografia alterou sua face metodológica em função da pandemia da Covid-19, com reflexos na experiência aqui apresentada. O contato e os afetos tão caros ao projeto foram menores na tela do computador/*tablet*/celular. Não obstante, a criatividade professoral, em constante diálogo com o protagonismo estudantil, foi o elemento que levou a novos caminhos no projeto, recriando a humanidade em mídias digitais. Constituiu-se, portanto, um novo exercício para o trato pedagógico da questão étnico-racial e para o ensino antirracista (GOMES, 2012), por meio de diferentes disciplinas escolares e conhecimentos guarani, ou seja, em ensino híbrido, consubstanciado em uma *ecologia de saberes*, alterando o currículo eurocêntrico.

COLONIZAÇÃO, COLONIALIDADE E A INVISIBILIDADE DAS CULTURAS INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Desde o início da colonização europeia na América, os conhecimentos indígenas transmitidos oralmente, por meio de gerações, foram desqualificados e inferiorizados, contribuindo para a dominação colonial. Referindo-se à pintura corporal indígena, em 1612, o padre francês Claude d'Abbeville assim se expressou:

Os índios e índias ficam horríveis com as diversas pinturas que fazem nos seus corpos no sentido de serem bonitos. Trazem uns a face rajada de vermelho e de

negro, outros só um lado da face pintado, ficando o outro na sua cor natural, estes o corpo cheio de diversas figuras. (D'ABBEVILLE, 1612)

Na mentalidade colonial, tudo o que era relacionado à colônia era “feito” e “incivilizado”. Albert Memmi, analisando a formação da colonialidade a partir da colonização dos países americanos, diz que:

A desvalorização do colonizado estende-se, assim, a tudo aquilo que o toca. Ao seu país, que é feito, quente demais, absurdamente frio, mal cheiroso, de clima vicioso, de geografia tão desesperada que o condena ao desprezo e à pobreza, à dependência até a eternidade. [...] Aqui, o povo daqui, os costumes desse país, são sempre inferiores e muito, em virtude de uma ordem fatal e preestabelecida. (MEMMI, 1997, p. 67)

Sob o olhar do colonizador europeu, a cidade indígena, conforme observou Fanon (2005), é um lugar “mal-afamado”, povoado de homens “mal-afamados”. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. O desprezo pelo *outro*, até então desconhecido, passou a ser uma ação colonizadora.

As projeções oníricas e o medo imbricado nas viagens reais dos europeus ao Novo Mundo e, por conseguinte, na colonização, irromperam-se sobre os povos indígenas que aqui viviam. Desse modo, o racismo no Novo Mundo vitimou, primeiramente, os povos originários. O *habitus* do racismo foi criado por meio da usurpação do colonizador sobre as novas terras recém-conhecidas pelos europeus, subvertendo as normas existentes dos povos indígenas, substituindo-as pelas suas. Desse modo, o racismo resume e simboliza a relação fundamental que envolve colonialista e colonizado.

Elaborado a partir do conjunto de condutas, de reflexos adquiridos, exercidos desde a primeira infância, o racismo acabou sendo valorizado pela educação, tão espontaneamente incorporado aos gestos e às palavras, que constituiu uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (MEMMI, 1997). Assim, as diferenças sentidas como “medo ao outro” eram uma ordem essencial para gerar desigualdades e assimetrias entre o colonizador e o colonizado por meio do racismo.

O conquistador europeu passa a ser a negação dos povos subjugados, pois as diferenças são fortemente evidenciadas, valorizadas em detrimento do

colonizado e levadas ao absoluto, como definitivas. Nesse processo, pelo qual os territórios coloniais foram formados pelos impérios ocidentais, o esmagamento dos *condenados da terra* está incluído entre os valores do colonialismo. Apesar de esses sujeitos, com seus saberes e conhecimentos, terem sustentado o colonizador europeu na terra até então desconhecida, os saberes locais com técnicas específicas foram apropriados pelos colonizadores, a exemplo da confecção da farinha e do chocolate que hoje circula no mundo todo.

A violência presidiu ao arranjo do mundo colonial que, gradual e incansavelmente, promoveu uma grande destruição das formas indígenas, fez desmoronar, sem restrições, os seus sistemas de referências sociais, econômicas, culturais e simbólicas. Tal colonialidade, que perdurou mesmo após os processos de autonomia política das colônias das suas respectivas metrópoles, continuou colapsando o edifício da intersubjetividade e da alteridade, provocando a distorção do significado da humanidade dos povos indígenas, além da naturalização do extermínio, da expropriação, dominação, exploração, morte prematura e outras condições piores que a morte, tais como a tortura e o estupro (TORRES, 2019). Não obstante, todo esse processo era justificado aos olhos do colonizador como missão civilizatória, que objetivava uma homogeneização, suprimindo as diferenças culturais dos territórios invadidos. Assim, desejava-se também que os *deserdados da terra* recebessem a colonização.

O racismo também foi, e continua sendo, um princípio da colonialidade que organiza aqueles que podem formular um conhecimento válido e aqueles que não o podem. A frase “penso, logo existo” de Descartes, elaborada em 1637, é um marco de uma tradição em bases epistemológicas europeias para um pensamento universal, que exclui outras determinações corporais e geopolíticas. O “eu”, do “penso, logo existo”, era o homem branco europeu, logo, os outros não pensam, tampouco existem, ficando clara a relação entre o conhecimento e a existência (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2019).

No decorrer do tempo, no século XIX, prosperou ainda mais a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, como fósseis vivos testemunhando o passado. Trata-se de sociedades primitivas, condenadas a uma eterna infância, segundo os auspícios do Evolucionismo (CUNHA, 1998), continuando a descredibilizar todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem as ideias universais e os interesses que elas serviam. Ao analisar a invisibilidade das populações indígenas no século XIX, Márcio Couto

Henrique (2013) percebeu que a ideia de que os indígenas constituíam a infância da humanidade é muito presente na documentação sobre essas populações naquele período. Outra ideia correlata a essa era que, sem a proteção dos “civilizados”, as populações indígenas seriam incapazes de superar o nível zero da evolução (HENRIQUE, 2013). Nesse sentido, afirma o historiador, a discussão sobre a história indígena está em geral associada à atividade dos missionários europeus, retirando o protagonismo indígena (HENRIQUE, 2013).

Essa ação colonial desperdiçou muitas experiências sociais, culturais e econômicas dos povos ancestrais que viveram desde o período colonial, pois, à medida que sobreviviam, suas experiências eram submetidas às lógicas e normas do poder dominante. Para Boaventura Santos (2010), esse processo consistiu em um *epistemicídio*, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais, além da perda de uma autorreferência, que não era somente gnosiológica, mas também ontológica – saberes inferiores de seres inferiores. Ademais, selvagens, bárbaros e gentios são atributos comuns presentes nos documentos históricos que se referem aos indígenas. Trata-se de uma carga semântica que denota “incivilizados”. Segundo Fanon (2005), a opressão exercida pela cultura do dominante gera uma opressão que atinge as comunidades, o político e a cultura, mas também o ser psíquico.

Essa tragédia reverbera até hoje na demografia dos povos originários e nos viveres desses sujeitos, todavia, não é nosso propósito fazer um estudo sobre a extinção desses povos, busca-se tratar da dizimação tão somente. Importante, nesta pesquisa, é conhecer a experiência desses povos, pois os indígenas não são corpos sem mente, sem subjetividades; são sujeitos de psiques, de memórias e corpos, que trazem toda uma bagagem cultural e simbólica expressa no dia a dia em escritas performáticas (TAYLOR, 2013). Investigar essas memórias subterrâneas e invisibilizadas dos indígenas brasileiros é rastrear passados vivos que estão presentes e se alimentam nos espaços mais cotidianos, prontos a vir à tona a qualquer momento quando inqueridos. Essas memórias corpóreas agitam-se, chocam-se e se rompem ante os olhos do historiador/a quando se operacionaliza a história numa perspectiva das memórias vivas, em culturas marcadas pelos conhecimentos corporizados, o que a *escrita conquistadora* (CERTEAU, 1975) – que fabricou a história ocidental – não vê sentido.

A sociedade brasileira atual ainda é herdeira de uma visão preconceituosa colonialista sobre as culturas dos povos originários. Na semana que inicia-

mos o grupo de estudo sobre os grafismos indígenas, um acontecimento revelador do preconceito na longa duração indignou nossa equipe: um jovem estudante de Direito da UFPA, Tel Guajajara,² foi vítima de racismo por um motorista vinculado a aplicativo. Ao vê-lo com pintura corporal específica de sua etnia, recusou-se a levá-lo, pois “estava sujo” e que, por isso, não levaria o “índio”. Fato de onde partimos nossos debates, em conjunto com a violência do tempo presente sobre esses povos estampados nas redes sociais, relacionando com documentos históricos, tal como o que abrimos o presente artigo.

O ensino também é um campo da história pública. Essa dimensão da concepção de história pública, como um conjunto de procedimentos que pode contribuir com modelos participativos de construção de saber e de intervenção objetiva em diferentes espaços, incluindo a sala de aula (ROVAI, 2019), é muito importante, visto que o espaço escolar também é um território de disputas, em que se seleciona e se promove a publicização de determinados conhecimentos. Além disso, os objetivos de aprendizagem da história e cultura indígena são exemplos dela, principalmente na Amazônia, que reúne a maior parte dessa população no Brasil, com cerca de 440 mil indígenas. São mais de 180 povos indígenas, além de vários grupos isolados vivendo no bioma. Eles ocupam uma área de cerca de 110 milhões de hectares.

A grande destruição causada pela colonização, em termos numéricos de vida, representa um dos maiores genocídios na história. Isso significa a eliminação de povos inteiros, destruição completa de culturas, assolação de parte dos vestígios materiais e dos registros feitos pelas populações indígenas em toda a América. É difícil o trabalho do professor-historiador para a reconstrução dessa história. Para Michel de Certeau (1975), é trabalho alquímico da história ao produzir imagens de sociedade com “pedaços de corpos”.

No entanto, esses povos resistiram com protagonismo. A eliminação dos vencidos não chegou a realizar-se, pois os grupos que sobreviveram, articulando suas memórias históricas, constroem-se e se reconstróem a cada dia. Como todos os sujeitos sociais não estão estáticos no seu viver diário, vivem em consonância com as mudanças do seu tempo, que selecionam segundo critérios de sua própria cultura, influenciando sua agenda do presente e do futuro (HENRIQUE, 2014).

De modo paradoxal, mesmo derrotados, submetidos e explorados, os povos indígenas desenvolveram, concomitantemente, práticas e comportamen-

tos que tornaram o processo da conquista instável, frustrando os objetivos dos colonizadores. Como agentes sociais ativos, dificultaram a imposição de valores dos vencedores, corroendo as bases da nova sociedade (BRUIT, 1992). Olhando pelo reverso, os indígenas não foram pacíficos, medrosos ou acovardados. O que sugeriria ao colonizador como prova de irracionalidade poderia ser forma de proteção e resistência, como, por exemplo, o silêncio, a “preguiça”, a teimosia, a mentira e a bebedeira. Trata-se de uma resistência invisível, à semelhança de um jogo de máscaras, consequência psíquica dos traumas da conquista (BRUIT, 1992).

Não obstante, esse protagonismo pouco tem chegado ao chão da escola. A visão pitoresca e exótica do indígena prevalece no material didático, como se esses povos estivessem congelados em um passado remoto, dissociado da realidade. Ignora-se a existência de muitos povos, com grandes diferenças de organização social, cultural, linguística e política, principalmente suas atuações e intervenções no cenário político brasileiro. Esse engajamento intenso dos movimentos indígenas no cenário nacional provocou a incorporação da temática indígena nos currículos oficiais, corroborando, assim, o currículo como um campo de tensão e disputa pelos conhecimentos válidos a serem ensinados nas escolas brasileiras.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010), a dominação epistemológica, que já tratamos acima, é uma relação desigual de saber-poder que conduziu a supressão de muitas formas de saber, próprias de um povo ou nações colonizadas. Isso reverberou sobre os conhecimentos válidos para o ensino nacional, entretanto, os movimentos sociais têm provocado uma maior democratização dos conhecimentos que adentram a escola. Tratemos agora da legislação que pode reverter as ausências dos conhecimentos indígenas no que ensinamos nas escolas brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana têm hoje força de lei, representando uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira. Essa instituição normativa iniciou, a partir de 2003, com a Lei nº 10.639. A legalidade foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/04 e pela Resolução CNE/CP nº 01/04. Tal lei foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.

As leis propõem que a educação básica desenvolva pedagogias que insiram no ensino as culturas invisibilizadas, tanto indígena quanto africana. Todavia, a lei evidencia que o tema deve ser preferencialmente aplicado nas disciplinas História, Artes e Literatura, longe de que as demais disciplinas estejam isentas de desenvolver pedagogias antirracistas. Nisso, a responsabilidade incide sobre todas as áreas do conhecimento escolar.

É revelador, em muitos estudos no campo educacional, que a escola pública tem afastado os estudantes afro-brasileiros e indígenas de seu interior. Em todas as faixas etárias, fica nítida a desvantagem dos indígenas e negros em relação à população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola. Segundo Censo Demográfico de 2010, compilado em um recente estudo do Unicef,³ estima-se que há mais de 3,8 milhões de brasileiros entre 4 e 17 anos que não frequentam a sala de aula.

O índice alto de evasão desse público estudantil pode ser também explicado parcialmente por um sistema educativo que não contempla a cultura e a identidade dos estudantes indígenas e negros, por isso não se sentem incluídos na cultura escolar. Sonega-se a escola a um significativo segmento da população brasileira, aumentando assim a periferia existencial no Brasil. Isso ratifica o pensamento de Bourdieu (2004) sobre as instituições de ensino que conservam e transmitem a condição seletiva, legitimando a diferenciação do acesso ao capital cultural. Além disso, os alunos autoidentificados como brancos e pardos continuam a desconhecer a história e a cultura dos povos originários brasileiros.

De acordo com um relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre a presença dos povos indígenas no país, houve um crescimento de 10,8% a.a. no número de pessoas que se declararam indígenas, entre 1991 e 2010 – fenômeno que se manifestou, principalmente, nas áreas urbanas. No Censo de 2000, 63,5% dos domicílios brasileiros possuíam, pelo menos, um indígena autodeclarado. No Censo seguinte (2010), o patamar já era de 80,5%. Segundo o IBGE, esse crescimento foi “atípico”, uma vez que “não existe nenhum efeito demográfico” que o explique. Conclui o relatório que: “muitos demógrafos atribuíram o fato a um momento mais apropriado para os indígenas, em que estavam saindo da invisibilidade pela busca de melhores condições de vida, mais especificamente, os incentivos governamentais” (BRASIL, 2012, p. 4). Hoje, dados preliminares da Fundação Nacional

dos Povos Indígenas (FUNAI), estimam mais de 900 mil indígenas vivendo no Brasil.

O relatório aponta para o fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “retnização”, essencial para a compreensão da história dos povos indígenas no Brasil. Na longa duração, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, grupos indígenas que foram forçados a esconder e a negar suas identidades étnicas como estratégia de sobrevivência – amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições. No caso da Amazônia, podemos citar o exemplo do povo Borari. Situados no oeste paraense – região referenciada como lugar símbolo de resistência frente aos ataques constantes dos grandes empreendimentos, que seguem o interesse do grande capital nacional e estrangeiro –, os boraris passam pelo processo de etnogênese desde os anos de 1990.⁴

As escolas brasileiras têm lidado com esse crescimento da população indígena. Eles estão cada vez mais nas escolas e adentrando nas universidades em virtude das políticas afirmativas, demonstrando, assim, a importância dos movimentos sociais, especialmente na década de 1970, com a luta pela afirmação de direitos e pela extensão da cidadania a grupos tradicionalmente mantidos à margem da sociedade. Contudo, as escolas vêm se revelando um dos espaços nos quais as representações negativas sobre os indígenas e, principalmente, sobre os afrodescendentes, com discursos reguladores sobre sua cultura e seu corpo, são mais difundidas. Cotidianamente, nas escolas regulares, essa população é vítima de injúrias e racismo, em que o mito da democracia racial é desmentido no próprio cotidiano escolar. A escola indígena, com protagonismo de professores e professoras indígenas, é um tema caro no cenário educacional brasileiro, todavia, neste artigo, não enveredaremos por esse debate.

Outro elemento da sala de aula é a continuidade da negação dos conhecimentos indígenas como válidos no ensino básico e superior. A literatura didática pouco avançou sobre o tema em questão. Segundo Coelho e Coelho (2015), as narrativas oferecidas por obras publicadas recentemente, de maneira surpreendente, permanecem muito próximas àquelas presentes na produção didática de duas décadas atrás.

Entretanto, a escola, de modo geral, dialeticamente também é o espaço

onde o racismo pode ser desvelado e combatido, em que o mito da democracia racial pode ser desmoralizado, a exemplo da escola indígena dos boraris. É na escola que as representações positivas sobre a história e as culturas indígenas podem ser ensinadas, construindo um ensino que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. A instituição escolar, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma *pedagogia da diversidade* (GOMES, 2012). Desse modo, é essencial que as escolas assumam seu papel de conformadoras de outras narrativas históricas, de memórias e saberes contra-hegemônicos, que recoloquem os conhecimentos dos povos originários sob nova perspectiva, contribuindo não só para a autoestima dos/as estudantes negros e étnica e racialmente diferenciados, mas também para a promoção da igualdade racial e do combate aos racismos, inclusive, por parte dos/as estudantes brancos.

Foi com essa intencionalidade que se idealizou o Projeto Cartografia da Cultura Afro-brasileira e Indígena da EAUFPA, que nasceu em 2012, na esteira dos marcos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e inserido no conjunto das políticas afirmativas para a promoção da igualdade racial. Essa práxis pedagógica desenvolve uma metodologia pela qual se processa a educação multi/intercultural e étnico-racial na 2ª Série do Ensino Médio da EAUFPA, promovendo ainda a iniciação à pesquisa e à extensão.

Ademais, o projeto conecta o ensino de diferentes disciplinas escolares e a interculturalidade, mediados por um currículo decolonial,⁵ e, nessa perspectiva, já formou mais de mil estudantes ao longo de quase uma década de existência. Ao realizar o inventário do Projeto Cartografia,⁶ Brioso (2018) percebeu que, na metodologia do Cartografia, a educação intercultural, desenvolvida ao longo da existência do projeto, aproxima-se do conceito de Vera Candau:

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 1)

Não é tolerância com as diferenças, mas o reconhecimento recíproco, bem como a intenção e a disponibilidade para ensinar a diversidade como enriquecimento mútuo entre várias culturas que habitam um dado espaço geográfico. Na pesquisa de Brioso (2018), ainda foi possível perceber as vantagens que não só acontecem nos processos de ensino e de aprendizagem dos discentes, mas também em outros aspectos, como na formação de uma *cultura de pertencimento* (NANNI; ABBRUCCIATI apud SOUZA; FLEURI, 2003) nos estudantes afrodescendentes e mestiços, um caminho salutar para o empoderamento desses sujeitos. Para Stuart Hall (2003), as formas como nós nos assumimos ou como os outros nos assumem dentro das relações sociais e culturais produzem uma diferença material nas nossas vidas, transportadas para todas as esferas e produções pessoais ou de grupo.

O maior desafio do ano de 2021 foi convergir essa face do Cartografia com o modelo de ensino híbrido, em consonância aos protocolos de combate à pandemia da Covid-19 e à política de bandeiramentos adotada pela UFPA. A experiência de 2020 havia sido de *lives* sobre temas anteriores, pois estávamos aprendendo a lidar com o tempo e o espaço durante a pandemia, com nossos corpos distanciados como proteção. Já em 2021, iniciamos de modo remoto, usando as mídias sociais. Na última etapa, foram possíveis encontros presenciais, que humanizaram os processos de ensino e de aprendizagem. O Cartografia corroborou seu potencial rizomático, em que um novo ramo florífero brotou, renovando seu processo de ligação com a multiplicidade diante de circunstâncias inimagináveis.

AS PINTURAS GUARANI COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA CORPÓREA

Ao desenvolver a metodologia de ensino do tema *História, culturas e simetrias: pinturas corporais Guarani* – na perspectiva da História, da Antropologia, em diálogo com a Matemática e as Artes Visuais, no âmbito de um projeto cuja natureza está inserida na educação para as relações étnico-raciais –, fizeram-se necessárias novas artes pedagógicas afirmativas e inclusivas, alterando as didáticas subalternizadoras. Isso exigiu pesquisas e novas epistemologias por parte dos/as professores/as, a fim de reconstruir a história de tantos e tão diferentes povos, cujas culturas são performáticas, enquanto “cognição corpórea” (TAYLOR, 2013).

Os grafismos indígenas são exemplos da resistência cultural, rica em simbolismos e possível de ser didatizada como uma cartografia, correspondente a um rizoma nas suas conectividades, no entrelaçamento de conhecimentos/saberes e múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995) para o aprendizado da história e das culturas indígenas. Exercitamos, nesse processo, o que Gomes (2012) denomina *imaginação pedagógica*, acrescentando a criatividade de histórica.

Em geral, os grafismos indígenas podem ser observados em variados artefatos confeccionados pelos povos indígenas, como cerâmicas, potes, pedras, jarros, vasos, lanças, máscaras, tecidos, cestas, papéis e na pintura corporal. Na diversidade dos povos originários, os grafismos são específicos de cada povo e estão ligados aos costumes e às especificidades de cada grupo. O simbolismo da pintura corporal é parte do figurativo subjacente à utilização dos diferentes itens da ornamentação do corpo. Além disso, os grafismos podem ser considerados maneiras de representação da realidade, pertencentes e particulares a cada etnia, indo desde a seleção e a aplicação de cores e formas geométricas até seus significados.

A pintura corporal torna possível o reconhecimento de cada povo, a que família pertence, que função o desenho representa, ou até em que momento os sujeitos que foram pintados estão vivendo. Os grafismos indígenas, tanto para o corpo quanto para os objetos, têm, em sua maioria, uma forma geométrica e são retirados da própria natureza ou de animais. Sob o olhar ocidental, são difíceis de serem notados ou percebidos, pois muitos não são verbalizados ou não afloram na esfera do consciente, e somente pelo conhecimento e pela análise dos aspectos culturais pode-se ir além da aparência (VIDAL, 1987). Para Machado (2015, p. 21), no “modo de vida guarani”, em sentido religioso, muitos atos performáticos devem ser mantidos em segredo, são “corpos que falam em silêncio”.

Ao lidarmos com um material que constitui sistemas independentes de comunicação, o sentido das crenças, a atividade ritual e a mitologia, como manifestações de expressão simbólica, portadora, por assim dizer, de um significado holístico, inserem-se no conhecimento em razão sensorial, rastreando comunicações orais em performances e narrativas de corpo, a exemplo das pinturas corporais guarani. Razão sensível a determinações entre cultura e natureza, corpo coletivo e práticas culturais, memória e tradição viva (ANTO-

NACCI, 2018). As pinturas corporais são “arquivos vivos”, um sistema de conhecimento que se estrutura em forma de enredo, as narrativas indígenas, uma infralíngua pictórica.

Essa arte não foi idealizada como patrimônio ou arquivo em uma perspectiva ocidental moderna, selecionada pelos povos originários que a utilizam para trazer à memória o Estado nacional ou o poder, como idealizado inicialmente por Pierre Nora (1993). A gênese da pintura corporal indígena se perdeu no tempo, mas se mantém com a intencionalidade pedagógica e o vetor da memória de grupo. Nesse sentido, tratamos as pinturas corporais indígenas como *lugares de memória* próprios desses sujeitos, ressignificando e alargando a concepção inicial de Nora (1993).

O conceito de *lugares de memória* tornou-se recorrente, desde meados da década de 1980, quando o historiador Pierre Nora coordenou o trabalho que denominou de “Inventário de Lugares de Memória na França”. O historiador definiu como *lugar de memória*:

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (NORA, 1993, p. 12-13)

Acrescentou ainda o historiador: “*os lugares onde a memória se cristaliza e se refugia*” e são os “mais ruidosos símbolos” (NORA, 1993, p. 7). Hoje, podemos lançar mão desse conceito a partir de seu caráter polissêmico e com vários usos, alguns evidentemente políticos, outros usados no âmbito das *batalhas de memória*, travadas entre diferentes grupos sociais e raciais para elucidar os lugares detentores de memórias essencialmente significativas para si e em disputas pela memória oficial ou nacional.

Na pesquisa *História, culturas e simetrias: pinturas corporais Guarani*, a linguagem simbólica das pinturas corporais, como sistema autônomo de comunicação dos povos indígenas do Brasil, foi abordada como *lugar de memória corpórea*, representativo de resistência cultural, histórica e reconhecimento identitário, produzindo ruídos e ecos do passado, que são ressignificados no presente, pois, como toda cultura, passam por transformações e adapta-

ções. Como objeto de investigação histórica, o corpo é plural e, ao mesmo tempo, material e imaterial. É um documento vivo, repleto de significados e camadas de tempo, sendo continuamente recriado, um “arquivo vivo”.

Na perspectiva de entender os grafismos guarani, é necessário primeiro entender o “modo de vida” guarani e, portanto, compreender a presença deles no Pará. Os Guarani, no estado do Pará, chegaram há cerca de um século: puseram-se “a caminhar” da Argentina para a Amazônia (MACHADO, 2015). A aldeia Guarani Mbya⁷ ficou isolada de outros parentes Guarani durante muito tempo. Somente nos anos de 1980, o contato aconteceu, contudo, mantiveram guardado o “modo de ser” guarani (MACHADO, 2015). Esses caminheiros adquiriram nova terra, seu Tekoà Pyau, um novo local para se continuar a viver, na perspectiva do bem viver. Para o historiador John Monteiro (1992), os *deslocamentos* motivados pelo profetismo são grandes eixos do *modus vivendi* guarani, o que é corroborado pelo antropólogo guarani Almiros Machado (2015, p. 21): “o ‘guatá’, que é o *caminhar*, é central nas suas implicações terrenas, entretanto, esse movimento também é espiritual, repleto de significados para a vida social e simbólica guarani”.

Trata-se, assim, de caminhar para encontrar a nova terra, boa de viver e onde não mais se morre, uma vez que, nessa terra, se implantará o modo tradicional de viver guarani. Ademais, esse movimento e as relações do bem viver guarani, em conexão com a natureza, expressam o poder aglutinante da pintura corporal enquanto instrumento de visualização das representações guaraníticas. Os Guarani, então, *guaranizaram* parte da Amazônia, como também se *amazonizaram* (MACHADO, 2015). Foi nesse contexto de mudança e transformação que estudamos os grafismos produzidos pelos Guarani, entendendo suas histórias e sua cultura.

AS PINTURAS GUARANI COMO EXPERIMENTO DIDÁTICO EM ECOLOGIA DE SABERES

Na estrutura metodológica do Projeto Cartografia, todos os experimentos didáticos criados na linha étnico-racial passam por uma *didatização* do ensino, ou seja, os professores criam e desenvolvem uma prática de acordo com a temática escolhida e a estrutura da sua disciplina escolar, em consonância com a natureza epistemológica do campo científico a que a disciplina está

ligada, aportados em uma literatura mais recente do tema e, não menos importante, respeitando os processos cognitivos dos estudantes, considerando ainda suas condições socioculturais. Buscou-se, com tal didatização, consolidar um ensino intercultural aprofundado, superando um ensino superficial do tema (COELHO; COELHO, 2013).

A metodologia do estudo iniciou, no primeiro momento, com uma revisão bibliográfica, estudando uma literatura didática e acadêmica, mencionada nas referências bibliográficas. Essa fase do trabalho aconteceu de modo remoto, ainda seguindo o protocolo da Covid-19 da Universidade Federal do Pará (UFPA), levando cerca de dois bimestres. Esses encontros de estudos na História e na Matemática aconteceram no formato de *workshop*. Já os grafismos Guarani foram estudados em forma de oficina com o indígena guarani Almires Machado;⁸ e a última oficina foi a de Artes Visuais, pois foi no decorrer dela que se elaborou o produto pedagógico, como resultado da pesquisa.

Como modelos de grafismos estudados na oficina do guarani tem-se o grafismo associado à urutu-cruzeiro, para indicar estado de alerta, guerreiro aguerrido (Figura 1); o grafismo associado a cascavel, simbolizando sinal de perigo, cuidado e proteção (Figura 2); e a imagem que tem como referência pele da jararaca, simbolizando poder e proteção (Figura 3).

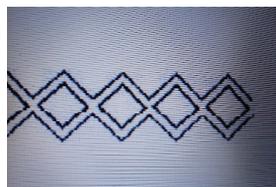
Figura 1 – Grafismo indígena Guarani de urutu-cruzeiro



Figura 2 – Grafismo indígena Guarani de cascavel



Figura 3 – Grafismo indígena Guarani de jararaca



Fonte: Arquivo pessoal de Almires Martins.

A segunda etapa do trabalho consistiu na pesquisa de campo, que aconteceu durante o terceiro bimestre letivo. A primeira visita realizada foi ao Memorial Verônica Tembé.⁹ Nesse museu, com uma coleção etnográfica com mais de 200 artefatos indígenas de diferentes nações, foram observados variados grafismos. Na ocasião, os estudantes foram orientados pelos professores de História e de Matemática, sensibilizando os olhares para o que havíamos debatido nos *workshops*.

O terceiro momento da caminhada metodológica do grupo, no penúltimo bimestre letivo, foi a organização do trabalho a ser apresentado na 10ª Mostra de Trabalhos do Projeto Cartografia, realizada no dia 20 de novembro.¹⁰ Nesse momento, com todos os professores participando, mas sob a orientação da professora de Artes Visuais, em encontros presenciais, elaboraram-se os artefatos pedagógicos, resultantes das pesquisas: um painel pintado em lona e uma escultura em forma de cobra-grande, produzida com paneiros de cipó, papietagem.¹¹ Contudo, o desafio maior de tais propostas era o da criação, movida pela pergunta: *Como criar um objeto artístico a partir da releitura de tais grafismos, garantindo a originalidade das juventudes envolvidas e a riqueza visual dos simbolismos estudados?* Seguiu-se a compreensão de releitura, fundamentada em uma nova construção, ou seja, reler para aprofundar significados ressemantizando-os, construindo assim um novo texto, partindo da criação (BUORO, 2000).

Figura 4 – *Sem título*. Acrílica sobre lona de algodão.
Dim: 280cm x 130cm (aprox.)



Fonte: Foto de Josué Pamplona (2021).

Figura 5 – *Cobra-grande*. Escultura em técnica mista (paneiros de cipó, papietagem, aplicação de esponja e pintura). Dim: 6 metros (aprox.)



Entre os resultados alcançados, destacamos: discussão teórica interdisciplinar sobre os grafismos indígenas na perspectiva da *ecologia de saberes*; reflexão com pessoas étnica e racialmente diferenciadas sobre os grafismos indígenas; elaboração de produtos artísticos ressemantizados. Os estudos evidenciaram os padrões simétricos dos grafismos indígenas da etnia Guaraní. Esses padrões, que derivam de desenhos zoomórficos e cultura específica, serviram de base à elaboração de produtos artísticos reestilizados pelas/os estudantes e apresentados na mostra de trabalhos.

Assim, esses trabalhos foram expostos de forma oral e visual. A mostra aconteceu em um espaço público, o Horto Municipal de Belém. Os estudantes do grupo de estudo foram os principais agentes do processo de aprendizagem. Alice Silva, Evanilde Gomes, Leandra Teixeira, Isabel Viana, Matheus Pereira, Carolina Raiol, Rayssa Alfaia, Rayssa Teixeira, Kelvin Silva e Vitória Monteiro levaram a um público de mais de 150 pessoas seus aprendizados criativos sobre os grafismos indígenas, demonstrando a resistência, a beleza e a diversidade dos povos originários do Brasil.

O interesse e a motivação pela atividade, desde a revisão bibliográfica até a construção de produtos educacionais concretos, demonstraram que a metodologia da pesquisa, mediada pelo tema da diversidade cultural, foi eficiente para atrair e manter os estudantes como protagonistas durante todo o percurso do estudo, alicerçado em uma curiosidade epistemológica, levando à aprendizagem significativa.

Participar do Projeto Cartografia foi importante para mim, porque além de proporcionar a iniciação científica, possibilitou que eu conhecesse os significados dos grafismos (guaraní) e dar valor a esse material cultural e perceber a visão matemática desses padrões. Além disso, me ajudou a derrubar preconceitos e entender alguns costumes de diferentes povos originários.¹²

Com essa sequência didática, agora acrescida do contato por mídias digitais, procurou-se demonstrar que todas as disciplinas escolares, portanto, o conhecimento escolar, podem considerar, em seus repertórios, os conhecimentos das nossas matrizes indígenas, conforme preconiza a LDB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo não pretendeu apresentar uma discussão teórica sobre a história indígena ou uma etnografia dos povos indígenas, mas demonstrar a possibilidade de conexão de conhecimentos escolares com a educação para as relações étnico-raciais, com grande potencial para a superação do racismo epistêmico que reverbera no currículo escolar (BRIOSO, 2018).

A EA-UFGA, por meio do Projeto Cartografia, assumiu o seu papel de agência em ensinar por meio de outras interpretações históricas, de memórias e saberes, recolocando os conhecimentos dos povos indígenas sob nova ótica no currículo escolar, a de conhecimentos válidos e atores sociais ativos. Valorizando os saberes que resistiram com êxito à modernidade colonial. Superando pedagogias que são marcadas por visões estereotipadas sobre os povos originários. Na Amazônia, essa é uma ação educativa importante que contribui não só para a autoestima de nossos/as estudantes pardos/as e afrodescendentes, mas para a promoção da igualdade racial e do combate ao racismo pelos alunos brancos. Demonstra-se, com o trabalho desenvolvido, que é possível dar trato pedagógico à questão étnico-racial (GOMES, 2012) em todas as disciplinas escolares.

A temática da diversidade étnica, a exemplo dos grafismos indígenas, foi o elemento que alimentou a pesquisa de forma positiva. Algumas experiências no ensino já demonstram que o tema da diversidade tem sido uma vantagem pedagógica. Para Zeichner (apud SOUZA; FLEURI, 2003), a inclusão da diversidade cultural e linguística no programa curricular nas escolas americanas e australianas proporcionou resultados positivos que aumentaram o *background* cognitivo dos alunos. Assim, é possível afirmar que a diversidade tem um potencial pedagógico para a aprendizagem de estudantes e, acrescentamos, de professores.

Os momentos de contato por mídias digitais demonstraram a exclusão digital da qual o estudante brasileiro é vítima. Um projeto que recebia, em anos anteriores, 90% dos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, em 2021, recebeu 10% de inscrições, com algumas desistências pelo caminho. Assim, a cultura digital no Brasil ainda é elitista, excluindo uma parcela da população de um ensino de qualidade e democrático, levando-os a formar uma periferia tecnológica.

Apesar disso, conclui-se que são múltiplos os caminhos metodológicos no ensino escolar que podem levar a colocar em prática as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2011, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Enfim, inventariar os *lugares de memória* dos povos indígenas no Brasil é recuperar nossas identidades – tantas vezes negadas – e, ao mesmo tempo, desenvolver uma ação pedagógica de combate ao racismo.

REFERÊNCIAS

- ANTONACCI, Maria Antonieta. Memória e patrimônio em “arquivos vivo”. *Projeto História*, São Paulo, v. 62, p. 80-111, mai./ago. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- BRASIL. *Os indígenas no Censo Demográfico de 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012.
- BRIOSO, Antônia Maria Rodrigues. *Cartografia da educação étnico-racial na educação básica: uma experiência de ensino antirracista*. Belém: Paka-Tatu, 2021.
- BRUIT, Hector H. O visível e o invisível na Conquista hispânica da América. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). *América em tempo de Conquista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992, p. 77-101.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino de arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016.
- COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. A diversidade na história ensinada nos livros didáticos: mudanças e permanências nas narrativas sobre a formação da nação. *Revista História e Diversidade*, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

- DIAS, Bárbara; RAMOS JÚNIOR, Venâncio. Processos Autônomos e de desenvolvido na Amazônia brasileira: a etnogênese dos povos na Terra Indígena Maró. *Revista de História de Araguaína*. v. 12, n. 1, p. 71-85, 2020.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.
- HENRIQUE, Márcio Couto. A temática Indígena na sala de aula. In: HENRIQUE, Márcio Couto (Org.). *Diálogos entre História e Educação*. Belém: Editora Açai, 2014, p. 81-98.
- MACHADO, Almiros Martins. *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe y - de sonhos ao Guatá Guassú em busca da(s) terra(s) isenta(s) de mal*. 2015. 209 f. Tese. (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI- XVII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP, Companhia das Letras, 1992, p. 475-498.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologia do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010.
- SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.
- TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, Ramon (Org.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-54.
- VIDAL, Lux. *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Studio Nobel, EDUSP, FAPESP, 1992.

NOTAS

¹ No original: “Lés Lieux de Mémoire”. Expressão consagrada de Pierre Nora (1993), historiador francês.

² Tel Guajajara, na ocasião, tinha 21 anos de idade. É estudante de Direito na UFPA, coordena o Diretório Central dos Estudantes (DCE), é fotógrafo, escritor, ativista social pelos povos indígenas. Em 2021, passou a compor a União Nacional dos Estudantes (UNE).

³ “O enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil”, estudo do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

⁴ Marcados por uma colonização brutal desde o século XVII, pelo engajamento no movimento cabano na primeira metade do século XIX e lutando contra a opressão que se seguiu no Império, os boraris se fizeram invisíveis como estratégia de sobrevivência. A língua Nheengatu hoje é falada somente pelos mais velhos, mas uma espiritualidade fora sempre praticada de forma silenciosa, interagindo com outras manifestações culturais do lugar. Desde a década de 1990, os boraris têm se autodeclarado indígenas reafirmando sua etnia como estratégia de defesa de serem quem são e de sua terra diante dos ataques de madeireiros e do Estado. A ação cultural de se invisibilizarem como forma de sobrevivência foi tida pelos governos da região como miscigenação, negando com isso os direitos da etnia. Os boraris vêm se apropriando da escola como um lugar de afirmação desse pertencimento e ação de resistência (DIAS & RAMOS JÚNIOR, 2022).

⁵ Currículo decolonial é o currículo que o Cartografia vem construindo e investigando com os estudantes. Está assentado nos estudos da decolonialidade, que tem nos conhecimentos e culturas subalternizados um elemento fundamental. Na pesquisa sobre o Cartografia, Brioso (2018), o definiu como *currículo subalterno*.

⁶ Consta no segundo capítulo do trabalho.

⁷ A aldeia pertence ao município de Rondon do Pará, mas suas demandas são atendidas pelo município de Jacundá, devido à menor distância entre a aldeia e a sede do município (MACHADO, 2015).

⁸ Antropólogo Guarani. Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁹ <https://museus.pa.gov.br/museus/218/memorial-veronica-tembe>

¹⁰ No dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, ocorre uma mostra dos trabalhos dos grupos de estudo do Projeto Cartografia.

¹¹ Técnica que utiliza tiras de papel coladas umas sobre as outras com uma mistura de cola branca e água.

¹² Isabel Viana, estudante da 2ª Série do Ensino Médio, integrante do grupo de estudo *História, culturas e simetrias: pinturas corporais Guarani*, em 2021.

