



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

**LUCAS ANTUNES FURTADO**

**ESPINHOS NO PÉ:**  
**MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TI**  
**KWATÁ-LARANJAL/AM**

**BELÉM-PA**

**2022**

**LUCAS ANTUNES FURTADO**

**ESPINHOS NO PÉ:  
MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TI  
KWATÁ-LARANJAL/AM**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação e desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

**BELÉM-PA**

**2022**

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

---

F992e Furtado, Lucas Antunes.  
Espinhos no Pé: o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am / Lucas Antunes Furtado. — 2022.  
305 f.: il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Movimento Social Indígena. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Resistência. 4. R-Existência. 5. Decolonialidade.  
I. Título.

CDD 370

---

**LUCAS ANTUNES FURTADO**

**ESPINHOS NO PÉ:**

**MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TI  
KWATÁ-LARANJAL/AM**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação e desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

**BANCA EXAMINADORA**

Data de aprovação: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Orientador  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Dr. Gersem dos Santos Luciano Baniwa – Examinador Externo  
Universidade Federal do Amazonas (UNB)

---

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

---

Sônia Maria da Silva Araújo – Examinadora Interna  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Examinador Interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Dr. Almiros Martins Machado – Examinador Interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Dr. Cláudio Emídio Silva – Examinador Externo Suplente  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

---

Prof. Dra. Ivany Pinto do Nascimento – Examinadora Interna Suplente  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

*Ao Povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal que me acolheu com amor!*

*À minha mãe Marcia Regina Silva Furtado, ao meu pai Luis Carlos Furtado (in memoriam) e à minha irmã Fernanda Furtado Farzin por sempre me apoiarem e incentivarem. Muito Obrigado!*

*Só não pode endoidar! (PIRES, 2019)*

## RESUMO

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinhos no Pé**: o movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/Am. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

Esta tese analisa o Movimento Indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar, partindo da seguinte questão de investigação: como se deu a organização do movimento indígena Munduruku pela conquista da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal, localizada no estado do Amazonas? No plano teórico, utilizamos o pensamento decolonial como estratégia epistemológica para a análise e compreensão do estudo. No plano metodológico desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, utilizando procedimentos participativos de investigação com o engajamento dos tuxauas, das lideranças e dos(as) representantes professores(as) Munduruku na construção da tese. Partimos da seguinte hipótese: os povos indígenas, após séculos de conflitos com os não-indígenas, decidiram se apropriar dos conhecimentos ocidentais como forma de resistência e enfrentamento ao processo de subjugação gerado no pós-contato. O povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal se organiza enquanto movimento coletivo com 05 (cinco) perspectivas de abrangência: étnica, política, pedagógica, formativa e organizacional. O movimento é tecido na inter-relação da cosmogonia Munduruku com a sua história de conflito com o *pariwat* e com o Estado, resultando na defesa de uma educação escolar própria que respeite e incorpore seus modos de ser, estar, conhecer e intervir nos mundos indígenas e não-indígenas. Os resultados evidenciam que o movimento indígena Munduruku pela educação escolar própria se insere no mosaico construído historicamente com espírito de luta que refaz, desfaz, apropria, desapropria, dialoga e enfrenta as contradições existentes e que emergem no processo de resistência e luta. Portanto, a educação escolar não está apartada do movimento indígena, e o movimento indígena está no chão da escola. Essa relação indica a necessidade de transgressão, rebeldia e radicalidade frente à lógica do sistema-mundo colonial-imperial de poder que impõe a negação da cosmogonia, da identidade étnica e do ser/estar Munduruku no mundo, tendo como uma das maiores aprendizagens dessa relação o poder de resignificação do uso do substantivo esperança no sentido do verbo: ESPERANÇAR!

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais Indígenas. Educação Escolar Indígena. Resistência. R-Existência. Colonialidades. Decolonialidade.

## RESUMEN

FURTADO, Lucas Antunes. **Espinas en el Pie**: el movimiento indígena Mundurukú y su relación con la educación escolar en la TI Kwatá-Laranjal/Am. 2022. Tesis (Doutorado en la Educación) – Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Pará, Belém, 2022.

Esta tesis analiza el Movimiento Indígena Mundurukú y su relación con la educación escolar, a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se dio la organización del movimiento indígena Mundurukú por la conquista de la educación escolar en la TI Kwatá- Laranjal, ubicada en el estado de Amazonas? En el plano teórico, utilizamos el pensamiento decolonial como estrategia epistemológica para el análisis y comprensión del estudio. En el plano metodológico, desarrollamos una investigación cualitativa, utilizando procedimientos de investigación participativa con el involucramiento de tuxauas, de líderes y de los(las) representantes profesores(as) mundurukús en la construcción de la tesis. Partimos de la siguiente hipótesis: los pueblos indígenas, luego de siglos de conflicto con los no-indígenas, decidieron apropiarse de los conocimientos occidentales como una forma de resistencia y confrontación al proceso de sometimiento generado en el post-contacto. El pueblo Mundurukú de TI Kwatá-Laranjal se organiza en cuanto movimiento colectivo con 05 (cinco) perspectivas de alcance: étnica, política, pedagógica, formativa y organizativa. El movimiento se teje en la interrelación de la cosmogonía Mundurukú con su historia de conflicto con el *pariwat* y con el Estado, resultando en la defensa de una educación escolar propia, que respete e incorpore sus modos de ser, estar, conocer e intervenir en los mundos indígenas y no indígenas. Los resultados evidencian que el movimiento indígena Mundurukú por la educación escolar propia se inserta en el mosaico históricamente construido con espíritu de lucha que rehace, deshace, se apropia, desapropia, dialoga y enfrenta las contradicciones existentes que emergen en el proceso de resistencia y lucha. Por lo tanto, la educación escolar no está separada del movimiento indígena, y el movimiento indígena está en el piso de la escuela (dentro del espacio escolar). Esta relación indica la necesidad de transgresión, rebeldía y radicalismo frente a la lógica del sistema-mundo colonial-imperial que impone la negación de la cosmogonía, de la identidad étnica y del ser/estar Mundurukú en el mundo, teniendo como uno de los mayores aprendizajes de esta relación el poder de resignificar el uso del sustantivo esperanza en el sentido del verbo: ¡ESPERANZAR!

**Palabras-clave:** Movimientos Sociales Indígenas. Educación Escolar Indígena. Colonialidades. R-existencia. Decolonialidad.

## RÉSUMÉ

FURTADO, Lucas Antunes. **Épines au Pied**: le mouvement indigène autochtone Munduruku et sa relation avec l'éducation scolaire dans la Terre Indigène de Kwatá-Laranjal, état d'Amazonas (Brésil). 2022. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation Institut des Sciences de l'éducation, Université Fédérale du Pará, Belém

Cette thèse analyse le mouvement indigène Munduruku et sa relation avec l'éducation scolaire à partir de la problématique suivante: comment s'est déroulée l'organisation du mouvement indigène Munduruku pour la conquête de l'éducation scolaire dans la Terre Indigène de Kwatá-Laranjal, située dans l'état d'Amazonas (Brésil). Au plan théorique nous utilisons la pensée décoloniale comme stratégie épistémologique pour l'analyse et la compréhension de l'étude. Au plan méthodologique nous développons une enquête qualitative par l'utilisation de procédures participatives d'enquête comptant avec l'engagement des tuxauas (chefs ethniques traditionnels), des leaders communautaires et des représentants des enseignants Munduruku dans le processus de construction de la thèse. Nous partons de l'hypothèse que les peuples indigènes originaires après des siècles de conflits avec les non-indigènes ont pris la décision de s'approprier des connaissances occidentales comme une forme de résistance et d'affrontement du processus de soumission causé par le contact avec ces derniers. Le peuple Munduruku de la Terre Indigène de Kwatá-Laranjal s'organise en tant que mouvement collectif avec 05 (cinq) perspectives englobantes: ethnique, politique, pédagogique, formative et organisationnelle. Le mouvement est construit dans l'interrelation entre la cosmologie munduruku et son histoire de conflit avec le *pariwat* et avec l'État brésilien, ce qui résulte dans la défense d'une éducation scolaire qui leur est propre, et qui respecte et incorpore ses modes d'existence, de connaître et d'intervenir dans les mondes indigènes et non-indigènes. Les résultats de la thèse rendent compte que le mouvement indigène Munduruku pour une éducation scolaire qui leur soit propre s'insère dans la mosaïque construite historiquement avec un esprit de lutte que refait, défait, d'approprie, dès-approprié, dialogue et affronte les contradictions qui existent et qui émergent dans le processus continu de résistance et de lutte. L'éducation scolaire n'est donc pas séparée du mouvement indigène autochtone Munduruku et celui-ci s'enracine dans le sol de l'école. Cette relation nous pointe la nécessité de transgression, de rébellion et de radicalité en face de la logique du système-monde colonial-impérial de pouvoir qui impose la négation de la cosmologie, de l'identité ethnique et de l'existence Munduruku dans le monde. Enfin, nous avons un des plus grands apprentissages de cette relation: le pouvoir de re-signifier l'usage du substantif espoir dans le sens du verbe: ESPÉRANCER! [ESPERANÇAR!]

**Mots-clés:** Mouvements Sociaux Autochtones/Indigènes. Éducation Scolaire Autochtone/Indigène. Colonialités. Re-existence. Décolonialité.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Dissertações e teses levantadas no BDTD.....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 2 – Organização dos Diálogos para a Recolha das Narrativas.....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 3 – Primeiras Publicações Realizadas pelos(as) Intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade.....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 4 – Encontros que estruturaram o Grupo Modernidade/Colonialidade....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 5 – Casos de Racismo Étnico-Cultural no Brasil.....</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 6 – Síntese dos 10 Encontros Anuais (1988-1997).....</b>	<b>94</b>
<b>Quadro 7 – Síntese das Assembleias da APEEIMS e UPIMS - 2019 a 2022 213.....</b>	<b>212</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Relação entre movimento indígena Munduruku com educação escolar na TI Kwatá- Laranjal/AM.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 2 – Triangulação dos dados em análise.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3 – Mapa TI Kwatá-Laranjal - Nova Olinda do Norte - Aldeia Cacoal rio Paraconi.....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 4 – Organização da aldeia Munduruku. R: roçado. Ekçá: Casa-dos-Homens. Hok-a: Casas das famílias.....</b>	<b>117</b>
<b>Figura 5 – Roçado Munduruku. 1. Maniva. 2. Cará. 3. Cana. 4. Abacaxi. 5. Timbó. 6 Macaxeira. 7. Tajá. 8. Arroz. 9. Milho. 10. Batata Doce. 11. Jerimum.....</b>	<b>122</b>
<b>Figura 6 – Tatuagem Munduruku.....</b>	<b>125</b>
<b>Figura 7 – Tuxaua Munduruku com indumentária cerimonial.....</b>	<b>126</b>
<b>Figura 8 – Símbolo da APEEIMS construído pelo Movimento Indígena Munduruku e Sateré- Mawé.....</b>	<b>211</b>

## LISTA DE IMAGENS

<b>Fotografia 1 – Reunião de consulta sobre o objeto de estudo: à direita, professores(as) e Tuxaua Manuelzinho. À esquerda, liderança Chiquinho e professor Adelson.....</b>	<b>30</b>
<b>Fotografia 2 – Cabeças-troféus Munduruku.....</b>	<b>128</b>
<b>Fotografia 3 – Manuel Cardoso Munduruku.....</b>	<b>150</b>
<b>Fotografia 4 – Edinho Rodrigues Moreira.....</b>	<b>154</b>
<b>Fotografia 5 – Iracema Maria Cardoso.....</b>	<b>157</b>
<b>Fotografia 6 – Francisco Cardoso Munduruku.....</b>	<b>161</b>
<b>Fotografia 7 – Eurico de Freitas Reis.....</b>	<b>166</b>
<b>Fotografia 8 – Emilson Frota de Lima.....</b>	<b>170</b>
<b>Fotografia 9 – Aluísio Cardoso Rodrigues.....</b>	<b>174</b>
<b>Fotografia 10 – Amarildo dos Santos Maciel.....</b>	<b>178</b>
<b>Fotografia 11 – Valdenice Macedo Coelho.....</b>	<b>182</b>
<b>Fotografia 12 – Paulo Gilmar Cardoso.....</b>	<b>185</b>
<b>Fotografia 13 – Kátia Barbosa Coutinho.....</b>	<b>188</b>
<b>Fotografia 14 – Rosana Brasil Cardoso Munduruku.....</b>	<b>192</b>
<b>Fotografia 15 – Adelson Rodrigues Beleza Munduruku.....</b>	<b>195</b>
<b>Fotografia 16 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Laguinho, rio Mari-Mari, setembro de 2021.....</b>	<b>216</b>
<b>Fotografia 17 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, Nova Olinda do Norte, outubro de 2021.....</b>	<b>216</b>
<b>Fotografia 18 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Mucajá, rio Mari-Mari, dezembro de 2021.....</b>	<b>217</b>
<b>Fotografia 19 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, Aldeia Cacoal, rio Paracuni, março de 2022.....</b>	<b>217</b>
<b>Fotografia 20 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Mamiá, rio Mapiá, abril de 2022.....</b>	<b>218</b>
<b>Fotografia 21 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Kwatá, rio Canumã, maio de 2022.....</b>	<b>218</b>
<b>Fotografia 22 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Kwatá, rio Canumã, setembro de 2022.....</b>	<b>219</b>

<b>Fotografia 23 – Registro da participação da Dona Ester (98 anos) e Dona Tereza (86 anos) na reunião para revitalização da língua Munduruku em 2016.....</b>	<b>236</b>
<b>Fotografia 24 – Reunião de consulta das lideranças e representantes Munduruku e Sateré-Mawé com o Prefeito, Secretária de Educação do Município de Borba, FUNAI e professores da UFAM, agosto de 2019.....</b>	<b>239</b>
<b>Fotografia 25 – Reunião com o Reitor da UFAM para entregar o relatório qualificado da proposta de curso em 2019.....</b>	<b>239</b>
<b>Fotografia 26 – Exposição dos(as) Alunos(as) E. E. Ester Caldeira Cardoso, aldeia Kwatá, 2019.....</b>	<b>241</b>
<b>Fotografia 27 – Ato das Mulheres e Alunas Munduruku Contra o Marco Temporal, aldeia Kwatá, 2021.....</b>	<b>242</b>
<b>Fotografia 28 – Dia D da Campanha Antidrogas na aldeia Kwatá, 2022.....</b>	<b>242</b>
<b>Fotografia 29 – Profa. Kátia Barbosa Coutinho na Conferência das Mulheres Indígenas na Luta pela Democracia do Brasil, Strasbourg, França, 2022.....</b>	<b>243</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Mundurukanizando-se: trajetória pessoal e profissional com o povo mundurucu.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Contextualização e justificativa da pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Da pesquisa qualitativa.....</b>	<b>31</b>
<b>2 PENSAMENTO DECOLONIAL, MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 Grupo modernidade/colonialidade e suas configurações.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 A matriz colonial-imperial de poder.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 A invenção do racismo e o novo sistema de exploração e dominação social: a violência contra os povos indígenas.....</b>	<b>63</b>
<b>2.4 Movimentos sociais indígenas.....</b>	<b>78</b>
<i>2.4.1 A constituição do pensamento político indígena.....</i>	<i>78</i>
<i>2.4.2 Movimentos sociais indígenas no Brasil.....</i>	<i>84</i>
<i>2.4.3 Educação indígena e educação escolar: diferenciações necessárias.....</i>	<i>95</i>
<i>2.4.4 A educação escolar indígena em debate: do paradigma exterminacionista para uma educação escolar étnico-política.....</i>	<i>100</i>
<b>3 POVO MUNDURUKU E SUAS HISTÓRIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>3.1 Aspectos socioculturais do povo Munduruku.....</b>	<b>114</b>
<b>3.2 O contato com os Pariwat e as consequências socioculturais.....</b>	<b>130</b>
<b>3.3 O processo de ocupação Munduruku na bacia do Rio Madeira.....</b>	<b>138</b>
<b>3.4 Terra indígena Kwatá-Laranjal: entre conflitos e conquistas.....</b>	<b>142</b>
<b>4 ENTRE TAQUARAS E DIÁLOGOS OUTROS: TRAJETÓRIA DE VIDAS DOS(AS) INTERLOCUTORES(AS) MUNDURUKU.....</b>	<b>149</b>
<b>4.1 Tuxauas Munduruku.....</b>	<b>150</b>
<b>4.2 Lideranças Munduruku.....</b>	<b>157</b>
<b>4.3 Representantes Munduruku.....</b>	<b>170</b>
<b>5 A CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TI KWATÁ-LARANJAL/AM.....</b>	<b>199</b>
<b>5.1 Organização étnico-política, movimento indígena e organização jurídico-política Munduruku.....</b>	<b>199</b>

<b>5.2 Dos(as) amigos(as)-ensinantes ao projeto de educação escolar étnico-política na TI Kwatá-Laranjal.....</b>	<b>220</b>
<b>6 ESPINHOS NO PÉ: MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA KWATÁ-LARANJAL/AM.....</b>	<b>241</b>
<b>6.1 Movimento indígena Munduruku: sentidos e significados étnico-políticos.....</b>	<b>245</b>
<b>6.2 Educação escolar Munduruku como expressão de luta e resistência.....</b>	<b>251</b>
<b>6.3 A relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar e suas dimensões socioeducativas.....</b>	<b>258</b>
<b>6.4 As contradições da relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar.....</b>	<b>270</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES PARA A VIDA!.....</b>	<b>287</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>296</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo a relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar. Constituiu-se a partir do nosso engajamento político junto ao movimento indígena Munduruku que completou 10 anos em março de 2022. Dessa relação política, identificamos o problema da pesquisa a ser investigado: como se deu a organização do movimento indígena Munduruku em relação ao processo de apropriação da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal? Do problema da pesquisa, tem-se o objetivo geral: analisar o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar.

O objeto, o objetivo e o problema da pesquisa estão baseados na seguinte hipótese: os povos indígenas, após séculos de conflitos com os não-indígenas, decidiram se apropriar dos conhecimentos ocidentais como forma de enfrentamento ao processo de subjugação gerado no pós-contato. Partindo dessa perspectiva, o povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal se organizou enquanto movimento indígena, com representação jurídica, contemplando aspectos estratégicos tais como étnico, político, pedagógico, formativo e organizacional, produzidos no processo de resistência e de luta visando conquistar os direitos constitucionais e a mudançadas condições objetivas de vida.

Tais aspectos nos auxiliam entender o movimento indígena como um fenômeno social tecido na inter-relação da cosmogonia Munduruku, com a sua história de conflito com o Estado e com o *pariwat*, com as articulações com outros povos indígenas e com os(as) parceiros(as) não-indígenas, que resultou na defesa e produção de projetos de vida - bem- viver - capazes de respeitar e incorporar sua cultura, seus modos de ser e de conhecer no/com movimento e na/com a educação escolar.

Os elementos centrais da tese foram analisados a partir das trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, das histórias do movimento indígena Munduruku e da educação escolar no território e das contradições que foram produzidas nessa relação. Essas histórias foram construídas coletivamente junto ao movimento indígena Munduruku, usando como instrumentais do estudo o diário de campo, a observação e a recolha de narrativas produzida no processo da pesquisa, acompanhando os(as) interlocutores(as) durante a organização e execução das Assembleias para a construção de uma licenciatura intercultural para os(as) professores(as) indígenas da educação básica que ainda não cursaram o ensino superior. As Assembleias iniciaram em setembro de 2021 e terminaram em setembro de 2022.

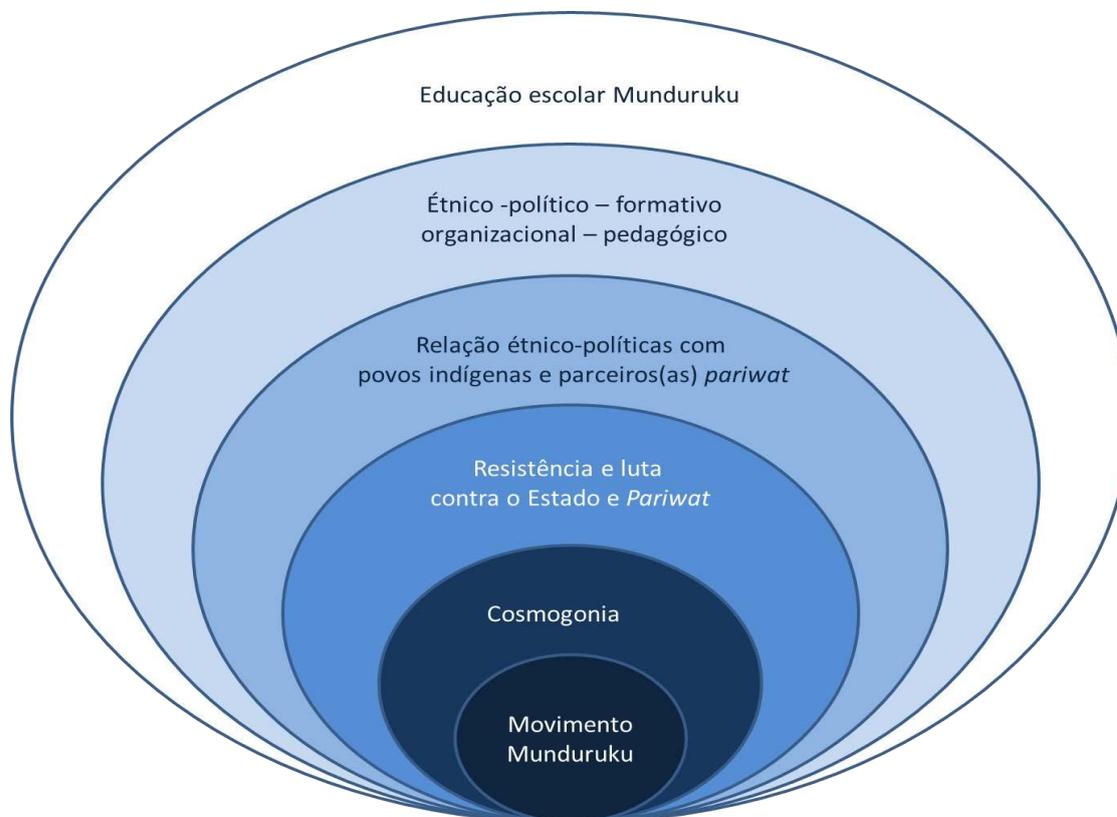
Todo esse processo de análise tem como base epistemológica o pensamento decolonial, resultante da produção científica dos(as) pesquisadores(as) latino-americanos(as) que constituem a rede modernidade/colonialidade. O pensamento decolonial nos possibilitou compreender e problematizar os espectros insistentes no cotidiano do movimento indígena e da educação escolar, consequência do sistema-mundo imperial-colonial imposto historicamente no passado-presente.

Tendo em vista os elementos centrais da pesquisa e a base epistemológica, consideramos que o movimento indígena Munduruku produz atitudes e conhecimentos comprometidos com a vida do povo. Conhecimentos esses que possibilitam ao(a) parente, engajado no movimento indígena, intervir e transformar os condicionantes arbitrários e antagônicos herdados pela pressão do sistema-mundo. É no/com o movimento indígena que se tem a formação de sujeitos históricos e políticos com discursos e práticas emancipatórias.

Assim sendo, a tese se constitui da seguinte forma: o movimento é a escola que forma o(a) intelectual engajado(a) Munduruku, que se localiza como o espaço propício para o empoderamento étnico-político e que deve estar articulado à educação escolar própria, que por sua vez é, outrossim, movimento, sendo parte constitutiva do mosaico construído coletivamente que, a partir do espírito de luta, refaz, desfaz, apropria, desapropria, dialoga e enfrenta as contradições que se mantêm presentes e aquelas que surgem no processo de resistência. Portanto, à educação escolar própria não está apartada do movimento indígena, e o movimento indígena deve estar no chão da escola.

Essa relação indica o esforço de transgressão, de rebeldia, de radicalidade frente à lógica do sistema-mundo colonial-imperial de poder que insiste em impor a negação da cosmogonia, da identidade étnica e do ser/estar Munduruku. Isto posto, a tese tem o seguinte desenho:

**Figura 1 – Relação entre movimento indígena Munduruku com educação escolar na TI Kwatá-Laranjal/AM**



**Fonte:** autoria própria.

### **1.1 Mundurukanizando-se: trajetória pessoal e profissional com o povo munduruku**

Comecei a minha trajetória profissional como defensor das questões indígenas nos idos de 2011, quando retornei a Manaus a convite da Faculdade Tahirih<sup>1</sup> para assumir a coordenação do Núcleo de Pesquisa e Prática (NPP). O NPP era responsável por dar suporte teórico-metodológico e pedagógico para os projetos de pesquisa desenvolvidos nos cursos de pedagogia, administração e serviço social. Coordenava todo o processo de desenvolvimento das pesquisas de iniciação científica, acompanhando os(as) orientadores(as) e os grupos de alunos(as) com suas respectivas pesquisas. Nesse processo, sempre existiram, por diversos motivos, alunos(as) que desejavam trabalhar com as temáticas da cultura, da identidade e da interculturalidade das populações tradicionais e dos povos originários do estado do Amazonas.

<sup>1</sup> Foi a primeira Faculdade da zona leste de Manaus, iniciando suas atividades em 2001 e encerrando em 2014. A Faculdade Tahirih foi um programa da Associação para o Desenvolvimento Coesivo da Amazônia (ADCAM), que é uma Organização da Sociedade Civil que há 32 anos realiza atividades socioeducativas no Estado do Amazonas.

No entanto, existiam alguns desafios para desenvolver tais pesquisas, o principal era a ausência de professores para orientar essas temáticas. Então, lancei-me para aprender e orientar os(as) alunos(as) em seus projetos. Em algumas experiências obtivemos sucesso, em outras nem tanto. Eis aí o início de uma caminhada da qual não me vejo mais fora da trilha. Foi ali que comecei a me dedicar ao estudo denso sobre a questão da educação escolar indígena no Brasil e no Amazonas. A cada livro estudado, a cada artigo lido fui mergulhando nesse universo tensionado e contraditório.

Concomitantemente, coincidência ou não, fui convidado pela Comunidade Bahá'í de Manaus a visitar a terra indígena Kwatá-Laranjal do povo Munduruku. No ano de 2011, alguns Munduruku que se declararam Bahá'ís entraram em contato com a Comunidade de Manaus e solicitaram uma visita, pois eles desejavam saber mais sobre a Fé Bahá'í<sup>2</sup>.

Assim, em março de 2012, tive a oportunidade de ir à terra indígena para conhecer os Munduruku Bahá'ís e, também, apresentar um projeto de educação conhecido como Programa de Empoderamento Pré-Juvenil (PGPJ)<sup>3</sup>, desenvolvido e coordenado pela Comunidade Bahá'í Internacional. Nessa época, servia de forma voluntária ao PGPJ no estado do Amazonas, especificamente nos municípios de Iranduba, Manacapuru e Nova Olinda do Norte.

Nesse mesmo período, fui apresentado ao Tuxaua Manuelzinho Munduruku que reside na aldeia de Kwatá, que é uma das aldeias centrais da referida terra indígena. Nesse primeiro encontro, consultamos sobre os objetivos do programa educativo e seus procedimentos. Houve o interesse do Seu Manuelzinho e, após consultas com algumas lideranças Munduruku, recebemos a autorização para iniciar as atividades com um grupo de jovens e adultos das aldeias de Kaiawé e Kwatá.

No processo de capacitação dos jovens e adultos Munduruku, que se dispuseram voluntariamente a desenvolver o Programa de Empoderamento Pré-Juvenil (PGPJ), conheci alguns professores(as) que atuavam na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais e

---

<sup>2</sup> A Fé Bahá'í é uma religião mundial independente, com suas próprias leis e escrituras sagradas, surgida na antiga Pérsia (atual Irã) em 1844. Foi fundada por Bahá'u'lláh, título de Mizá Husayn Alí (1817-1892). Não possui dogmas, rituais, clero ou sacerdócio. Com aproximadamente 6 milhões de adeptos, é a segunda religião mais difundida no mundo, superada apenas pelo Cristianismo, conforme afirma a Enciclopédia Britânica. Os Bahá'ís residem em mais de 170 países do mundo em praticamente todos os territórios e ilhas do globo. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/a-fe-bahai/a-religiao>. Acesso em: 23.jan.2020.

<sup>3</sup> O Programa Bahá'í de Empoderamento de Pré-Jovens busca auxiliar a juventude a desenvolver suas qualidades espirituais, virtudes, capacidades intelectuais e sua capacidade para o serviço à sociedade, no momento em que saem da infância para ingressar na adolescência. Desenvolvidos para o público entre 12 a 15 anos de idade, os grupos de pré-jovens (GPJs) adotam uma metodologia de aprendizagem participativa na qual os monitores e participantes aprendem a partir da experiência compartilhada e das vivências uns dos outros. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/acao-social/empoderamento-de-pre-jovens>. Acesso em: 23.jan.2020.

finais, que estavam cursando Licenciatura em Formação de Professores Indígenas pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A presença dos(as) professores(as) suscitou em mim os seguintes questionamentos: como os(as) professores(as) Munduruku desenvolvem suas aulas? Como trabalham os elementos culturais Munduruku em sala de aula? Quais são os impactos da ação pedagógica intercultural na aldeia?

Fui convidado a visitar uma escola estadual na aldeia Fronteira - a 20 minutos de motor rabetá da aldeia Kwatá - e, durante o turno matutino, observei as práticas pedagógicas de alguns professores do ensino fundamental, anos finais. Durante a visita à escola, percebi que existia a tentativa de trabalhar os conteúdos curriculares dialogando com os conhecimentos Munduruku.

Com a observação e com a fala de um professor Munduruku: “[...] todos [professores] sabem da necessidade de trabalhar as culturas Munduruku na escola, porém, sentem muita dificuldade de fazer tal relação na sala de aula” (FURTADO, 2015, p. 16), fez nascer o interesse de empreender uma pesquisa sobre a questão da prática pedagógica intercultural do(a) professor(a) Munduruku.

Nessa época, já estava visando o mestrado em educação, e foi nessa manhã de observação que comecei a colocar no papel as primeiras ideias de um possível projeto de pesquisa pleiteando uma vaga no *stricto sensu*. Quando retornei à Manaus, imediatamente, iniciei um profundo estudo sobre a prática pedagógica intercultural e educação escolar indígena. Obtive inúmeras dissertações e teses que contribuíram para ampliar a minha perspectiva teórico-metodológica sobre as questões.

Assim sendo, concorri e fui aprovado no mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFAM, no ano de 2013, com projeto que objetivava entender à educação escolar Munduruku como um processo socioeducativo que almejava o diálogo entre os aspectos étnicos-culturais, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas interculturais.

A partir dessas experiências, consegui contribuir com os(as) alunos(as) da Faculdade Tahirih em seus projetos de iniciação científica. No entanto, minha contribuição à Faculdade se encerrou em agosto de 2013, quando tomei posse no concurso para o magistério superior na Ufam, e pelas demandas da Universidade, afastei-me também das atividades desenvolvidas na Comunidade Bahá’í de Manaus. Aqui devo um agradecimento à Faculdade Tahirih por ter me dado a liberdade de trabalhar com as temáticas voltadas às populações tradicionais e aos povos originários, e a Comunidade Bahá’í por ter me convidado a acompanhar os Munduruku Bahá’ís. Foram duas experiências estratégicas para a minha formação humana e profissional.

Meu concurso foi destinado ao Departamento de Teorias e Fundamentos (DTF), da Faculdade de Educação (FACED/UFAM). Esse Departamento é responsável pelos fundamentos da educação, ou seja, trabalhamos com a filosofia, sociologia, antropologia, história e psicologia da educação, no primeiro e segundo período do curso de pedagogia e em outras licenciaturas da Ufam. Quando assumi meu cargo, de imediato, coloquei-me à disposição da sociologia e antropologia da educação e me articulei com o Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI/FACED/UFAM).

A partir dessa articulação, começo a me dedicar às questões dos povos indígenas na Faced. Finalizei o meu mestrado em 2015, e continuei com os trabalhos junto aos professores Munduruku, na terra indígena Kwatá-Laranjal, e consegui conhecer outros povos e outras realidades no estado do Amazonas, mas agora como professor-pesquisador.

A partir dessa relação profissional e política, fui construindo e consolidando um arcabouço teórico-metodológico em relação a educação escolar indígena e movimento social indígena, pois na minha pesquisa de mestrado já tinha sinalizado a necessidade de pesquisar a relação e o impacto do movimento indígena junto a educação escolar. Dessa forma, nos anos de 2016 e 2017 fui trabalhando com o povo Munduruku, Sateré-Mawé e Tikuna a ponto de escrever um projeto de tese para concorrer ao doutorado em educação.

Foi nesse período, a partir da minha atuação como professor e pesquisador engajado politicamente com os(as) parentes indígenas, que consegui a aprovação no doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no final do ano de 2017.

Mesmo residindo no município de Belém (PA) para cursar as disciplinas do Programa, mantive os contatos necessários com o movimento indígena Munduruku da TI Kwatá- Laranjal. Em agosto de 2019, fui convidado a participar de uma reunião na aldeia Kwatá para discutir sobre a demanda de um curso de licenciatura intercultural pela Ufam. Nesse mesmo período, consegui reunir com algumas lideranças e professores(as) Munduruku para consultar sobre o projeto de tese, onde obtive a aprovação e autorização para desenvolvê-lo.

Concomitante ao processo de construção da tese, fui acompanhando e assessorando o movimento indígena Munduruku nesse processo de articulação e diálogos com a Ufam para pensar e construir a proposta de curso. No entanto, esse processo foi interrompido devido à crise pandêmica da Covid-19. Retornamos com as articulações somente em setembro de 2021, onde construímos uma agenda de Assembleias e operacionalizamos no transcorrer do ano de 2022. Ainda estamos em processo de consulta e construção do projeto pedagógico de curso da licenciatura intercultural do povo Munduruku e Sateré-Mawé.

De outra forma, mesmo doutorando e atuando no magistério superior sempre estive no/com o movimento indígena Munduruku como parceiro *pariwat*, e essa relação não se findará com a defesa da tese. Pelo contrário, o movimento indígena e a educação escolar própria constituem-se como as principais áreas da minha vida profissional e, sobretudo, pessoal. Isto é, a minha vida, a minha carreira de professor e pesquisador está imbricada ao movimento e a educação escolar indígena. Desejo doar a minha vida em vida pelos(as) parentes indígenas.

Por fim, tenho participado de diversos eventos, discussões acadêmicas e dos movimentos indígenas voltados à reflexão sobre a educação escolar indígena no Amazonas. Organizando e publicando trabalhos em defesa dos direitos indígenas. É essa pequena trajetória que trago como bagagem e é dela que proponho o presente estudo a respeito do movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar, objetivando a continuação permanente da minha formação como professor-pesquisador, mas, sobretudo, como educador engajado na defesa das causas indígenas no Brasil e no Amazonas.

É a partir das minhas experiências profissionais enquanto sujeito em permanente aprendizagem, que entendo a educação como um processo de produção de conhecimentos que seja capaz de contribuir com a expansão da consciência crítica e étnico-política, dotando-nos de condições para desenvolver práticas pedagógicas e sociais transformadoras visando o enfrentamento da realidade concreta desigual, desumana, que insiste em subjugar o outro, o(a) parente indígena. Portanto, aprendo todos os dias no/com o movimento indígena Munduruku que educação é movimento e movimento é educação.

## **1.2 Contextualização e justificativa da pesquisa**

Pensar, organizar e escrever uma tese no/com os povos indígenas em tempos de processos expansivos da opressão, do fascismo e do racismo estrutural, configura-se como um trabalho árduo e complexo. Implica realizar reflexões de natureza ética, política, econômica, histórica, ecológica e pedagógica, objetivando uma tomada de consciência da urgência de fazer pesquisas que contribuam verdadeiramente para a resistência e superação de situações ainda colonialistas enfrentadas pelos povos indígenas, sobretudo, na e da Amazônia que sofrem com o espectro da subalternização presente em projetos impostos no cotidiano indígena, que visam, unicamente, aos interesses do sistema-mundo que são antagônicos as suas cosmogonias.

Isto posto, inicialmente fizemos um exercício freireano<sup>4</sup> de problematização na tentativa de balizar a tese a partir de três questionamentos: Por quê? Para quê? Para quem pesquisar? Questionamentos esses estratégicos para tecer uma análise crítica e contextualizada, entendendo o papel político da minha condição de pesquisador e da pesquisa na relação no/com o povo Munduruku para entender e problematizar a realidade concreta da existência dos(as) parentes indígenas na TI Kwatá-Laranjal<sup>5</sup>.

Esta relação é um processo dialético, que se configura como um confronto entre a subjetividade do pesquisador e a objetividade da realidade concreta. É a partir dessa relação que se produziu o conhecimento, que se ampliou a compreensão significativa sobre o fenômeno estudado. Outrossim, consideramos que este processo, além de dialético, é formativo e conscientizador - político - por criar a possibilidade da práxis, da ação-reflexão contínua em busca das razões do fenômeno investigado.

A práxis permite que eu-pesquisador, em espírito de colaboração mútua com os(as) interlocutores(as) da pesquisa, não só objetive as condições da existência, mas pense criticamente propostas outras para a superação das situações limites que tendem impor ao parente indígena condições subalternas e residuais. Assim, entendemos que esta pesquisa é intencional por se tratar de uma ação concreta que produz o ser político e o ser histórico, desvelando as contradições existentes no cotidiano do movimento indígena Munduruku e da educação escolar, promovendo mudanças significativas e respeitando a condição *sine qua non* do processo de pesquisa com os povos indígenas: a alteridade.

Assim, aprendemos a fazer pesquisa (re)fazendo o mundo, contribuindo para a transformação da realidade ao se produzir uma consciência científica progressista, crítica, engajada, humanizada e humanizadora. A proposta é construir conhecimentos em colaboração com os(as) indígenas Munduruku, que façam sentido para as suas lutas, em especial no que concerne ao movimento indígena pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal.

Esta postura político-epistemológica decorre da preocupação compartilhada com o movimento indígena Munduruku em relação ao cenário político brasileiro, que vem, intencionalmente, colocando em risco a própria existência dos povos indígenas do Brasil. Atualmente, existem estratégias políticas deliberadas que objetivam paralisar e desarticular os

---

<sup>4</sup> O exercício de problematização da realidade está alinhado com o tema da conscientização em Paulo Freire (2016). Está intencionalmente associado às questões da liberdade e da libertação que são categorias centrais de suas obras. Portanto, torna-se premente e elementar a explicação inicial do posicionamento político do(a) pesquisador(a) face aos processos da pesquisa científica a partir da perspectiva de Paulo Freire.

<sup>5</sup> É necessário ampliar os questionamentos: para o que serve o conhecimento produzido nesta tese? Para que uso e em nome de quem? Para quem é essa tese, afinal? Pretendemos refletir sobre essas questões nas considerações finais do estudo.

movimentos indígenas que visam a identificação, delimitação e demarcação de seus territórios tradicionais para r-existir com dignidade e liberdade.

Tais políticas estão sustentadas numa lógica integracionista, em que os indígenas deverão se integrar à sociedade nacional, produzindo assim um brasileiro único, constituído de uma só cultura, com a finalidade clara de promover o deslocamento das pessoas indígenas para as cidades circundantes, abrindo margem para a exploração do trabalho e dos recursos naturais de suas terras para o grande capital que sustenta o sistema-mundo.

Esse é o principal objetivo de tal lógica, materializada na medida provisória 870/2019 que visa transferir a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de identificação, delimitação e demarcação das terras indígenas (TI) para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Seguido do projeto de lei 490/2007 que transfere a competência do processo de demarcação das TI do Executivo para o Legislativo.

Essas medidas, além de simbólicas, são estratégicas por diminuir e dificultar as concessões para demarcações de TI objetivando o avanço de grandes projetos de “desenvolvimento” como ferrovias, rodovias, mineração, hidrelétricas, monocultura agrícola, entre outras, nos ou próximos aos territórios. Em outras palavras, o Estado indica o seu posicionamento referente ao processo de demarcação, entregando o poder de decisão nas mãos daqueles que se beneficiam diretamente de tais estratégias políticas. Nesse sentido, vale a reflexão contínua em relação às consequências práticas de tais concepções e ações que atacam os direitos dos povos indígenas, e o papel do eu-pesquisador engajado politicamente com o movimento indígena Munduruku frente a esse cenário social tensionado.

Com base nessa realidade concreta, o texto da tese está inserido num processo de amadurecimento junto às demandas do povo Munduruku e reflete, portanto, um modo de aprendizagem permanente, uma vez que pretendemos aprender coletivamente como construir estratégias e conhecimentos étnico-políticos para o enfrentamento dessa realidade que insiste impor o princípio da colonialidade, umbilicalmente associada à exploração, a opressão e ao racismo que está presente na história recente do povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

Doravante a essa postura afirmativa e afetiva de engajamento político com o povo Munduruku, identificamos o objeto de estudo: a relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar. No entanto, foi necessário empreender um denso estudo a fim de mapear as produções científicas que versaram sobre o fenômeno para entendê-lo e indicar os caminhos teórico-metodológicos percorridos nesta tese.

Para isso, realizamos uma revisão de literatura (RL) objetivando fazer um levantamento de estudos - teses e dissertações - que se dedicaram a investigar questões que se aproximam do objeto identificado no/com o movimento indígena Munduruku. O levantamento foi feito a partir das seguintes palavras-chave: "*educação escolar indígena na Amazônia*"; "*educação escolar Munduruku*"; "*autodeterminação, Estado e povos indígenas*"; "*movimentos indígena e educação no Brasil*".

A RL é uma abordagem metodológica para contribuir com um amplo estudo sobre fenômenos teóricos e/ou empíricos, tornando-se uma alternativa para produzir o “estado da arte” desta tese. Um dos objetivos da RL é produzir uma ampla amostragem para gerar um panorama consistente e significativo sobre o objeto de estudo identificado (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2009).

Foram seguidas as etapas da RL com intuito de manter os padrões do rigor metodológico proposto na abordagem. No primeiro passo, delimitamos as principais *questões do estudo* citado e a definição da área do conhecimento. No segundo passo, iniciamos o *levantamento* das teses e dissertações que tratavam das palavras-chave delimitadas, utilizando como plataforma de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após o levantamento dos estudos, partimos para o terceiro passo: a *seleção* das teses e dissertações a partir das análises dos títulos, resumos e considerações finais. O quarto e quinto passos correspondem à apresentação, à análise dos resultados, assim como à produção da síntese das teses e das dissertações incluídas no estudo.

Dessa forma, identificamos 124 teses e dissertações, de 27 universidades públicas e privadas do Brasil. Da amostragem, excluímos 81 estudos por não se enquadrarem especificamente ao escopo das palavras-chave, conforme explicações a seguir:

*Educação escolar indígena na Amazônia.* Na amostragem inicial, obtivemos 80 estudos, englobando dissertações e teses. Nesta palavra-chave, focamos em 19 teses por apresentarem, inicialmente, aproximação com o objeto de estudo identificado. Das 19 teses, excluímos 06 teses pelos seguintes motivos: não discutiram a Amazônia; não foram autorizadas para *download*; por erro de conexão. Assim, foram analisadas 13 teses.

*Educação escolar Munduruku.* Obtivemos 11 estudos na forma de dissertações e teses. Excluímos 07 estudos por: não trabalharem as questões; por erro de conexão; não foram autorizadas para *download*. Desse modo, 05 estudos foram analisados.

*Autodeterminação, Estado e Povos Indígenas.* Obtivemos 09 estudos na forma de tese. Excluímos 01 estudo por duplicação no sistema. Nesta direção, foram analisadas 08 teses.

*Movimentos indígenas e educação no Brasil*. Obtivemos 23 estudos de dissertações e teses. Excluímos 06 estudos por: não foram autorizadas para *download*; não trabalharem as questões; erro de conexão. Sendo assim, 17 estudos foram analisados.

As dissertações e teses selecionadas somam um total de 43 estudos, que apresentam características distintas. São estudos desenvolvidos em 16 programas de pós-graduação: Programas de Pós-Graduação em Educação (UFAM/USP/PUC-SP/UNESP/UNICAMP/UFRGS/UFV), 20 estudos. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UNB/UFPA/USP/UFSCar/UFPE), 06 estudos. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), 02 estudos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados entre as Américas (UNB), 02 estudos. Programa de Pós-Graduação em Direito (UFMG/USP), 02 estudos. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira (UFRR), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPE), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Filosofia (UFSM), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em História Social (UFBA), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (UNILA), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAM), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Linguística (UNB), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (UNB), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (UFBA), 01 estudo. Programa de Pós-Graduação em Administração Pública e Governo (FGV), 01 estudo. E Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES), 01 estudo. Todos os estudos compõem a grande área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais.

A maior parte dos estudos utilizaram como metodologia a pesquisa empírica, que envolve seres humanos, totalizando 23 estudos (53,49%), já aqueles que optaram pela pesquisa documental e bibliográfica, somaram 20 estudos (46,51%). Todos os estudos podem ser caracterizados como pesquisas de abordagem qualitativa.

Destacamos também o recorte temporal dos estudos. Eles foram realizados entre os anos de 2010-2019<sup>6</sup>, totalizando 09 anos de produção científica. Assim, obtivemos 43 dissertações e teses como amostragem a partir do BDTD, porém, no processo de análise optamos por trabalhar com 16 estudos, pois 27 trabalhos não aprofundaram em suas discussões as questões do movimento indígena e da educação escolar no contexto amazônicobrasileiro e pan-amazônico.

---

<sup>6</sup> No conjunto dos trabalhos, existe um que foi produzido na metade da década de 90. O mesmo não está sendo contabilizado por ser uma exceção mesmo sendo utilizado na análise da revisão de literatura.

**Quadro 1 – Dissertações e teses levantadas no BDTD**

Nº	Título	Autor	Ano	Nível	IES	Programas de Pós
01	Luzes Apagadas: a educação escolar indígenana Amazônia colonial	Jonas Araújo da Cunha	2018	Tese	Universidade de São Paulo	Educação
02	Concepções e Práticas de Educação Escolar Indígena: Institucionalidade, Estado da Arte e Escolarização dos Tikuna no alto Solimões AM	Antônia Rodrigues da Silva	2016	Tese	Universidade Federal do Amazonas	Sociedade e Cultura na Amazônia
03	Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real	Gersem José dos Santos Luciano	2011	Tese	Universidade de Brasília	Antropologia Social
04	Educação Escolar Indígena como Inovação Educacional: a escola e as inspirações de futuro das comunidades	Aline Cristina de Oliveira Abbonizio	2013	Tese	Universidade de São Paulo	Educação
05	Entre os Discursos e Práticas: as relações entre estados (pluri) nacionais e povos indígenas no Brasil e na Bolívia a partir do direito de consulta	Thiago Almeida Garcia	2015	Tese	Universidade de Brasília	Estudos Comparados entre as Américas
06	Estado Pluralista? O reconhecimento da organização social e jurídica dos povos indígenas no Brasil	Luiz Fernando Vilares	2013	Tese	Universidade de São Paulo	Direito
07	A Prática Pedagógica Intercultural do/a Professor/a Munduruku	Lucas Antunes Furtado	2015	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	Educação
08	Cultura, Direitos, Políticas: a construção de uma agenda pública no campo das políticas culturais para os povos indígenas e a diversidade étnica no Brasil contemporâneo	Luiz Antônio de Oliveira	2015	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	Antropologia Social
09	Povos Indígenas em Isolamento Voluntário na Amazônia Brasileira: o sexto século de genocídio e diásporas indígenas	Rodolfo Ilário da Silva	2017	Tese	Universidade de Brasília	Relações Internacionais
10	Movimento Indígena no Equador: a Conaie na conformação de um projeto de estado (1980-2000)	Adilson Amorim de Sousa	2017	Tese	Universidade Federal da Bahia	História Social

11	O Reconhecimento de grupos como sujeitos de direitos e o liberalismo igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros	Ana Paula Brito Abreu de Lima	2018	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	Filosofia
12	A Dimensão Educativa nas Territorialidades dos Movimentos Sociais do Campo na América Latina: uma mirada a partir do MST e EZLN	Alexandre Peixoto Faria Nogueira	2017	Tese	Universidade Federal de Pernambuco	Geografia
13	As Utopias nos Processos de Libertação na América Latina	Gabriel Lomba Santiago	1995	Tese	Universidade Estadual de Campinas	Educação
14	História da Participação do Movimento Indígena na Constituição das Escolas Indígenas no Município de Santa Isabel do Rio Negro-AM	Elio Fonseca Pereira	2010	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
15	Pluriversidad Amawtay Wasi: caminhos para a Universidade na América Latina	Gilnei da Rosa	2016	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
16	Los Avances Normativos para una Política de Educación Superior Intercultural en Colombia	Adrian Camilo Cabrera Solarte	2019	Dissertação	Universidade Federal da Integração Latino-Americana	Políticas Públicas e Desenvolvimento

**Fonte:** produção própria com base em dados da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD). Acesso realizado entre 04 jul. e 01 out. 2019.

A análise das dissertações e teses levou em consideração a fundamentação teórica, os objetivos traçados e os resultados dos estudos, a partir dos quais as sínteses auxiliaram na compreensão do objeto de estudo específico desta tese e da sua complexidade. Antes de indicar de forma objetiva os achados teóricos dessa revisão de literatura, vale ressaltar que a partir dela publicamos três artigos: 1. Educação Escolar e Direitos Indígenas: uma revisão integrativa de teses e dissertações a partir do BDTD - revista Espaço Pedagógico em 2019; 2. Decolonialidade e Currículo: uma análise preliminar da matriz intercultural para as escolas indígenas do Amazonas - livro Pedagogias Decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas em 2021; 3. A Relação dos Movimentos Indígenas e Educação Escolar: uma análise a partir de teses e dissertações (2015-2019) - livro Educação Escolar Indígena: interculturalidade como resistência nas Amazônias em 2022.

Em relação aos achados teóricos, identificamos algumas questões estratégicas para consolidação da tese enquanto projeto a ser desenvolvido: 1. a invenção da educação escolar

para o índio no Brasil; 2. o papel da educação escolar para o índio; 3. a resistência indígena frente à educação escolar; 4. a educação escolar como território social e de direito; e, por último, 5. a educação escolar própria como expressão de resistência étnico-política. Apresentamos, assim, as nossas considerações em relação aos estudos selecionados.

A *priori*, à educação escolar para o indígena foi sendo inventada no processo de colonização do território invadido, no caso brasileiro, a partir de 1500. Assim, a educação para o índio fez parte do projeto maior de dominação e controle social alinhada à matriz colonial-imperial de poder eurocêntrica. Isto é, a educação colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889) destinada a pessoa indígena objetivou impor os padrões europeus - simbólicos e materiais - como sinônimo de desenvolvimento para a construção de uma “nova civilização”. Essa educação foi usada como estratégia de negação da pluralidade sociocultural dos povos originários para integrá-los a uma cultura supostamente iluminada, ocidentalizada, cristocêntrica e patriarcal.

No início da primeira república, em 1890, a educação escolar foi sendo pontuada no cenário político como uma das estratégias necessárias para construir um país republicano, ordeiro, civilizado e progressista, tendo como fundamentos simbólicos o civismo e a moral cristã. Essa concepção foi a base do novo projeto nacional de desenvolvimento. Em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado com o objetivo de pacificação e proteção dos povos indígenas, bem como forma de estabelecimento de agrupamentos para ocupação e integração de territórios.

Dessa maneira, a educação colonial e imperial avançou para o projeto de educação escolar com o foco em alfabetização na língua portuguesa e no ensino da aritmética básica nas terras indígenas. O Estado, representado pelo SPI, não rompeu com a lógica integracionista, ou seja, perpetuou-se o conceito de educação escolar para o índio, reproduzindo práticas pedagógicas deslocadas do contexto sócio-político e histórico dos povos originários.

Em outras palavras, mesmo com a sustentação de um discurso voltado para o desenvolvimento e proteção da vida, na prática o que se objetivou foi o contínuo apagamento das cosmogonias indígenas a partir da proibição do uso da própria língua para aprender o português e a aritmética. Essa concepção de educação escolar foi sustentada, outrossim, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967. Portanto, tem-se a compreensão do papel da educação escolar para o índio que continuou como o fundamento de integração e de assimilação da pessoa indígena na sociedade nacional.

À vista desse processo, os povos indígenas foram percebendo que o conceito e o papel da educação escolar destinada a eles não atendiam aos seus interesses étnicos, sociais e

políticos. Dessa forma, a partir da década de 70, inicia-se um fenômeno protagonizado pelos próprios indígenas, em parceria com os não-indígenas, conhecido e divulgado pela literatura científica como movimento social indígena brasileiro. Tais movimentos foram considerados como sinônimo da luta e resistência histórica dos povos originários frente aos projetos de desenvolvimento impostos e que desestruturava e desarticulava suas organizações étnico-políticas, afetando, intencionalmente, a vida dos parentes em seus territórios.

No início, existiam cinco pautas axiais: demarcação e proteção das TI; projetos econômicos e ecológicos; assistência à saúde diferenciada; educação escolar própria; e formação de professores indígenas. Foi a partir dessas articulações políticas a nível regional e nacional que os povos indígenas começaram a problematizar e exigir projetos outros de educação escolar. A questão da educação escolar rompe com a lógica de integração e assimilação, ela é posta como uma das estratégias para o fortalecimento da cultura, da língua materna, da organização étnico-política e do próprio movimento indígena. Portanto, a educação escolar deve ser compreendida como resistência às agruras impostas pelo Estado.

Para isso, a educação escolar nos territórios deveria ser tomada pelos próprios povos, a partir da formação e contratação de professores indígenas. Esse giro da compreensão do conceito e do papel da educação escolar indígena é consequência da confluência da resistência e do empoderamento social e político doravante ao movimento social indígena.

As outras questões estão relacionadas à conquista da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que nos artigos 231 e 232, reconhecem e garantem a vida, a cultura, a organização sócio-política, autonomia, autodeterminação dos povos originários. Doravante a CF/88, a educação escolar indígena é entendida como um território social e de direito constitucional, elucidando as discussões e a produção de projetos educacionais que estejam alinhadas à Carta Magna. É a partir dela que se tem a produção do aparato legal para dar sustentação jurídica para a educação escolar indígena. Portanto, a educação escolar própria se torna a expressão histórica da resistência étnico-política realizada pelos movimentos sociais indígenas no Brasil. O destaque a ser feito, após a revisão de literatura (RL), é a consideração de que a educação escolar pode ser entendida como consequência dos movimentos indígenas que visam o bem-estar de todos os povos originários. Por conseguinte, resistência e luta são processos formativos e organizacionais, tornando-se sinônimos de educação.

No entanto, os estudos analisados não indicam que a educação escolar indígena deva estar intimamente imbricada com os movimentos sociais dos povos originários. Eles pontuam o impacto da educação escolar aos povos indígenas quando são descontextualizados e desterritorializados, e analisam as perversidades da colonialidade no chão das escolas. Por outro

lado, não há clareza sobre o papel do movimento social indígena no processo de ressignificação do projeto de escola. Inclusive, nos estudos supracitados, o movimento é localizado como um fenômeno presente no cotidiano indígena sem ser pontuado como um elemento estratégico e necessário para o fortalecimento da educação escolar própria.

Dessa forma, identificamos uma brecha a ser preenchida. Em reunião com professores(as) e lideranças que compõem o movimento indígena Munduruku, ocorrida na aldeia Kwatá, em agosto de 2019, analisamos coletivamente esse dado. Após as discussões e reflexões, conseguimos entender que no caso do povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, a educação escolar não pode ser entendida fora do movimento indígena, pois ela é fruto das lutas e resistências do coletivo que se organizou nas décadas de 80 e 90 para conquistar as demandas concretas para povo, inclusive, a educação escolar própria foi uma das principais demandas reivindicada naquela época.

**Fotografia 1 – Reunião de consulta sobre o objeto de estudo: à direita, professores(as) e TuxauaManuelzinho. À esquerda, liderança Chiquinho e professor Adelson**



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador. Ago. 2019.

Tendo em vista este dado, fruto da revisão de literatura e do nosso engajamento político com o movimento indígena Munduruku, consolidamos o objeto de estudo da tese coletivamente. Outrossim, avançamos para a formulação do problema da pesquisa a ser investigado: como se deu a organização do movimento indígena Munduruku em relação ao processo a apropriação da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal? Seguido do objetivo geral: analisar o movimento indígena Munduruku e sua relação com à educação escolar. Nesta direção, têm-se os objetivos específicos:

- Registrar as trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, a história do movimento indígena Munduruku e da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal;
- analisar as formas, fundamentos e princípios do movimento indígena Munduruku da TI Kwatá-Laranjal;
- refletir sobre o significado e o papel do movimento indígena Munduruku na relação com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal;
- compreender as aprendizagens e as contradições produzidas na relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal.

Partindo dessa estrutura, todo o processo de análise teve como base epistemológica o pensamento decolonial, resultante da produção científica dos(as) pesquisadores(as) latino-americanos(as) que constituem a rede modernidade/colonialidade. O pensamento decolonial nos possibilitou compreender e problematizar os espectros insistentes no cotidiano do movimento indígena e da educação escolar, consequência do sistema-mundo imperial-colonial imposto historicamente no passado-presente.

Destarte, a relevância científica e social desta tese se encontra no esforço intelectual de analisar a relação do movimento indígena Munduruku pela educação escolar, a partir da identificação dessa ausência de trabalhos científicos que versem sobre esse fenômeno junto ao povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal. Portanto, este estudo inaugura um campo a ser investigado e problematizado, objetivando a compreensão e a leitura da realidade concreta escrita no passado-presente do povo em específico para pensar projetos de educação escolar em articulação com o movimento indígena no estado do Amazonas e/ou no Brasil.

### **1.3 Da pesquisa qualitativa**

A partir dos primeiros delineamentos possibilitados pela experiência acadêmica e o vínculo estabelecido com os movimentos indígenas Munduruku, partimos para a descrição dos procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos da tese. Salientamos, como já foi dito anteriormente, que este estudo é uma tentativa de rompimento com pesquisas descoladas do contexto social que, geralmente, estão a serviço de uma cultura acadêmica utilitarista que não contribui para o debate acerca da violência estrutural que afeta os indígenas de um modo geral. Importa destacar que tentamos empreender uma leitura crítica do objeto investigado, que entende o ato de conhecer como estratégia para desvelar a realidade concreta para o enfrentamento de situações-limite produzidas historicamente.

Nesse caso, trabalhamos com instrumentais de pesquisa capazes de envolver os(as) interlocutores(as) com intuito de gerar uma produção de conhecimentos no/com o movimento indígena Munduruku, em parceria com eles, numa perspectiva sentipensante, conforme trata Fals Borda (1982), onde os(as) interlocutores(as) participantes exercem o “[...] direito e o poder de pensar, produzir e dirigir o uso de seu saber” (BRANDÃO, 1982, p. 09-10).

A pesquisa requereu, portanto, procedimentos metodológicos compartilhados, isso significa dizer que os(as) Munduruku participaram do estudo “[...] como investigadores e estudiosos e não como mero objeto” (FREIRE, 1982, p. 37). Desse modo, a pesquisa assumiu um sentido formativo, permanente e dinâmico, que visou a compreensão da realidade concreta que são os fatos e as percepções dos(as) Munduruku sobre a existência, numa “[...] relação dialética entre a objetividade e subjetividade” (FREIRE, 1982, p. 35).

A pesquisa, dessa forma, está voltada para as demandas reais do povo Munduruku, levando em conta as aspirações de conhecer, ser, atuar e fazer, respeitando o princípio da alteridade, o que requereu deste pesquisador a reflexão constante da forma e do conteúdo da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, foram utilizadas para apreensão das informações as seguintes técnicas: *observação*, *diário de campo* e *coleta de narrativas*<sup>7</sup>.

A *observação* é parte essencial de uma pesquisa qualitativa, pois é a porta de entrada do eu-pesquisador na comunidade, “[...] lo que nos permite la recopilación directa de información en el mismo escenario en el que se desenvuelve la vida real y se construyen los procesos y hechos socioculturales” (ARIAS, 2010, p. 37). Como convivemos com os(as) interlocutores(as) da pesquisa e, construimos relações na vida cotidiana, no cenário sociocultural e político, apreendemos as informações necessárias para o estudo no período de setembro de 2021 a setembro de 2022.

A observação como técnica de pesquisa possibilitou estabelecer relações objetivas com os(as) interlocutores(as) nas aldeias – e em outros espaços – onde o estudo foi desenvolvido. Neste sentido, consideramos que a observação nos auxiliou no processo de imersão sociocultural do eu-pesquisador para poder entender as redes, as tramas, as teias de sentidos e significados existentes na realidade concreta na TI Kwatá-Laranjal. De acordo com Arias (2010, p. 370), a observação seria a forma:

---

<sup>7</sup> A priori, nos esforçamos para conseguir documentos oficiais como registros dos momentos históricos do movimento indígena Munduruku e da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal. Assim, solicitamos informações da FUNAI, da SEDUC/AM e da SEMED/BORBA. Porém, não obtivemos êxito, pois alegaram a inexistência de tais registros. Por outro lado, os registros feitos pela União dos Povos indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), nas décadas de 90 e 2000, foram perdidos devido ao incêndio ocorrido na sede da Associação em Nova Olinda do Norte. Portanto, declinamos da análise documental que seria uma das técnicas para o desenvolvimento do estudo.

De participar de la vida normal del grupo, observando y participando de las actividades cotidianas, obteniendo así una visión desde adentro de la cultura. Esta técnica implica en consecuencia una doble necesidad como indica su nombre: participar en la vida comunitaria, y observar todo lo que se produce a su alrededor.

Desta maneira, tornamo-nos parte ativa do contexto sob observação, contribuindo ao mesmo tempo para as transformações individuais e coletivas da realidade em questão. Esforçamo-nos para perceber os eventos dos quais estamos inseridos, com o intuito de superar a tendência da racionalidade convencional, e buscando construir um entendimento dos mesmos eventos a partir do ponto de vista dos(as) parentes Munduruku, sem encobrir “[...] as motivações, interesses, crenças, emoções e interpretações de seu desenvolvimento sociocultural” (FALS BORDA, 1982, p. 44). O mais importante na observação foi, nesta pesquisa, “[...] tentar entender os eventos e as pessoas adotando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda” (MATTOS, 2011, p. 38).

Neste sentido, os conhecimentos foram produzidos na prática que a interação possibilitou, cultivando a realidade concreta e “[...] reduzindo a distância entre sujeito e objeto de estudo” (MACEDO, 2010, p. 97). Produziu-se conhecimentos empíricos articulados à ancestralidade que sustenta os pilares socioculturais da vida dos(as) Munduruku, por possibilitar produzir, trabalhar e compreender o contexto sócio-histórico e político do povo na TI Kwatá-Laranjal.

Para Fals Borda (1982, p. 45), esse conhecimento tem sua “[...] própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade [...]”, tendo seus méritos e “validade” científica contra-hegemônica, sendo que a observação permitiu apreender a dinamicidade das realidades junto ao movimento indígena Munduruku em relação com a educação escolar.

Neste processo de pesquisa, visando à apreensão do cotidiano, o uso de *diário de campo* foi estratégico para auxiliar no estudo. Ele possibilitou tecer uma descrição minuciosa e densa do contexto sociocultural, objetivando em geral o “[...] aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo da elaboração intelectual” (MACEDO, 2010, p. 133). Portanto, teve uma função axial para a busca de significados tanto objetivos como subjetivos. Em consonância, Arias (2010, p. 379) sugere que essa escrita deva ser precisa e detalhada por:

Registrar aquello que no puede parecer como importante, un gesto, un cambio en la modulación de la voz, la actitud del interlocutor durante la entrevista, aquí se trata de recordar no sólo lo que se observa con los ojos, sino se debe activar todos los sentidos, recordar todo lo que se oye, huele, prueba, toca, siente piensa, se debe registrar todo lo que se considere importante, la definición de lo que debe ser importante sólo se la podrá evaluar durante el propio trabajo de campo, así una conversación aparentemente trivial, tiene significado, cuando se la ubica en su debido contexto, y nos puede

informar sobre la perspectiva de los horizontes de sentidos e de los actores sociales.

Consideramos também que a prática da escrita sobre o cotidiano, registrada no diário de campo, tornou-se a base para a reflexão sobre os processos e a dinâmica da própria pesquisa. Auxiliou no pensar como os anseios enquanto atores/autores do estudo estão se relacionando na pesquisa empírica. Configurou-se como um momento de perceber “[...] quais atos falhos [...]” (MACEDO, 2010, p. 133) estão sendo elaborados pelo eu-pesquisador, até porque essa foi uma caminhada pessoal e coletiva, co-construída num ambiente de cumplicidade e de complexidades. O uso do diário de campo tornou-se num potente recurso de formação profissional e humana no campo da investigação e na elaboração daquilo que se constituiu ao nível das percepções a partir da relação com o real concreto *in loco*.

Sob essa perspectiva, o eu-pesquisador foi se constituindo com os(as) interlocutores(as) do estudo na relação com os fenômenos analisados, significando um dispositivo de autoformação permanente e política. Seria até um processo de humanização complexa e colaborativa “[...] ao aceitar a lógica do inacabamento que qualquer teoria coerente do sujeito deve exercitar” (MACEDO, 2010, 134).

Por conseguinte, conhecendo o vivido do cotidiano, o diário de campo se tornou um dispositivo para a problematização da própria pesquisa apontando os inúmeros sentidos e significados que os(as) Munduruku dão à existência concreta que deu à corporeidade do objeto de estudo. Em outras palavras, tentamos operar “[...] uma escrita regular que coloca a nu nossas relações e que nos ajuda a compreendê-las em profundidade” (BORBA, 1997, p. 67).

Seguindo na trilha da pesquisa qualitativa, a *coleta de narrativas* foi mais uma técnica necessária para entender e interpretar o fenômeno de estudo proposto. Ela não foi usada como uma forma de “coleta de dados” no sentido positivista do termo, isso seria simplificar o seu potencial dialógico, sua flexibilidade e abertura para a clarificação do fenômeno a partir das narrativas e percepções dos(as) Munduruku, assim como afirma Arias (2010, p. 384):

És una técnica dialógica, es una construcción dialogal entre dos sujetos sociales diferentes. Ésta es la técnica privilegiada del trabajo del campo, pues nos permite acercarnos a las tramas de sentidos, a los significados y significaciones de la acción social, para poder conocer y comprender el sentir, el pensar, el decir y el hacer del otro y de nosotros.

A recolha de narrativas, para além de uma mera entrevista, esteve intimamente ligada ao processo de leitura densa dos registros contidos no diário de campo que se objetivou a captar elementos essenciais para a análise, compreensão e problematização do objeto de estudo, do problema a ser investigado, alcançando os objetivos da tese. A partir dessa relação,

construímos coletivamente os roteiros abertos de recolha de narrativas que, na tessitura dos diálogos, foram se ajustando e ampliando. Desta forma, o material incorporado na pesquisa pela oralidade teve como fundamento compreender os sentidos que os(as) interlocutores(as) da pesquisa dão às práticas e ações do movimento indígena Munduruku e aos processos inerentes à educação escolar própria numa perspectiva de construção dinâmica e colaborativa. Foi no desenrolar das interações que se tornou possível aprender as linguagens presentes no cotidiano que estão para além de simples verbalizações. O que se buscou foi as percepções que asseguram as mediações das ideias que formam e informam no processo de invenção do cotidiano do movimento indígena Munduruku e que se fazem presentes no chão das escolas. As percepções possibilitaram, segundo Macedo (2010, p. 103), entender os “[...] diferentes níveis de comportamento, diferentes grupos, diferentes instâncias [...] sendo indissociáveis da linguagem como expressão local, contextual”.

Consideramos que a sutileza e sofisticação da linguagem contribuíram, em intersecção com as práticas, para o desvelamento dos diversos significados que eclodem no contexto social e dão sentido ao coletivo. Reforçando este entendimento, Arias (2010, p. 384) afirma que a recolha de narrativas:

És una técnica de investigación cualitativa clave en el momento de aproximarnos a la comprensión de los significados de una cultura. Sin bien la información que obtenemos via observación puede ser importante, esta siempre va a resultar insuficiente para poder aproximarnos al sentido, a los significados y significaciones de la acción social, pues lo que no ofrece es información sobre los significantes, es la entrevista, el encuentro dialogal con los interlocutores, lo que sí nos permitirá la comprensión de las isotopías o ejes de sentido de una cultura y de cómo la viven las y los miembros que la integran.

De fato, neste estudo, a recolha de narrativas ocorreu no transcurso da vinculação com o movimento indígena Munduruku de modo que possibilitou compreender as múltiplas perspectivas sobre a existência que estão vivas em suas linguagens próprias que deságuam, também, nas escolas. Para apreensão de tais perspectivas, elaboramos estratégias flexíveis para conduzir a recolha de narrativas da forma mais sutil e colaborativa. O fato de ter sido um processo sutil não significa a falta de controle de procedimentos, pelo contrário, os diálogos coordenados, dirigidos por estratégias colaborativas junto aos interlocutores(as) da pesquisa, facilitaram a aquisição de informações valoradas para a reflexão e problematização do objeto de estudo identificado no/com o movimento indígena.

Desse modo, a recolha de narrativas ocorreu em vários momentos e em vários espaços de conversas significativas com os(as) Munduruku no processo de pesquisa de campo. Portanto, a emissão de narrativas nos encontros permanentes com os tuxauas e com as lideranças e

representantes Munduruku fez dela uma técnica quase que indispensável para o desvelar da realidade concreta nessa relação do movimento indígena com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal. Salientamos que o motivo de tratar os(as) interlocutores(as) da pesquisa em três categorias – tuxauas, lideranças e representantes – está alinhado à lógica étnico-política de organização do povo Munduruku atualmente. Na seção 4 explicamos como se dá essa estruturação a partir dos diálogos empreendidos na pesquisa de campo. Isto posto, cabe então apresentar a organização do processo de diálogos para a recolha das narrativas juntos aos interlocutores(as) da pesquisa<sup>8</sup>:

**Quadro 2 – Organização dos Diálogos para a Recolha das Narrativas**

Nome	FunçãoÉtnico-Política	Local	Forma	Período	Minutagem	Nº de perguntas
Manuel Cardoso Munduruku (Manuelzinho)	Tuxaua Munduruku	Manaus Aldeia Kwatá	Presencial	24/10/21 25 a 29/05/22	101 min., 41 seg.	29
Edinho Rodrigues Moreira	Tuxaua Munduruku	Aldeia Mucajá Aldeia Laranjal	Presencial <i>Google Meet</i> ®	06 a 09/12/21 14/12/21	60 min.	35
Iracema Maria Cardoso (Dona Dora)	Liderança Munduruku	Aldeia Kaiawé Aldeia Kwatá	Presencial	18/10/21 25 a 29/05/22	97 min., 8 seg.	24
Francisco Cardoso Munduruku (Chiquinho)	Liderança Munduruku	Aldeia Kwatá	Google Meet Presencial	13 e 17/10/21 25 a 29/05/22	205 min., 11 seg.	38
Eurico de Freitas Reis	Liderança	Aldeia Laranjal	Presencial	08/12/21	103 min., 42 seg.	51
Rosana Brasil Cardoso Munduruku	Representante Munduruku Professora	Aldeia Kwatá	Google Meet Presencial	29 e 30/09/21 10/12/21	177 min., 06 seg.	63

<sup>8</sup> No processo de pesquisa de campo, acompanhando e participando nas Assembleias, percebemos a necessidade de estabelecer diálogos via *Google Meet*® para conseguir recolher as narrativas dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, pois nem todos(as) conseguiram participar diretamente das Assembleias por motivos financeiros, tendo em vista que o custo de deslocamento dentro do território é elevado. Por outro lado, a estratégia digital auxiliou no processo de minoração de dúvidas que surgiram a partir da transcrição e análise das narrativas. Portanto, os diálogos foram se constituindo de forma híbrida, ora presencial, ora a distância.

Kátia Barbosa Coutinho	Representante Munduruku Professora	Aldeia Kwatá	Google Meet Presencial	06 e 08/10/21 25 a 29/05/22	176 min., 35 seg.	55
Valdenice Macedo Coelho	Representante Munduruku Professora	Aldeia Laguinho	Google Meet	09/10/21	81 min., 28 seg.	31
Paulo Gilmar Cardoso	Representante Munduruku	Aldeia Kwatá	Google Meet	09/10/21	120 min., 84 seg.	27
Adelson Rodrigues Beleza Munduruku	Representante Munduruku Professor	Aldeia Mucajá Aldeia Kaiawé Aldeia Kwatá	Presencial Google Meet	06 a 09/12/21 13 e 18/03/22 25 a 29/05/22	148 min., 73 seg.	57
Aluísio Cardoso Rodrigues	Representante Munduruku Professor	Aldeia Maçaranduba (anexo aKwatá)	Presencial	17/10/21	73 min., 19 seg.	60
Emilson Frota Lima	Representante Munduruku Professor	Nova Olinda do Norte	Google Meet	23/08/21	141 min., 98 seg.	60
Amarildo dos Santos Maciel	Representante Munduruku Professor	Nova Olinda do Norte	Google Meet	22/09/21	173 min., 09 seg.	59

**Fonte:** produção do autor da pesquisa no período de setembro de 2021 a setembro de 2022.

Doravante as observações realizadas que foram registradas no diário de campo durante o período das Assembleias e com as transcrições das narrativas recolhidas a partir dos diálogos presenciais e virtuais, obtivemos um arcabouço denso e complexo de dados que refletem e retratam o cotidiano, os sentidos, os significados, os desafios e as contradições produzidas no movimento indígena Munduruku pela educação escolar na TI Kwatá-Laranjal.

São esses dados que se configuram como os documentos fidedignos da realidade concreta que se tornou a substância essencial para a corporeidade do presente estudo. Na ausência de documentos históricos em relação ao movimento indígena Munduruku e a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal, esses dados nortearam toda a estruturação do projeto de tese e do seu desenvolvimento do ponto de vista teórico-metodológico.

Por esse motivo, optamos em trabalhar com treze interlocutores(as) da pesquisa, entre tuxauas, lideranças e representantes, que doam suas vidas em vida em prol do povo Munduruku. Esse foi o critério estabelecido coletivamente para a escolha dos(as) interlocutores(as). Essa

escolha se deu numa consulta na aldeia de Kwatá, em agosto de 2019, a qual visou apresentar os objetivos da tese e identificar aqueles(as) parentes que poderiam contribuir com o estudo. Foi nesse momento que os(as) Munduruku foram identificandos e sugerindo nomes para participar da pesquisa. A indicação teve como base a sua história e seu engajamento étnico-político com o movimento indígena e com a educação escolar.

Esses dados são o fixador de experiências vividas no passado-presente, entendido como um documento dinâmico e dialético, pois revelou as inspirações, as normas, os conteúdos e as expectativas valorizadas. Portanto, ele se tornou a fonte indispensável para a compreensão e problematização do movimento indígena Munduruku no processo de apropriação da educação escolar na TI Kwatá-laranjal.

Nesse contexto, a análise do diário de campo e das transcrições das narrativas teve por finalidade identificar e conhecer os elementos sócio-históricos e políticos, as estratégias experimentadas que orientaram o movimento indígena Munduruku no processo de luta e resistência, objetivando o projeto de educação escolar própria. Através dessa análise, pudemos compreender quais foram os objetivos das lideranças Munduruku e as estratégias para reivindicarem tal projeto para as novas gerações.

Dessa maneira, apreendemos informações com foco no objeto de estudo, no problema investigado e nos objetivos da pesquisa, permitindo assim a localização, identificação, organização e avaliação dos dados presentes na escrita da tese, visando a produção de epistememes que parta de lugares étnico-raciais para contribuir “[...] para um conhecimento crítico decolonial radical” (GROSFOGUEL, 2008, p. 44).

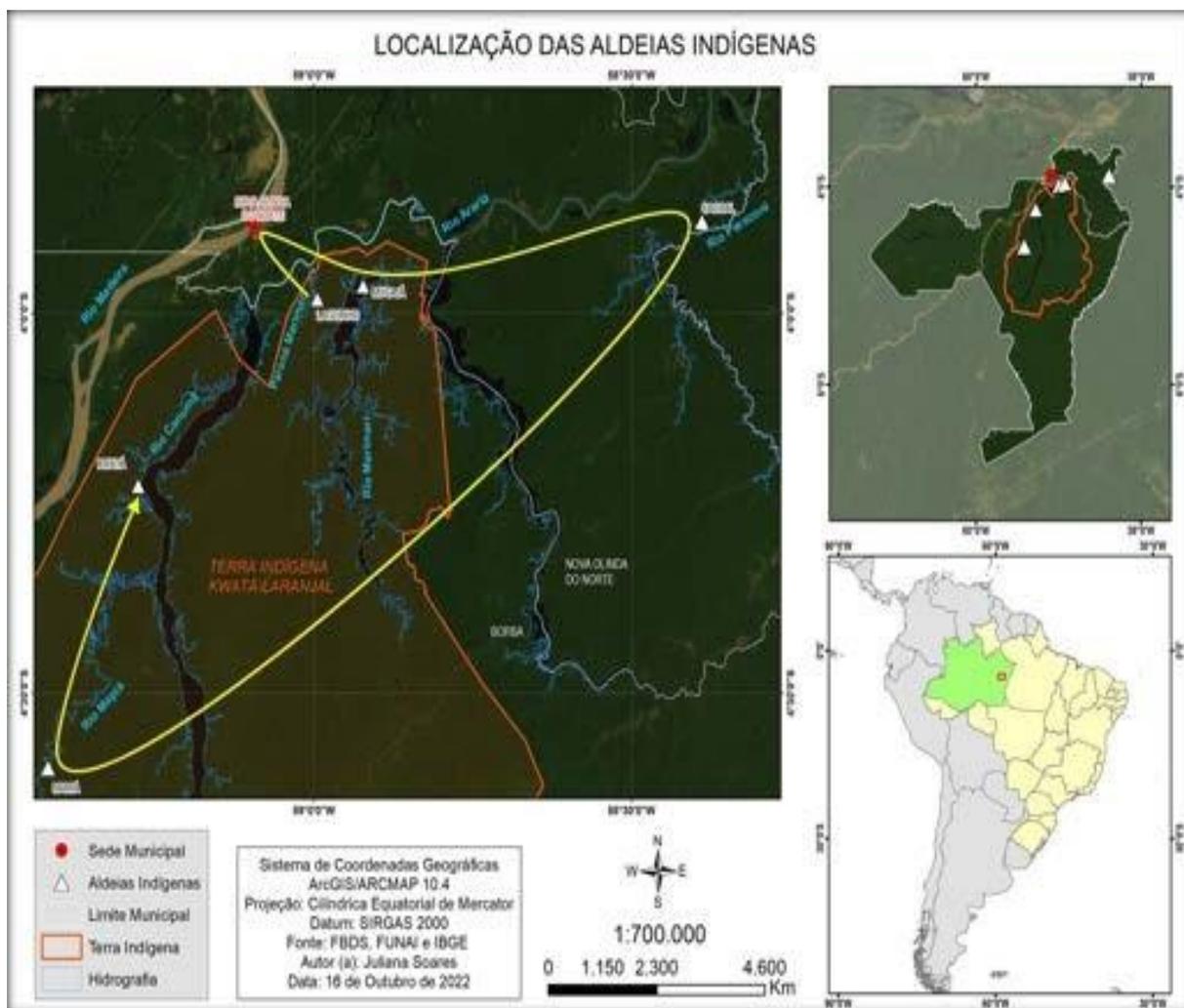
A abordagem qualitativa respeitou o tempo da pesquisa de campo, da descrição detalhada do contexto e da análise indutiva. Foi necessário a triangulação dos dados apreendidos objetivando a “validação” da pesquisa desenvolvida. Assim, explicamos como se configurou a triangulação e análise dos dados, desse estudo qualitativo.

**Figura 2 – Triangulação dos dados em análise**

**Fonte:** produção do autor da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida no/com o movimento indígena Munduruku no processo de organização e operação das Assembleias que objetivou a consulta sobre a retomada da Associação União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena Munduruku e Sateré-Mawé (APEEIMS), e na construção coletiva do curso de licenciatura intercultural para os(as) professores(as) indígenas que atuam na educação básica no território. Assim, transitamos nas seguintes aldeias da TI Kwatá-Laranjal: Rio Mari-Mari, aldeias Laguinho e Mucajá. Rio Canumã, aldeia Kwatá. Rio Mamiá, aldeia Mapiá. Outrossim, houve duas Assembleias fora do território: em Nova Olinda do Norte e na aldeia Cacoal do rio Paraconi ocupada pelos Munduruku, mas ainda não demarcada enquanto terra indígena.

**Figura 3 – Mapa TI Kwatá-Laranjal - Nova Olinda do Norte - Aldeia Cacoal rio Paraconi**



**Fonte:** Profa. Me. Juliana de Souza Soares, bacharel em geografia.

À vista disso, convém apresentar a estrutura da tese. O texto está organizado da seguinte forma: seção 1 – **Introdução**: apresentamos o desenho da tese; o processo de mundurukanização do eu-pesquisador doravante ao engajamento político-epistemológico com o povo Munduruku; a contextualização e justificativa da pesquisa; e a explicação dos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa.

Na seção 2 - **Pensamento Decolonial, Movimentos Sociais Indígenas e Educação Escolar Indígena** - objetivamos discutir, *a priori*, as produções científicas da rede de estudos e pesquisas Modernidade/Colonialidade para entender o impacto da Matriz Colonial-Imperial de Poder e suas Colonialidades aos povos originários, em especial, ao povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal. Doravante a análise dos fundamentos epistemológicos em perspectiva, avançamos para conhecer o fenômeno Movimento Social Indígena que eclodiu no Brasil a partir da década de 70, que se constituiu como uma das estratégias étnico-políticas para a luta

e resistência dos povos autóctones, tornando-se essencial para a conquista da educação escolar indígena em seus territórios. Depois, analisamos o significado da educação para o índio e o giro da questão para a educação escolar própria.

Na seção 3 - **Povo Munduruku e suas histórias** - apresentamos a história do povo Munduruku e os elementos cosmológicos de sua cultura no início do contato com os invasores europeus. Indicando os impactos socioculturais, econômicos e políticos desencadeados nessa relação tensionada que culminou com transformações do Ser/Estar Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

Em seguida, com a seção 4 - **Entre Taquaras e Diálogos Outros** - objetivamos a apresentação das trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, registrando suas histórias desde a infância e juventude para entender como se deu o processo de engajamento étnico-político no movimento indígena Munduruku e como se relacionaram a educação escolar nos idos do século XX.

Logo após, na seção 5 - **A Constituição do Movimento Indígena Munduruku e da Educação Escolar na TI Kwatá-Laranjal/AM** – construímos, junto aos interlocutores(as) da pesquisa, a história e seus processos constitutivos do movimento pela educação escolar para entender a conquista do projeto de escola própria no território.

Na seção 6 - **Espinhos no Pé: Movimento Indígena Munduruku e sua Relação com a Educação Escolar na TI Kwatá-Laranjal/AM** - empreendemos uma análise dos significados, dos impactos, dos conflitos e das contradições produzidas a partir da relação do movimento indígena com a educação escolar. Por fim, finalizamos com as **Considerações para a Vida!**

Dessa forma, desejamos que esse estudo possa contribuir com a compreensão crítica da relação do movimento indígena Munduruku pela educação escolar e que suas aprendizagens possam possibilitar a problematização constante sobre o significado étnico-político do movimento e da educação, pois ambas são escolas e podem auxiliar na formação de futuras lideranças e, outrossim, com a produção de conhecimentos que fortaleçam as estratégias de resistência e luta do povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.



## **2 PENSAMENTO DECOLONIAL, MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Nesta seção, iniciamos com uma caracterização histórica do grupo Modernidade/Colonialidade para entender os motivos e os princípios que legitimam a sua formulação enquanto rede de resistência e de produção de conhecimentos outros. Depois, analisamos os fundamentos epistemológicos da perspectiva em questão que fazem relação com o objeto de estudo, como a questão da matriz colonial-imperial de poder que precisa ser duramente criticada por produzir as colonialidades que aprisionam as sociedades exploradas a partir do processo de colonização, e que inventou o racismo que persiste impossibilitando a reconfiguração das relações políticas, econômicas e socioculturais visando outros mundos.

Em seguida, tecemos um debate sobre o movimento social indígena por ocupar um lugar estratégico na sociedade brasileira, contribuindo para o debate sobre as manobras políticas racistas impostas e apontando caminhos para a superação das situações limites produzidas pela lógica da colonialidade/modernidade eurocêntrica, rompendo com a visão inferiorizada do ser humano indígena presente na sociedade, dando-lhe um sentido emancipatório e localizando politicamente os povos autóctones.

Por último, versamos sobre a relação da educação escolar com os povos indígenas, fazendo uma discussão sobre a diferenciação da educação como fenômeno humano e da educação escolar como projeto societário, para assim analisar o processo de imposição histórica da educação escolar aos povos autóctones, explicando os objetivos, os princípios e as estratégias pedagógicas que estavam alinhadas aos interesses dos colonizadores e o processo de ressignificação da educação escolar que se tornou o ponto de encontro estratégico para que os indígenas se instrumentalizassem politicamente objetivando fortalecer a resistência e a luta para a garantia de seus direitos conquistados na CF/88 e suas extensões legais.

### **2.1 Grupo modernidade/colonialidade e suas configurações**

Inicialmente, precisamos entender os fundamentos epistemológicos do pensamento decolonial e sua relação com o objeto de estudo da presente tese. Trata-se de uma perspectiva epistêmica outra, uma perspectiva analítica que possibilita a reflexão para além da estrutura do pensamento “moderno”, objetivando identificar e aprender com modos outros de pensar e agir com/no mundo. De outra forma, trata-se de um esforço teórico-metodológico de resistência para aprender e superar as pressões concretas e subjetivas do projeto civilizatório e sua proposta

epistemológica eurocêntrica imposta historicamente nos territórios latino-americanos.

Tal perspectiva entende que os movimentos sociais indígenas<sup>9</sup> e a educação escolar indígena são questões que possibilitam a compreensão e superação da herança imperialista imposta nas sociedades colonizadas pelo sistema-mundo imperial-colonial. Isto posto, teceremos uma breve caracterização histórica do grupo Modernidade/Colonialidade para entender os motivos e os princípios que legitimam a sua fundação para depois analisar as bases epistemológicas centrais do pensamento decolonial.

Consideramos que o esforço analítico de produzir epistemologias que visam romper com a hegemonia do conhecimento eurocêntrico para legitimar conhecimentos outros, sobretudo latino-americanos e ameríndios, é um movimento relativamente recente nas ciências sociais, portanto, o pensamento decolonial está inserido nesse movimento epistêmico, porém, com uma vasta produção teórico-metodológica com/na América Latina.

A partir da década de 90, intelectuais que se propunham a analisar as complexas realidades latino-americanas estabeleceram uma série de encontros para refletir sobre a urgência de identificar, pensar e superar os espectros do sistema-mundo colonial-imperial que afetam a constituição da realidade social concreta. Entre os(as) intelectuais, destacamos as seguintes participações: Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Arthur Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, entre outros/as (MIGNOLO, 2007; BALLESTRIN, 2013; HAESBAERT, 2021).

Nesse sentido, com o estudo de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), podemos identificar as primeiras publicações realizadas que são consideradas as bases teóricas do pensamento decolonial e, em seguida, destacamos os primeiros encontros que se consolidaram como marco para a fundação do grupo Modernidade/Colonialidade, vejamos:

---

<sup>9</sup> A preocupação principal daqueles que estão produzindo o conceito têm sido a denúncia das heranças da colonização e da colonialidade, mostrando coexistência de diferentes formas de produzir conhecimentos localizados juntos aos movimentos sociais e seus intelectuais. Crítica-se, como afirma Walsh (2005, p. 17), “[...] el diseño colonial e imperial de la geopolítica dominante del conocimiento y la subalternización epistemológica, ontológica y humana que esta geopolítica ha venido promoviendo [...]”, conseqüentemente, a crítica parte da ocultação e da inviabilização dos outros que (re)existem aos projetos desenvolvimentistas impostos.

**Quadro 3 – Primeiras Publicações Realizadas pelos(as) Intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade**

Publicação	Instituição	Organizador/a	Ano
Modernidad, identidad y utopía en América Latina.		Aníbal Quijano	1988
América, el capitalismo y la modernidad nacieron el mismo día en ILLA		Aníbal Quijano	1991
Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica pós-colonial.	Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.	Walter Mignolo. Arthur Escobar. Aníbal Quijano. Enrique Dusel. Fernando Coronil.	1999
La reestructura de las ciencias sociales em América Latina.	Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.	Walter Mignolo. Arthur Escobar. Aníbal Quijano. Enrique Dusel. Fernando Coronil.	2000
La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencias sociales.	Universidad Central da Venezuela. Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO).	Edgardo Lander	2000
Interdisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolítica del Conocimiento y Colonialidad del poder.	Universidad Andina Simón Bolívar - Equador.	Catherine Walsh.	2002
Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking.	University of California – EUA.	Ramón Grosfoguel. José David Saldívar.	2003
Latin@s in the World-System: decolonization struggles in the 2st Century US empire.	University of California – EUA.	Ramón Grosfoguel. Nelson Maldonado-Torres. José David Saldívar.	2004
El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global.	Pontificia Universidad Javeriana.	Santiago Castro-Gomez. Ramón Grosfoguel.	2007

**Fonte:** elaboração própria a partir da obra El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global, organizado por Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel (2007).

#### Quadro 4 – Encontros que estruturaram o Grupo Modernidade/Colonialidade

Encontro	Instituição	Organizador/a	Ano
Knowledge and the now.	Duke University - EUA.	Walter Mignolo.	2001
Interdisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolítica del Conocimiento y Colonialidad del poder (lançamento do livro).	Universidad Andina Simón Bolívar - Equador.	Catherine Walsh.	2002
Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking (lançamento do livro).	University of California - EUA.	Ramón Grosfoguel. José David Saldívar.	2003
Latin@s in the World-System: decolonization struggles in the 2st Century US empire (lançamento do livro).	University of California - EUA.	Ramón Grosfoguel. Nelson Maldonado-Torres. José David Saldívar.	2004
Teoría Crítica y Descolonialidad.	University of North Carolina - EUA.	Arthur Escobar. Walter Mignolo.	2004
Mapping The Decolonial Turn.	University of California - EUA.	Ramón Grosfoguel. Nelson Maldonado-Torres. José David Saldívar.	2006

**Fonte:** elaboração própria a partir da obra *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, organizado por Santiago Castro-Gomez e Ramón Grosfoguel (2007), e do artigo *América Latina e o Giro Decolonial*, de autoria da professora Dra. Luciana Ballestrin (2013).

Vale destacar que alguns dos intelectuais que integram o grupo Modernidade/Colonialidade já haviam produzido conhecimentos críticos sobre a estrutura de poder do sistema-mundo colonial-imperial desde a década de 70, como é o caso de Aníbal Quijano com a crítica sobre o conceito de Marginalidade Social (1977), Enrique Dussel com a *Filosofia da Libertação* (1977), Immanuel Wallerstein com a *Teoria do Sistema-Mundo* (1974) (MIGNOLO, 2007; BALLESTRIN, 2013; HAESBAERT, 2021).

Dessa maneira, é perceptível a influência do pensamento crítico latino-americano na constituição da “identidade” do grupo Modernidade/Colonialidade. Porém, ainda nessa perspectiva, Escobar (2003, p. 53) explica outras influências teórico-metodológicas do pensamento decolonial, ele diz:

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana, assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos.

Por consequência, o grupo Modernidade/Colonialidade se dedicou a fazer análises críticas sobre os limites dos Estudos Culturais e os Estudos Pós-Culturais<sup>10</sup> em relação ao discurso colonial e a constituição da cultura e do sujeito explorado/subalterno/oprimido. Seguiu com as discussões sobre o sistema-mundo para entender a operação das macroestruturas econômicas no processo de acumulação de capital e seus impactos na política e na cultura, e a ampliação e aprofundamento acerca da questão da raça no processo de organização do trabalho e suas hierarquizações à nível mundial (QUIJANO, 2000; ESCOBAR, 2003; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Doravante a esse processo, o grupo Modernidade/Colonialidade entendeu que, desde a formação da lógica do sistema-mundo capitalista, as narrativas racistas, sexistas, homofóbicas e positivistas estiveram alinhadas ao processo de acumulação de capital a serviço da elite econômica européia. Em outras palavras, o homem branco europeu inventou as hierarquias raciais, sexuais, de gênero e de classe para legitimar, nas dimensões políticas, econômicas e jurídicas, as suas “conquistas” em detrimento aos não-europeus.

É por essa razão que se faz necessário o cuidado no esforço de tecer análises evitando o reducionismo economicista e/ou culturalista. A análise deve partir do pressuposto que a cultura está intimamente entrelaçada com a economia e com a política. É o caso da divisão do trabalho, que não pode ser analisada sem levar em consideração a relação do racismo com o capitalismo global, pois é essa relação que define e estrutura a economia e a política no “centro” e nas “periferias”.

Dessa forma, compreendemos o fato de que os países ditos desenvolvidos, que mantêm a hegemonia política, econômica e cultural, sejam as sociedades predominantemente brancas, enquanto os países ditos subdesenvolvidos ou emergentes são justamente as sociedades de predominância não-europeia. Esse fato fica mais evidente no caso dos países latino-americanos que, com a invasão de 1492, como afirma Grosfoguel (2008, p. 50), chegou aos territórios o homem “[...] heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo [...]”.

Como resultado disso, temos a produção e disseminação de: 1) um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus em administrações

---

<sup>10</sup> Para compreender melhor as relações e críticas aos limites dos Estudos Culturais e Estudos Pós-Culturais realizadas pelo grupo Modernidade/Colonialidade, sugerimos a leitura dos seguintes estudos: Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais (DIAS; ABREU, 2019); Educação intercultural e o projeto encontro de saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico (JARDIM, 2018); Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil (OLIVEIRA; CANDAU, 2010); América Latina e o giro decolonial (BALLESTRIN, 2013) e Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/descolonial na América Latina (HAESBAERT, 2021).

coloniais; 2) formação de classes de âmbito global em diversas formas de trabalho, como, por exemplo, escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado e pequena produção de mercadorias que coexistiram e se organizaram pelo capital, fazendo distinção entre o centro e a periferia; 3) uma hierarquia étnico-racial global que subjogavam os povos não-europeus em detrimento aos europeus; 4) uma hierarquia global que subjogavam as mulheres; 5) uma hierarquia heterossexual; 6) uma hierarquia espiritual que supervalorizava o cristianismo, institucionalizando a igreja cristã; 7) uma hierarquia epistêmica, valorizando e disseminando o conjunto do conhecimento produzido pelo ocidente e institucionalizada como universidades e 8) uma hierarquia linguística entre as línguas de matrizes europeias, privilegiando a produção do conhecimento ocidental (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2003; GROSGUÉL, 2008).

Assim, entendemos que o sistema-mundo capitalista se tornou a matriz de poder que formata as diversas dimensões da existência humana, iniciado no século XVI, e que ganhou proporções globais no final do século XIX, culminando com o mito do século XX: a ideia de que a eliminação das estruturas administrativas coloniais conduziria os países da América Latina a sua descolonização e, portanto, a autonomia enquanto países independentes (QUIJANO, 2000).

Mas as estruturas administrativas coloniais não desapareceram com a descolonização das instituições políticas. Não houve a libertação jurídico-política idealizada. O que se observou foram outras formas de dominação e controle: a consolidação da matriz colonial- imperial de poder. O que se obteve foi a ruptura com o colonialismo, porém, a colonialidade continuou introjetada nas instituições, mantendo projetos outros de vida explorados, marginalizados e subalternizados.

Mesmo com a erradicação das administrações coloniais, com algumas exceções, os povos não-europeus continuaram convivendo sob a violenta opressão, exploração e dominação europeia e euro-americana. As antigas hierarquias coloniais continuam presentes e conduzem politicamente a espoliação e expropriação das riquezas em função da acumulação do capital à escala mundial (GROSGUÉL, 2008; QUIJANO, 2000).

A estrutura econômica-racial foi inventada para legitimar a organização das múltiplas estruturas hierárquicas do sistema-mundo europeu e euro-americano, sendo perceptível nas diferentes formas de organização do trabalho para acumulação de capital, nas quais o trabalho é organizado a partir da hierarquia racial. Por causa disso, nas periferias, foi imposto o trabalho coercivo e precário para escravizar o não-europeu, e no “centro mundo” o trabalho é assalariado e “livre”, exportando para os lugares invadidos a noção de racialização para classificar e patologizar o outro a partir da hierarquia racial: o superior, europeu e euro- americano, e o

inferior aqueles que foram colonizados.

Não obstante, o sistema-mundo capitalista teve como base de sustentação a colonização das perspectivas cognitivas. No processo de colonização, a Europa foi incorporando diversas histórias e experiências socioculturais plurais numa única perspectiva eurocêntrica.

Para o grupo Modernidade/Colonialidade, faz-se necessário então pensar e tecer linguagens e conceitos analíticos outros que aceitassem a crítica dos complexos processos do sistema-mundo capitalista superando a dependência das linguagens e conceitos canônicos das ciências sociais consolidadas historicamente. Para isso, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), sugerem que esse esforço intelectual deveria ser feito para além dos paradigmas existentes. Isso não significa abandonar o que já foi produzido como conhecimento, mas entender as limitações desses conhecimentos para analisar as complexas realidades latino-americanas. Sendo assim, seria uma forma de fazer a leitura e a tradução dos fenômenos e conhecimentos outros para conceber mundo/realidades outra inserida numa totalidade inter-relacionada.

Portanto, os(as) intelectuais decoloniais foram produzindo conceitos “próprios” para possibilitar a análise histórica sobre as intersecções entre os processos de colonialismo e colonialidades presentes nos países latino-americanos. Destacamos os seguintes conceitos: Colonialidade do Poder; Colonialidade do Ser; Colonialidade do Saber; Diferença Colonial; Colonialidade Cosmogônica; Ponto Zero; Giro Decolonial e Transmodernidade. São alguns dos principais conceitos trabalhados como categoria analítica.

Podemos considerar então que o pensamento decolonial nos auxilia a produzir conhecimentos que possibilitam tecer críticas sobre os complexos fenômenos que surgiram com o processo de colonização, pensando e criando linguagens e conceitos outros para entender e superar as hierarquias de gênero, sexualidade, conhecimento, classe e até espiritualidade que o sistema-mundo capitalista, nas relações políticas, econômicas e socioculturais, impõe a realidade social concreta.

Em síntese, um dos principais esforços intelectivos do grupo Modernidade/Colonialidade é empreender a análise crítica acerca das formas de dominação colonial e pós-colonial, levando em consideração o movimento de reação gerado a partir das invasões. Assim, entendemos o pensamento decolonial como a energia e a atitude para o enfrentamento dos cânones teóricos – que dominam a linguagem e as epistemes – e que impedem a autonomia dos povos latino-americanos de produzir conhecimentos transdisciplinares e formas/projetos de vida outros.

Sendo assim, a partir das publicações e das reuniões realizadas supracitadas, o conceito de decolonialidade<sup>11</sup> foi sendo compreendido e incorporado pelo grupo como uma reação à modernidade/colonialidade, e ela seria uma categoria de análise da matriz colonial do poder. Dessa forma, o conceito decolonialidade possibilitou a ampliação dos debates que provocou reflexões outras sobre os objetivos e procedimentos teórico-metodológicos do grupo em perspectiva.

Sendo assim, Mignolo (2007, p. 26) destaca o argumento central sobre o pensamento decolonial em curso:

Si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad, esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad.

À vista disso, a decolonialidade pode ser entendida como uma energia de resistência que nos auxilia no exercício de desconstruir a retórica salvacionista da modernidade para, então, identificar o *modus operandi* em que a colonialidade opera na realidade concreta e subjetiva. E o pensamento decolonial é a manifestação da decolonialidade como resistência para re-existência, ou seja, é o movimento intelectualivo de aproximações e distanciamentos no esforço de encontrar e ressignificar tudo o que foi encoberto, obscurecido, obliterado pela racionalidade moderna eurocêntrica.

O pensamento decolonial se tornou uma perspectiva teórica que tem em seu bojo a análise das relações de poder e dominação presentes na América Latina. Portanto, o esforço feito pelos(as) intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade é considerado como uma renovação nas ciências sociais latino-americanas, como declara Escobar (2014, p. 42): “[...] el MCD puede ser visto como un marco de teoría social fuerte con una orientación cultural y epistémica determinante”. Inaugurando outras possibilidades de críticas e utopias voltadas para aqueles(as) que sofrem com os processos de alienação, controle e dominação impostos pelo

---

<sup>11</sup> O conceito de decolonialidade pode ser entendido também como “[...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos [...]” (MOTA NETO, 2015, p. 49). As opressões produzidas pós-invasão afetaram direta e intencionalmente as formas, os modos de vida e projetos de futuro dos não-europeus, e isso precisa ser problematizado radicalmente, por conseguinte, é a partir das experiências cruéis e perversas da colonização que o conceito de decolonialidade tem sua gênese, “[...] da negação de direitos, submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma [...]” (MOTA NETO, 2015, p. 51). Assim, o conceito de decolonialidade reivindica a autonomia cultural, histórica, política, econômica e social dos povos que (re)existem na América Latina.

sistema-mundo capitalista.

A partir da crítica ao sistema-mundo capitalista e seus desdobramentos é que podemos analisar os conceitos fundamentais para entender o pensamento decolonial e esclarecer a relação com os movimentos sociais indígenas no processo de conquista da educação escolar própria. Assim, se faz urgente analisar a matriz colonial-imperial de poder, pois é ela que ainda estrutura, através da violência, da usurpação simbólica e material, a vida daqueles que sofreram/sofrem com os espectros da modernidade/colonialidade.

## **2.2 A matriz colonial-imperial de poder**

A urgência de analisar a matriz colonial-imperial de poder se justifica, em nosso entendimento que, sem a compreensão e a crítica sobre as estruturas e os desdobramentos da lógica colonial, não conseguiremos superar os grilhões que persistem aprisionar as sociedades que sofreram com a colonização. Nesse sentido, as ações estratégicas para possibilitar a reconfiguração social parte dos seguintes questionamentos axiais, tendo em vista a pressão exercida pela lógica colonial-imperial: qual o sentido do que fazemos? Quais os impactos objetivos e subjetivos do que estamos fazendo? A quem estamos servindo?

A partir desses questionamentos, devemos fazer o esforço de analisar para poder entender as tecnologias de opressão criadas durante a colonização para propor projetos outros de sociedade, tornando-se crucial o exercício intelectual e político de visibilizar o padrão de dominação, exploração e controle presente desde os tempos da invasão das Américas e que se arrastam como projetos políticos imperialista contemporâneos. Portanto, denunciar as práticas e os impactos da matriz colonial-imperial de poder é um dos esforços preconizados pelo pensamento decolonial.

Dessa forma, a partir dos diálogos tecidos com os movimentos indígenas Munduruku e com os(as) intelectuais decoloniais, compreendemos que a matriz colonial-imperial de poder ainda impõe, em todas as dimensões da vida humana, a colonialidade de poder fruto do processo de colonização que inventou a América como território a ser “descoberto”, para inaugurar e sustentar um novo padrão de poder que se tornou global, entendido como sistema-mundo capitalista que ainda está explorando de forma violenta não só os recursos naturais, mas também os sentidos, os saberes, e as possibilidades de ser plenamente na existência.

Segundo Mignolo (2007), o esforço de análise da matriz colonial-imperial de poder implica, inicialmente, em entender que a condição *sine qua non* da modernidade é a colonialidade. Significa dizer que não haveria possibilidade da modernidade sem a

colonialidade, pois ela é a base, o eixo constitutivo que sustenta a lógica do padrão mundial de poder que inventou o mito da modernidade. Destaca também a necessidade de fazer as diferenciações entre os conceitos de colonialismo e colonialidade, entendendo o colonialismo como um momento histórico que já foi superado, e a colonialidade como processo de dominação inconcluso que se mantém incógnita pelo fenômeno da modernidade.

Nesse aspecto, temos que observar a seguinte constatação: a superação do colonialismo não significa ignorar a colonialidade de poder como realidade de dominação, pois se produziu o senso de dependência presente nas relações em todas as dimensões sociais. A colonialidade não findou com o fim do colonialismo, ela se manteve e se complexificou com o surgimento dos Estados-nação e continua vigente se ajustando ao atual sistema-mundo capitalista, como exemplo, o fenômeno da globalização que consideramos ser uma sofisticada invenção para rejuvenescer o velho projeto de dominação colonial-imperial.

Doravante a constituição da matriz colonial-imperial de poder, entendida como o primeiro padrão de dominação global, iniciou-se o projeto de organização colonial que se sustentou numa narrativa local, particular e de caráter universal que gerou ações radicalmente excludentes. Assim, a lógica colonial eurocêntrica inventou o modelo de civilização que se arvorou em dominar o tempo, os territórios, os sentidos, os significados, os conhecimentos, as memórias, as histórias, as linguagens e os corpos, isto é, foi o padrão para dominar e controlar a natureza e os seres humanos. Quijano (2007, p. 96), nos auxilia entender os espaços os quais as relações sociais de dominação e controle foram articuladas a partir dos seguintes âmbitos da existência social:

(1) El trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la naturaleza y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluyendo el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumento, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.

Dessa maneira, a matriz colonial-imperial de poder se tornou universal e excludente pelo poder econômico e político acumulado pela Europa após as invasões. Introjeteram a ideia de que seriam eles o horizonte cultural a ser alcançado, o modelo civilizatório – *habitus* e *ethos* – como projeto de mundo, usando da violência objetiva e subjetiva para impor aos outros os aspectos políticos, econômicos e socioculturais do centro mundo. Como consequência, temos a história que mostra como se deram os processos de controle, dominação, segregação, desapropriação, exploração e subalternização daqueles que resistiram aos padrões eurocêntricos, restando para os povos indígenas a fragmentação e a coisificação de suas

culturas, produzindo o imaginário exótico presente que flerta com o racismo e com o atraso<sup>12</sup>.

Analisando este processo é possível entender, então, como se deu a universalização dos *habitus* e *ethos* eurocêntricos a partir dos seguintes aspectos sociais: 1) da economia capitalista que se tornou a única forma de organização econômica; 2) da política com o sistema de governos republicanos baseada numa democracia liberal como padrão político para pensar e estruturar as sociedades; 3) da religião, especificamente o cristianismo, que se colocou como a religião única e verdadeira; 4) da epistemologia que se consolidou como a estrutura hegemônica da razão – o pensamento científico racional e tecnológico – para compreender a vida e os fenômenos sociais; e 5) das línguas européias, sobretudo as descendentes do latim e do grego, que foram consideradas as únicas línguas aceitáveis para produzir e publicizar o conhecimento racional científico consolidando historicamente os intelectuais europeus como cânones da estrutura do pensamento racional/científico/tecnológico (QUIJANO, 2007; ARIAS, 2010; SMITH, 2018).

O *habitus* e *ethos* europeu visto como universal produziu dicotomias e hierarquizações sociais que estão cravados na nossa história. Criou-se a ideia de Europa Ocidental como horizonte civilizatório, de desenvolvimento, de progresso, de evolução e modernidade. Por outro lado, os outros foram rotulados como selvagens, primitivos, incapazes, portanto, subalternos ao padrão civilizatório europeu. Assim, a Europa construiu a noção de ser a sociedade hegemônica para legitimar os projetos de dominação, pois essa seria a missão/vocação civilizadora: conduzir os outros ao progresso, ao desenvolvimento, à modernidade instaurada. Nas palavras de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 21), “[...] la superioridad eurocéntrica en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo”.

Com a instauração da modernidade/colonialidade, a matriz colonial-imperial de poder foi se consolidando como um projeto geopolítico que configurou e criou as classificações, estratificações e hierarquizações sociais. Como fruto desse processo, tem-se a produção do racismo<sup>13</sup> como tecnologia de controle das identidades sociais. A produção do conceito de raça se tornou a categoria axial para mediar as relações de classe e de gênero. A racialização

---

<sup>12</sup> Esse processo ainda pode ser visto na espoliação e exploração do mundo dos povos indígenas, como afirma Smith (2018, p. 41): “as peças foram estruturadas em disciplinas especializadas: os ossos, as múmias e os crânios tiveram por destino os museus; a arte foi para os colecionadores privados; as línguas, destinadas aos linguistas; os costumes, aos antropólogos; as crenças e os comportamentos, aos psicólogos. Para descobrir em que medida esse processo foi fragmentado, basta ir a um museu, a uma biblioteca ou a uma livraria e perguntar onde estão localizados os povos indígenas. No entanto, a fragmentação não é um fenômeno do pós-modernismo, como muitos parecem afirmar. Para os povos indígenas, a fragmentação tem sido a consequência do imperialismo”.

<sup>13</sup> Referente ao racismo como tecnologia produzida pela matriz colonial-imperial de poder e como forma de violência contra os povos indígenas discutiremos num outro momento.

das relações sociais se converteu como parte inseparável da matriz do sistema-mundo colonial-imperial.

O racismo então é considerado a base de sustentação para a classificação e estratificação do sistema econômico capitalista, sendo possível a partir dessa tecnologia a produção e disseminação da diferença colonial que é, de forma objetiva, a tentativa de subalternizar as culturas e as sociedades em relação ao centro mundo europeu hegemônico. Em síntese, a colonialidade de poder parte de um lugar de enunciação para legitimar as práticas do poder colonial-imperial em outro lugar.

A partir da reorganização geopolítica produzida desde a matriz colonial de poder, os projetos de sociedade se alicerçaram num horizonte intersubjetivo, nos quais a colonialidade se expressou como algo necessário para o controle e dominação dos imaginários, das sensibilidades e dos corpos. Nesse sentido, a colonialidade de poder controlou o saber e o ser, perpassando por toda a história do processo de invasão das Américas, se mantendo viva e presente (QUIJANO, 1992).

Assim, a modernidade se estabeleceu com o caráter universal induzindo os não-europeus a acreditar que na visão de mundo européia de progresso e desenvolvimento, numa ontologização da ordem social. Seria aceitável a naturalização do sentido de superioridade, cabendo aos outros a roupagem de inferioridade. É nesse sentido que a matriz colonial-imperial de poder se tornou hegemônica.

Destarte, a explicação de como a noção de América Latina foi construída deslocada da modernidade e como se deu a lógica colonial que introjetou a ideia de que seria somente um reflexo daquelas sociedades vistas como modernas, e que deveriam seguir o padrão civilizatório para alcançar o desenvolvimento pleno, como se a modernidade fosse o ponto de chegada almejada para os povos colonizados.

O que podemos perceber, a partir dessa discussão, é que o imperialismo, como categoria política, não pode ser negligenciada no esforço de análise da colonialidade do poder, do saber e do ser, pois é ele que nos permite entender o *continuum* histórico como exercício de controle e dominação no processo de constituição da matriz colonial-imperial de poder.

Sendo assim, precisamos analisar quais as características imperiais da matriz colonial no presente, para tecer críticas à forma e o conteúdo que persistem em legitimar o poder material e simbólico em curso.

Segundo Mignolo (2007, 27), “[...] la matriz colonial es necesariamente imperial, la matriz colonial no es una cosa diferente al imperio: es su lado oscuro. No hay imperio sin colonia, así como imperialismo sin colonialismo y así como no hay modernidad sin colonialidad

[...]”, ou seja, o colonialismo é uma expressão singular do imperialismo, estando eles interligados. Portanto, a descolonização pressupõe também a crítica do imperialismo e seus desdobramentos em diferentes níveis da existência.

Entendendo que o imperialismo é uma categoria que possibilitou a ampliação e operacionalização do colonialismo, temos então que destacar as suas três extensões históricas. Sendo assim, Arias (2010, p. 28) nos explica de forma objetiva:

Imperialismo colonial: que se caracteriza por el dominio político del imperio sobre sus colonias por medios fundamentalmente políticos. Imperialismo nacional, que se expresa en el dominio de una nación sobre otras a través de la mediación del Estado y con mecanismos eminentemente económicos. Y o imperialismo global que descansa en el dominio de las redes transnacionales sobre las poblaciones del planeta, por medio de la globalización del mercado y la mundialización de la cultura, sustentado por los Estados metropolitanos y bajo la hegemonía de Estados Unidos.

Tendo como base os desdobramentos do imperialismo, Smith (2018, p. 33), em consonância com as considerações de Arias (2010), pontua como o imperialismo europeu foi se configurando no processo de colonização dos povos indígenas e dos seus territórios iniciado no final do século XVI: “O imperialismo como expansão econômica; o imperialismo como a subjugação do outro; o imperialismo como uma ideia ou espírito, com muitas formas de se fazer a realidade; e o imperialismo como campo de conhecimento discursive”.

Tais extensões e características não se contradizem entre si, pelo contrário, faz-se necessário serem entendidas como pontos de análise para compreender as complexidades dos diferentes níveis do imperialismo. Para Smith (2018), uma das formas de interpretar o imperialismo seria mapear as ações e sua cronologia que estão relacionadas às etapas da colonização: invasão, apropriação, espoliação e exploração dos territórios e dos povos autóctones.

Baseado no esforço de mapear as ações sugeridas pela autora, podemos considerar que o imperialismo, junto ao sistema de controle de mercado, potencializou o poder de investimento do capital europeu, o que significou, a partir do colonialismo, no controle econômico, político e na subjugação dos povos indígenas.

No entanto, o imperialismo não pode ser entendido numa perspectiva econômica somente<sup>14</sup>. É fato que uma análise a partir da economia nos auxilia a compreender os motivos

---

<sup>14</sup> A título de exemplo, ao se analisar a expansão colonial europeia na perspectiva eurocêntrica, o que se tem é um debate essencialmente sobre o sistema econômico que orientou os comportamentos dos invasores através da lógica de obtenção de lucro, onde a espoliação de riquezas e expropriação de terras teve como objetivo a acumulação de capital à nível global, ou seja, potencializou o conceito do capitalismo que privilegia relações econômicas em detrimento das relações socioculturais. Em outras palavras, produziu uma nova forma de estratificação e

dos financiamentos para os projetos de exploração e espoliação das novas fontes de riquezas naturais, mas ela não nos auxilia entender substancialmente os impactos gerados que assolaram os povos indígenas em seus territórios.

Quando analisamos esse processo a partir da ótica ameríndia, percebemos que tais práticas produziram feridas no tecido sociocultural que impactou, de forma distinta, a história do imperialismo europeu e as histórias dos povos autóctones. Por esse motivo, é possível identificar na história as diversas formas de resistência contra o imperialismo empreendido por diferentes povos para resgatar os seus territórios, as suas línguas, os seus projetos de sociedades como condição axial para re-existir com dignidade. Dessa maneira, Smith (2018, p. 35) explica a necessidade de visibilizar os impactos do imperialismo para os povos indígenas:

Entender o alcance do imperialismo em nossas cabeças representa um desafio, um fenômeno para nós que pertencemos às comunidades colonizadas, em parte porque percebemos uma necessidade de descolonizar nossas mentes, recobrar nosso ser, reivindicar um espaço onde possamos desenvolver um sentido de humanidade autêntica.

Por esse motivo, entendemos o imperialismo como um fenômeno que transcende as relações econômicas, políticas e militares. Consideramos que é um fenômeno que em seu bojo produziu complexas ideologias com o poder de configuração cultural e intelectual, pois se converteu como imperativo no processo de desenvolvimento do Estado moderno. A lógica imperial, assim, permitiu a Europa Ocidental produzir e vislumbrar a possibilidade de “conquistar” novos mundos e tudo que neles existem. Desse modo, consideramos que “europeidade”<sup>15</sup> se consolidou pela promoção e expansão da economia, da política e da ciência moderna, porém, não se satisfaz com a imposição de suas leis e regras político-sociais, mas com a produção da miopia sociocultural que é um dos impactos desse processo: a perversão lógica do colonizado, onde sua vida foi distorcida, desfigurada e, em muitos casos, aniquilada.

É notório que o colonialismo se configurou como a base do imperialismo e tornou-se o ponto de encontro, a matriz para conseguir invadir os territórios e explorar e espoliar as riquezas materiais e simbólicas, levando as colônias a servir como meio de manutenção e acesso às matérias-primas no processo de transferência das riquezas para o centro imperial europeu.

Por outro lado, as colônias não foram vistas como o lugar para se tornar a réplica do centro imperial europeu, tornaram-se uma espécie distorcida de humanidade. O senso de

---

classificação social: as classes típicas do sistema mundo e as transformações estruturais no âmbito econômico “[...] são privilegiadas em relação a outras relações de poder [...]” (GROSFOGUEL, 2008, p. 49).

<sup>15</sup> Termo usado pela autora Linda Tuhiwai Smith (2018), pertencente ao povo Maori, para explicar a estrutura do pensamento europeu em relação à lógica de superioridade que foi inventada a partir do processo de colonização. Para ela, o imperialismo é o senso e/ou imaginação das realizações das nações europeias.

“europeidade” levou os europeus residentes nas colônias a criarem a ideia de hegemonia cultural, política e econômica, como consequências têm as diversas ações de resistência dos povos indígenas reivindicando o direito à liberdade e a manutenção de suas vidas em seus próprios territórios. Sendo assim, para Smith (2018, p. 36), esse processo criou poderosos interesses entre os colonos no esforço de controlar as riquezas materiais e simbólicas e do completo domínio das suas políticas:

O colonialismo foi em parte uma imagem do imperialismo, uma realização particular da imaginação imperial. Foi também, em certa medida, uma prefiguração do que a nação iria se tornar no futuro. Nessa figuração reside a imagem do Outro, as sutis nuances e os contrastes marcantes por meio dos quais eram percebidas e tratadas as comunidades indígenas, o que tornou a história do colonialismo parte de uma grande narrativa e, ainda assim, também parte de uma experiência muito local e específica.

Dessa forma, nós somos envidados a reelaborar nossa compreensão a respeito dos desdobramentos do imperialismo e do colonialismo, sendo uma ação estratégica para vislumbrar aspectos outros sobre a política cultural indígena que retroalimentam o discurso crítico em relação à matriz colonial-imperial de poder. Nesse processo de reelaboração, temos que entender duas correntes principais: a noção de autenticidade e a discursiva.

A primeira diz respeito ao período pré-colonização, no qual os povos indígenas existiam sem o contato com os colonizadores. Os povos indígenas tinham absoluta autoridade, poder e liberdade sobre os seus projetos de vida, nascendo e vivendo em sociedades pensadas pelos próprios povos autóctones. Não havia a necessidade de padronização sociocultural imposto pelo centro europeu.

A outra corrente é a crítica dos povos indígenas pós-colonização, na qual são postos a analisar criticamente o processo que significou a distorção da vida e da realidade, tanto no passado-presente como no presente-futuro. Para Smith (2018), as duas correntes estão inter-relacionadas. A autora destaca o ponto fulcral delas: é o esforço de produzir soluções e propostas que somadas podem contribuir com projetos outros de descolonização.

A partir dessa perspectiva, na tentativa de pensar projetos outros que também devem contribuir com a desconstrução da imagem do colonizado imposta pela matriz colonial-imperial de poder, é que consideramos ser urgente a análise dos significados da imagem/imaginário criada pelo outro. Sendo assim, teceremos uma crítica sobre a relação da colonialidade com a alteridade e seus impactos.

Um dos espectros produzidos pela matriz colonial-imperial de poder foi a imagem/imaginário a respeito dos povos autóctones, que para Arias (2010) e Quijano (1992),

se figurou como um dos impactos mais perversos da colonização: a radical ausência do outro sustentada no racismo que retirou a condição de humanidade e a dignidade dos colonizados. Analisar a colonialidade a partir da perspectiva da alteridade não é um simples esforço de debate conceitual, mas sim um exercício para avançar na compreensão do processo de implementação da matriz colonial-imperial de poder.

A partir do processo de colonização, os povos ameríndios foram rotulados como “coisas” e/ou animais desprovidas de capacidades mentais, seriam eles incapazes de criar coisas e estruturas sociais, sem história, sem o potencial imagético, sem capacidade de racionalização das riquezas materiais e simbólicas, portanto, sem condições de pensar e criar a “arte da civilização”.

Por falta dessa “humanidade”, os colonizadores foram, aos poucos, de forma objetiva, desqualificando tudo que existia na existência dos povos, inclusive a condição de humano, classificando-os como inumana. Em outras palavras, parafraseando Smith (2018, p. 38):

Nós não éramos completamente humanos, alguns de nós não eram nem mesmo considerados parcialmente humanos. Ideias a respeito do que é humano em associação como o poder de definir pessoas como humanas ou não já tinham sido inseridas no discurso imperial e colonial. O imperialismo proporcionou os meios pelos quais conceitos acerca do que se considera humano poderiam ser sistematicamente aplicados como formas de classificação, por exemplo, mediante hierarquias de raça e tipologias de diferentes sociedades.

Nesse aspecto, temos que destacar o papel da ciência moderna que, aliada à estrutura do pensamento colonial-imperial, possibilitou a criação desse sistema de classificação, objetivando a estruturação das relações de poder entre as colônias, o centro europeu e as sociedades autóctones.

A ciência moderna, alinhada ao espírito da colonialidade de poder, produziu um sistema dicotômico classificando aqueles que estavam fora do centro europeu como o outro e, portanto, condicionando-os como inferiores e subalternos<sup>16</sup>. Segundo Arias (2010, p. 34):

Así se construye a la naturaleza como lo otro de la cultura; al cuerpo como lo otro de la alma a la afectividad y las emociones como lo otro de la razón, a lo femenino como lo otro de lo masculino; a lo privado como lo otro de lo público; se construye una narrativa histórica, un patrón de dominación y colonización de la alteridad, en donde lo otro y toda forma de sociedad, de pensamiento, de conocimiento de lo otro, que no está dentro de la narrativa universal eurocéntrica occidental dominante, siempre serán vistos como obstáculo, como carencia, como inferioridad.

---

<sup>16</sup> Seria esse um dos motivos, segundo Arias (2010), para iniciar a produção de epistemologias outras, de sabedorias insurgentes visando projetos civilizatórios e existências outros. Sendo isso uma resposta radical para o enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e do ser.

À vista disso, os conhecimentos outros a partir da lógica eurocêntrica foram omitidos, ignorados, silenciados e até excluídos, como afirmam Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p.20), “[...] este silenciamento fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representan una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano”. Em outras palavras, somente o conjunto de conhecimentos produzidos pelos cânones europeus eram reconhecidos como verdadeiros, e capazes de realizar as análises socioculturais e políticas sobre a vida. Assim, o conhecimento científico europeu foi posto como o ideal para contribuir com o desenvolvimento da ciência moderna<sup>17</sup>.

O centro europeu, dessa forma, foi ficando as estruturas e instituições políticas que condicionam as formas de relações sociais entre os colonizadores e colonizados. As relações foram definidas a partir dos pressupostos raciais e de gênero. Foram essas hierarquias que lançaram as regras sociais que eram por um lado explícitas e por outro implícitas. A estratégia de reforçar as regras sociais implicava em apelar à questão de humanidade.

O objetivo de tal estratégia era o de exterminar ou dominar os povos indígenas, pois, considerando-os como não humanos, permitiu a invenção do colonizado, distanciando e diferenciando o europeu colonizador daqueles que eram, na ótica colonial-imperial, inumanos. Assim, conseguiram justificar as formas de controle social e todas as práticas de exploração e espoliação dos povos e dos seus territórios. Por isso que na história é possível verificar que “[...] alguns povos indígenas eram caçados e mortos como animais, outros eram arrebanhados e colocados em reservas como criaturas que deveriam ser amansadas, marcadas e postas para trabalhar” (SMITH, 2018, p. 39).

A matriz colonial-imperial de poder mudou a relação dos sujeitos em si, desestruturando as subjetividades, tornando o outro em um estranho para o seu próprio grupo, mas foi além. Para Arias (2010), construiu um imaginário de que o outro passou a ser visto como perigoso, uma ameaça para o sistema colonial-imperial.

À vista disso, as experiências históricas de luta e resistência dos povos indígenas contra o projeto de dominação colonial-imperial têm fortalecido os movimentos sociais indígenas no presente, pois as experiências reafirmaram e proclamaram a humanidade negada pelo centro europeu. Todo esforço de luta teve e tem como fio condutor a energia da descolonização em relação aos discursos e projetos de exploração e opressão impostos no processo de colonização. E essas experiências são ações que estão para além do conceito de humanismo. Seria então

---

<sup>17</sup> Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), o conhecimento produzido no centro europeu obedece a uma estratégia de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo, sendo assim, considera-se que as ciências sociais reproduzem a colonialidade do saber, tendo impacto na forma de entender a realidade social.

movimentos para r-existência, reivindicando os direitos negados, o resgate da noção de sujeitos históricos capazes de criar e viver em sociedades plurais e próprias.

Compreendemos então que esse movimento é o esforço de tornar visível a perspectiva da alteridade a partir dos povos colonizados que, nas palavras de Arias (2010, p. 35), seria:

El encuentroabierto desde la afectividad entre la mismidad y la otredad, puesto que no puedo ser yo mismo, sino sólo en el encuentro dialogal con el otro, si no entiendo que el otro me habita, y you habito en el otro, que estoy contenido en el otro, así como yo tengo al otro en mí; de igual manera, la otredad no existe sin la mismidad, el otro existe sin nosotros, y nosotros no podemos existir sin los otros, y es en el encuentro que hace posible el calor de los afectos, de los encuentros y los desencuentros, que la mismidad y la otredad se vuelve un nosotros, desde donde podemos pensar y luchar por horizontes otros compartidos de existencia.

Essa perspectiva visa também superar a visão dicotômica oriunda do antropocentrismo de que o humano está desconectado da natureza, pois a estrutura do pensamento colonial-imperial separou radicalmente o humano dela. Consequentemente, produziu conhecimentos e comportamentos ecocidas que são percebidos no sistema-mundo capitalista, pois, para este sistema, a natureza é um recurso material que serve para manutenção dos interesses financeiros, sobrepondo-se aos interesses e necessidades da vida comum, da existência no cotidiano.

Enfrentar o antropocentrismo asfixiante e dicotômico pressupõe pensar numa ética outra para basear as relações sociais tanto no âmbito local e global. Significa dizer que urge a necessidade de reconhecer a natureza<sup>18</sup>, o meio ambiente como sendo uma entidade com direitos que precisam ser conservados e preservados. A natureza, assim, se figura como o outro e por isso precisa ser fundamentalmente respeitada por todos aqueles que desejam pensar e viver mundos outros possíveis. Nessa mesma perspectiva, Arias (2010, p. 37) nos diz:

Si no entendemos que también el árbol, el río, el mar, los bosques, son esos otros naturaleza de los que depende, el orden de nuestra misma existencia, los convertiremos en cosas, en meras mercancías para el proceso de acumulación; una distinta perspectiva, cósmica y ética de la alteridad nos permitirá, verlos como esos otros con quienes debemos entrar en un diálogo de seres, de saberes y sentires, si queremos seguir tejiendo la sagrada trama de la vida.

Portanto, a crítica à matriz colonial-imperial de poder também perpassa pela questão do antropocentrismo e suas contradições em relação à natureza. Produzir pensamentos

---

<sup>18</sup> Quando olhamos para os conhecimentos e sabedorias dos povos indígenas, notamos a existência de um sistema de pensamento complexo que muitos chamam de alteridade cósmica. Os povos autóctones, há muito tempo, denunciam as consequências das práticas predatórias imposta pelo sistema mundo capitalista e convidam todos a repensarem suas práticas e convicções em relação ao meio ambiente, pois dialogar e respeitar a Mãe Terra são preceitos necessários para superar os espectros da matriz colonial-imperial de poder que oprime o ser e a natureza. Em tempos de crise ambiental global, a alteridade cósmica se faz urgente.

geopolíticos outros pressupõe visibilizar outros conhecimentos subalternizados, significa escutar e aprender com outras vozes que possuem experiência histórica do bem-viver com o cosmos e que, em muitos casos, não se restringe a razão, a epistemologia ocidental, mas sim a habilidade de sentir, de ouvir o coração, expressando ternura e afetividade. Essa atitude é necessária, é radical, é urgente.

É essa energia descolonial que apresentamos em consonância com os movimentos sociais indígenas e intelectuais decoloniais, visando a contribuição para a transformação/reconfiguração ampla das estruturas sociais impostas pela matriz colonial-imperial de poder. Talvez um dos significados da descolonização seja justamente a necessidade de transformação radical, como afirma Grosfoguel (2008, p. 54), “[...] transformar as hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas e raciais”. De outra forma, seria o esforço à reflexão crítica para produzir paradigmas outros.

Mignolo (2003, p. 20) explica que o paradigma outro é “[...] la diversidad (y diversalidad) de formas críticas de pensamiento analítico y de proyectos futuros asentados sobre las historias y experiencias marcadas por la colonialidad [...]”, oportunizando a conexão de pensamentos emergentes na América Latina, fazendo oposição às mazelas da expansão colonial desde o século XVI que negou a possibilidade do pensamento outro e do pensar futuros outros.

Existe então um desafio a ser enfrentado, o de identificar e desfazer os lugares de poder do conhecimento, para poder superar, talvez, o prejuízo que a herança “moderna” deixou: a superioridade dos conhecimentos ocidentais em relação aos conhecimentos outros tidos como subalternos. Em outras palavras, faz-se necessário entender o conhecimento a partir da sua geopolítica e/ou corpo-política do conhecimento, que critica o conhecimento ocidental universal, neutro e objetivo, que supostamente todos teriam acesso, mas que na verdade poucos são os que se apropriam dele. Nesse sentido, o que se propõe como paradigma outro é justamente se voltar para as perspectivas étnico-raciais para produzir epistemologias radicais e transgressoras (MIGNOLO, 2003; GROSGOUEL, 2008).

Dessa forma, tudo que é produzido como conhecimento está inserido em contextos geográficos, históricos, políticos e socioculturais. Fala-se sempre de um lugar situado numa estrutura de poder em que “[...] os nossos conhecimentos são sempre situados [...]” (GROSGOUEL, 2008, p. 45). O destaque a ser feito é o lugar de enunciação que supera a estrutura do pensamento eurocêntrico não situado por desencobrir, desenterrar aquelas vozes que se pronunciam das periferias colonizadas.

Essa perspectiva é uma forma de produção de conhecimento, entendido como de baixo, que auxilia na percepção de que existe uma estrutura do conhecimento que consolidou a forma

hegemônica de poder, possibilitando o seguinte entendimento: “[...] todo conhecimento se situa ou no lado do dominante, ou no lado subalterno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 46).

Com isso, superamos a concepção de neutralidade e a objetividade que deslocam o conhecimento e que possibilita criticar a geopolítica do conhecimento que é um mito inventado pelos invasores que arvoram a arrogância de se assemelhar a um pseudo deus reproduzindo fundamentos de um conhecimento “único”, “universal” e “verdadeiro”, centralizando e potencializando as cosmologias dominantes.

Uma das diversas estratégias possíveis para essa urgência é aquilo que Mignolo (2003) chamou de pensamento de fronteira. O pensamento de fronteira pode ser entendido como uma resposta epistêmica dos oprimidos à arrogância eurocêntrica. Não seria a negação por completo da “modernidade”, não se configura como um fundamentalismo local, caso contrário, seria uma reprodução de fundamentalismo arrogante semelhante ao conhecimento ocidental.

As epistemologias de fronteira possibilitam a reconfiguração da retórica universal modernista a partir das experiências cosmológicas dos oprimidos. Significa dizer que seria uma tentativa para libertação objetivando mundos outros capazes de superar as mazelas introjetadas pela modernidade eurocêntrica.

Redefinir e reconfigurar são dois verbos que devem ser usados na busca da produção dos pensamentos de fronteira, visando à transcendência do monólogo moderno imperial, alicerçado na “[...] lógica de un pensamiento historizado por y en la colonialidad [...]” (MIGNOLO, 2003, p. 28). É o pensamento de fronteira que contribuirá para revelar as faces ocultas da matriz colonial-imperial de poder que, sem a sua compreensão profunda, torna-se difícil trabalhar na diversidade, relacionando os diferentes projetos de sociedade para resistir e superar as múltiplas violências do Estado moderno.

A ideia é a produção de epistemes outras radicais, caracterizando-se como um ponto de partida para o giro decolonial, giro esse que se torna um apelo a um pluriversal concreto e possível que “[...] há de incluir todas as particularidades epistêmicas rumo a uma socialização transmoderna e decolonial do poder” (GROSFOGUEL, 2008, p. 85).

Diante do exposto, consideramos que a matriz colonial-imperial de poder objetivou a destruição das estruturas sociais dos povos que sofreram com o processo de colonização, no entanto, esse processo não foi total. O projeto colonial-imperial teve suas brechas, e é nelas que a energia da descolonização surgiu. Mesmo com a imposição verticalizada da lógica do sistema-mundo, os povos indígenas conseguiram manter suas cosmogonias, seus conhecimentos, suas culturas, seus projetos de vida presentes e em conflito com a lógica colonial-imperial de poder.

E é a partir dessa energia descolonial, de resistência para r-existência, que consideramos que a pesquisa científica seja um local e um instrumento de luta, portanto, devemos sempre refletir sobre os sentidos e impactos do que fazemos, para não cometer equívocos políticos e epistêmicos de reproduzir as colonialidades do poder, do saber e do ser no processo de desenvolvimento do conhecimento científico.

Na tentativa de superar a lógica colonialista-imperialista é que consideramos empreender debates juntos aos movimentos sociais indígenas para ampliar a compreensão crítica a respeito das heranças históricas que nos aprisionam. Obviamente, não seria um esforço técnico e objetivo, mas sim um exercício contínuo de produção de conhecimentos outros que incomoda o sistema-mundo, para os quais não há respostas fáceis e nem projetos prontos. A pesquisa se torna um local e um instrumento de resistência e luta para pensar mundos outros possíveis, contrapondo-se à estrutura do pensamento eurocêntrico.

### **2.3 A invenção do racismo e o novo sistema de exploração e dominação social: a violência contra os povos indígenas**

A América foi usada como o primeiro espaço-tempo de um novo padrão de poder com pretensões globais, caracterizando-se pelo conceito de matriz colonial-imperial de poder. Desse processo, emergiram-se e consolidaram-se as bases fundantes desse padrão civilizatório que possibilitou a criação do mito da modernidade do mundo ocidental. Introduziu-se a classificação das diferenças entre os colonizadores e colonizados entendida posteriormente como racismo, que segundo Quijano (2014, p. 778), “[...] es decir una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad en respectos de los otros”.

Essa classificação racial foi sendo assumida pelos colonizadores como estratégia para o controle e domínio das relações sociais impostas pela matriz colonial-imperial de poder que, conseqüentemente, classificou como inferiores os povos que habitavam os territórios invadidos e só depois produziram e articularam as formas de controlados corpos, do trabalho, das riquezas naturais e seus produtos atendendo aos interesses do sistema-mundo capitalista em formação, em consonância com a modernidade. Portanto, é possível considerar que o conceito de raça se desenvolveu a partir do processo de colonização das Américas (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2005).

É a partir da classificação da diferença racial que se deu a formação de novas identidades sociais nas Américas: “o índio”, “o negro”, “o branco” e “o mestiço”. Esse último fruto do

projeto civilizatório imposto que objetivou a tentativa de “humanização” do outro a partir das relações sociais que culminaram com casamentos interétnicos. Já o colonizador, que se via como branco e mais tarde se tornou no europeu, significou a classificação procedente do país de origem, definição geográfica de conotação racial. Assim, na medida em que as relações sociais estavam se configurando numa forma de dominação, as novas identidades segundo Quijano (2014, p. 779):

Fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, el padrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.

Dessa maneira, os colonizadores iniciaram a classificação fenotípica dos colonizados, assumindo e consolidando a categoria racial como uma característica social. Salientamos que Mignolo (2005) e Quijano (2005-2014) sustentam a tese de que a classificação fenotípica foi se estabelecendo, provavelmente, em territórios britânico-americanos<sup>19</sup>, pois os negros foram ali forçados ao trabalho escravo, tornando-se parte principal para o aperfeiçoamento das relações e do sistema econômico entre o centro mundo e as colônias. Já os ameríndios não faziam parte da sociedade colonial em específico, pois a força de trabalho indígena não atendia aos critérios e princípios coloniais. Por outro lado, os europeus se autodenominavam brancos, ou seja, inventaram a categoria cor<sup>20</sup> para se distinguir daqueles que ora eram escravos, ora eram vistos como coisas que deveriam ser perseguidos.

Destarte, na América, o conceito de raça foi o instrumento para legitimar as relações de dominação no processo das invasões, assim, *a posteriori* a constituição da Europa Ocidental como centro-mundo moderno e sua consolidação e expansão a partir da invenção da América, produziu a estrutura do pensamento eurocêntrico e, com ela, a elaboração e disseminação do conceito teórico de raça que objetivou a naturalização das relações sociais de dominação entre

---

<sup>19</sup> [...] originalmente, desde o momento inicial da conquista, a ideia de raça é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre índio e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e desta ideia são, pois, os índios. Os negros, como eram chamados os futuros africanos, eram uma cor conhecida pelos europeus desde milhares de anos antes, desde que os romanos, sem que a ideia de raça estivesse em jogo. Os escravos negros não serão embutidos nessa ideia de raça senão muito mais tarde na América colonial, sobretudo desde as guerras civis entre os encomenderos e as forças da Coroa, em meados do século XVI. Mas a cor como signo emblemático de raça não será imposta sobre eles desde bem avançado no século XVIII e na área colonial britânico-americana (QUIJANO, 2005, p. 19).

<sup>20</sup> [...] la invención de la categoría de color requiere aún una investigación histórica más exhaustiva. En todo caso, muy probablemente fueron inventos británico-americanos, ya que no hay huellas de esas categorías en las crónicas y otros documentos de los primeros cien años del colonialismo ibérico en América. Es muy interesante que a pesar de que quienes habrían de ser europeos en el futuro, conocían a los futuros africanos desde la época del imperio romano, pero nunca se pensó en ellos en términos raciales antes de la aparición de América. De hecho, raza es una categoría aplicada por primera vez a los ‘indios’, no a los ‘negros’. De este modo, raza apareció mucho antes que color en la historia de la clasificación social de la población mundial (QUIJANO, 2014, p. 779-780).

européus e não-europeus, entre “brancos”, “negros” e “índios”, ou seja, fomentou-se ideias e práticas sociais entre superiores e inferiores, dominantes e dominados que, em outras palavras, seria consequência da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Considera-se então que as colonialidades se tornaram práticas consolidadas socialmente e que perduram como instrumento de controle e dominação social. Desse modo, o conceito de raça “[...] convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial” (QUIJANO 2014, p. 780).

A classificação social universal destacada por Quijano (2014) pode ser entendida como uma complexa desarticulação dos sentidos, dos significados, e das histórias dos povos autóctones em relação a uma única história eurocêntrica, que se tornou numa concepção linear, homogênea e hegemônica, inventando o significado de América e das novas identidades. Nesse sentido, para que exista uma história vista como base e/ou referência é necessário produzir:

Un sistema clasificatorio que favorezca la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas. Por lo tanto, la colonización y la justificación para la apropiación de la tierra y la exploración de la mano de obra en el proceso de invención de América requirieron la construcción ideológica del racismo (MIGNOLO, 2005, p. 40).

A partir da construção ideológica do racismo, a figura do “índio” foi introduzida no imaginário europeu redefinindo as concepções de mundo eurocentrada que classificou e categorizou as humanidades outras. Essa nova concepção de um modelo de humanidade não tinha precedentes históricos, e nem sequer fazia parte da “ordem natural” estabelecida pelo cristianismo. Em outras palavras, pressupõe-se que o homem branco, militar, cristão, europeu foi quem pensou a nova geopolítica e corpo-política da vida social, originando-se nas complexas relações entre o centro mundo e as colônias.

A produção desse novo mundo e sua classificação e categorização se caracterizaram como um processo de negação e ocultação do outro, pois universalizou o modelo civilizatório local e particular que privilegia as experiências geohistóricas e geopolíticas do europeu ocidental, de forma que o mundo foi sendo produzido a partir da egopolítica particular.

Nesse sentido, o que precisa ficar claro é que quem determina tais hierarquias sociais – geohistóricas, geopolíticas, corpo-política – é justamente quem está no controle das relações e que mantém o poder político e cultural para decidir e impor o modelo e/ou padrão civilizatório. Mignolo (2005) explica que os povos Inca, Azteca e Maia, por exemplo, possuíam estruturas, organizações socioculturais e políticas bem definidas e complexas, porém, como se

distanciaram dos padrões eurocêntricos, foram julgados como povos desprovidos do potencial civilizatório. Portanto, o padrão de humanidade, a partir da matriz colonial-imperial de poder, foi convertido como o ideal hegemônico de civilidade, restando para os povos autóctones e a população negra escravizada a condição de inferiores e até de coisas desprovidas de qualquer traço ou sinal de humanidade. Foi esse o sentido que se tornou a base sólida do mundo moderno em formação.

Nesse contexto, consideramos que a questão da raça, *a priori*, não esteve ligada a cor da pele ou da “pureza de sangue”, mas esteve relacionada à classificação e categorização do outro a partir de sua “capacidade” de assimilação do padrão civilizatório europeu, assim como Mignolo (2005, p. 41-42) nos explica:

La noción de raza sería similar a la de etnia, pues la raza se refiere a la genealogía sanguínea, genotípica o de color de la piel y la etnia incluye la lengua, la memoria y un conjunto de experiencias compartidas pasadas y presentes, por lo que comprende un sentido cultural de comunidad, lo que las personas tienen en común. Las etnias designaban comunidades, que no necesariamente se vinculan con características físicas.

Portanto, a classificação e categorização do outro se deram a partir da noção de etnia, que pode ser relacionada ao conceito de *ethos* ou nação – do latim, comunidade pertencente – que se complementam<sup>21</sup>. No entanto, quando o conceito de raça, nos idos do século XVIII e XIX, substituiu o de etnia, a ideia de “pureza de sangue” junto à questão da cor da pele foram se acentuando e usados para categorizar os indivíduos de outras comunidades, de outros povos. Sendo assim, a raça se configurou na categoria racismo. Em outros termos, o racismo foi inventado quando os europeus – membros de uma raça ou etnia – tiveram o poder de classificar o outro e impor a sua cosmovisão civilizadora, isto é, o racismo tem sido uma matriz classificatória:

que no solo abarca las características físicas del ser humano (sangre y color de piel, entre otras) sino que se extiende al plano interpersonal de las actividades humanas, que comprende la religión, las lenguas (en primer lugar, el griego, el latín, el inglés, el alemán y el francés; en segundo lugar, el italiano, el español y el portugués; en tercer lugar, el árabe, el ruso y el bengalí; y después, el resto) y las clasificaciones geopolíticas del mundo (Oriente-Occidente, Norte-Sur, Primer, Segundo y Tercer Mundo; r, Eje del Mal, etc.) (MIGNOLO, 2005, p. 42).

<sup>21</sup> Para Mignolo (2005) essa questão pode ser entendida a partir da história do império romano, quando houve a fusão da política com a religião ocorrida durante o governo de Constantino em Roma no século III d.C. A palavra religião começou a ser utilizada para designar uma comunidade, ou seja, um conjunto de indivíduos que se organizavam a partir dos princípios e regras sociais impostas pelo Cristianismo. Por outro lado, a noção de nação ficou reservada para identificar a origem do nascimento. Com a criação do Estado-moderno, no século XVIII, o conceito de nação substituiu a ideia de religião, criando concepções de comunidade. O significado de cultura foi se reformulando e passou a ser entendida como sinônimo de cultura nacional.

Dessa forma, a matriz racial se consolidou nas sociedades e se mantém presente nos projetos políticos, econômicos e culturais hegemônicos, e que tende manter o outro, sua língua, sua religião, seus conhecimentos, sua visão de mundo, numa condição subalterna e determinada historicamente sem condições objetivas para a superação dos espectros herdados pela lógica colonialista-imperialista.

Cabe então entender melhor o conceito de raça que foi produzido nas Américas e disseminado para outros territórios. Para isso, voltemo-nos à questão da classificação racial dos povos originários para compreender os sentidos e seus impactos objetivos no processo de constituição das sociedades modernas, incluindo as Américas. Sabe-se que na transição da idade média para a modernidade, o conhecimento ainda se mantinha refém dos preceitos religiosos, inclusive, os princípios teológicos do conhecimento foram, por muito tempo, considerados superiores a outros sistemas e formas existentes de conhecer o mundo.

Nos idos do século XVI, o frade dominicano Bartolomeu de Las Casas – considerado um dos primeiros sacerdotes ordenados na América – produziu uma série de textos sobre os povos originários, classificando-os como bárbaros em diferentes níveis. Ele usou da base teológica para classificar os outros a partir do ideal civilizatório europeu, definindo até critérios para distinguir o ser bárbaro do ser civilizado.

Las Casas em seus ensaios não classificou o outro como “índio” ou “negro” do ponto de vista da cor da pele, mas circunscreveu o outro como não sendo igual a ele em relação à cultura e as regras sociais, portanto, seria o outro inferior a ele e a seus pares. A inferiorização do outro se deu pela escala cristã, o cristianismo para Las Casas foi à régua para medir o nível de humanidade da pessoa indígena. Dessa forma, seus ensaios contribuíram para a produção do imaginário racial do centro mundo moderno através do esforço em classificar e categorizar cinco classes de bárbaros, permitindo criar o marco teórico para entender e considerar uma sociedade, ou parte dela, composta de indivíduos em níveis distintos de barbárie.

Para Las Casas, a primeira classe de bárbaros seria os indivíduos que demonstravam comportamentos extremos, cuja razão e justiça se nortearam pela violência e, por isso, seriam eles desprovidos de generosidade e tenderiam a se tornarem pouco racionais. Esses indivíduos e povos, em algum momento, exerceriam sua selvageria perdendo a condição humana de cordialidade e benevolência, características axiais de um comportamento civilizado e socialmente aceitável (*apud* MIGNOLO, 2005).

A segunda classe seria a limitação da língua nativa do povo que requereu a locução literal, ou seja, as línguas que não seguiam a mesma estrutura linguística do latim. Para ele o latim seria a base linguística para garantir a verdadeira comunicação entre os indivíduos.

Inclusive, as línguas dos povos indígenas careceriam de palavras apropriadas para se referir ao deus cristão, portanto, somente o latim e as línguas ascendentes teriam o arcabouço linguístico adequado para nomear e reverenciar a essência incognoscível do cristianismo: Deus. Por outro lado, Las Casas afirma que os povos indígenas por não terem o domínio linguístico do latim não se dedicavam aos estudos das letras: a poesia, a retórica, a lógica, a literatura etc., sendo esse mais um sinal de que eles seriam bárbaros (*apud* MIGNOLO, 2005).

A terceira classe de bárbaros eram os povos que não desenvolveram sistemas básicos de governabilidade, pois para Las Casas o sistema de governabilidade seria o sinônimo de racionalidade, de organização social e, por isso, a existência daqueles povos que tinham comportamentos extremos e violentos se explicaria pela carência deste sistema. Afirmava que a barbárie poderia ser por causa da ausência do direito e do Estado, sistema esse preconizado por Thomas Hobbes e John Locke (*apud* MIGNOLO, 2005).

Já a quarta classe, seriam aqueles povos que tinham minimamente sistemas e estruturas sociais definidas, mas não tinham o cristianismo como a religião verdadeira. Dessa forma, eram vistos também como inferiores e pagãos. Somente com a adesão à fé cristã eles romperiam com a condição de bárbaros, pois não haveria possibilidade de salvação individual e desenvolvimento social sem a incorporação do cristianismo no cotidiano. Somente o cristianismo poderia contribuir com a produção de um sistema jurídico e governamental que garantisse o bem estar da população (*apud* MIGNOLO, 2005).

E, por último, seria a barbárie contrária que se aplicava aos povos que resistiam e atacavam o cristianismo. Para Las Casas, a resistência enfática aos preceitos cristãos seria um sinal do ódio dos bárbaros em relação à religião, negando incisivamente o evangelho. Las Casas afirmava que se resistiam à evangelização é “porque odian nuestra fe y en nombre de Cristo, y no solo se resisten a oír la palabra de la fe cristiana sino que la ponen en duda y la persiguen, y si pudieran, la destruirían con el único fin de elevar y extender su propia secta”, ou seja, bárbaros seriam todos que estão fora da santa igreja universal. Em síntese, a barbárie contrária serviu para classificar os inimigos em potencial, definindo e ampliando a forma de identificar aqueles que seriam contrários aos ideais da democracia, liberdade e modernidade preconizados no processo de colonização (*apud* MIGNOLO, 2005).

Diante do exposto, é possível afirmar que um dos objetivos de Las Casas foi propor critérios para entender e classificar, nos níveis de barbárie, os povos indígenas encontrados a partir das invasões. Assim, puderam os europeus produzir a história do ponto de vista do colonizador, que significou a negação e encobrimento das histórias dos povos autóctones, pois para eles tais histórias não eram autênticas pela falta do domínio da escrita e do latim, portanto,

relacionando as línguas outras como arcaicas. Na prática, Mignolo (2005, p. 46) afirma que:

Las lenguas indígenas se volvieron obsoletas en términos epistémicos. Las prácticas y dominios epistémicos de los indios y los africanos se fueron incorporado en la historia universal concebida desde la perspectiva y la experiencia cristiana de Occidente, secularizada más tarde por Hegel cuando se inició el dominio imperial de Francia e Inglaterra.

De forma objetiva, o racismo como tecnologia fez parte de um novo sistema que desencadeou práticas e projetos de exploração se edificando como um labirinto social, na qual os colonizados estariam fadados a se adaptarem às novas circunstâncias objetivas ou serem destruídos perdidos na sociedade em formação. Seriam eles, então, meros sobreviventes marginais inseridos numa nova realidade histórica de poder hegemônico.

Sendo assim, a categoria raça, que se tornou em racismo, foi a base desse novo sistema. Seria então, “a primeira categoria social da modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 17). Pode-se dizer então que o racismo é uma produção mental – tecnologia social – que objetivou/objetiva a destruição de mundos para o estabelecimento de um projeto colonial- imperial, novo padrão de poder, que emergiu e contribuiu para naturalizar as relações sociais que foram produzidas nesse contexto. Portanto, para Quijano (2005, p. 17):

A ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural, foi tão profunda e continuamente impostanos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, desafortunadamente para gente demais, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas.

O que se tinha antes das invasões eram formas vasta e complexas de viver e de se relacionar com o mundo. Uma plural realidade sócio-histórica e cultural que produzia memórias e identidades distintas e até interconectadas, ricas em sentidos e significados. Porém, com o processo de colonização, as cosmovisões foram deliberadamente corroídas restando à imposição de um único padrão identitário – a invenção do índio -, somada aos projetos de extermínios e domínio dos seus territórios, foram, progressivamente, encurralados e segregados em pequenas reservas, intensificando a racialização dos povos.

Essa nova identidade racial, somada ao processo de destruição dos mundos histórico-culturais, tornou-se para os povos indígenas o lugar nessa nova configuração social a partir da matriz colonial-imperial de poder, “e pior, durante quinhentos anos lhes foi ensinado a olhar-se com os olhos do dominador” (QUIJANO, 2005, p. 17).

Consideramos que a invenção da categoria “índio” se caracterizou como um sequestro e desenraizamento violento da pluralidade sócio-histórica e cultural, que gerou uma cultura traumática e míope do ser outro, corroendo a subjetividade humana, levando até os indivíduos indígenas a não reconhecerem mais a sua ancestralidade, ou seja, as cosmogonias para alguns indivíduos passaram a ser vista como algo distorcida e sem valor simbólico e material na nova configuração social. Portanto, a invenção da identidade racial foi/é uma das mais perversas formas de controle e dominação impostas pela lógica colonial-imperial e que se mantém presente e enraizada na “cultura nacional”.

Convém salientar que o racismo também redefiniu as relações entre os sexos. Na cultura ocidental cristã, o homem seria superior à mulher, porém, nesse novo padrão de poder – patriarcal autoritário e racializado –, toda mulher pertencente e descendente ao centro-mundo se tornou superior a todo homem pertencente e descendente aos povos colonizados. Dessa forma:

[...] a colonialidade das relações entre sexos se reconfigurou em dependência da colonialidade das relações entre raças. E isso se associou à produção de novas identidades históricas e geoculturais originárias do novo padrão de poder: brancos, índios, negros, mestiços (QUIJANO, 2005, p. 18).

Assim, o racismo entendido como tecnologia social para o controle e dominação foi produzido à luz da violência imposta pela matriz colonial-imperial de poder. Somente com a experiência da colonização das Américas, na transposição do século XV ao XVI, produziu-se e consolidou-se o espectro de raça que se configurou como racismo diante dos desdobramentos e da formação das sociedades modernas em estado embrionário. De outra forma, Quijano (2005, p. 19) explica que:

O controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e de seus respectivos recursos e produtos, de agora em diante, estará associado e dependerá, antes de tudo, da classificação racial, já que o lugar, os papéis e as condutas nas relações sociais, e as imagens, estereótipos e símbolos, com relação a cada indivíduo ou cada grupo, em cada um daqueles âmbitos de existência social, estarão daí em diante incluídos ou vinculados ao lugar de cada um na classificação racial.

Desse modo, o novo padrão de poder – Sistema-mundo eurocêntrico – é o símbolo que significou o êxito da racionalidade moderna que se consolidou na formação e imposição da ideia de Estado-nação. Esse fenômeno, fruto do processo de colonização que desarticulou e desintegrou, sistematicamente, sociedades e culturas outras, foi conduzido por aqueles que herdaram os privilégios do poder colonial e que impuseram os interesses políticos, econômicos

e culturais euro centrados sem levar em consideração a diversidade sociocultural existente nas Américas.

Portanto, consideramos que a ideia de Estado-nação é, também, a expressão clara e objetiva da colonialidade que se tornou a cultura política na América Latina. Tendo como consequência o “desencontro” entre o ser indígena e o não reconhecimento na sociedade envolvente, gerando inúmeros conflitos em diferentes campos.

É nesse contexto que os povos indígenas vivem e resistem, cotidianamente, no enfrentamento da estrutura do pensamento eurocentrado produzido e herdado desde o início do processo das invasões das Américas. O conflito está no esforço ajuricabano<sup>22</sup> de romper com o pensamento e comportamentos racistas impostos e disseminados na sociedade que afetam, direta e intencionalmente, os povos autóctones.

Essa estrutura do pensamento eurocentrado, consequência da matriz colonial-imperial de poder, produziu o senso comum, o imaginário do “índio”, e quando ele não se enquadra no padrão fenotípico do exótico, a sociedade ataca a sua identidade, julgando-o como falso e aproveitador. Esse ataque fere a essência do humano, e é o sinal do racismo introjetado no ser e no saber dos indivíduos sociais. Porém, tais práticas racistas baseadas no não reconhecimento do ser indígena e seus desdobramentos estão longe de serem combatidas e punidas incisivamente.

O que se percebe é que a questão do racismo referente aos povos indígenas no Brasil se tornou uma pauta descolada da realidade, pois para a sociedade brasileira, inclusive para alguns intelectuais e juristas, o racismo está ligado a questão da raça, portanto, as práticas de violência a eles estariam classificadas como discriminação e preconceito e não racismo, configurando-se como uma questão ambígua e até inapropriada.

No entanto, tal percepção é equivocada, pois a discriminação e o preconceito surgem, justamente, da lógica racista de superioridade. Lógica essa já exposta e que foi produzida historicamente. Em outras palavras, práticas e discursos discriminatórios e preconceituosos são consequência da cultura racista herdada pelo povo brasileiro.

Essa ambiguidade é sustentada pela retórica do “desconhecimento da realidade indígena” que juristas, legisladores e até intelectuais acadêmicos reproduzem na sociedade. A tese do “desconhecimento” configura-se como um dos mitos contemporâneos, que seria o esforço de desconsiderar os efeitos estruturais do racismo no processo de regulação das

---

<sup>22</sup> Uso o termo em referência a história de resistência do povo Manaós, conduzido pelo líder indígena Ajuricaba contra os colonizadores portugueses no século XVIII. Ajuricaba se tornou um símbolo de luta e resistência para os povos indígenas.

instituições sociais que têm o poder de formatar os indivíduos e a sociedade.

Esse suposto “desconhecimento” seria então o sinal do encobrimento do outro e de toda sua cosmovisão, homogeneizando-o e padronizando-o a uma cultura racista na qual práticas violentas contra a humanidade outra seria naturalizada e, em muitos casos, até entendida como necessária para manter a “ordem” e o “desenvolvimento” do país.

Aqui podemos entender melhor o senso comum que muitos reproduzem sem sequer refletir criticamente: o brasileiro não é racista, os outros são. Seria então mais um mito produzido pela sociedade racista: “a democracia racial”. Esse mito impede que o cidadão brasileiro perceba que sua cultura tem bases sociais racistas, mesmo reconhecendo a existência dela, não se reconhece como um ator social que pode reproduzir, em algum momento, discursos e comportamentos que ferem a dignidade humana. Isto porque fomos formatados socialmente a acreditar que somos compostos por uma população mestiça fruto do processo de miscigenação desde o início da formação dos Estados-nação.

Não obstante, os povos indígenas estariam ainda no processo de miscigenação biológica e cultural, integrando-se sistematicamente na sociedade envolvente. Para eles, o vir-a-ser branco seria o caminho e o processo evolutivo para viverem com dignidade numa sociedade construída a partir de alicerces brancos, elitistas, patriarcais e heteronormativos.

O que fica claro com os mitos do “desconhecimento” e da “democracia racial” é que o racismo tende a ser implícito e sutil, disfarçado de boas intenções, induzindo as pessoas a acreditarem que vivemos num país harmonioso e propício para acolhimento do diferente, do outro. No entanto, a realidade e as experiências sociais mostram o outro lado da história, como consta no Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, dados de 2019<sup>23</sup>, realizado pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI, o qual denuncia 16 casos graves de racismo étnico cultural que explicita o *modus operandi* do racismo contra a pessoa indígenas:

---

<sup>23</sup> Até o presente momento, este foi o último Relatório organizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Estamos aguardando os novos Relatórios com dados atualizados.

### Quadro 5 – Casos de Racismo Étnico-Cultural no Brasil

Estado: Acre – 1 caso
Vítima: Soleane Manchineri e 73 indígenas
Terra Indígena: Mamoadate
Município: Assis Brasil
Descrição: A vítima era estudante do curso de mestrado na Universidade Federal do Acre (Ufac). Por ocasião de atividades relacionadas ao Acampamento Terra Livre (ATL), realizado entre os dias 27 e 29 de abril, no campus da Ufac, a estudante e outros 73 indígenas participantes do evento foram vítimas de declarações e atos preconceituosos por parte de funcionários e alunos da universidade. Houve postagens preconceituosas sobre o evento no Facebook e no Whatsapp em que diversas pessoas atacaram os indígenas em seus comentários. Funcionários e alunos da Ufac também criticaram o fato de Soleane ter entrado no mestrado pelo sistema de cotas. Nas postagens, os comentários eram extremamente generalistas e desconectados da realidade, como: índios são “maconheiros”, “vagabundos”, “petistas”. Um servidor do restaurante universitário se negou a servir os indígenas por admitir odiá-los. Foram feitas denúncias ao MPF e o movimento indígena publicou uma Carta de Repúdio. A Ufac instaurou um inquérito interno e advertiu os funcionários envolvidos nos atos preconceituosos.
Estado: Amazonas – 1 caso
Vítima: Kulina (Madija)
Terra Indígena: Kulina do Médio Juruá
Município: Ipixuna
Descrição: Indígenas do povo Madiha/Kulina se dirigem a cidade com frequência para dar entrada em documentos, receber salários e benefícios, fazer compras e tratamentos de saúde. Como não existe no município uma casa de apoio para abrigá-los durante a estada na cidade, eles se abrigam em barracos de lona ou palha e em embarcações velhas as margens do Rio Juruá. A presença dos indígenas na cidade incomoda parte da população, que costuma tratá-los com discriminação e preconceito. Nas redes sociais, são comuns os comentários hostilizando os indígenas e solicitando que a Funai os leve para as aldeias, porque eles são “porcos”, “fedorentos”, “enojam toda a cidade, fazendo das vias públicas, sanitário”. Já foram realizadas denúncias ao MPF. A partir de uma reunião interinstitucional, que contou com a participação de representantes da prefeitura municipal, da Polícia Militar, da Sesai, da Funai e do Cimi, foi proposta uma agenda de atividades em conjunto com o propósito de combater e prevenir o racismo junto a sociedade envolvente.
Estado: Maranhão – 2 casos
Vítima: Povo Akroá Gamela
Terra Indígena: Taquaritiua
Município: Viana
Descrição: Lideranças denunciam que a Rádio Maracu, ao noticiar os encaminhamentos políticos e jurídicos que o povo Akroá-Gamella fez em Brasília, em reunião na 6ª Câmara do MPF e na Funai, tem falsamente informado que a Funai teria declarado que o povo Akroá-Gamella não era indígena e que seriam expulsos do território.
Vítima: Povo Guajajara
Terra Indígena: Cana Brava/Guajajara
Município: Grajaú
Descrição: Lideranças denunciam a realização de uma campanha midiática anti-indígenas veiculada por meio de textos e áudios através das redes sociais e Whatsapp, em que os indígenas são classificados como vagabundos, preguiçosos, assaltantes e bandidos. Trata-se de uma ação bastante preocupante, especialmente por incitar a violência contra os indígenas, dizendo que eles “tem que morrer”.
Estado: Mato Grosso – 1 caso
Vítima: Povo Xavante
Terra Indígena: Marãiwatsédé
Município: Bom Jesus do Araguaia

<p>Descrição: Uma comunidade Maraiwatsédé está apreensiva com os constantes comentários discriminatórios feitos por fazendeiros da região. Eles ameaçam os indígenas, os xingam de preguiçosos e afirmam que eles não precisam de muita terra para viver. O processo de desintrusão da TI Maraiwatsédé foi iniciado em novembro de 2012 e finalizado em janeiro de 2013, após mais de 20 anos de ocupação irregular por não indígenas.</p>
Estado: Paraná – 1 caso
Vítima: Povo Guarani
Terra Indígena: Tekoha Guasú Guavirá
Município: Terra Roxa
<p>Descrição: Após um encontro com lideranças das comunidades indígenas Avá-Guarani, o MPF instaurou um procedimento para apurar as denúncias de discriminação e violência sofridas pelas comunidades de Guaíra e Terra Roxa. As lideranças ressaltaram que as ocorrências de intolerância e discriminação generalizada teriam ocorrido durante meses e estariam relacionadas à suspensão do procedimento de demarcação das terras.</p>
Estado: Rio de Janeiro – 1 caso
Vítima: Diversos
Terra Indígena: Citadino
Município: Rio de Janeiro
<p>Descrição: O deputado Rodrigo Amorim declarou que a Aldeia Maracana, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, é um “lixo urbano” e que é necessária uma “faxina” para “restaurar a ordem” no local. Acrescentou que a área tem grande valor comercial e deveria ser utilizada para a construção de um shopping ou estacionamento. Disse ainda que a Aldeia oferece riscos a moradores e turistas já que abrigaria delinquentes e marginais.</p>
Estado: Rondônia – 1 caso
Vítima: Indígenas
Terra Indígena: Cacoal
Município: -
<p>Descrição: Um internauta fez comentários racistas ao se referir a uma notícia de atropelamento, cuja vítima era uma indígena. “Uma indígena” Mano, acho ridículo isso! Se referir a eles como se fossem uma classe diferenciada. O motorista fez certo! kkkkkk detesto índios. Matam animais a pauladas como o vídeo que circula pela internet como se gostassem disso”.</p>
Estado: Roraima – 2 casos
Vítima: Indígenas
Terra Indígena: Várias
Município: -
<p>Descrição: Ao longo do ano 2019, o presidente Jair Bolsonaro, membros de seu governo e parlamentares roraimenses (deputados e senadores) fizeram declarações públicas que configuram desrespeito, discriminação, ofensa e violência contra os povos indígenas de Roraima. Esses tipos de declarações já tinham ocorrido em 2018, durante a sua campanha eleitoral para a presidência e durante o período de transição para o governo, no último trimestre do ano. Em abril de 2019, Bolsonaro afirmou que a terra indígena Yanomami é riquíssima, porisso que tem ONG dizendo que está defendendo índio lá. Se fossem umas terras pobres, não teria ninguém lá defendendo. Ninguém. Como é rica, estão esses picaretas internacionais, picaretas dentro do Brasil, alguns picaretas dentro do próprio governo dizendo que protegem vocês. É riquíssima”. Na abertura da Assembleia Geral das Nações Unidas, em setembro de 2019, o presidente afirmou que “o índio não quer ser latifundiário pobre em cima de terras ricas”. Especialmente das terras mais ricas do mundo. É o caso das reservas Ianomâmie Raposa Serra do Sol. Nessas reservas, existe grande abundância de ouro, diamante, urânio, nióbio e terras raras, entre outros”. Ainda em dezembro de 2019, defendendo a necessidade de uma regulamentação da mineração em terras indígenas, Bolsonaro voltou a afirmar: “Grandes reservas Yanomami têm duas vezes o tamanho do Rio de Janeiro; Raposa Serra do Sol, entre outras, se tornaram independentes em nome da proteção deles [os índios], mas a ideia não é protegê-los, e sim pegar o que eles têm de bom. Vocês acham que os estrangeiros estão preocupados com o futuro deles? Não estão”.</p>
Povo: Wapixana
Terra Indígena: Moskow

Município: Bonfim
Descrição: O senador Chico Rodrigues (DEM/RR), sem prévia consulta à comunidade, e com o apoio do prefeito de Bonfim, encaminhou em julho de 2019, um pedido ao Ministério da Educação para a implementação de um projeto de “Escolas Militarizadas” na Terra Indígena Moskow, com o objetivo de oferecer “formação moral e de amor à pátria”. A proposta fere o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada e o direito à consulta prévia, livre e informada. O pedido está sendo analisado pelo Ministério da Educação. Lideranças indígenas da região Serra da Lua e de todo o estado de Roraima já se manifestaram contrários à proposta.
Estado: São Paulo – 4 casos
Vítima: Indígenas
Terra Indígena: -
Município: Embú
Descrição: Em São Paulo, a terceira edição da “M’ Bai”, mostra regional de artes plásticas, homenageou o Ano Internacional das Línguas Indígenas, declarado pela ONU. O evento, que contou com a participação de diversos artistas indígenas e estudiosos de línguas, como o Guarani, sofreu uma invasão e teve diversos itens danificados. Um dos artistas, que denunciou o arrombamento da exposição, declarou que, muito provavelmente, o ataque tenha sido motivado por racismo, um crime de ódio.
Vítima: Crianças
Povo: Wapixana
Município: São Paulo
Descrição: A criança foi encaminhada para uma avaliação psicológica sem o consentimento e/ou autorização da mãe; ao chegar em casa, ele disse que “rezaram na sua cabeça”. A mãe se queixou de discriminação étnica em relação ao filho, manifestada pela professora e pela gestão da escola.
Vítima: Mulher e Criança
Povo: Kaimbé
Município: Guarulhos
Descrição: mãe relata que, em uma reunião na escola, a professora perguntou se a criança participava de algum tipo de ritual, pois apresentava um comportamento fora do normal. Ela afirmou também que recebeu diversos bilhetes da professora, que evidenciam que sua filha sofre preconceito por ser indígena.
Vítima: Mulher e Criança
Povo: Guarani
Município: São Paulo
Descrição: A indígena e a filha foram até o centro da cidade para resolver problemas relativos à documentação. No ônibus, três homens as ameaçaram, dizendo que ali não era o lugar delas, que a cidade era lugar de brancos e que índio tinha um filho atrás do outro, além de xingá-las de macacas. A indígena desceu do ônibus com a criança e, chorando, elas voltaram para a aldeia.
Estado: Tocantis – 1 caso
Vítima: Estudante
Terra Indígena: -
Município: Araguaína
Descrição: Dois bilhetes, com frases ameaçadoras, foram encontrados dentro da mochila de uma indígena, estudante do curso de Logística da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Araguaína. Em um dos bilhetes, a mensagem ameaça os indígenas da universidade: “índio não tem vez aqui na UFT. Vou tirar todos os índios do meu caminho”. A UFT foi a primeira universidade brasileira a instituir o sistema de cotas para estudantes indígenas.
Vítima: Artemísia Barbosa Ribeiro
Povo: Xakriabá
Descrição: Após participar da Cúpula do Clima da ONU, uma jovem indígena foi alvo de comentários preconceituosos nas redes sociais: “Bando de inocentes... sabem nada... tudo massa de manobra... resumindo: idiotas inúteis; garoto com seios...kkk. será que anda nu?; da tribo que Quedãoanus; aqui em Minas é cheio de índios vivendo às custas dos nossos impostos e “enchendo a cara” de cachaça nos botecos; se essa impostora e aproveitadora for índia eu sou europeu... Canalha mentirosa. Isso deve ser coisa de ONGs.

**Fonte:** Relatório da Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, CIMI-2019.

Salientamos que os casos em destaque não representam a totalidade da realidade brasileira, mas refletem a violência que os povos indígenas sofrem cotidianamente. O racismo

se tornou uma das várias facetas da violência contra o diferente, contra o outro. Nesse sentido, consideramos o racismo como uma patologia social produzida e imposta historicamente a partir da matriz colonial-imperial de poder, e que ensinou/ensina o humano a odiar o próprio humano sem ter as condições objetivas para aprender a r-existir e coexistir com/na diversidade, com a pluralidade, compreendendo e aceitando a diferença como uma possibilidade de transformação individual e social.

Dessa forma, todos os dias avançamos no processo de naturalização da ideia de classificação e segregação dos povos indígenas. Nos acostumamos a excluir a pessoa indígena e toda a sua cosmogonia, por entender que sua história e cultura são sinônimos de atraso e barbárie. No entanto, o que temos que refletir é que essa forma de pensar e agir não é natural e sim uma imposição via Estado brasileiro. Ou seja, é um projeto político para potencializar a ignorância sobre o outro possibilitando, assim, a continuidade e intensificação da exploração e da espoliação dos seus territórios e de suas riquezas materiais e simbólicas.

Esse projeto, que teve início com as invasões, transfigurou suas práticas violentas em grandes projetos de “desenvolvimento”, legitimando a grilagem de terras, exploração de minerais e o desmatamento florestal a favor dos interesses econômicos privados e de Estado. Como consequência, perpetuam-se relações desiguais e que aumentam o fosso social entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, caracterizando-se com a afirmação do racismo contra os povos autóctones. Sobre isto, Krenak (2019, p. 2171) nos ajuda a entender esta questão:

As relações do Estado brasileiro com os povos indígenas são profundamente influenciadas por uma histórica relação de genocídio, de extermínio, e uma expectativa hipócrita de que os que sobrevivessem seriam mantidos em reservas cercadas por agronegócio, reservas sempre prestes a serem invadidas por garimpeiros, por fazendeiros, e descritas até por alguns presidentes da FUNAI como “não produtivas”, como contrárias aos interesses da sociedade brasileira. É uma relação de desigualdade, de segregação que penaliza os povos indígenas de uma maneira tão disfarçada que parece um benefício. Assim como o Brasil consegue ter, na visão de alguns, a experiência do racismo cordial, ele também consegue produzir um outro fenômeno que é o benefício racista, que é quando você, a pretexto de proteger alguém, de preservar algum direito, na verdade segrega e controla. O racismo, ele se disfarça o tempo todo.

Concordamos com Krenak (2019) quando afirma que o racismo tem várias expressões e, em muitos casos, são usadas como manobra política para obter benefícios espúrios que insistem em manter os povos indígenas excluídos, segregados e controlados. Portanto, devemos identificar os rastros que o racismo deixa, entendê-los, para denunciar seus impactos e continuar resistindo à tentativa de deslocamento do humano em relação a diferença e da natureza, até porque, um dos motivos que o racismo se consolidou nas relações sociais e políticas é,

justamente, a ideia herdada de que a nossa espécie – *homo sapiens* – seria superior e independente dela, ou seja, “[...] a doença do racismo se originou na nossa separação da natureza, quando nós nos separamos da natureza a ponto de não compartilharmos mais com a natureza e com a riqueza da diferença” (KRENAK, 2019, p. 2172).

A partir de tais apontamentos surge a necessidade de pensar processos de libertação e de reestruturação do sistema-mundo imposto. Na verdade, a necessidade de libertação se torna uma extraordinária forma desejada, reclamada e exigida para a mudança da consciência. Logo, da vida dos humanos colonizados.

É nesse sentido que o fenômeno da descolonização propõe mudar a ordem do mundo, seria um processo de reestruturação absoluta e radical. Por ser assim, tornou-se um processo tensionado que “[...] não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um entendimento amigável” (FANON, 2015, p. 52).

Seria o esforço verdadeiramente de produção de consciências outras que significaria tornar-se humano no processo de libertação dos grilhões herdados historicamente. Nesse processo, o indígena decide as formas e os significados, torna-se a própria força motriz. Dessa forma, sabe-se que trilhará por caminhos violentos e compartimentados, pois o mundo colonizado é compartimentado e empobrecido.

No mundo colonizado, não se aliviou a opressão. A dominação não se disfarçou. Foram expostos através das forças de ordem que introjetou a violência e o racismo em todos os cantos da vida humana, colonizando até as nossas mentes e nossos comportamentos. Consideramos então que “[...] destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir umazona, enterrá-la no mais profundo do solo ou expulsá-la do território” (FANON, 2015, p. 57).

Todo esse processo civilizatório teve um legado: a colonialidade (QUIJANO, 2005). As lógicas inventadas para controlar e dominar os territórios invadidos e os corpos que ali existiam/existem, permanecem no bojo das estruturas do Estado impostos nas Américas e que ainda afetam, direta e intencionalmente, a vida dos povos originários que resistiram e resistem às relações desiguais de poder.

Isto posto, pretendemos analisar as experiências dos movimentos sociais indígenas que se tornaram a estratégia para o enfrentamento dos projetos e das lógicas de “desenvolvimentos” que se mantêm alinhadas aos espectros do colonialismo produzidos a partir da matriz colonial-imperial de poder.

## 2.4 Movimentos sociais indígenas

### 2.4.1 A constituição do pensamento político indígena

Os movimentos sociais indígenas ocupam um lugar estratégico na sociedade brasileira. Contribuem para o amplo debate sobre as manobras políticas racistas impostas e aponta caminhos para a superação das situações limites produzidos pela lógica da colonialidade/modernidade eurocêntrica, rompendo com a visão inferiorizada do ser/estar indígena produzido no imaginário social, dando-lhe um sentido emancipatório e localizando politicamente os povos autóctones.

Os movimentos sociais indígenas, à luz da vasta experiência de resistência e luta cravados na história, vêm afirmativamente ressignificando os conceitos de raça, de gênero, de autonomia, emancipação, de trabalho, de educação escolar, entre outros aspectos, superando o sistema-mundo que regulamenta, reproduz e conserva as desigualdades sociais presentes na sociedade, ou seja, é uma ação para a construção de identidades étnico-raciais que contribui para a produção de mundos mais justos e dignos para os humanos e não-humanos.

Os movimentos sociais indígenas, portanto, configuram-se como as bases políticas para a reeducação desse processo, inspirando a renovação ancestral para subsidiar os processos de enfrentamento permanente contra os projetos de “desenvolvimento” hegemônicos operacionalizados no Brasil. É no movimento indígena, dentre outros, que se encontram as sabedorias e conhecimentos para construir relações sociais mais democráticas e dignas.

Com as invasões<sup>24</sup> vieram os saques, os massacres e a escravização. Os europeus chegaram com objetivos bem definidos em explorar e espoliar o “novo mundo”, ações essas que foram pensadas politicamente para expandir o poder e a manutenção das Coroas que estavam em conflitos e buscando alianças político-econômicas para consolidação dos impérios. Esse processo, vinculado à acumulação primitiva do capital, não acabou aí, ao contrário, foi sendo reproduzido com o avanço do capitalismo, de formas diferenciadas, fazendo prevalecer o domínio político e econômico sobre a América ao longo do tempo.

---

<sup>24</sup> Neste trabalho, não utilizaremos o termo “descobrimto” quando nos reportamos aos primeiros contatos entre europeus e indígenas, pois, sabe-se que para se descobrir o território teria que ser inabitado, que não foi o caso das Américas. Iglésias (1990), em seus estudos, substitui o termo “descobrimto” por “conquista”, por ser para ele a terminologia mais coerente a ser usada neste caso. Não obstante, o termo “conquista” está alinhado à lógica imperialista, por dar a falsa impressão de que os europeus, após a “conquista”, teriam direitos à exploração das terras, à pilhagem das riquezas naturais, e à escravização dos povos originários no processo da colonização, incorporando-os ao domínio europeu, tornando-os dependentes de outras lógicas. Utilizamos o termo invasão, em respeito à história e à presença dos povos que já ocupavam as Américas. Termo esse usado por várias lideranças indígenas, como, por exemplo, Ailton Krenak, em seu ensaio *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2019).

Nesse processo, os indígenas foram classificados como raça inferior e incapaz. A partir da invenção do imaginário sobre o “índio”, os invasores tiveram respaldo para ocuparem as terras e fazer o “bom uso” delas. O efeito dessa prática foi a negação do direito à terra historicamente ocupada pelos povos indígenas. O fato de haver vidas naquele território foi entendido como algo irrelevante, pois o padrão de vida aceitável era da Europa Ocidental, portanto, negaram-se formas outras de humanidade.

Os conquistadores [invasores] destruíram, naturalmente, sem poder substituir, essa formidável máquina de produção. A sociedade indígena e a economia se decompuseram e se aniquilaram completamente sob o golpe da conquista. Rompidos os vínculos de sua unidade, a nação se dissolveu em comunidades dispersas. O trabalho indígena deixou de funcionar de forma solidária e orgânica. Os conquistadores quase só se ocuparam de distribuir e disputar entre si o fértil botim de guerra. Despojaram os templos e palácios dos tesouros que estes guardavam, repartiram entre si as terras e os homens, sem se preocuparem por seu futuro com forças e meios de produção [...] (MARIÁTEGUI, 2010, p. 34).

Essa racionalidade, que tem como base a individualidade, propriedade privada e a criação do Estado-nação, foi introduzida nas Américas relegando os povos originários à condição de bárbaros, logo, sem direitos sobre as suas terras ancestrais. Foi assim que produziram instituições políticas que sustentaram a ideia do Estado moderno, fortalecido pela economia do sistema capitalista em formação, classificando o indivíduo indígena como coisa impermeável à ética, como destaca Fanon (2015, p. 58):

[...] o indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irrecuperável de forças cegas.

Segundo Quijano (2005), o Estado-nação foi inventado para manter e expandir o sistema econômico emergente, transformando os indígenas em mão de obra, encobrendo outros aspectos da vida humana, como, por exemplo, os vínculos étnicos dos povos em relação com o território e com a natureza, construída historicamente pelas suas cosmologias, ou seja, o sagrado, o divino, os bens imateriais e suas culturas foram, essencialmente, obscurecidos.

O rompimento e/ou dissolução dessas humanidades foi necessário para a desarticulação e desestruturação dos povos originários para que os interesses do Estado prevalecessem e a noção do nacionalismo fosse imposta gradualmente. Assim, criou-se, através da lógica de recursos humanos e naturais, o ambiente propício para o avanço do sistema político-econômico europeu nas Américas.

O sistema político-econômico, para ser consolidado, necessitou desse suporte simbólico para centralização administrativa atrelada à ideia de Estado-nação, deixando clara a relação intrínseca com os territórios e suas riquezas, suprimindo os povos indígenas e continuando com o fortalecimento do projeto político-econômico hegemônico e universal (QUIJANO, 2005).

Concomitante a esse processo discutido anteriormente, resistências indígenas foram se formando contra as políticas exterminacionistas do Estado em formação. Desde a sua fundação, o Estado já sustentava ideais e práticas que flertavam com o genocídio dos povos autóctones, levando-os a aprender, rapidamente, a sobreviver nesse novo contexto e a desenvolver mecanismos de resistência contra a lógica institucional imposta e disseminada.

A energia gerada no processo de resistência aos ataques contribuiu para emergir um conjunto de conhecimentos e experiências sociais que, com o passar do tempo, foi se aperfeiçoando e se transformando em ações objetivas coletivas que romperam com as pautas localizadas e singulares de um povo. À luz das agruras sofridas no período colonial e imperial, os povos indígenas ampliaram suas estratégias de luta e resistência alcançando um complexo conjunto de ações orgânicas para pautar frente a sociedade envolvente as suas necessidades e reivindicações, visando o bem-estar dos indivíduos indígenas em prol do direito a viver e reproduzir as suas cosmogonias.

Sendo assim, essa resistência mobilizou os povos indígenas a ensejar organizações políticas e que começam a ter voz mais ampliada, no contexto internacional, a partir da 2ª Guerra Mundial. É a partir daí que a questão étnico-racial assume um lugar de importância nas discussões sobre a exploração e opressão do outro, sobretudo do ser/estar indígena. Não por acaso, em 1948, a luta contra a discriminação se torna um debate internacional com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela assembleia geral da ONU.

Em 1966, a Assembleia Geral da ONU criou o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos que discutiu a questão dos direitos humanos dos povos indígenas e tradicionais. Esse Pacto estabeleceu as bases para o amplo debate e reconhecimento dos direitos das minorias étnicas, religiosas, linguísticas, como se pode perceber no art. 27 do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos<sup>25</sup>: “Naqueles Estados em que existem minorias [...] não será negado às pessoas pertencentes a tais minorias o direito de, em comunidade com outros membros do grupo, desfrutar a própria cultura, professar e praticar a própria religião e usar a própria língua” (1966, p. 09).

---

<sup>25</sup> Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos de 1966 (ONU). Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Como consequência, iniciou um amplo estudo para identificar estratégias para pôr em prática o artigo supracitado, levando em consideração as diversas realidades dos povos originários em várias partes do mundo. Em 1976, proclamou-se que “[...] todo povo tem direito a existir, declarando que a negação desse direito permanecia em condições de colonizados, e que equivaleria à violação de direitos à existência cultural” (RESENDE, 2014, p. 99). Assim, foi se construindo uma base teórico-política da questão da autodeterminação dos povos autóctones.

Observamos duas características da questão: primeiro, referem-se aos conjuntos de normas válidas para todos os povos indígenas, baseadas na premissa de que todos têm o direito de gerir o projeto de vida e de futuro. Segundo, refere-se às formas de reparação que o Estado deveria fazer para superar os legados do colonialismo materializadas em racismo, preconceito, discriminação, dominação sociocultural e negação à participação política.

Esse entendimento contribuiu para a emergência de movimentos sociais liderados por indígenas, pesquisadores e organizações não governamentais (ONG’s) na década de 1970. Esses agentes reivindicaram o direito à descolonização das instituições sociais em favor dos povos originários. Eles não aceitavam a concepção de “minorias” em seus próprios territórios que, vale ressaltar, já ocupavam antes da formação dos Estados-nações e que lhes fora negado à possibilidade da condução de suas próprias vidas.

Destacamos algumas conquistas desses movimentos. A participação em três conferências internacionais em Genebra, Suíça, 1977, 1978 e 1981, em que se levantaram as discussões sobre os casos de discriminação, racismo e a relação com as terras nas Américas. Após essas conferências, a ONU criou órgãos específicos para analisar e acompanhar tais questões (RESENDE, 2014).

Na América Latina, em 1971, ocorreu o Simpósio sobre a Fricção Interétnica na América do Sul, ocorrido em Barbados. Nesse simpósio, criou-se a Declaração de Barbados I que “[...] responsabilizou os Estados, as missões religiosas e as ciências sociais pela relação colonial de domínio e pelo tratamento que continuava a ser dispensado aos povos indígenas [...]” (LACERDA, 2008, p. 27).

A Declaração denunciou as práticas colonialistas dos Estados e evidenciou a necessidade da ruptura com tais práticas. Propôs a criação de Estados multiétnicos, visando ao direito da autogestão da vida dos povos originários.

De acordo com a Declaração de Barbados I, os Estados deveriam garantir aos povos indígenas o direito de serem e permanecerem eles mesmos, vivendo segundo os seus costumes e de se organizarem e de se governarem segundo sua própria especificidade

cultural [...] a Declaração proporcionou o debate entre lideranças e intelectuais indígenas e indigenistas em torno da autodeterminação e da autonomia (LACERDA, 2008, p. 27).

Esse documento, fruto das articulações entre indígenas e parceiros não-indígenas, contribuiu para o questionamento permanente em torno da questão da autonomia dos povos.

Seis anos depois, em 1977, o Grupo de Barbados lançou a segunda Declaração, continuando com as denúncias sobre as mazelas que os indígenas estavam submetidos. As Declarações foram usadas como base para o fortalecimento da organização dos movimentos sociais indígenas na América Latina (BICALHO, 2010 *apud* RESENDE, 2014).

Embora os movimentos de resistência indígenas sejam anteriores a esses eventos, porém, é fato que eles deram a sustentação teórico-política para a eclosão de mais movimentos organizados nas décadas posteriores, a saber: A Federación de Cientos Shuar, Equador; o Consejo Regional Indígena del Cauca, Colômbia; o Movimiento Katarista, Bolívia; o Ejército Zapatista de Libertación Nacional, México, e a União das Nações Indígenas, Brasil.

Dessa forma, os povos indígenas se tornaram cada vez mais presentes nas disputas políticas nacionais e internacionais, assim como destaca Resende (2014, p. 102):

[...] se reuniram em Altamira (1989) e em Quito (1990). A resistência armada dos Mohawks em Oka no ano de 1990, a comemoração do quinto centenário do “descobrimento” ou quinhentos anos de resistência de acordo com a visão dos indígenas em 1992, e a insurgência em Chiapas que chamou a atenção para o movimento Zapatista em 1994. São alguns dos eventos críticos que deram um forte impulso ao processo organizativo dos povos indígenas em todo continente.

Analisando o contexto histórico dos movimentos sociais indígenas, podemos perceber, como resultado, a produção de discursos comuns sobre o reconhecimento dos povos originários como autônomos, as reivindicações de seus territórios tradicionais e a necessidade de pensar Estados com caráter multiétnico, obviamente, respeitando as características específicas de cada organização indígena.

Esses pontos de convergência foram possíveis a partir dos movimentos empreendidos com a produção e consolidação de uma estrutura do pensamento político indígena. A consolidação do princípio de autonomia vem fortalecer a articulação política dos povos, ou seja, “[...] permitindo formular um entendimento do conjunto de reivindicações e do pensamento político indígena” (RESENDE, 2014, p. 103).

Essas experiências ampliaram a visão política dos povos indígenas e não se restringiu apenas a fatores externos, como a forma de relacionamento com as instituições do Estado e com outros atores sociais. Outrossim, teve um impacto nas condições internas da vida e das formas

de organização social, influenciando até a constituição de suas identidades. Os movimentos geraram transformações socioculturais complexas e permanentes.

É possível perceber que as transformações foram por causa do entendimento como a sociedade não-indígena funciona nas esferas jurídicas e política. Isso impactou na compreensão de que a pessoa indígena é um ator histórico e político, tendo outras consequências, como afirma Wilhelmi (2007, p. 242): “[...] da reivindicação pelo direito à terra, território, que incorporou o conceito de etnodesenvolvimento como condição préviapara a consolidação e a generalização da reivindicação por autonomia, entendida como expressão da autodeterminação”.

Os povos indígenas tiveram que buscar, junto com os parceiros não-indígenas, formas para compreender as lógicas das sociedades envolvente. Entenderam e usaram dos mecanismos não-indígenas para atender às demandas e proteger seus povos. Acompanharam as mudanças dos conceitos jurídico-políticos<sup>26</sup> dos Estados para que pudessem se organizar politicamente resistindo às manobras impostas a eles. Portanto, foi/é na luta “[...] contra opressão que os povos indígenas resistiram com uma postura cuja essencialidade radica [...] por sua própria sobrevivência enquanto povo” (WILHELMI, 2007, p. 243).

É nesse contexto histórico que se constituiu a estrutura do pensamento político indígena na América Latina. Destaca-se a importância política da Declaração de Quito<sup>27</sup>, em 1990, que reuniu 120 povos de 20 países latinos. Essa Declaração localizou o direito à autodeterminação como base teórica para a conquista do direito à autonomia, sendo o princípio articulador dos movimentos sociais indígenas.

O conceito de autonomia é usado como recurso para o debate e superação dos conflitos étnico-raciais. Assim, a autonomia dos povos indígenas se tornou um princípio de luta para contribuir com a descolonização dos Estados, como consta na Declaração de Quito (1990, p. 1):

La lucha de nuestros pueblos ha adquirido una nueva cualidad en los últimos tiempos. Esta lucha es cada vez menos aislada y más organizada. Ahora, estamos plenamente concientes de que nuestra liberación definitiva se puede expresarse como pleno ejercicio de nuestra autodeterminación. Nuestra unidad se basa en este derecho fundamental.

<sup>26</sup> Segundo Wilhelmi (2007), uma mudança significativa para autonomia dos povos indígenas foi o avanço do conceito do direito à terra para o direito ao território. Na mesma linha de raciocínio, Resende (2014, p. 103-104), afirma que “[...] a ideia de terra e de propriedade leva a um conceito tipicamente civilista, falar de território para referir-se ao espaço necessário onde cada povo pode desenvolver livremente suas atividades econômicas, sociais, políticas e religiosas, é deixar para trás o campo do direito provado para adentrar no direito público [...]”.

<sup>27</sup> A Declaração de Quito, produzida durante o Primeiro Encontro Continental dos Povos Indígenas, inscreve-se dentro das atividades da Campanha “500 anos de Resistência Indígena e Popular”. Disponível em: <http://www.cumbrecontinentalindigena.org/quito.php>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Dessa forma, as aprendizagens geradas pelos movimentos sociais indígenas se tornam base para pensar projetos políticos outros que sustentem o valor e o direito à emancipação dos povos, evidenciando o caráter político, histórico, identitário, organizacional, formativo e pedagógico das lutas empreendidas pelos povos autóctones no transcorrer de suas histórias.

#### *2.4.2 Movimentos sociais indígenas no Brasil*

Para a discussão sobre a questão dos movimentos sociais indígenas no Brasil, faz-se necessário um recorte temporal para melhor entender os aspectos políticos e históricos. Nesse sentido, o foco é analisar as décadas de 1970, 1980 e 1990, fazendo uma reflexão dos primeiros 30 anos de experiências dos movimentos indígenas como organizações com respaldo jurídico.

Até 1960, os povos indígenas se voltavam para as discussões acerca de suas próprias necessidades, ou seja, as discussões e reivindicações procuravam a resolução das demandas locais e até imediatas, sem o amplo debate sobre os problemas e desafios enfrentados por outros povos que estavam para além de suas fronteiras étnicas. Essa postura tem a ver com as dificuldades de acesso e trânsito na sociedade envolvente. Porém, a partir de 1970, as lideranças indígenas perceberam que esse modo de agir era um equívoco, e sentiram a necessidade de superar as suas fronteiras étnicas. Assim, começaram a perceber que a questão indígena não se limitava às demandas específicas de cada povo de forma isolada.

As lideranças indígenas entenderam que precisavam avançar com o conceito de movimento organizado para além de suas terras. Dessa forma, constituiu-se politicamente o “[...] sentimento de fraternidade indígena” (OLIVEIRA, 1988, p. 18), que seria a ampliação da visão sobre as condições de vida dos povos originários brasileiros num espírito de solidariedade e união no processo de resistência e luta.

Foi na década de 70 que, pela primeira vez no Brasil, os povos indígenas puderam discutir, pensar e propor estratégias de movimentos políticos próprios, rompendo com a lógica imposta pelo Estado de que os indígenas deveriam ser incorporados à sociedade nacional através do trabalho, “até então desenvolvido pela FUNAI, como projeto de renda indígena, que tinha por finalidade gerar postos de trabalho e renda a partir da cultura agropastoril em terras indígenas” (MUNDURUKU, 2012, p. 51). A partir dessa perspectiva, as lideranças indígenas foram rompendo com a visão de que seriam um problema para o desenvolvimento do país, ganhando repercussão nacional e internacional.

Iniciou-se um esforço coletivo para formar organizações efetivas pró-indígenas. Assim, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão ligado à ala progressista da Igreja Católica, passou a contribuir com a realização de assembleias para mobilizar lideranças indígenas. Nas primeiras assembleias promovidas pelo CIMI, houve a mobilização de mais de 200 povos originários. Neste sentido, Luciano (2006, p. 72) esclarece que:

A igreja Católica, através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, instituiu em 1970 uma pastoral específica para trabalhar com indígenas e um Conselho Indigenista Missionário – CIMI, com reposta às críticas que sofria como cúmplice do Estado brasileiro na condução da política etnocida ao longo dos anos de colonização. A pastoral indígena, assim como as demais pastorais, teve e ainda tem um papel de assistência às necessidades básicas. Já o CIMI, tem o importante papel político de articulação, apoio, divulgação e denúncia de questões relativas à violação dos direitos indígenas, e é um importante aliado dos movimentos indígenas.

Na mesma década ocorre o surgimento de várias outras organizações pró-indígenas independentes do Governo que auxiliaram no processo de rompimento com o monopólio do Estado e com as velhas práticas religiosas de dominação: Operação Amazônia Nativa (OPAN); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Comissão Pró-Yanomami (CCPY); Instituto Socioambiental (ISA); Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI); entre outras. Essas organizações passaram a assumir papéis políticos que antes eram de responsabilidade do Estado via FUNAI, e visavam ao protagonismo dos povos indígenas no processo de resistência e luta.

Como pauta das primeiras assembleias, a questão da defesa dos territórios tradicionais sempre foi entendida como estratégica por considerar que o território seria a materialização da manutenção da vida e da cultura dos povos originários. Foram nessas assembleias que os indígenas foram tomando e ampliando a consciência do papel político e histórico no processo de transformação das realidades sociais, como pontua Munduruku (2012, p. 52):

As primeiras reuniões foram denominadas assembleias, sendo que a primeira delas aconteceu em 1974 e reuniu apenas 17 líderes, vindo de diferentes regiões brasileiras. Posteriormente estas reuniões foram as principais fontes de criação de uma consciência pan-indígena em que as lideranças começaram a ter uma atitude macrorregional com relação às demandas dos outros povos indígenas. Elas também aguçaram passiva ou defensiva e tornando-o mobilizador da consciência na defesa de seus direitos. Essa tomada de consciência se dá de modo especial quando essas lideranças perceberam que são sujeitos de direito dentro da sociedade.

Essa forma de atuação do CIMI foi influenciada pelas mudanças políticas e conceituais que o Estado brasileiro teve no trato com os povos indígenas desde a criação do SPI, 1910, e da FUNAI, 1967. Nesse período, caberia ao Estado a proteção dos indígenas, promovendo e acompanhando a passagem do “índio selvagem” para o “índio civilizado”. Essa concepção

perdurou por anos, possibilitando perceber um dos maiores erros da política indigenista da época, como explica Oliveira (1988, p. 22):

[...] ignorar tacitamente a possibilidade de diálogo entre o órgão federal e as lideranças indígenas locais. O indigenismo dessa época foi um longo e fastidioso monólogo: o saber do ‘homem branco’ que, amparado ou não na antropologia, bastava-se a si mesmo.

Dessa maneira, os movimentos sociais indígenas foram criando forma e se consolidando numa perspectiva coletiva e complexa, assumindo características próprias e ganhando notoriedade no Brasil. Por sua vez, as lideranças indígenas começaram a ocupar os espaços de organização das assembleias e autonomia na sua condução, criando condições necessárias para a constituição da União das Nações Indígenas (UNIND), em 1980, composta por líderes provenientes de povos de várias regiões do Brasil. Segundo Oliveira (1988, p. 36):

[...] durante o encontro realizado na cidade Campo Grande, Mato Grosso do Sul, [...] contando com a presidência líder Terena, com grande experiência de convívio com a sociedade nacional, a UNIND começa a articular as lideranças mais representativas daqueles grupos indígenas que se vieram destacando com os mais aguerridos na defesa de seus direitos, tais como os Xavante, os Guarani os Saterê-Maué, os Tukano, os Kaingang e os próprios Terena.

A aprendizagem gerada dessa assembleia foi a necessidade de manter, de forma estratégica, diálogos com as lideranças indígenas junto ao Estado, objetivando a visibilidade das demandas dos povos e construir mecanismos permanentes de alianças entre os indígenas no processo de luta por seus direitos.

Estrategicamente, os primeiros líderes da UNIND se concentraram nos grandes centros urbanos como Brasília e São Paulo. Dessa forma, além de ampliarem as alianças, poderiam manter uma vigilância permanente sobre o cenário político nacional e, ao mesmo tempo, buscavam dar visibilidade às questões indígenas visando ao apoio da sociedade civil. Com essa mobilização, o movimento influenciou, segundo Munduruku (2012, p. 54):

a criação de novas entidades de apoio como o Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI), a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI), o Núcleo de Direitos Indígenas (NDI), além de suscitar a participação dos segmentos mais politizados da sociedade: estudantes, artistas, cientistas, em particular a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação Brasileira de Antropologia (ABA).

Sendo assim, o movimento conseguiu firmar alianças com diversos segmentos sociais, surgindo uma rede de parcerias que contribuiu com o fortalecimento e com a representatividade

no país. Foi assim que o movimento teceu parceria até com os seringueiros como no caso da Aliança dos Povos da Floresta<sup>28</sup>, que reivindicou demarcação de territórios e criação de reservas extrativistas.

A amplitude e o significado político das mobilizações conduzidas pelos movimentos indígenas criaram um ambiente de conflito com o governo militar. Por sua vez, os militares começaram a perseguir politicamente as lideranças indígenas com a justificativa de que estavam entregando as riquezas nacionais aos interesses estrangeiros. Essa foi a estratégia discursiva dos militares para desestabilizar e desarticular os movimentos, acusando-os de crime contra a integridade e segurança nacional, encabeçado pelo coronel Paulo Moreira Leal, presidente da FUNAI (MUNDURUKU, 2012).

Percebendo o risco e a repercussão das perseguições, as lideranças indígenas passaram a incentivar, como estratégia política, realizações de reuniões locais e regionais como forma de contornar os ataques, mas sem perder o foco e o poder das mobilizações nacionais.

Nesse sentido, destacamos a realização da II Assembleia dos Povos Indígenas do alto Rio Negro, em 1987, um marco político para a luta dos povos indígenas, que influenciou a promulgação da Constituição de 1988:

[...] a Carta Magna brasileira, que trazia, pela primeira vez na história do Brasil, um tratamento diferenciado para a questão indígena, fruto de uma mobilização extraordinariamente criativa que envolveu uma grande parcela da população brasileira e cristalizou imagens que ainda hoje fazem parte do imaginário político do Brasil (MUNDURUKU, 2012, p. 55)

Com a conquista da Constituição de 1988, que auxiliou no reconhecimento da autonomia dos povos indígenas e de suas organizações étnico-políticas, os movimentos adotaram uma postura mais crítica ante às demandas dos povos. As lideranças, assim, puderam identificar e apontar os equívocos dos interesses do Estado, deixando claro que não era mais possível ser representado somente por instituições governamentais.

Criou-se maior poder sobre as necessidades dos povos e como negociar diretamente com as instâncias públicas locais e regionais, endossando a necessidade de criação de mais

---

<sup>28</sup> “[...] a partir de agora, índios e seringueiros, estão decididos a intensificar a luta pela implementação imediata das reservas extrativistas sob o controle e administração de seringueiros e índios e pela desapropriação das florestas ocupadas por trabalhadores extrativistas da região. [...] o fruto mais generoso dessa trajetória de lutas está consolidado na aliança dos povos da floresta. A partir desse momento a aliança assume a decisão de propor políticas originadas nos conhecimentos e expectativas das suas próprias comunidades [...]”. Fonte: A Gazeta, Rio Branco/AC, de 01/04/1989. Disponível em: [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/34325\\_20160307\\_153244.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/34325_20160307_153244.pdf). Acesso em: 16 jun. 2020.

organizações regionais visando pautar e agilizar as questões dos povos originários. Numa avaliação apropriada para o momento histórico, Ramos (1997) diz que:

O movimento indígena brasileiro experimentou cursos originais de ação que de nenhuma maneira podem ser atribuídos ao envolvimento externo. Deve-se ter em mente que os povos indígenas têm longa experiência de andar alinhado em trilhos sinuosos. O que para o pensamento ocidental pode parecer desvios à toa, pode verdadeiramente representar o caminho mais curto entre dois pontos, proporcionando-nos lições inesperadas de produtividade (p. 53, *apud*, MUNDURUKU, 2012, p. 56)

A partir desse contexto, ocorreram mudanças significativas nas relações interétnicas. Os anos de 1990 ficaram marcados pelo protagonismo dos povos indígenas enquanto movimento organizado e com respaldo jurídico. Existiam disposições a partir das condições jurídicas e políticas para que os indígenas pudessem seguir com as mobilizações na luta pela demarcação de boa parte dos territórios tradicionais.

Essas mudanças, no ponto de vista governamental, influenciaram as políticas públicas voltadas aos povos originários, sendo tiradas da FUNAI algumas atribuições e redistribuídas em diferentes pastas do Governo.

Dessa forma, surgiram instituições que iriam trabalhar e acompanhar a execução das políticas públicas. No entanto, num primeiro momento, os movimentos sociais indígenas enfrentaram algumas dificuldades no processo de organização e planejamento, gerando problemas de aspecto administrativo e jurídico para as organizações indígenas<sup>29</sup>. Diante dessa questão, “[...] eram comuns os comentários sobre a incapacidade gerencial dos povos indígenas, o que gerou uma nova demanda: a capacitação das lideranças para administração de recursos públicos” (MUNDURUKU, 2012, p. 57).

O que ficou posto foi a nova dinâmica dos movimentos em relação ao Estado que necessitou da formação dos indígenas com ampliação da educação escolar e o acesso aos cursos superiores universitários. Essa nova dinâmica proporcionou um amplo e diferenciado olhar sobre a sociedade envolvente e sobre a participação e ocupação dos espaços formativos numa sociedade em processo de transformação. Em outras palavras, Munduruku (2012, p. 57) afirma que: “A linguagem utilizada por estas novas gerações era baseada num ideário que passava pelo protagonismo indígena, ou seja, pela capacidade de dar respostas próprias e criativas às novas demandas sociais”.

---

<sup>29</sup> Luciano (2006, p. 69) destaca que a luta pelos direitos e a execução de projetos exigem “[...] um mínimo de formação e qualificação técnica dos dirigentes indígenas para o êxito dos trabalhos. Quando isso não acontece, o projeto não é bem executado, não atinge os resultados, e a comunidade fica decepcionada, os parceiros financiadores desanimam e não dão continuidade ao apoio, enfraquecendo a organização e a comunidade [...]”.

Sendo assim, a década de 1990 ficou caracterizada como o momento de ampliação e consolidação de projetos étnico-políticos destinados ao atendimento dos interesses dos povos indígenas em constante diálogo com as esferas políticas do Estado brasileiro.

Vários projetos foram propostos pelos povos indígenas tais como: proteção e demarcação dos territórios tradicionais; desenvolvimento sustentável; formação de professores bilíngues; implantação de projetos de radiofonia; realização de cursos de formação profissional para as lideranças; entre outros (LUCIANO, 2006; MUNDURUKU, 2012).

Além dos projetos propostos, ao mesmo tempo, ampliaram-se as articulações políticas nacionais e internacionais que contribuíram para o entendimento acerca do funcionamento das estruturas e instituições políticas e construindo condições para a ocupação delas. Os movimentos sociais indígenas, dessa forma, desejavam garantir as demandas dos povos – obviamente, mas também visavam o rompimento com a visão de tutelados e incapazes de pensar e gerir seus projetos de vida.

Desse modo, por diversificar o diálogo com múltiplos órgãos de governo, os movimentos sociais indígenas diversificaram também as relações e o exercício de outras políticas, com outras orientações metodológicas e socioculturais<sup>30</sup>:

Foi o caso do Ministério do Meio Ambiente que, a partir da realização da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente, Rio 92, patrocinou a construção e a implementação de projetos pioneiros para os povos indígenas da Amazônia com ampla participação e corresponsabilidade destes, rompendo de vez a hegemonia da prática tutelar da política indigenista brasileira. Desde então, não é mais possível pensar no Brasil programas para os povos indígenas sem a sua participação e o controle social mínimo (LUCIANO, 2006, p. 74)

Esse período ficou marcado por sobrepujar a lógica tutelar imposta pelo Estado aos povos indígenas e reconhecimento da diversidade sociocultural e da autonomia em suas organizações políticas, porém, essa superação foi no campo teórico-jurídico. Essa constatação parte do pressuposto de que a FUNAI ainda atua sob a orientação de tutela e não reconhecimento dos movimentos como meios legítimos de diálogos com os povos originários. Esse não reconhecimento por parte do Estado é velado. Portanto, algumas políticas públicas no âmbito da FUNAI ainda se constituem com pouca participação das lideranças e movimentos indígenas.

---

<sup>30</sup> Destaca-se a Marcha Indígena que foi uma grande mobilização e que percorreu boa parte do país, culminando com a Conferência Indígena, em Porto Seguro/BA, local simbólico pois retratou o início das invasões européias no Brasil em 1500. Tais ações faziam parte “[...] de uma mobilização Brasil: 500 anos de Resistência Indígena, Negra e Popular – Brasil outros 500 [...]” (MUNDURUKU, 2012, p. 58).

É por isso que o Estado vem precarizando política e administrativamente o órgão, ocasionando um modelo de indigenismo oficial de retalho, mal adaptado, no qual, segundo Luciano (2006, p. 74): “[...] a má atualização da política indigenista resulta em paradoxos profundos na relação do Estado com os povos indígenas na medida em que vários instrumentos jurídicos e políticos não foram regulamentados”.

É evidente que o propósito do Estado é protelar a execução das políticas indigenistas conquistadas na Constituição de 1988. Por isso que é comum no Congresso Nacional parlamentares que representam grupos econômicos anti-indígenas trabalharem em prol de projetos que visam reduzir e até anular os direitos conquistados pelos movimentos indígenas historicamente. Isso é um risco permanente que os povos originários enfrentam cotidianamente.

Sabedores desse risco, os movimentos sociais indígenas vêm conquistando e ampliando políticas e organizações para garantia de seus direitos constitucionais. Considera-se que esse fato é um sinal do amadurecimento político e organizacional, fruto do processo de formação histórica em defesa dos direitos indígenas que criou condições objetivas para sustentar politicamente os movimentos no processo de resistência e luta frente ao Estado.

Cabe destacar, assim, o significado de organização indígena e seu papel político. Sabe-se que as lideranças entendem que as suas organizações são uma forma institucionalizada para organizar, mobilizar e articular os parentes indígenas. Pode-se afirmar, também, que o objetivo central é a luta política pela defesa dos direitos coletivos<sup>31</sup>, assim como afirma Luciano (2006, p. 68):

as suas lideranças costumam dizer que uma organização indígena é uma espécie de guardião ou de vigia dos direitos coletivos dos povos e das comunidades indígenas; como se as aldeias indígenas trabalhassem no dia a dia sob a coordenação de suas lideranças tradicionais e formas próprias de organização interna e a associação formal se dedicasse, ao mesmo tempo, a acompanhar, vigiar e defender lá fora, no mundo dos brancos, os direitos dessa aldeia de continuar vivendo em paz. Ao menor sinal de risco e perigo quanto aos seus direitos, a associação agiria mobilizando a aldeia para que, juntas, pudessem eliminar os riscos e as ameaças.

Tendo como base as experiências vividas pelos povos indígenas no Brasil, consideramos que o papel das organizações indígenas é diverso, transita entre a defesa dos

---

<sup>31</sup> Segundo Luciano (2006), “[...] várias organizações indígenas mais recentes foram criadas muito mais em função de projetos visando acessar recursos financeiros, mas sem muita visão da luta política. Neste caso, a organização indígena não terá sustentabilidade social e política própria, na medida em que sua existência está condicionada à existência de recursos financeiros. Em muitos casos, quando acabam os recursos do projeto, acaba também a organização. Por isso é importante destacar que a principal função social da organização deve ser a luta pelos direitos e, somente como consequência ou resultado da luta, podem vir os projetos e os recursos” (p. 69).

direitos e o desenvolvimento de projetos socioeconômicos, socioculturais, socioeducacionais e de saúde indígena, ou seja, são funções que atendem as múltiplas demandas dos povos de forma permanente. Sem mobilização política, os indígenas não conquistam melhorias e não avançam em seus projetos autônomos de vida.

Compreendemos então que, sem pressão política organizada contra o Estado, as políticas indigenistas tenderiam a ser negligenciadas, pelo fato de que os povos originários representam uma minoria demográfica e política numa relação desigual de forças políticas e sociais no Brasil. Tem-se como exemplo a baixa representatividade indígena no Congresso Nacional.

Os movimentos indígenas conquistaram, à luz da CF/88, aproximadamente 700 organizações no Brasil, das quais na Amazônia Legal há mais de 350 (LUCIANO, 2006). Só no estado do Amazonas são 262 organizações indígenas, segundo o Instituto Socioambiental (ISA).

Dentre essas conquistas, tem-se a experiência dos professores indígenas da Amazônia Ocidental, Amazonas, Roraima e Acre, que se tornou no movimento estratégico como resposta às múltiplas necessidades dos povos para refletir e problematizar os desafios comuns compartilhados em relação aos projetos de escolarização imposto, objetivando “[...] encontrar alternativas para uma mudança visando garantir que a cultura e os etno-conhecimentos sejam respeitados e valorizados” (SILVA, 1997, p. 37).

Os professores indígenas perceberam a urgência de discutir sobre os processos de escolarização em seus territórios, propondo estratégias pedagógicas e políticas para a superação da lógica escolar de “branco” para “índio”. O ponto central dos Encontros foi a reconfiguração do projeto de escola hegemônica para escolas verdadeiramente indígenas que teria como objetivo se tornar uma política de resistência contribuindo para a manutenção e recuperação dos elementos socioculturais dos povos. Em outras palavras, foi o esforço de pensar projetos de escola para os povos etnicamente diferenciados. Essa foi, segundo Silva (1997, p. 37), “[...] a força articuladora que uniu os professores indígenas no Movimento”.

Dessa forma, o Movimento de Professores da Amazônia Ocidental, ao longo dos anos, propôs projetos de educação escolar que dialogassem com a realidade complexa dos povos, transformando-se em um espaço de criação de conhecimentos próprios em relação ao pensamento ocidental sobre educação escolar. Isso se deu em confronto com o “novo”, gerado pelo contato e trânsito na sociedade envolvente, com as relações interétnicas e com outros agentes sensíveis com as pautas dos povos.

Salientamos, *a priori*, que muito já era feito pelos professores indígenas antes da configuração do Movimento. É o caso do povo Tikuna<sup>32</sup>, alto rio Solimões, que já discutia sobre a questão da educação escolar e suas práticas pedagógicas. Assim, em 1986, criaram a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngue (OGPTB), tendo como objetivo, inicialmente, discutir a questão da contratação dos professores via prefeituras dos municípios em que as aldeias Tikuna estavam sob jurisdição.

As lideranças Tikuna tinham o interesse de substituir os professores “civilizados” que atuavam nas escolas das aldeias por professores do próprio povo. Esse fato significou uma retomada da consciência acerca da necessidade de professores próprios que conhecessem os elementos de suas cosmogonias. Assim, poderiam eles decidir os caminhos pedagógicos de uma educação escolar própria e autônoma.

Destarte, os povos envolvidos nesse movimento constataram que o professor não-indígena significava subordinação aos interesses da sociedade envolvente, interesses esses antagônicos que por serem descolados da realidade indígena, influenciavam o futuro dos próprios povos<sup>33</sup>.

Posteriormente, propuseram ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1988, a ideia de promover um encontro com diversos povos para compartilhar experiências e conhecimentos sobre a questão da educação escolar, como destaca Silva (1997, p. 38):

Esse pedido foi encaminhado pessoalmente pela Equipe Indigenista da Prelazia do Alto Solimões, composta, naquela época, pelo casal Nadir e Arlindo Leite (membros do CIMI e OPAN), que assessoraram os professores Ticuna, por ocasião da Assembleia anual do CIMI Norte I.

É nesse contexto que os Encontros anuais dos professores indígenas iniciaram, construindo condições políticas objetivas para a troca de experiências e conhecimentos sobre a questão da educação escolar, refletindo sobre como se daria a relação das tradições, dos

---

<sup>32</sup> “[...] durante a década de 80, expandiu-se ainda mais o movimento de escolarização entre os Ticuna, com a instalação de escolas em praticamente todas as aldeias, inclusive as menores. A implantação das escolas resultou fundamentalmente do esforço das próprias comunidades que, convictas da sua importância, providenciaram espaço físico, materiais básicos (lousa, giz, cadernos, lápis, borrachas), escolheram professores dentre os moradores da própria aldeia ou buscaram-nos noutras aldeias, ajudaram a prover o seu sustento e motivaram as crianças para o estudo. Os próprios Ticuna que já tinham estudado um pouco ou estavam estudando em séries mais adiantadas, foram assumindo o magistério nas primeiras séries, organizando-se aos poucos e procurando formas de se capacitarem para o desempenho mais profícuo de seu trabalho” (SILVA, 1997, p. 40).

<sup>33</sup> “Para nós Ticuna, o que contribuiu foi principalmente a gente oferecer resistência ao trabalho dos brancos em sala de aula e usar o nosso próprio material didático na sala de aula. Isto foi uma força, a resistência contra os brancos e a participação de comunidades no trabalho dos professores. Antes do I Encontro, a gente já vinha trabalhando junto às comunidades com a elaboração de material didático. Os Encontros contribuíram conosco em articulação com outros povos e troca de experiências e manter as escolas resistentes contra o regimento dos brancos. Nós vamos continuar trabalhando como sempre” (Relatório do II Encontro em 1989. SILVA, 1997).

costumes, a valorização e fortalecimento étnico identitário, ampliando o debate sobre a educação escolar na formação das novas gerações e lideranças indígenas numa relação tensionada com a sociedade nacional.

Com isso, os professores indígenas conseguiram criar um espaço para compartilhar as diversas experiências pedagógicas e conhecimentos para entender as estratégias dos povos para construir o projeto de escola étnico-política. Durante os seus encontros anuais, “[...] procuraram encontrar soluções para os obstáculos que surgem neste processo, além de refletir sobre a elaboração de currículos e regimentos diferenciados e específicos” (SILVA, 1997, p. 47).

O Movimento partiu do pressuposto de que sempre existiram processos educativos tradicionais. Cada povo demonstrou, através de seus relatos, que a educação é um fenômeno presente no chão das aldeias. Aqui se faz a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena. Isto é, o que foi discutido nos Encontros foi a necessidade de entender a educação escolar e pensar como articular com a educação indígena específica de cada povo.

Sendo assim, houve uma consulta geral para levantar questões e perguntas que direcionassem as consultas de forma democrática e crítica. Priorizaram a discussão acerca dos fundamentos, dos princípios, das bases e objetivos que deveriam ser pautados nos Encontros. Para isso, criaram um ambiente para o amplo debate sobre questões teórico-pedagógicas operacionalizadas em diferentes contextos escolares, evidenciando a importância das reuniões promovidas pelo Movimento de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, no período de 1988 a 1997.

Doravante ao estudo de Silva (1997), os professores indígenas sempre estiveram reafirmando o caráter étnico-político do Movimento e das outras organizações indígenas e indigenistas que surgiram por influência das ações promovidas no campo da educação escolar indígena. As suas avaliações e considerações sempre estiveram pautadas nas melhorias das condições de vida e nos desdobramentos dos projetos de educação escolar próprias e, sem esquecer, na preocupação de ampliar e garantir a maior participação de mais indígenas nos Encontros e junto ao Movimento, visando à construção de estratégias e posições coletivas e democráticas.

Em consonância com Silva (1997), consideramos que o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre ganhou repercussão regional, nacional e internacional, consolidando-se, com o passar dos anos, como um espaço étnico-político estratégico de vanguarda na luta em prol da autonomia dos povos originários. Consideramos também os efeitos notáveis do Movimento que “[...] sem dúvida irradiou reflexões sobre a escola indígena em diversas populações da Amazônia Ocidental” (SILVA, 1997, p. 47).

Como resultado geral, durante todo o período percorrido pelos professores indígenas, têm-se as conquistas das organizações locais de professores, como, por exemplo, dos Munduruku, Sateré-Mawé e Mura, e as organizações a nível regional como a dos professores de Roraima, do Alto Rio Negro e do Médio Solimões no Amazonas. Vale ressaltar o protagonismo dos professores Tikuna que foram um dos primeiros no movimento em busca de uma educação escolar autônoma e que influenciou outros povos originários.

Em resumo, o legado deixado pelo Movimento foi a luta pelos direitos dos povos sobre os projetos de educação escolar e sua ressignificação como instrumento para auxiliar no processo de construção de seus projetos de vida. Dessa forma, apresentamos o quadro que sintetiza os 10 Encontros Anuais dos Professores Indígenas no período de 1988 a 1997.

**Quadro 6 – Síntese dos 10 Encontros Anuais (1988-1997)**

Encontro	Ano	Local	Regiões /estado	Nº de povos	Principais No pontos	Assessoria
I	1988	Manaus-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas-AM e Roraima	14	.Formas originais de Educação .Educação Escolar .Tipos de Escola .Troca de Experiências	CIMI; UNIV. AMAZONAS
II	1989	Manaus-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas-AM e Roraima	12	.Continuidade da troca de experiências .O que cada grupo está fazendo para conseguir a Escola que deseja .As dificuldades deste processo	CIMI; MARI-USP; UNICAMP
III	1990	Manaus-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas-AM e Roraima	13	.Discussão específica sobre elaboração de currículos diferenciados para as Escolas Indígenas	CIMI; MARI-USP; UNICAMP; UNIV. AMAZONAS
IV	1991	Manaus-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas-AM e Roraima	17	.Continuidade discussão sobre currículos .Estudo da legislação .Tema Gerador .Articulação do Movim. Profess. c/o Movimento Indígena mais amplo	CIMI; MARI-USP; UNICAMP; UNIV. AMAZONAS
V	1992	Boa Vista-RR	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas, Madeira-AM, Roraima e Envira-Acre	15	.Currículos e Regimentos .Tema Gerador e Diversidade Cultural .Legislação /Política Governamental/Estatuto do Índio .Continuidade do Movimento .Mobilização Ato -"500 anos"	CIMI; MARI-USP; UNICAMP

Encontro	Ano	Local	Regiões /estado	Nº de povos	Principais No pontos	Assessoria
VI	1993	Boa Vista-RR	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas, Madeira-AM, Roraima e Envira-Acre	17	.Culturas Diversificadas .Exposição Artes/Danças .Currículos e Regimentos .Comitê Assessor - MEC .Continuidade/Articulação Movimento	CIMI; MARI-USP; UNICAMP
VII	1994	Manaus-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas, Madeira-AM, Roraima e Acre	21	.Medicina tradicional .Currículos e Regimentos .Política Educacional	CIMI; MARI-USP; UNICAMP
VIII	1995	Boa Vista-RR	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Baixo Amazonas: Mura e Munduruku, Madeira: Sateré e Parintintim-AM, Roraima e Acre	25	.Lançamento do Cartaz – Declaração .Situação atual das Escolas .Escolas e Projetos de Futuro .Movimento dos Professores e Organizações Indígenas .Continuidade/Articulação Movimento	CIMI; MARI-USP; UNICAMP; OPAN
IX	1996	São Gabriel da Cachoeira-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Alto, Médio e Baixo Madeira, Baixo Amazonas, Roraima e Acre	23	.Escolas Indígenas e Projetos de Futuro .Alternativas Econômicas e Escola	CIMI; MARI-USP; UNICAMP; OPAN; UNIV. AMAZONAS
X	1997	Manaus-AM	Alto Rio Negro, Alto e Médio Solimões, Alto, Médio e Baixo Madeira, Baixo Amazonas, Roraima e Acre	32	.Avaliação dos 10 Anos de Movimento .Perspectivas de Continuidade	CIMI; MARI-USP; OPAN

Fonte: Silva (1997).

#### 2.4.3 Educação indígena e educação escolar: diferenciações necessárias

Impõe-se compreender, *a priori*, o fato de que a educação é um fenômeno especificamente humano. Significa afirmar que a nossa espécie – *homo sapiens* – é a única no planeta que, historicamente, desenvolveu estratégias educativas para produzir e reproduzir os sentidos e significados socioculturais objetivando a manutenção da vida. Em outras palavras, o ser humano produziu/produz/produzirá formas que lhe permite educar e se educar num processo contínuo e complexo com/na sociedade. Portanto, a educação pode ser considerada um atributo capital da nossa espécie.

Sendo assim, cabe o seguinte questionamento: o que é educação? Para tentar responder tal pergunta objetiva, porém, complexa, recorreremos à definição proposta por Luciano (2006, p. 129): “Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança”.

Nessa produção de mecanismos ou condições para a reprodução e perpetuação da vida humana em sociedade, o homem promove mudanças e transformações sociais que têm impacto nos indivíduos que a compõem. Assim, a vida se complexifica num *continuum* processo social não linear. As transformações sociais serviriam para garantir a organização social, estabelecendo princípios, regras e instituições para contribuir com o bem-estar dos indivíduos coletivos.

Nesse sentido, a educação, como fenômeno humano, também sofre mudanças e, gradativamente, vai sendo incorporada por instituições, alinhando-se ao conjunto de valores e práticas do tempo-espaço social específico. Esse processo de incorporação também se dá por influência de outros sistemas sociais, como, por exemplo, a economia, a política, a religião, a moral etc., ou seja, a educação se torna um sistema que tem como referência os tratados temporais da sociedade em que se objetiva.

Destarte, há a necessidade de se fazer a diferenciação entre educação indígena com a educação escolar. Para isso, recorreremos mais uma vez à definição de educação indígena e escolar produzida por Luciano (2006, p. 129) que diz:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Em consonância com Luciano (2006), Taukane (1999, p. 59), do povo Kurâ-Bakairi, afirma que a educação indígena ocorre na “[...] vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida e para a vida”. E por sua vez, a educação escolar seria “[...] a sistematização do processo de socialização dos membros das sociedades ocidentais [...]”, segundo Silva (2020, p. 93).

Dessa forma, consideramos que a educação escolar indígena seria o esforço de apropriação e ressignificação do sistema socioeducativo não-indígena para contribuir e reforçar com os projetos socioculturais e políticos próprios dos povos autóctones, criando

condições objetivas para o acesso a outras formas e modos de conhecimento produzidos historicamente, sendo eles necessários e desejáveis para a formação contínua da pessoa indígena, possibilitando-a entender e responder às novas circunstâncias da realidade concreta e simbólica produzida a partir do processo tensionado de contato com a sociedade envolvente.

O esforço de definir e explicar a diferença entre elas é necessário, pois a ideia de que os povos indígenas não possuem processos próprios de educação ainda está presente nos discursos ordinários no Brasil e, de certa forma, é utilizada como manobra política para legitimar projetos de desenvolvimento que estão deslocados da realidade e dos interesses indígenas, talvez seja um dos motivos de que os não-indígenas “[...] não se deram conta de quenós sempre tivemos a nossa maneira de organização, de acordo com a nossa educação” (TAUKANE, 1999, p. 61). Porém, tal ideia generalizada e equivocada não leva em consideração o fato de que não existe agrupamento humano sem mecanismos socioeducativos, pois, como já afirmamos, a educação é um atributo capital da nossa espécie.

Na contramão dessa concepção errônea, os povos indígenas nos ensinam que os conhecimentos ancestrais foram produzidos e são transmitidos oralmente para as novas gerações, contribuindo para a formação de indivíduos conscientes das suas responsabilidades perante o seu povo, aprendendo desde cedo o cultivo da terra, as técnicas de caça, pesca e colheita, além de aprenderem também as diversas expressões artísticas como a música, a pintura, o artesanato, entre outras. Nesse processo de educação própria, Luciano (2006, p. 130) tece uma explicação sobre o papel da família na condução da vida das crianças:

Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos e netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitem inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim.

Analisando tal processo de educação própria, a partir da experimentação empírica, uma questão se torna evidente: a criança indígena observa os exemplos dos mais velhos e os põem em prática. Assim, os exemplos dos familiares e dos comunitários são fundamentais para o contínuo desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem dos valores, dos hábitos, das habilidades e técnicas que serão vitais para a vida e o seu bem-viver coletivo, assim como afirma Taukane (1999, p. 59), que “[...] é importante ter o espelho, o exemplo e a prática de vida para a formação de uma pessoa”.

Portanto, nesse caso, não existe a figura do(a) professor(a) como o único agente responsável pela formação das novas gerações. Talvez esse destaque evidencie a essência dos processos socioeducativos indígenas que é o espírito colaborativo, cooperativo, comunitário na condução da criança para ensiná-la o seu lugar e o seu papel social no/com o povo.

Assim sendo, os povos autóctones continuam produzindo, ensinando e perpetuando suas próprias formas de vivência sociocultural, entendidas como sistema de educação tradicional específico. É consensual que esse sistema possibilita ensinar as gerações a serem elas mesmas. Então, a educação indígena está alinhada ao conjunto de elementos materiais e simbólicos que constituem a cosmogonia do povo. De outra forma, seria um processo de educação que visa a liberdade e a alteridade no sentido *stricto sensu*. A liberdade de aprender a ser ele mesmo num contexto sociocultural específico. Cada povo, segundo Luciano (2006, p. 131):

Projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua construção e o seu ideal. O ideal de vida de um indivíduo tem a ver com o que é bom para ele e para o seu povo. Ser um bom xavante, um bom guarani e baniwa é o objetivo que guia a ação pedagógica xavante, guarani e baniwa. Em conformidade com esse ideal, a prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada.

Dos aspectos fundamentais que são constituintes na/da educação indígena, destacamos dois: o território e a língua. Consideramos que tais aspectos são complexos e, quando analisados criticamente, se desdobram em discussões concretas e necessárias em relação à manutenção do direito de viver a partir de suas visões de mundo.

O território é a base da existência do povo. É o espaço onde ocorre a produção dos sentidos e dos significados materiais e simbólicos da vida. É o local onde a vida acontece e, portanto, sem território, não haveria possibilidade de produzir e reproduzir a cultura e todo o sistema de educação tradicional que objetiva a continuação da história, da filosofia, da economia, da política etc. Já a língua é a expressão carregada de signos e símbolos que unem os indivíduos e que auxilia no processo de criação do sentido coletivo: a identidade.

Por outro lado, sabemos que muitos povos indígenas foram induzidos historicamente a “esquecer” ou até “condenar” suas próprias línguas, apropriando-se radicalmente de outra extrínseca, como o português no caso do Brasil. Porém, é consensual para os movimentos sociais indígenas e seus pesquisadores e intelectuais que a língua pode ser considerada como uma das formas de comunicação que transmite todos os elementos da cultura do povo, portanto, urge a necessidade de pensar projetos outros de “resgate”, de “revitalização” das línguas dos povos que sofreram com a imposição perversa do português.

Essa breve explicação sobre os processos de educação indígena tem como objetivo nos auxiliar no esforço em fazer a diferenciação entre a educação escolar ofertada pelo Estado, que foi projetada e introduzida no início do período colonial, obviamente, levando em consideração a diferença estrutural e teórico-metodológica da educação escolar que existe atualmente, a qual não foi à mesma daquela época. Essas diferenças serão analisadas *a posteriori*.

Para o momento, cabe-nos entender melhor os motivos das críticas dos movimentos sociais indígenas aos projetos de educação escolar impostos pelo Estado. No período de 2013 a 2016, realizamos uma pesquisa sobre a prática pedagógica intercultural do(a) professor(a) Munduruku, na aldeia de Kwatá, da terra indígena Kwatá-Laranjal/Am. Dos resultados, identificamos algumas contradições frente à educação escolar Munduruku, são elas: 1. O ensino em uma escola da aldeia ainda reproduzia práticas e conteúdo das escolas não- indígenas; 2. Mesmo havendo diretrizes e currículo próprios na escola, ainda havia, por parte dos(as) professores(as) Munduruku, a dificuldade de desenvolver aulas e projetos pedagógicos que atendessem as diretrizes e o currículo próprio; 3. Os materiais didático-pedagógicos eram insuficientes e, em alguns casos, até inadequados para a condução do fazer pedagógico em sala de aula e, por último, não existia na época um acompanhamento pedagógico adequado e sistemático (FURTADO, 2016).

Embora os resultados da pesquisa façam referência a um caso específico, quando ampliamos o debate e analisamos outros casos e experiências de educação escolar indígena, as críticas indicam que há pontos de convergência, os desafios são compartilhados, tornando-se uma das principais preocupações dos movimentos sociais indígenas. Para eles, ainda existem projetos de educação escolar que podem se tornar um desserviço para o povo, desestruturando e desarticulando as iniciativas de pensar possibilidades educativas outras.

Por outro lado, também é possível constatar que existe o esforço em ampliar e consolidar a consciência no que diz respeito à necessidade de produzir os próprios modos socioeducativos, pensar uma escola que cada vez mais possa atender a realidade do povo e traduzi-la em práticas pedagógicas étnico-políticas. Nesse sentido, o(a) professor(a) indígena tem um papel fundamental nesse processo, segundo Luciano (2006, p. 135):

Um dos principais envolvidos na busca de concretização de processos escolares norteados pelas pedagogias indígenas. Significa que seu trabalho só poderá ser realizado com eficácia segundo os ideais afirmados e em uma proposta de escola realmente indígena. Isto só poderá ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos, comunidades, poder público e assessorias.

Geralmente, esses professores(as) são aqueles(as) indígenas que vivem de forma ativa a vida e os desafios dos seus povos, criando e ampliando a consciência crítica acerca das necessidades materiais e simbólicas no chão das aldeias. Assim, a escola tem sido entendida como mais um espaço propício para a instrumentalização política das novas gerações e que podem contribuir com a organização e manutenção dos movimentos indígenas, levantando as reivindicações sobre o direito ao território e lutando para superar os projetos racistas e discriminatórios produzidos pelo Estado.

Dessa forma, a educação escolar indígena, respeitando os conhecimentos e sabedorias ancestrais, pode contribuir para a reafirmação das identidades culturais, da autonomia e da alteridade dos povos autóctones. Cabe-nos, então, analisar a história da educação escolar indígena, identificando os avanços e retrocessos no caminho para se tornar um projeto educativo de fortalecimento das culturas e que, de fato, possa se concretizar como uma forma de acessar os valores materiais e simbólicos de domínio público e universal.

#### *2.4.4 A educação escolar indígena em debate: do paradigma exterminacionista para uma educação escolar étnico-política*

Analisar a questão da educação escolar indígena no Brasil pressupõe entender o processo da colonização e seus desdobramentos históricos. Já realizamos um esforço teórico para explicar este processo que ainda é caro para os povos autóctones na contemporaneidade. No entanto, faz-se necessário voltarmos para história objetivando compreender de forma mais clara como se deu o processo de produção e implementação da educação colonial para indígenas, para entender o atual cenário brasileiro e vislumbrar projetos de educação escolar outros que contribuam, verdadeiramente, para o bem-viver das pessoas indígenas, transformando aquele projeto que foi produzido com intuito de controle e domínio do corpo-espírito ameríndio – extermínio – para um projeto de educação escolar étnico-política.

Reiteramos que a matriz colonial-imperial de poder foi o projeto de dominação sociocultural, econômica e política imposta no Brasil que impactou a vida dos povos indígenas. *A priori*, deu-se com as invasões das terras que resultaram na exploração dos territórios, na espoliação das riquezas naturais e na tentativa de homogeneização do corpo-espírito indígena. Antes da invasão dos colonizadores, estima-se que existiam 5 milhões de indígenas no Brasil (LUCIANO, 2006), divididos entre 1.000 povos aproximadamente. Atualmente, somam em torno de 817 mil indígenas (IBGE, 2010), ou seja, em comparação com o quantitativo pré-colonização houve a diminuição de pelo menos 4 milhões de indígenas. A partir desse dado,

podemos considerar que o extermínio dos corpos-espíritos ameríndios se configurou objetivamente como um dos maiores casos de genocídio da história humana.

É nesse contexto que se foi pensando a educação colonial para os povos indígenas para atender os interesses econômicos e políticos da Coroa portuguesa. Inicialmente, a educação colonial foi promovida por missionários jesuítas, instituída por mecanismos oficiais, como, por exemplo, Cartas Régias e Regimentos.

Dessa forma, não há como separar a educação colonial para os indígenas com o projeto de conversão religiosa imposto a eles que contribuiu para a consolidação das estruturas sociais eurocêntricas as quais, posteriormente, tornaram-se o Estado brasileiro. Sem esquecer também que essa educação foi um dos instrumentos usados para o controle e domínio dos corpos-espíritos indígenas, resultando no extermínio tanto no campo simbólico como no da matéria.

Partindo desta perspectiva, a educação colonial foi o projeto para “civilizar” o “selvagem”. Iluminar os corpos-espíritos daqueles que na ótica eurocêntrica estariam na escuridão. Uma vez “civilizados”, eles aceitariam as novas condições de vida e seriam inseridos num processo desenvolvimentista sob a égide do projeto de sociedade eurocêntrica.

A educação colonial, então, tinha como objetivo catequizar, civilizar para assimilar/integrar os povos indígenas na lógica de produção do Estado-colônia e foi se complexificando com a dinâmica do desenvolvimento da sociedade brasileira em estado embrionário até os dias atuais. Assim, Luciano (2006, p. 150) assevera que:

A Coroa começou a diversificar suas parcerias, passando o encargo da educação escolar indígena a alguns fazendeiros ou mesmo moradores comuns de regiões vizinhas aos índios. A introdução desses agentes leigos não significou, contudo, a emergência de uma educação indígena dissociada da catequese. A civilização e a conversão dos gentios – associadas à catequese – continuaram sendo explicitamente os objetivos da escola.

Destarte, é necessário fazer um esforço teórico sobre o processo de educação colonial até a concepção atual de educação escolar indígena. Ferreira (2001), Luciano (2006; 2011), Nogueira (2015), Emídio-Silva (2017) e Silva (2020) nos auxiliam nesse processo, identificando quatro fases da educação escolar indígena: a primeira, em que a educação foi de responsabilidade dos missionários da igreja católica iniciado no período Colonial até o período Imperial. A segunda fase iniciou na primeira república e se consolidou com a vinculação da educação escolar para o “índio” a partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), depois com a criação e substituição do SPI pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). A terceira fase foi o processo de criação e articulação de organizações não-governamentais e pelo surgimento

e oficialização dos movimentos sociais indígenas a partir da década de 1970. A quarta fase, o esforço dos movimentos sociais indígenas em definir e autogerir os projetos de educação escolar própria a partir da redemocratização do Brasil.

Contudo, convém salientar que as fases não devem ser entendidas de forma linear, pois a concepção de educação como um mecanismo de controle e determinação social não foi superada, fazendo-se presente na estrutura do pensamento brasileiro – colonialidades como herança histórica - e, portanto, ainda influencia o cotidiano das escolas em territórios indígenas.

A educação imposta aos povos indígenas nos períodos Colonial e Imperial, vista como primeira fase, caracterizou-se como a sistematização de práticas educacionais para ensiná-los a aritmética básica, ler e escrever em português e assimilação da estrutura do pensamento cristão. Obviamente, os conhecimentos e a visão de mundo indígena foram condenados neste processo de ensino-aprendizagem. Os jesuítas visavam à promoção da assimilação por submersão para integrá-los à sociedade em formação. Nesse período, Silva (2020, p. 95) afirma que “a obrigatoriedade da língua portuguesa e do catolicismo nas práticas educacionais negavam a diversidade dos povos indígenas”.

Para Emídio-Silva (2017, p. 78), o paradigma assimilacionista por submersão “[...] visava à transformação completa do sujeito indígena para que este deixasse de ser índio”. Na prática, as crianças e jovens eram conduzidas a uma escola-internato, retirando-as de suas famílias e do convívio com o povo. Assim, elas estariam suscetíveis a aprender a língua e a cultura do invasor, deixando de ser um obstáculo para o andamento do projeto colonial de sociedade. Na mesma linha de raciocínio, Luciano (2011, p. 74) explica que:

Essas instituições totais não permitem qualquer contato com o mundo exterior, até porque o objetivo é excluí-lo completamente do mundo originário, a fim de que o internato absorva totalmente as regras internas, evitando-se comparações prejudiciais ao seu processo de aprendizagem. Ao isolar as crianças e os jovens indígenas do convívio de seus familiares e de suas comunidades, as escolas-internato pretendiam inculcar os novos padrões de cultura e de comportamento dos colonizadores e ao mesmo tempo fazê-los desprezar e esquecer as tradições e costumes.

Nesse período, as diretrizes educacionais, que foram as bases legais das escolas-internato, tinham um caráter funcional e moralista, visavam à negação das culturas dos indígenas vistas como atrasadas e pagãs, substituindo-as pelo conjunto de conhecimentos eurocêntricos. Tal conhecimento destinado às pessoas indígenas – aritmética, ler, escrever e cristianismo – tinha como pano de fundo a noção universal de “civilidade”, de ordem/disciplina, de obediência à hierarquia colonial e da assimilação dos dogmas cristãos.

A educação seria então o meio para impor o padrão de comportamento submisso desejado pelos colonizadores. Uma vez submisso, obviamente, o indígena seria usado como mão de obra para o trabalho elementar e marginal nas colônias. Isto é, a educação colonial como estratégia política para a formatação social em relação aos interesses coloniais.

No entanto, a estratégia política de usar a educação como mecanismo de formatação social supracitado não obteve o resultado esperado. Uma questão fundamental para minuar tal estratégia foi o desconhecimento dos colonizadores frente às diversas línguas indígenas faladas. O entrave linguístico impossibilitou o estabelecimento de situações concretas para aprendizagem do conhecimento eurocêntrico. Dessa forma, os colonizadores perceberam que deveriam pensar em outros projetos educativos para alcançar com a assimilação e submissão das crianças e jovens indígenas, assim como pontua Emídio-Silva (2017, p. 79):

Foi assim que surgiu o paradigma assimilacionista de transição, em que a criança era retirada da aldeia, mas se estabelecia uma escola na aldeia e a língua nativa servia como língua de instrução para que elas fossem alfabetizadas e aprendessem o sistema do código de sua língua materna. A partir do momento em que a criança conseguia escrever e ler em sua própria língua ficava fácil para ela aprender o português, como segunda língua, e aí esta passa a ser a língua de instrução para todos os conteúdos escolares que o colonizador desejava transmitir. O modelo funcionava da seguinte forma: a criança começa sua escolarização na sua língua materna, monolíngue, depois passa para o que podemos chamar de bilinguismo transitório, aprendendo na língua materna e na língua do colonizador, e finalmente termina a sua escolarização monolíngue em português. Paralelamente ao ensino da língua portuguesa, procurou-se também substituir as referências culturais da criança pelas práticas e valores do colonizador.

A educação colonial para os indígenas foi se reajustando à dinâmica das relações sociais estabelecidas na colônia brasileira. O paradigma assimilacionista de transição destacado por Emídio-Silva (2017), foi se complexificando a partir das políticas de Estado em processo de consolidação que, de forma objetiva, visou o controle e domínio dos corpos-espíritos indígenas.

No período Imperial essa lógica não se dissipou. Por sua vez, foi pensando o projeto de agrupamento de povos indígenas distintos em aldeamentos. Com o avanço da expropriação das terras indígenas e, logo, com a regulamentação das terras como “propriedades” do Brasil, a partir da aprovação da Lei de Terras em 1850<sup>34</sup>, Estado-imperial declarou os territórios como patrimônio nacional restando aos indígenas apenas o uso destes, acarretando a extinção formalmente de suas terras tradicionais e intensificando a invasão delas.

---

<sup>34</sup> Foi uma medida determinante para a consolidação da lógica do latifúndio no Brasil. A Lei da Terra significou a opção oficial de “organizar” o campo em zonas latifundiárias, criando o problema social, político e econômico: a concentração fundiária. Portanto, o Estado brasileiro tem uma dívida histórica com os povos indígenas, com as pessoas escravizadas e seus descendentes e com os pobres que viviam nos campos.

Tal medida possibilitou a “[...] expulsão e o extermínio de muitas populações indígenas, inclusive pela ação particular que forjaram documentos de propriedade de terras” (SILVA, 2020, p. 97). Em outras palavras, os povos indígenas foram condenados a não ter direitos sobre seus territórios, condenados sem-terras, pois sem o seu lugar tradicional o indígena, aos poucos, cederia à pressão imposta e seria alocado em aldeias organizadas pelo Estado-imperial e, assim, o controle e domínio dos corpos-espíritos seriam mais eficazes e eficientes.

A segunda fase foi caracterizada pela lógica integracionista a partir de 1910, com a criação do Sistema de Proteção aos Índios e a Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILNT) que se tornou no Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (FERREIRA, 2001; NOGUEIRA, 2015). O discurso defendido pelo SPI foi o de promover políticas indigenistas que pudessem “respeitar” a cultura deles. Sendo assim, quanto à educação escolar, a preocupação pelo respeito cultural foi enfatizada, principalmente, no que diz respeito ao trato com a diversidade linguística dos povos indígenas.

No entanto, o discurso oficial teve dificuldade para se tornar prática efetiva, pois a questão da diversidade cultural proposta pelo SPI não levou em consideração a organização política, econômica e sociocultural dos povos indígenas no processo de sistematização da educação escolar para o índio. De acordo com Nogueira (2015, p. 32):

Nessa nova proposta, Programa de Educação Indígena, o ensino religioso tinha um peso menor, no entanto, foi dada grande ênfase ao trabalho agrícola e doméstico com o objetivo de integrar os indígenas à sociedade nacional com trabalho precarizado, pois os produtos comercializados pelos indígenas atingiam pouco valor de mercado. Além disso, as meninas eram submetidas ao trabalho doméstico numa condição de semiescravidão.

Um detalhe destacado pela autora, que mostra o esforço para continuar com o projeto de integração, foi como o SPI chamou as escolas: Casa do Índio. A proposta foi de tentar amenizar a acepção negativa que o termo escola produzia em alguns povos indígenas. Houve até a tentativa de se repensar a arquitetura da escola para se aproximar ao máximo da realidade deles. Talvez essa manobra fosse por influência das perspectivas do humanismo e do positivismo que já sugestionaram os intelectuais e a política brasileira, porém, não foram suficientes para superar a questão da assimilação/integração dos indígenas à sociedade envolvente que permaneceu em voga.

A respeito do trato da educação escolar indígena a partir do SPI, consideramos que a proposta inicial permaneceu mais no discurso do que na prática por dois motivos objetivos: primeiro, a promoção de uma educação que respeitasse a diversidade cultural e linguística foi

considerada inviável pela complexidade de operacionalizar infinidades de gramáticas em várias línguas indígenas que demandaria a formação de professores(as), mas os recursos públicos destinados à questão eram limitados. Segundo, o SPI não dispunha de profissionais especializados e sensíveis com as questões, inviabilizando o avanço de políticas voltadas para o debate amplo e profícuo sobre a diversidade cultural. Dessa forma, concordamos com a crítica feita por Nogueira (2015, p. 32) em relação ao SPI, “[...] na prática, foi apenas um discurso oficial que pouco contribuiu para garantir uma escola menos discriminatória aos povos indígenas”. Por sua vez, Luciano (2006, p. 151) complementa que:

Neste cenário, as 66 escolas indígenas organizadas pelo SPI até 1954, passaram a representar, junto com as frentes de trabalho, os principais instrumentos institucionais de ‘incorporação’ prevista em lei, processo marcado pela negação à diferença cultural e pelo assimilacionismo étnico. Convém assinalar que as escolas do SPI se caracterizavam fundamentalmente por apresentarem currículos e regimentos idênticos aos das escolas rurais, incorporando rudimentos de alfabetização em português, além de atividades profissionalizantes.

Além dos entraves que o SPI teve que enfrentar em relação aos povos indígenas e a educação escolar por questões estruturais e políticas, casos de corrupção, como, por exemplo, arrendamento de terras, extração de madeiras e ataques à dignidade da pessoa indígena, foram pautados para a sua substituição, e que culminou com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, através da Lei nº5.371/67 (NOGUEIRA, 2015; EMÍDIO-SILVA, 2017; SILVA, 2020).

A FUNAI foi criada no período da Ditadura Militar cujo um dos objetivos foi a “conquista da Amazônia”. Dessa forma, a FUNAI conduziria suas ações em consonância com o projeto de integração nacional que significava a apropriação e controle de territórios para construir grandes rodovias, ampliação das redes de telecomunicação, acelerar a industrialização e expansão do agronegócio que ocasionou a migração dos povos indígenas e das pessoas do campo para reservas indígenas e áreas urbanas. De forma objetiva, esse foi o projeto técnico-político da Ditadura Militar na época (SILVA, 2020).

Por outro lado, o Brasil estava sendo cobrado por organismos internacionais como a UNESCO, ONU e OIT, para promover projetos que objetivavam a melhoria das condições de vida de sua população, sobretudo das minorias étnicas. Por sua vez, a educação escolar seria uma das estratégias para contribuir com a transformação social preconizada pelos organismos internacionais e incorporada pelo Estado brasileiro.

A título de informação, a Convenção nº 107 da OIT, 1957, que tratou sobre a proteção e da integração dos povos indígenas, foi incorporada no Brasil na década seguinte. Nela, foram preconizados os parâmetros da educação escolar indígena. Destacam-se alguns princípios definidos: Art. 21, Universalização do direito à educação formal aos povos indígenas; Art. 22, a consideração de realidades sociais, econômicas e culturais específicas e diferenciadas; Art. 23, a prescrição de modelos de alfabetização em língua materna e de educação bilíngue; Art. 24, a incorporação pelo ensino primário de conhecimentos gerais e aptidões tornados necessário pelo contato; Art. 25, o combate ao preconceito contra os povos indígenas nos diversos setores da comunidade nacional, através da adoção de medidas educativas; Art. 26, o reconhecimento oficial das línguas indígenas como instrumentos de comunicação com essas minorias.

A FUNAI, em 1973, criou o Estatuto do Índio que passou a regulamentar a educação escolar indígena tornando o ensino bilíngue obrigatório. Com isso, visou-se o respeito à diversidade cultural dos povos e decidiu-se pela estratégia de preparação dos próprios indígenas para assumirem os processos educativos das escolas em suas comunidades através dos Programas de Desenvolvimento Comunitário (DCs) (NOGUEIRA, 2015). Nesse sentido, Ferreira (2001, p. 76) ressalta que a FUNAI estaria “respaldada pela ONU e os DCs vinham atender a política indigenista aceita internacionalmente”. No entanto, Luciano (2006, 152- 153) destaca a contradição dessa questão:

Os artigos sobre a educação escolar indígena no Estatuto do Índio, promulgado em 1973 sob a influência da Convenção 107/OIT na política indigenista, mencionam explicitamente a alfabetização dos índios “na língua do grupo a que pertencem” (art. 49). No entanto, nada mencionam sobre a adaptação dos programas educacionais às realidades sociais, econômicas e culturais específicas de cada situação, o que deixa implícita a ideia de um bilinguismo meramente instrumental, sem nenhum interesse pela valorização das culturas indígenas.

Outro detalhe que precisa ser levado em consideração foi o vínculo que a FUNAI estabeleceu com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), visando efetivar a política integracionista e que mantia o discurso de valorização cultural dos povos indígenas através da educação bilíngue, porém, na prática não se efetivou, conforme salienta Ferreira (2001, p. 77):

O ensino bilíngue, garantido pelos especialistas do SIL, daria toda a aparência de respeito à diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas. O modelo bicultural do SIL garantiria também a integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a adequar às concepções indígenas.

Assim, o Estado brasileiro reduziu os recursos financeiros destinados à educação escolar indígena e terceirizou a responsabilidade da questão para o SIL, que tinha como princípio “[...] procurar desenvolver suas atividades linguísticas segundo as expectativas, desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades” (SIL, 1986, p. 03, *apud* NOGUEIRA, 2015, p. 33). A partir desse vínculo com SIL, a FUNAI foi alvo de duras críticas de diversas instituições como a UNICAMP, a UFBA, o Museu Nacional, CIMI e outras organizações indigenistas.

Embora o SIL desenvolvesse ações voltadas para a educação bilíngue, saúde e desenvolvimento comunitário, os termos firmados com a FUNAI não eram claros e a finalidade de evangelização dos povos indígenas seria um dos principais objetivos do instituto, “[...] interferindo nos padrões culturais dos povos” (NOGUEIRA, 2015, p. 34).

A respeito do real propósito do SIL, Ferreira (2001, p. 77) sugere que “[...] o objetivo primordial dessa instituição sempre foi o de converter povos indígenas à religião protestante, por intermédio da leitura de textos bíblicos”. Tal constatação levou o SIL a realizar alterações em seu estatuto interno visando criar uma imagem mais científica na tentativa de se descolar do aspecto religioso.

O SIL junto a FUNAI produziu inúmeros materiais pedagógicos voltados para a educação escolar indígena, porém, os materiais tinham influências positivistas que contribuíram para consolidar a lógica da interculturalidade funcional que se fundamenta no reconhecimento da diversidade e da diferença cultural, mas não problematiza a estrutura social que tende a condicionar a pessoa indígena numa condição subalterna e marginal em relação à sociedade envolvente. A esse aspecto, Nogueira (2015, p. 34) aponta as críticas realizadas por estudiosos que:

Consideravam impróprio esse programa educacional oferecido aos indígenas pela FUNAI, SIL e missões religiosas, pois, geralmente estava a serviço da classe dominante, com o único objetivo de integrar os indígenas à sociedade nacional, descaracterizando sua organização social, econômica e cultural.

Não obstante, a partir da imposição de tais experiências educacionais, os povos indígenas foram resistindo e exigindo mudanças significativas em relação à educação escolar, pois perceberam que o projeto não respeitava suas culturas e seus modos próprios de organização social e política. Assim, a escola, que *a priori* foi projetada para contribuir com o processo de assimilação e integração dos indígenas, tornou-se um instrumento político para conhecer a sociedade envolvente e instrumentalizar suas lideranças para a reivindicação de seus direitos fundamentais, quais são: direito à terra, à educação, à saúde e a garantia de r- existir a

partir de suas cosmogonias. Foi assim que, a partir da década de 70, surgiram ações emancipatórias dos povos indígenas em relação à educação escolar. Segundo Luciano (2006, p. 155):

Surgiram propostas educacionais formuladas por organizações não-governamentais e setores da academia que propugnavam a apropriação da escrita pelos povos indígenas não só como estratégia de valorização e conservação de suas línguas, mas também como um imperativo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais.

Essa emancipação ou giro do sentido da educação escolar se configura como a terceira fase. Nessa, houve a participação direta de organizações indigenistas não-governamentais<sup>35</sup>, intelectuais e dos movimentos sociais indígenas em processo de constituição. Essas articulações proporcionam um amplo debate sobre o contexto sociopolítico brasileiro que possibilitou entender os impactos das políticas públicas na vida dos povos autóctones. Assim, a questão da educação escolar continuou sendo problematizada a partir do princípio de autodeterminação que deveria contribuir para pensar processos educativos outros, com propostas curriculares diferenciadas, práticas pedagógicas e materiais didáticos específicos.

Em decorrência das articulações, foram realizadas diversas conferências e assembleias indígenas em todo o país. Em relação à educação escolar, nesses encontros, o objetivo foi compartilhar as experiências diferenciadas e aprender como conquistar a participação e o protagonismo dos indígenas no processo socioeducativo. Outra questão que os indígenas indicaram foi à necessidade de produzir as diretrizes da educação escolar indígena para somar com a Constituinte, uma vez que o período da Ditadura Militar estaria findando. Nogueira (2015, p. 36) destaca o Encontro Nacional de Educação Indígena que ocorreu em 1987, que pautou a questão das diretrizes para a educação escolar indígena:

Foi realizado pelo Museu do Índio e pela Fundação Nacional Pró-Memória do Ministério da Cultura, com o objetivo de discutir diversos temas da educação escolar indígena para serem apresentados à Assembleia Nacional Constituinte e subsidiar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Com a urgência em garantir que as propostas sobre a educação escolar indígena fossem apreciadas e aceitas na Constituinte, criou-se o grupo de trabalho BONDE, que reuniu diversas organizações e instituições nacionais.

---

<sup>35</sup> Nós já citamos anteriormente as organizações indigenistas que apoiaram/apoiam os movimentos sociais indígenas, porém, a título de informação, vale ressaltar novamente algumas delas: Comissão Pró-Índio de São Paulo (CIP); Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); Centro de Trabalho Indigenista (CTI); Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); Operação Amazônia Nativa (OPAN); Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

Já a quarta fase se caracteriza pela consolidação dos movimentos sociais indígenas no Brasil. O protagonismo dos indígenas no enfrentamento às ações de integração e de educação escolar impostas pelo Estado foi o marco para emergir projetos de vida que significou a urgência de resistência política para a garantia do direito à existência digna. Assim, conforme assevera Emídio-Silva (2017, p. 90), “[...] o movimento indígena ganhou força nacional, e os indígenas perceberam que não eram poucos, que tinham problemas comuns, especialmente, em relação ao direito à terra, à saúde e à educação”.

Após a redemocratização e a conquista da Constituição Federal de 1988 (CF/88), foi se estabelecendo um cenário político propício para a resistência e luta dos povos indígenas. A partir do reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas na Constituição, foi possível o fortalecimento dos movimentos sociais e a expansão do debate sobre as propostas de educação diferenciada, específica, bi multilíngue e de gestão comunitária, sem esquecer o vínculo contínuo com intelectuais e organizações não-governamentais que continuam pautando frente a sociedade nacional as questões dos povos autóctones. Dessa forma, Ferreira (2001, p. 101) considera que:

O direito à educação diferenciada e específica tem sido uma das principais bandeiras dentro dos ideais de autodeterminação. Se a autodeterminação assume significados específicos e complementares, existem, no entanto, reivindicações comuns às sociedades no que diz respeito à questão da autonomia política, econômica e territorial.

O marco legal garantiu o reconhecimento dos direitos específicos dos povos indígenas, evidenciando para a sociedade envolvente que eles possuem organização social, política, cultural e econômica específicas. Assim, em termos conceituais e políticos, a CF/88 foi um avanço significativo frente à necessidade de produção e consolidação da política indigenista oficial.

Evidencia-se também que essa conquista é o resultado de um longo e complexo processo de mobilização política e social que envolveu vários setores da sociedade e que, conforme Luciano (2011, p. 75): “superou a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico de tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e pelo destino dos povos indígenas”.

A CF/88 reconhece e garante o direito de viver e expressar suas culturas, suas tradições, suas línguas, suas crenças, ou seja, o direito de r-existir segundo suas cosmogonias e escolhas, garantindo-lhes, também, o direito de lutar em defesa do povo de forma organizada.

No entanto, a conquista da CF/88, por si só, não garante a mudança das condições de vida dos indígenas que foi sendo precarizada no percurso histórico brasileiro. De fato, deve-se reconhecer a importância dos marcos legais e regulatórios para os povos, mas os movimentos sociais indígenas continuam denunciando os desafios para materializar o que está posto em suas linhas, pois, na medida em que os povos autóctones empreendem esforços para garantir seus direitos fundamentais, concomitantemente, há o crescimento de discursos e ações anti-indígenas por parte de grupos organizados que se beneficiam de acordos políticos e econômicos espúrios.

Tais acordos prejudicam, intencionalmente, as condições mínimas de proteção aos povos indígenas, como os esforços de pensar e operacionalizar projetos próprios de economia que possibilitem atender as demandas sociais, inclusive, de ordem sanitária, de alimentação e até de geração de renda.

No caso da questão da educação escolar indígena, Luciano (2006, p. 155-156) indica os desafios que os povos indígenas enfrentam no Brasil mesmo com a conquista da CF/88:

A implementação de programas adequados e baseados em metodologias específicas de aprendizagem, por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos, e garantias de autonomia dos projetos educacionais, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas. O provimento de educação intercultural às comunidades indígenas corresponde a um objetivo que não se implantará adequadamente a não ser que esteja associado a uma política de investimento, capaz de garantir a realização de pesquisas, levantamentos, diagnósticos, materiais didáticos, programas de formação etc.

Destarte, é evidente que os movimentos sociais indígenas, junto aos parceiros não-indígenas, devem continuar com a resistência-vigilante visando às condições objetivas possíveis para efetivar, no âmbito da vida, os direitos garantidos nos marcos legais e regulatórios do Estado, pois as suas Instituições não compreenderam – ou não desejam compreender – o significado prático dos direitos dos povos indígenas.

Dito isso, consideramos que os modelos assimilacionista de submersão, assimilacionista de transição e integracionista foram estratégias políticas usadas na educação voltada para os indígenas que se constituiu com uma linguagem e práticas pedagógicas violentas. Os três modelos foram o projeto de educação para exterminar as identidades indígenas, apagar suas cosmogonias, no esforço de homogeneização dos povos autóctones em detrimento a sociedade envolvente.

Existem autores que afirmam que essas concepções de educação estiveram presentes até a década de 1970 e que, *a posteriori*, foram superadas com o advento dos movimentos sociais indígenas no Brasil. No entanto, discordamos em parte pois, quando analisamos algumas experiências de educação escolar indígena hoje, percebemos que ainda persistem os espectros assimilacionistas/integracionistas de forma concreta e com inúmeros eufemismos, ou seja, entendemos que essa lógica ainda está presente no cotidiano das escolas e, por isso, precisa ser identificada e problematizada objetivando projetos outros de educação escolar para os povos indígenas.

Em síntese, o Brasil inicia o século XXI com uma legislação politicamente exequível em relação à educação escolar que pode ser entendida como marcos legais avançados. Não obstante, os efeitos práticos ainda se configuram como minguados na realidade dos povos autóctones, pois a lógica exterminacionista, revestida de assimilação/integração – eufemismo -, continua presente na estrutura do pensamento político brasileiro. Os corpos-espíritos indígenas continuam sob ataque do ponto de vista material e simbólico. A luta dos povos indígenas se configura como a dimensão objetiva da resistência daqueles que foram explorados no contexto colonial, imperial e republicano. Portanto, o movimento social indígena articulado com a educação escolar étnico-política, são um dos meios necessários para garantir o direito central de r-existir com dignidade no mundo.



### 3 POVO MUNDURUKU E SUAS HISTÓRIAS

Certo dia, o Grande Ser Karosakaybã<sup>36</sup> criou toda a humanidade. Indígenas, negros e brancos foram lançados aos quatro ventos do céu tendo a missão de povoar a terra. Porém, Karosakaybã tornou os Munduruku numerosos e poderosos na arte da guerra. Assim, o povo Munduruku, guerreiros em sua essência, faziam a terra tremer quando marchavam para a guerra contra outros povos indígenas, sacudiam até as entranhas dos seus inimigos (COUDREAU, 1977).

Percebemos nesse pequeno destaque do Mito de Origem do povo que, desde a “criação” até a sua organização política, econômica e sociocultural, os Munduruku foram concebidos como bravos guerreiros, que empreenderam inúmeras batalhas contra outros indígenas e os *pariwat*<sup>37</sup>. Conhecidos como os caras-pretas, espartanos da Amazônia, ou até, os caçadores-de-cabeça, esse povo passou por transformações socioculturais e políticas marcadas historicamente pelas aproximações e distanciamentos com os invasores europeus nos períodos que antecederam a República brasileira.

Abordaremos, assim, os desdobramentos históricos dessa relação tensionada entre os Munduruku e os *pariwat* que estiveram à frente do projeto de colonização e expansão cultural, política e econômica europeia, e que culminou com a atual transformação étnica do povo em questão. Salientamos que tais transformações pós-contato não podem ser entendidas como fruto das relações impostas somente, mas, também, pelas motivações internas do povo no processo de mobilidade e ocupação dos territórios e nas suas organizações sociais.

Nesta seção, apresentaremos os aspectos socioculturais do povo Munduruku, entendendo a sua heterogeneidade cultural, ao mesmo tempo em que caracterizamos algumas especificidades desse povo que vive na terra indígena Kwatá-Laranjal, no estado do Amazonas. Dessa maneira, torna-se necessário entender como foram os primeiros contatos com os *pariwat*; a mobilidade e ocupação dos Munduruku na bacia do Rio Madeira e o processo de identificação, delimitação e demarcação da terra indígena Kwatá-Laranjal.

---

<sup>36</sup> Karosakaybã é o deus mítico do povo Munduruku, e o Mito de Origem completo encontra-se descrito no livro Viagem ao Tapajós de Henri Coudreau: 1859-1899, 1977.

<sup>37</sup> Antes do contato com os invasores, esse termo era usado para identificar o não-Munduruku, porém, com o pós-contato o termo foi ressignificado, ou seja, *pariwat* é o homem branco ou o não-indígena.

### 3.1 Aspectos socioculturais do povo Munduruku

Os Munduruku, do tronco linguístico tupi, habitavam uma extensa região conhecida como Mundurucânia – território que abrangeu o rio Amazonas, ao sul pelo rio Juruena, a leste pelo rio Tapajós e a oeste pelo rio Madeira, mas também a região leste do rio Tapajós (antiga Tapajônia) - foi considerada pelos estudiosos e colonizadores no período colonial como uma região estratégica para ocupação e manutenção da cultura do povo. Consideramos, a partir dos estudos de Coudreau (1977), Santos (1995) e Leopoldi (2016), que a região Tapajônica foi o local de dispersão dos Munduruku para a conquista do imenso território ocupado na Amazônia Ocidental.

Cabe a este estudo discutir o processo de relacionamento com os invasores que desencadearam transformações socioculturais e sua concentração nas regiões supracitadas, levando em consideração as guerras empreendidas pelo povo contra outros povos indígenas e contra os *pariwat* que, segundo estudos, foi o principal motivo para a ocupação do amplo território Munduruku.

Sendo assim, trataremos dos aspectos básicos da cultura Munduruku no processo de relacionamento após duzentos anos de contato com a sociedade envolvente que tiveram impacto direto em sua organização social; economia; espiritualidade; pintura corporal; e nas estratégias de guerra.

*Da organização social*, os Munduruku se organizavam num sistema de metades e clãs bem definidos. Significa dizer que o povo, historicamente relatado, se dividia em metades vermelha e branca. Para cada metade existiam os clãs – *diwat*<sup>38</sup> como pode ser visto nos estudos de Albert Kruse (1934), o qual afirma que a metade vermelha era composta por dezenove clãs, e a branca se dividia por quinze. Já Murphy (1954), identificou a existência de trinta e oito clãs, divididos em dezesseis vermelhos e vinte e dois em brancos.

Os clãs Munduruku<sup>39</sup> tinham nomes de animais e plantas os quais se relacionam em seus territórios. Tais animais e plantas se tornaram símbolos importantes na cosmogonia dos clãs, porém, os autores não explicam de forma clara quais eram os termos dessas relações e a produção de tais significados. Os clãs, mesmo entendendo a importância da fauna e da flora que os circundam, não criaram nenhuma restrição no consumo dos respectivos animais e

---

<sup>38</sup> A organização social por metades e clãs ainda são praticadas pelos Munduruku que habitam o Alto Tapajós, diferente dos Munduruku que habitam a bacia do rio Madeira, que não mais se organizam dessa forma. Essa diferença será explicada no decorrer da seção.

<sup>39</sup> Segundo os estudos de Leopoldi (2016), não havia mitos envolvendo plantas ou animais dos quais os clãs descendiam.

plantas, mesmo referindo-as como seus ancestrais ou “pessoas antigas” – *tubê*. Leopoldi (2016), em seu estudo afirmou que os *tubê* também estariam incorporados nos instrumentos sagrados de sopro, conhecido como *kadukê* ou *karökö*.

Havia ainda outra classe de espíritos sagrados vistos como secundários, eles também se ligavam aos clãs através dos instrumentos sagrados de sopro. Os clãs, em sua maioria, cultivavam vários desses espíritos chamados de companheiros dos trompetes – *karökö-ejewöt*. Esses espíritos secundários auxiliavam em suas relações internas, no processo de compartilhamento dos instrumentos sagrados, criando uma rede relacionamentos – *i barip* – que legitimam o intercâmbio entre os membros dos clãs (LEOPOLDI, 2016; MURPHY, 1954).

Essa rede de relacionamento tinha como base a patrilinearidade que, em outras palavras, significava o pertencimento ao clã pela linhagem paterna, padronizando a descendência que organizava o sistema de metades e clãs, ou seja, “[...] as crianças tornavam-se membros do clã do seu pai” (LEOPOLDI, 2016, p. 108).

Cada agrupamento Munduruku produzia um conjunto de trompetes sagrados, pertencendo aos clãs que os confeccionavam. Eles acreditavam que os instrumentos incorporavam os espíritos das pessoas antigas – *tubê* – tanto dos seus clãs como também de outros. Dessa forma, os instrumentos sagrados eram vistos por eles como objetos de extrema importância espiritual e social, criando regras para o cuidado e manutenção dos *kadukê* ou *karökö*, sendo guardados em lugares especiais dentro da casa-dos-homens - *ekçá* -, e restrito aos homens. Leopoldi (2016, p. 109) afirma que “[...] nenhuma mulher poderia ver sob qualquer circunstância, e aquela que infringia essa lei, cairia na mais completa desgraça”.

Os instrumentos sagrados eram usados nas guerras contra outros povos indígenas e em algumas ocasiões especiais, como, por exemplo, a festas dos homens, na qual os trompetes eram usados em cerimônias e assim podiam eles alimentá-los, pois, para eles, os *kadukê* ou *karökö* eram entidades vivas, e usando-os nesses momentos estratégicos para a manutenção e produção cultural, podiam manter uma relação harmoniosa com os ancestrais incorporados.

Sobre a origem dos clãs Munduruku, podemos considerar a hipótese trabalhada por Albert Kruse (1934), que os respectivos clãs são congregações de vários povos que foram derrotados pelos Munduruku, no qual o grande guerreiro Munduruku, *Karusakaibê*, que é visto como um herói na cosmogonia Munduruku, conseguiu converter os indígenas derrotados ao seu povo. Por isso que encontramos nos estudos de Leopoldi (2016, p. 110) a seguinte referência: “*Karusakaibê* é o nosso pai – *Karusakaibê wei ebar*”.

Os Munduruku se identificavam também pelos desenhos feitos a partir dos animais e plantas, que além de atribuir um nome para o indígena, também produzia um senso de pertencimento grupal. Nas casas-dos-homens as colunas eram confeccionadas por esses desenhos que auxiliavam na organização interna, isto é, os membros do mesmo clã penduravam suas redes nas colunas onde os respectivos símbolos estavam desenhados.

Para além da organização interna das casas-dos-homens, os Munduruku do mesmo clã tinham laços sociais mais fortes em relação com outros Munduruku pertencentes a outros clãs, e segundo Leopoldi (2016), esses laços sociais tinham implicações diretas na relação com os membros do mesmo clã, como, por exemplo, as obrigações em cerimônias fúnebres que eram compartilhadas entre si.

As metades, vermelhas e brancas eram constituídas por grupos patrilineares – organização a partir da linhagem paterna – que culminaram com arranjos matrimoniais exogâmicos, essa era a união que prevalecia no povo. Há relatos históricos que os Munduruku adultos costumavam tecer arranjos de casamentos de seus filhos quando eles eram crianças. Esse costume não impedia de que o jovem Munduruku pudesse fazer a sua própria escolha, se assim fosse, o jovem falaria diretamente com os pais de sua futura esposa ou os pais/parentes poderiam interceder nesse processo e fazer os acertos necessários para a consolidação da união.

Se o casal fosse da mesma aldeia, bastava o homem aproximar-se da vida cotidiana da família da mulher. Quando o casamento era entre Munduruku de diferentes aldeias, o costume era o homem mudar para a aldeia da futura esposa, habitando assim a casa-dos-homens da nova aldeia uma vez formalizada a união.

No entanto, existia uma exceção nesse processo, bem como identificou Leopoldi (2016, p. 111), a exceção dizia respeito às famílias dos chefes, pois, “[...] como um líder se fazia por herança política, os filhos dos chefes tinham que permanecer em suas aldeias de nascimento visando a preparar-se para se tornarem os futuros líderes”.

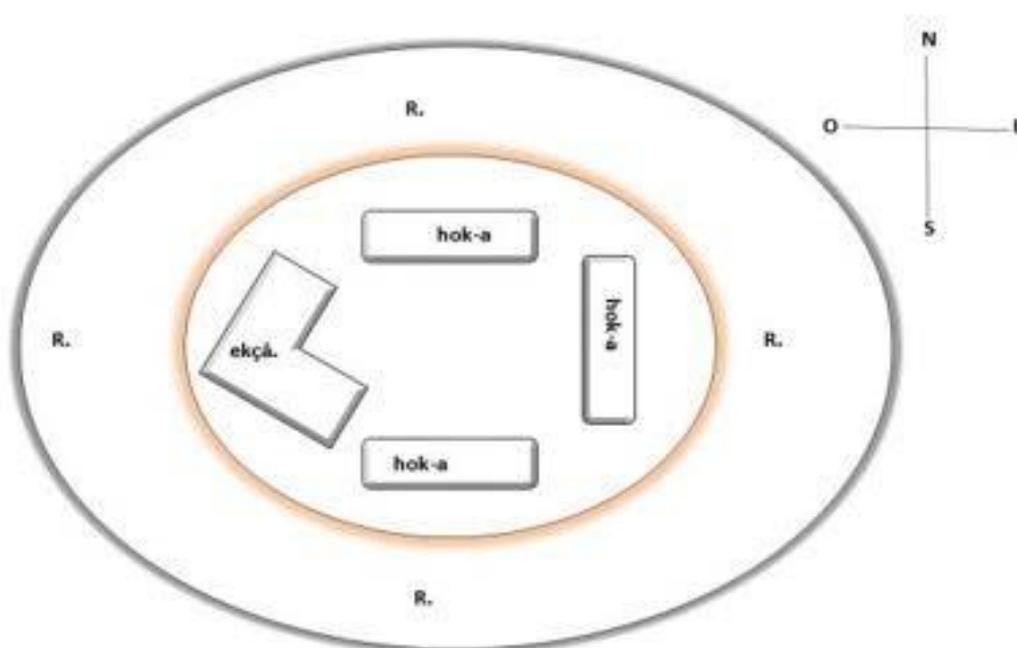
Outro aspecto a ser destacado do povo, são as práticas da poligamia, levirato e sororato que segundo relatos de Spix e Martius (1976), eram práticas comuns na cultura Munduruku. Entende-se levirato como o casamento da mulher viúva com o irmão do falecido, e o sororato seria o casamento de um homem com duas ou mais irmãs, esse último ocorria ocasionalmente.

Leopoldi (2016) observou que os casamentos se tornavam mais estáveis com o nascimento das crianças, no entanto, por vários motivos, as uniões poderiam ser rompidas se o casal assim o ansiasse. Nesses casos, o ex-marido simplesmente retornava para sua família ou para a aldeia de origem, mas os filhos tinham que permanecer com as mães, isso era uma

regra social.

As aldeias Munduruku eram organizadas de forma simples. Consistia em uma grande casa-dos-homens - *ekçá* - e de outras casas de moradia geral. A *ekçá* tinha um espaço amplo, com colunas de madeira e com teto de palha curvado até ao chão, inclinado na parte oeste da aldeia, a sua entrada ficava na direção leste, tendo a sua frente aberta como também as suas laterais, como pode ser visto na seguinte imagem:

**Figura 4 – Organização da aldeia Munduruku. R: roçado. Ekçá: Casa-dos-Homens. Hok-a: Casas das famílias**



**Fonte:** Leopoldi (2016).

Para o povo Munduruku, a casa-dos-homens era vista como um espaço específico para atividades masculinas, como trabalhos de produção de armas e dos instrumentos sagrados, reuniões, refeições e descanso. O jovem Munduruku, com as suas pinturas corporais completadas, mudava da casa de sua família para a *ekçá*. Nesse caso, não há referências de rituais referentes a essa mudança, o único registro, aponta Leopoldi (2016), é que geralmente as tatuagens nos jovens eram concluídas ao completarem dezessete anos. Assim, estariam aptos a ocupar a casa-dos-homens e lá começavam a aprender outros elementos culturais do povo. Os Munduruku casados visitavam suas esposas e filhos nas suas moradias e acompanhavam o cotidiano de suas famílias. O Munduruku idoso e/ou enfermo deixava a casa-dos-homens para viver junto a sua família para que assim pudesse ser cuidado por sua esposa e filhos menores.

Havia a proibição da presença feminina dentro da casa-dos-homens e, para uma mulher entrar na casa, seria por um motivo muito especial, portanto, ocasionalmente. Dessa forma, a família matrilocal vivia em outras habitações, como cabanas em formato cônico sustentadas por paredes de cascas de árvores resistentes, sem divisões internas. No meio das cabanas se faziam fogueiras com objetivo de produção de alimentos como o beiju, e que eram compartilhados com outras famílias que ali habitavam conjuntamente (LEOPOLDI, 2016).

Nessas habitações, todos os Munduruku participavam da preparação e consumo dos alimentos, até as carnes de caça que os homens traziam para seus familiares eram compartilhadas. Quando os homens conseguiam grandes quantidades de carne de caça, o alimento era compartilhado entre os homens que ocupavam a *ekçá* e eram distribuídas para outras cabanas da aldeia.

As cabanas familiares eram organizadas por mulheres que tinham ligações consanguíneas. A chefe da cabana era a mulher mais velha e que tinha a responsabilidade de organizar e gerir os trabalhos das outras mulheres e seus filhos. As cabanas familiares eram o espaço para as atividades das mulheres, tornando-se um centro de aprendizagem para as novas gerações, ou seja, eram lugares estratégicos para a manutenção e produção de elementos culturais com outros objetivos em comparação com a casa-dos-homens.

Dessa forma, podemos considerar que a forma de organização social dos Munduruku seguia a lógica de família extensa e não nuclear, desempenhando um papel estratégico na criação e educação das crianças e exercendo um papel fundamental na economia do povo, como afirma Leopoldi (2016, p. 115), “[...] a família extensa constituía a pedra angular da organização social do povo [...]”, pois, assim, se criavam e mantinham redes de relações entre diferentes aldeias através do trânsito dos homens em relação às habitações matrilocais.

As famílias mantinham seus filhos adultos casados espalhados por outras aldeias onde iam viver e compartilhar junto a família de suas esposas, e recebiam os esposos de suas jovens de outras aldeias Munduruku. Consequentemente, a lógica matrilocal de habitação criava uma complexa rede de relações entre várias famílias, significando a existência de um sistema forte de parentesco entre as famílias criando um senso de pertencimento e de responsabilidades mesmo em aldeias diferentes.

*Da economia*, o povo Munduruku se organizava economicamente a partir de dois princípios centrais: cooperação e compartilhamento. Tais princípios que norteavam as relações estavam em sintonia com a organização social como já foi explicado. Sendo assim, apontaremos como se desenvolvia a unidade de trabalho entre os homens e mulheres Munduruku.

A unidade básica de trabalho entre os Munduruku era definida por gênero. Significa dizer que as funções eram diferentes para os homens e para as mulheres, porém, coexistiam de forma sincronizada. Segundo Leopoldi (2016, p. 116), a primeira diferença consistia no trabalho coletivo dos homens, isto é, “[...] todos os homens que viviam na mesma casa-dos-homens, enquanto a última compreendia o trabalho cooperativo das mulheres que viviam na mesma habitação familiar”. Essa diferença é uma questão importante a ser entendida, pois a casa-dos-homens e as habitações familiares eram espaços para as atividades masculinas e femininas por excelência e respeitavam os aspectos da vida cotidiana, inclusive, as atividades econômicas.

A alimentação dos Munduruku provinha das atividades de caça, pesca, roça e coleta. A carne de caça, principal fonte de nutrição, era a atividade estratégica desempenhada pelos homens do povo, e por ser estratégica para a manutenção da vida, era considerada um dos mais importantes papéis masculino, além das guerras interétnicas empreendidas.

A partir dos estudos de Leopoldi (2016) e Kruse (1934), consideramos que a cultura Munduruku tinha como força motriz a caça e a guerra. Ambas as atividades eram exercidas pelos homens e, por isso, eles tinham um status social diferenciado. Assim sendo, a caça era uma das atividades estratégicas para o povo, incluindo-a aos aspectos espirituais, pois “[...] as mães das espécies animais que eram objeto de caça, por exemplo, constituíam a mais importante classe de espíritos” (LEOPOLDI, 2016, p. 117).

Isto posto, criou-se um tipo ideal de homem Munduruku que era o indivíduo que desenvolvia as melhores técnicas para caçar, pois como vimos, a caça era a principal atividade em relação a economia do povo. As técnicas se davam pela habilidade de manuseio do arco e da flecha e a produção de armadilhas para a captura dos animais, como, por exemplo, pássaros, antas, pacas, macacos, porcos selvagens, entre outros.

Para Leopoldi (2016), esses animais sempre eram vistos em grandes quantidades, portanto, exigia do Munduruku a estratégia de organizar a caça em grandes grupos, mobilizando a maioria dos homens da aldeia. Assim, poderiam eles identificar os lugares onde as hordas de animais transitavam para organizar as emboscadas e capturar os animais para alimentar todo o povo. Dessa forma, os Munduruku conseguiam abastecer a aldeia por um tempo com as caças abatidas.

Após o abastecimento de alimentos, os homens Munduruku se recolhiam a casa-dos-homens para fazer outros trabalhos e até para descansar. Enquanto isso, as mulheres Munduruku, principalmente as esposas, preparavam os alimentos para consumo e compartilhamento com o povo. As mulheres tinham a responsabilidade de preparar e compartilhar a alimentação, já que não participavam diretamente da atividade de caça. Portanto,

a divisão do trabalho fortalecia os princípios de compartilhamento e cooperação entre os Munduruku. Como já foi dito, tais princípios eram as bases das relações econômicas do povo.

Já a pesca era uma atividade também masculina, no entanto, mais flexível, na qual as mulheres poderiam pescar quando fosse necessário. Um detalhe importante em relação a atividade de pesca, segundo os estudos, é o fato de não ter um apelo espiritual ou ritualístico para exercer a atividade, ou seja, a pesca era vista como uma prática secundária em relação à caça, onde os homens Munduruku não desejavam se aperfeiçoar em suas técnicas, mesmo exigindo habilidades outras para obter êxito em tal prática.

Não obstante, mesmo sendo uma atividade secundária, os Munduruku entendiam que a pesca contribuía para o abastecimento de alimentos da aldeia. Geralmente, a pesca era praticada usando o arco e flecha, e com uso de armadilhas feitas de cestos nas barragens feitas nos braços dos rios onde os peixes circulavam. As mulheres usavam pequenas redes para pescar.

A atividade de pesca seguia o ritmo dos rios, alternando nos períodos de cheia e seca. No período chuvoso, quando os rios inundavam suas margens pelo aumento do nível das águas, a pesca se tornava um desafio, pois os peixes se espalhavam pelos alagados e se mantinham, geralmente, bem abaixo da superfície. Para obter êxito nessas circunstâncias, os Munduruku se organizavam coletivamente e usavam a técnica de envenenamento das águas com o *timbó* – um tipo de cipó conhecido e usado por vários povos indígenas.

O veneno do *timbó*, chamado de veneno branco, quando era lançado numa parte estreita do rio, consumia o oxigênio da água sufocando e entorpecendo os peixes os fazendo emergirem à superfície para serem pescados. Essa técnica tem uma vantagem, o veneno branco não contamina a carne do peixe, ou seja, o *timbó* facilitava muito o trabalho de pesca dos Munduruku no período chuvoso.

Segundo Leopoldi (2016) e Murphy (1960), os Munduruku se dividiam em dois grupos, o primeiro grupo ficava na cabeceira do rio preparando o veneno do *timbó*, batendo o cipó nas pedras dentro e/ou entorno do rio, envenenando aos poucos a água que seguia o seu curso. Já o segundo grupo ficava abaixo do rio esperando os peixes emergir em busca de oxigênio e entorpecidos. Dessa forma, eles conseguiam vultosas quantidades de peixes, chegando até três toneladas quando as atividades envolviam mais aldeias.

Outra atividade estratégica para a economia do povo Munduruku era/é a agricultura. O método praticado era/é muito semelhante entre os povos indígenas que habitam a Amazônia. Baseia-se na prática da derrubada e queimada das árvores de um determinado espaço delimitado para o trabalho.

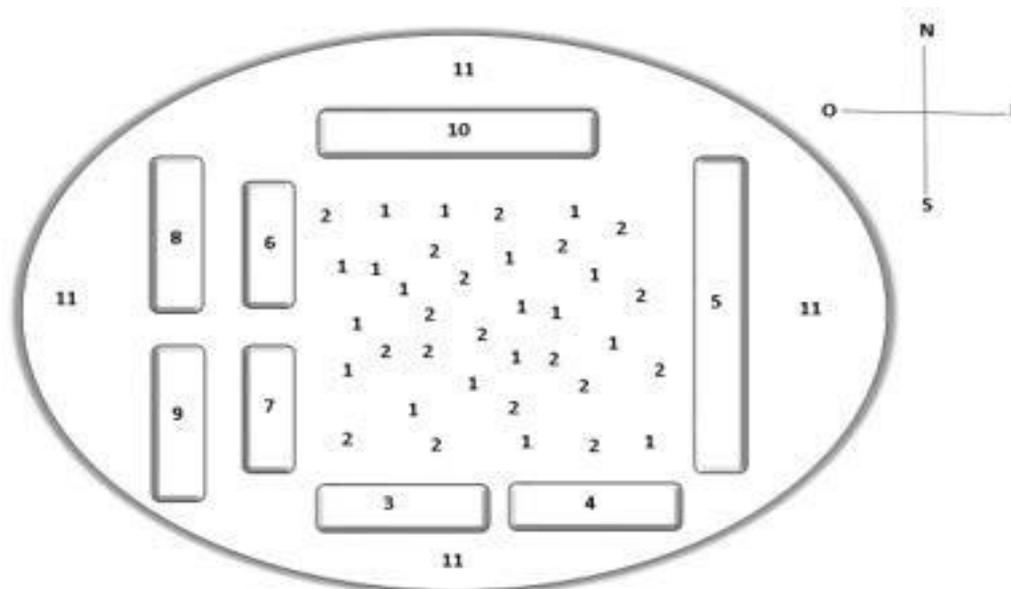
Podemos destacar as etapas do método a partir dos estudos, os trabalhos se desenvolviam da seguinte forma: quando o período chuvoso findava, as árvores grandes e a vegetação baixa da área delimitada pelos Munduruku eram cortadas e deixadas para secar por um período de dois a três meses no sol. Após esse processo, queimavam a matéria orgânica para se fazer os plantios e aproveitando as primeiras chuvas dos meses de setembro e outubro. Como as relações econômicas se baseavam na premissa de colaboração, os trabalhos agrícolas não eram diferentes, geralmente, os roçados eram feitos coletivamente. Todo o trabalho de identificação, delimitação, derrubada, queimada e plantio eram realizados com a colaboração de todos os homens da aldeia. Inicialmente, as atividades supracitadas eram de responsabilidade masculina. Após a preparação da terra, as mulheres se responsabilizavam pelo trabalho de plantio. Isto é, “[...] plantar, colher e processar o alimento eram tarefas femininas” (LEOPOLDI, 2016, p. 121-122).

Quando um Munduruku iniciava os trabalhos agrícolas, a roça era considerada de responsabilidade dele e de sua família, no entanto, não existia a lógica de propriedade privada. O Munduruku tinha o direito de usufruto da terra reconhecido e respeitado por todos da aldeia, mas quando os trabalhos na roça se encerravam, aquele espaço voltaria à sua condição anterior e estaria disponível a qualquer outro Munduruku que porventura tivesse o interesse de fazer o seu roçado, respeitando o tempo de recuperação da terra que geralmente ocorria depois de um longo período, pois o processo de fertilização ocorria de forma natural.

Os Munduruku sabiam/sabem que o solo amazônico era/é qualitativamente pobre para o trabalho agrícola em comparação a outras regiões do país. Portanto, as áreas de roçado eram deixadas para a sua recuperação até três plantios consecutivos, ou seja, dois ou três anos de trabalho a terra ficaria em processo de recuperação por duas ou três décadas.

Dessa forma, os Munduruku sempre estavam buscando lugares novos para a atividade agrícola. Consequentemente, em um curto espaço de tempo, uma grande quantidade de terra próxima às aldeias estaria exaurida. Segundo Leopoldi (2016, p. 123), os Munduruku cultivavam além das variedades de mandioca, “[...] inhame, batata doce, milho, feijão, abóbora, abacaxi e pimenta”.

**Figura 5 – Roçado Munduruku. 1. Maniva. 2. Cará. 3. Cana. 4. Abacaxi. 5. Timbó. 6. Macaxeira. 7. Tajá. 8. Arroz. 9. Milho. 10. Batata Doce. 11. Jerimum**



**Fonte:** Leopoldi (2016).

Em relação ao trabalho de coleta de frutos, era/é considerada uma atividade complementar da vida Munduruku. Geralmente, quando os grupos se deslocavam para a caça, pesca ou roçado, aproveitavam para procurar e coletar os frutos que estavam acessíveis. Nesse trabalho específico, era comum as mulheres, as crianças e até alguns idosos coletarem os frutos silvestres que eram encontrados próximo às suas aldeias.

Também as coletas ocorriam quando os guerreiros Munduruku saíam de suas aldeias para guerrear. Nesse caso, quando eles faziam o reconhecimento do território no percurso até o encontro dos seus inimigos, a caça e a coleta de frutos eram a forma mais prática para a alimentação dos guerreiros, “[...] conseqüentemente, a coleta tornava-se uma forma básica de subsistência” (LEOPOLDI, 2016, p. 124).

Segundo Murphy (1960), os principais frutos coletados nesse processo eram castanhas-do-pará, caju, cacau, mangaba, entre outros. Já Spix e Martius (1976), registraram em seus estudos que os Munduruku, principalmente os que habitavam as margens e afluentes do rio Madeira, coletavam arroz selvagem que era encontrado nas beiras do rio. Dessa forma, no percurso para guerra, faziam o reconhecimento do território e o mapeamento dos lugares onde poderiam coletar os melhores frutos para o consumo dos guerreiros e, posteriormente, para todos os Munduruku.

*Da espiritualidade e xamanismo*, é possível considerar que a espiritualidade do povo Munduruku tem um aspecto importante para a produção de sentidos e significados: a relação com os animais. Tal consideração se sustenta a partir dos estudos feitos por Coudreau (1977), Murphy (1958) e Leopoldi (2016). Essa consideração explica o motivo pelo qual o povo Munduruku se organizava e como se relacionavam com a atividade de caça.

Para as várias espécies de animais existiam as mães espirituais, mas existia uma entidade vista como a Mãe Espiritual que agrupava todas outras entidades secundárias. O povo chamava de *putcha si*, que tinha como objetivo proteger todo o reino animal de práticas predatórias que poderiam ser praticadas pelos próprios Munduruku e outros povos. Sendo assim, para eles, a *putcha si* não era uma entidade espiritual maligna, mas sim um espírito de proteção que puniam os humanos que praticavam maus tratos em relação aos animais.

Segundo Leopoldi (2016, p. 125), “[...] se os caçadores matassem mais animais do que a aldeia pudesse consumir, por exemplo, uma pesada punição seria esperada de *putcha si*”. Outra prática predatória condenada pela *putcha si* era a caça de animais com simples objetivo de tirar-lhes o couro, também implica em punições ao povo. Quando o Munduruku desrespeitava os animais, ele se tornava vulnerável a toda forma de enfermidades e até acidentes, e a *putcha si* poderia roubar a alma e aprisionar em um peixe menor ou até em algum animal de caça.

Em contrapartida, quando os Munduruku obtinham êxito na caça, havia uma celebração com objetivo de agradecimento a *putcha si*, permitindo-lhes consumir e se beneficiar dos animais abatidos na quantidade suficiente para a manutenção da vida do povo. Dessa forma, o povo Munduruku conseguia manter uma relação de respeito com a Mãe Espiritual – *putcha si*.

Existia também a crença de que a alma de um Munduruku se tornava uma entidade espiritual de proteção – *ibionkok*. Diante disso, acreditava-se em vida após morte, na qual a alma “viveria” num paraíso localizado sobre a terra. No entanto, quando um Munduruku morria por alguma enfermidade em seu leito de sono, essa alma poderia roubar as almas de outros indígenas que também estivessem dormindo (LEOPOLDI, 2016).

Não obstante, existiam os maus espíritos, dentre eles o *yurupary* que era o mais temido. Era o espírito que causava as enfermidades no povo, atirando uma pedra encantada em qualquer indígena, seja jovem, idoso, homem ou mulher. Causava-lhes dores e febre, podendo levar a morte do indígena atingido pela pedra lançada pelo *yurupary*. Suas investidas ocorriam no crepúsculo e seguiam por toda a noite. Assim, os Munduruku evitavam sair de suas habitações ao entardecer. Outra classe de maus espíritos eram as almas das meninas mortas antes de se tornarem mulheres – *asik*. Essas entidades seduziam o jovem, fazendo ele se perder na floresta

para lhe roubar a alma.

Para intermediar e manter uma relação “harmoniosa” entre os Munduruku e as entidades espirituais, existia a figura do *Xamã* que segundo, os relatos dos próprios Munduruku, possuíam capacidades espirituais e conseguiam se comunicar com o mundo espiritual para resolução de conflitos e problemas de saúde relacionados ao espírito.

O principal papel do *Xamã* era promover a cura dos Munduruku que apresentavam alguma enfermidade. Dessa forma, ele se tornava um protetor do povo, protegendo-os contra as investidas malignas do *yurupary*. Tinha também como função conduzir as cerimônias que envolviam os espíritos dos animais, ou seja, era o elo de comunicação com a Mãe Espiritual – *putcha si*.

O *Xamã* conduzia o processo de cura usando o poder do sopro da fumaça de ervas que era lançado sobre o corpo do enfermo. Após o sopro, iniciava o processo de sucção daquilo que estava fazendo mal ao indígena, que era chamado de *caushi*. Concomitantemente, usavam-se também as ervas medicinais para o preparo de bebidas, auxiliando no processo de cura. Cabe destacar que, no processo de cura, o *Xamã* corria riscos “[...] porque também se expunha às forças malignas que tentava conjurar” (LEOPOLDI, 2016, p. 128).

Os poderes xamânicos eram herdados através da linhagem paterna. Acreditava-se que todo filho de um *Xamã* nascia com poderes espirituais e que iriam se desenvolver com o passar do tempo e com uma formação especial. Porém, o filho poderia não desejar desenvolver tais habilidades espirituais e, nesse caso, os poderes xamânicos permaneceriam num estágio embrionário.

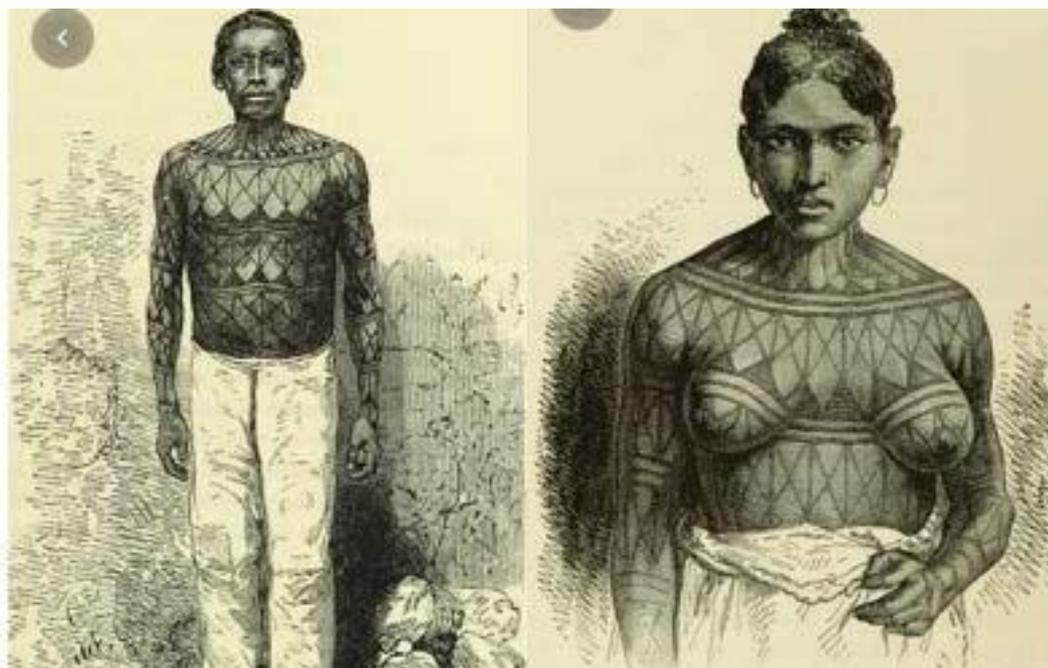
*Da pintura corporal*, o povo Munduruku tinha o costume de decorar todo o seu corpo com pinturas bem específicas. Essa prática era usada por todos, tanto homens quanto mulheres. Geralmente, as tatuagens seguiam um padrão definido, as linhas tendiam ser simétricas da mesma cor azul-escuro. A tinta era retirada da fruta jenipapo, eles apanhavam as frutas e depois extraíam o seu sumo. Após a extração, o sumo escurecia e, assim, estaria pronto para o uso nos corpos.

O Munduruku era iniciado nesse processo quando criança, por volta dos oito anos, e seguia até os seus dezessete anos quando estaria apto a ocupar a casa-dos-homens e, posteriormente, tornar-se um guerreiro Munduruku. Usavam-se como instrumentos de pintura corporal espinhos de palmeiras e dentes de cuti, sendo feito progressivamente ano após ano (COUDREAU, 1977; LEOPOLDI, 2016).

Em geral, os desenhos eram linhas simétricas, paralelas e finas que percorriam os braços, peitos, pernas e costas. Algumas linhas paralelas e oblíquas eram tatuadas formando

figuras geométricas e pintadas com o sumo do jenipapo. Costumava-se pintar a face, principalmente dos homens, semelhante a uma máscara. Já as mulheres, além de pintar seus corpos, o ornamento se estendia de uma orelha a outra abaixo dos olhos, semelhante a um par de óculos (KRUSER, 1934; LEOPOLDI, 2016).

**Figura 6 – Tatuagem Munduruku**



Fonte: iStock by Getty Images. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/munduruku-homem-indiano-gm187166651-27571315>.

A pintura corporal era uma das formas de identificação étnica do povo Munduruku. Eram conhecidos por outros povos e pelos *pariwat* como os caras-pretas, e essa identificação era impregnada pelo medo que os Munduruku impunham aos seus inimigos. Spix e Martius (1976) relatam que as pinturas tinham relação com as práticas de guerra empreendidas pelo povo, um dos objetivos era evidenciar o aspecto terrível do guerreiro, amedrontando todos aqueles que cruzavam seu caminho.

*Das guerras*, desde os primeiros relatos oficiais feitos pelos invasores no século XVIII, os Munduruku foram retratados como uma nação guerreira da Amazônia. Os relatos diziam respeito aos ataques e as estratégias usadas para vencer seus inimigos que, inicialmente, eram outros povos indígenas, porém, com a invasão e colonização, os *pariwat* setornaram também seus inimigos.

Os ataques do povo Munduruku cobriam a região em que habitavam, conhecida como Mundurucânia, mas também as operações de guerra se estendiam ao leste do rio Tapajós, rio

Gurupá, chegando aos rios Tocantins e Xingu. Pelo sul do Amazonas, os Munduruku chegavam até Mato Grosso, explorando as calhas do rio Arinos (LEOPOLDI, 2016).

Nesse processo de deslocamento, os povos indígenas que eram encontrados pelo caminho sofriam ataques diretos, objetivando o controle da região e ampliando o território Munduruku no vale amazônico. Geralmente, as operações de guerra ocorriam no início da seca dos rios e se encerravam no período da cheia. Já as grandes operações poderiam começar no final do período chuvoso e se estenderem até a segunda estação seca, o que significa dizer que, “[...] as operações belicosas poderiam chegar a um ano e meio, quando uma distância de cerca de oitocentos quilômetros poderia ser percorrida” (LEOPOLDI, 2016, p. 144). A caça dos inimigos e a conquista dos territórios evidencia a importância da guerra para o povo, criando o tipo ideal de homem: o guerreiro Munduruku.

O grupo de guerreiros era composto por homens de várias aldeias, porém, nem todos iriam para a guerra, pois era necessário manter um contingente de guerreiros nas aldeias para a proteção do povo e a provisão dos alimentos oriunda da caça, da pesca, do plantio e da coleta de frutos para as respectivas aldeias.

Cada operação de guerra possuía dois guerreiros mais experientes, que consultavam sobre as estratégias de expansão e de batalha com os Munduruku mais velhos que tiveram êxitos nas batalhas que participaram quando eram mais jovens. Quando a liderança de uma aldeia específica decidia empreender uma operação de guerra, imediatamente, eram enviados mensageiros para as outras aldeias, informando sobre a ação. Após o convite feito, os guerreiros Munduruku se agrupavam e, imediatamente, iniciavam a produção de ferramentas de batalha como arcos, flechas e lanças.

### **Figura 7 – Tuxaua Munduruku com indumentária cerimonial**



**Fonte:** Ilustração de Antoine Hercule Romuald Florence, Santarém (1828).

Quando todos os guerreiros estavam preparados para a batalha e identificavam seus inimigos, a estratégia era construir abrigos para proteger o grupo que era composto por homens guerreiros e as mulheres Munduruku. As mulheres tinham como objetivo cuidar das armas e da alimentação dos homens. Elas, que geralmente eram as esposas e irmãs dos guerreiros, acompanhavam as operações de guerra para dar todo o suporte necessário para o êxito da operação. Também ajudavam no cuidado com os guerreiros feridos, com as mulheres e crianças capturadas e com a conservação das cabeças mumificadas que eram os troféus da guerra.

Feito os abrigos perto das aldeias inimigas, durante a madrugada, os guerreiros se aproximavam da aldeia que seria atacada, cercavam-na e se preparavam para o súbito ataque. Tudo feito de forma silenciosa e cuidadosa. O ataque se iniciava no alvorecer, quando os dois guerreiros mais experientes sopravam os trompetes. Esse era o sinal para o lançamento das flechas incendiárias em direção às moradias dos seus inimigos. Quando os indígenas inimigos percebiam o fogo em suas moradias, eles saíam desesperados e se concentravam fora delas atônitos. Nesse momento, os Munduruku avançavam em bloco atacando violentamente todos os homens da aldeia.

Horton (1948) e Leopoldi (2016) relatam que os ataques eram feitos ao som de gritos ensurdecedores e aterradores feitos pelos guerreiros que saíam de todos os lados da floresta para o ataque final. Dessa forma, os indígenas inimigos não conseguiam prever as manobras de ataque dos Munduruku e, por isso, tornavam-se presas fáceis no conflito, sem condições de organização de defesa, restando somente a opção de fuga. E era nesse momento que a maioria deles eram abatidos.

Já as crianças e as mulheres eram capturadas e levadas para as aldeias Munduruku. Segundo Leopoldi (2016), as crianças eram imediatamente aceitas e passariam a ser criadas na cultura Munduruku. Dependendo da idade, iniciavam-se as pinturas corporais segundo as tradições e seriam incorporadas às famílias dos guerreiros. Tornando-se um guerreiro Munduruku, elas se juntavam às operações de guerra e poderiam até lutar contra seu próprio povo. As mulheres, por sua vez, seriam reconhecidas como parte do povo, e cada uma desempenharia seu papel feminino na sua nova aldeia.

Spix e Martius (1976, p. 250) observaram que a guerra seria para os Munduruku “[...] uma ocupação agradável, tudo, desde o princípio, parece calculado para fazerem valer na guerra”. Assim sendo, os Munduruku se preparavam para se tornar uma verdadeira máquina de guerra e, por isso, eram temidos por outros povos indígenas que habitavam as proximidades da Mundurucânia. Isso justifica o resultado de uma operação de guerra: todos os homens do

povo atacado seriam mortos e degolados, tendo suas cabeças preparadas e exibidas como símbolo de vitória.

O guerreiro Munduruku, forjado no fogo da guerra, tinha como troféu a cabeça dos seus inimigos. A cabeça era um dos maiores símbolos de honra que os Munduruku almejavam conseguir numa operação de guerra, consolidando-se, assim, no seletivo grupo de guerreiros.

As cabeças capturadas na guerra eram preparadas para se tornarem ornamentos e até amuletos sagrados. Assim, os Munduruku desenvolveram a técnica de mumificação para conservar as cabeças dos seus inimigos. Spix, Martius (1976) e Leopoldi (2016) explicam as etapas do processo de mumificação: inicialmente, o cérebro, os olhos, os dentes e a língua eram removidos. O crânio era lavado em água corrente, depois se passava óleo de copaíba ou de urucu e deixava a cabeça defumando perto de uma fogueira. Esse processo era repetido por dia até o seu endurecimento. A próxima etapa era preencher as cavidades da cabeça usando algodão, cera de abelha era usada para preencher as órbitas oculares e depois ornamentá-las com conchas ou dentes de animais de caça e penas de pássaros.

## Fotografia 2 – Cabeças-troféus Munduruku



Fonte: Munduruku Zeremonialgewand 1a Trophaenkopf. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MV\\_Munduruku\\_Zeremonialgewand\\_1a\\_Troph%C3%A4enkopf.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MV_Munduruku_Zeremonialgewand_1a_Troph%C3%A4enkopf.jpg).

Após as guerras e todo o processo de mumificação das cabeças dos indígenas derrotados, os guerreiros Munduruku retornavam para suas aldeias para organizar cerimônias de consagração das cabeças-troféus e celebração das vitórias alcançadas no campo de batalha.

As cerimônias faziam parte do ritual de ornamentação das cabeças. Essas festividades agregavam Munduruku de outras aldeias, ou seja, era uma festividade que construía laços sociais fortes entre o povo.

O homem Munduruku possuidor de uma cabeça-troféu não poderia participar diretamente da atividade de caça<sup>40</sup>, mas deveria acompanhar com a sua cabeça-troféu o grupo de caçadores, pois se acreditava que a cabeça agradaria a *putcha si* – Mãe Espiritual – e a *dajeboishi* – mãe dos animais, cuja influência garantia o suprimento necessário de carne para todo o povo.

Dessa forma, a cabeça-troféu<sup>41</sup> era um símbolo de poder e glória, estabelecendo a conexão entre a guerra, a economia e a espiritualidade. Ela simbolizava o maior feito que um Munduruku poderia alcançar, resultando no respeito dos seus parentes. Portanto, a cabeça-troféu se tornava um símbolo indispensável à vida do povo Munduruku.

Até esse momento, procuramos entender como o povo Munduruku se organizava socialmente e como lidavam com as relações interétnicas pré-contato com os *pariwat*. Nesse sentido, podemos compreender melhor os motivos pelo qual outros povos indígenas e os invasores construíram o imaginário sobre eles. Vistos como povo guerreiro que dominavam técnicas e estratégias de guerra nunca vista no território brasileiro e, por isso, temida por todos. No entanto, cabe também explicar o processo de contato com os *pariwat* e as consequências geradas para os Munduruku nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Discutiremos esse processo a seguir.

### 3.2 O contato com os *Pariwat* e as consequências socioculturais

A história do processo de contato dos Munduruku se configura num contexto complexo e intenso de relações tensionadas com outros povos indígenas e com os *pariwat*. Nesse processo, os Munduruku desempenharam papel estratégico no cenário econômico e político no final do período colonial e no transcorrer do imperial (COUDREAU, 1976; SPIX; MARTIUS, 1976; SANTOS, 1995; LEOPOLDI, 2016).

<sup>40</sup> Não encontramos nos estudos explicação sobre os motivos de que o Munduruku possuidor de uma cabeça-troféu não poderia participar da atividade de caça.

<sup>41</sup> Segundo Leopoldi (2016, p. 154), “não se tem notícia dessa prática em qualquer outro povo indígena no Brasil. Todos os inimigos homens adultos eram mortos, enquanto as mulheres e crianças eram levadas para as aldeias Munduruku, aquelas mais tarde se casavam com homens deste grupo, enquanto estas eram adotadas e tratadas como crianças comuns. As cabeças dos homens eram decepadas, preparadas por um processo que ficou conhecido como mumificação, e, depois, mantidas como troféus de inestimável valia para os Munduruku”.

José Monteiro Noronha (1723-1794), vigário geral do Rio Negro, foi o primeiro *pariwat* a relatar em seus escritos a presença do povo Munduruku na região Norte do Brasil. Em 1768, Noronha registrou a sua viagem da capitania do Pará para o São José do Rio Negro e observou que existiam inúmeros povos indígenas habitando todo esse território, entre os quais se encontravam o povo “Maturucu”. Porém, somente em 1770, os Munduruku foram incluídos na história colonial (SANTOS, 1995).

Esse reconhecimento se deu pelas operações de guerras empreendidas pelo povo Munduruku contra as capitanias por aproximadamente 25 anos. Segundo Leopoldi (2016, p. 179), “os assaltos ocorreram por todo o vasto território que vai do leste do rio Madeira até o rio Tocantins”. Os ataques se intensificaram no período de 1770 a 1773, quando os Munduruku conseguiram derrocar os acampamentos dos colonos na região do Tapajós.

Leopoldi (2016) destaca o naturalista e arqueólogo Domingos Soares Ferreira Penna (1818-1888)<sup>42</sup>, que em seus estudos citou os ataques dos Munduruku as cidades das margens do rio Tapajós em 1773. Os ataques eram sucessivos e devastadores. Durante três anos de ataques exitosos, os Munduruku conseguiram expulsar muitos indígenas e não-indígenas que habitavam as cidades, consolidando a imagem de uma nação guerreira e conquistadora. Nessas operações de guerra, os Munduruku atacaram o Forte de Santarém, e resistiram bravamente contra sua guarnição. Após 11 anos, em 1784, os Munduruku retomaram os ataques nas proximidades de Santarém e Gurupá. Em 1786, os Munduruku chegaram a atacar os vilarejos próximos à cidade de Belém, capital do Pará, onde conseguiram matar e expulsar muitas pessoas.

Nesse mesmo período, no estado do Amazonas, os Munduruku também guerreavam contra o povo Mura<sup>43</sup> e contra os colonos da cidade de Borba, na região do rio Madeira. Como o povo Mura já não conseguia resistir aos ataques dos guerreiros Munduruku e sofriam pressões dos colonos, eles fizeram um acordo de paz com os *pariwat* objetivando proteger o seu povo, ocorrido no período entre 1784 e 1786. Já o chefe militar de Borba, acolhendo os Mura, sabia que seriam atacados pelos Munduruku, pois a cidade estaria cercada por eles e, por isso, existia o clima de conflito constante na região.

Em 1788, os Munduruku continuaram com os ataques. Primeiro foram os ataques aos vilarejos às margens do rio Tapajós, que culminou com a morte de vários indígenas que

---

<sup>42</sup> Foi o fundador e primeiro diretor do Museu Paraense Emílio Goeldi em 1866, Belém/Pa.

<sup>43</sup> Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), o povo Mura entrou para história colonial no século XVII, e foram descritos como um povo errante que dominavam/dominam técnicas de navegação e, por isso, eram/são conhecedores dos rios, igarapés, furos, ilhas e lagos da região banhada pelo rio Madeira no estado do Amazonas/Am. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Mura>.

trabalhavam para os colonos de Alter do Chão, forçando o capitão do Forte de Santarém organizar uma expedição de guerra contra o povo, convocando indígenas, soldados e outros colonos que se voluntariaram para guerrear contra os temidos Munduruku. Segundo, foram os ataques contra os colonos que desbravaram o rio Madeira, ou seja, sempre que os colonos faziam expedições nesse imenso território, existia a possibilidade do conflito com os caçadores de cabeça.

Em 1793, houve uma grande operação de guerra organizada pelos Munduruku, que se estendeu ao longo dos rios Madeira, Tapajós, Xingu, Pacajá, Jacundá e Tocantins. Tais ataques alcançaram as margens do rio Moju, ameaçando os habitantes da região. Os guerreiros Munduruku chegaram a atacar também Portel, Melgaço e Oeiras, afugentando os moradores. Imediatamente, Francisco Maurício de Sousa Coutinho (1764-1823), governador da capitania do Grão-Pará, organizou mais uma expedição de guerra para impedir que os Munduruku pudessem matar os colonos que viviam em Oeiras. Tal expedição teve sucesso, pois evitou que os moradores fossem perseguidos e mortos por eles (LEOPOLDI, 2016).

Em resposta ao povo Munduruku, em 1794, o governador iniciou uma operação de guerra com aproximadamente duzentos soldados, o objetivo era atacar o povo que ocupava a região do alto Tapajós. Os Munduruku sofreram inúmeras baixas nesse conflito, porém, resistiram com aproximadamente três mil indígenas. Com a falta de munição, os soldados saíram em retirada e retornaram ao Forte de Santarém. Pouco tempo depois, os Munduruku retornaram a atacar os vilarejos às margens do rio Tapajós, principalmente, Alter do Chão. No entanto, com as baixas do último conflito, os Munduruku não recuperaram sua força de ataque (SPIX, MARTIUS, 1976).

Sabendo da fragilidade em que os Munduruku se encontravam, o governador do Grão-Pará enviou ordens para Cametá, Portel, Gurupá e Santarém para organizar expedições de guerra com objetivo de procurá-los e aniquilá-los. A ordem era direta, encontrar e destruir todas as aldeias Munduruku que ocupavam as margens dos rios Tocantins, Pacajés, Xingu e Tapajós. Já era de conhecimento do governador que os Munduruku habitavam um extenso território, pois eles apareciam ao mesmo tempo, em grandes números em muitos lugares remotos entre os rios Madeira e Tocantins.

Dessa forma, o comandante do Forte de Santarém organizou outra expedição de guerra, agora com aproximadamente quinhentos soldados, porém, Manuel da Gama Lôbo d'Almada, o governador da capitania de São José do Rio Negro, enviou uma carta anunciando que eles estavam iniciando um contato pacífico com os Munduruku da região do rio Madeira. Assim, o comandante, imediatamente, cancelou a expedição até ter conhecimento dos resultados do

processo de aproximação. Houve, então, a suspensão temporária das operações de guerra contra os Munduruku na esperança de construir e manter relações “pacíficas” com eles.

Assim, o governador da capitania do São José do Rio Negro foi quem intermediou os acordos de paz com o povo Munduruku das margens do rio Madeira e que ganhou a sociedade colonial no Pará. Cabe entender a estratégia usada pelo governador.

Como Manoel da Gama Lôbo d’Almada não tinha contingente de soldados suficiente para o enfrentamento belicoso, usou-se então a estratégia de capturar alguns guerreiros Munduruku. Sendo assim, os soldados conseguiram capturar dois guerreiros numa operação de defesa da vila de Borba – atual cidade de Borba/Am. Os Munduruku capturados permaneceram no Forte da Barra do Rio Negro – hoje cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas – num período de quatro meses. Nesse período, os Munduruku foram bem cuidados e receberam até presentes. Reconhecendo as “boas intenções” dos colonos, eles fizeram um acordo: se fossem liberados, iriam ajudar os *pariwat* a estabelecer contato com as lideranças Munduruku objetivando o tão esperado acordo de paz (SANTOS, 1995; LEOPOLDI, 2016).

Quando os Munduruku foram libertos, no retorno a suas aldeias, encontraram um grupo de guerreiros se preparando para fazer outro ataque a Barra do Rio Negro. Eles então explicaram o que tinha ocorrido e como eles tinham sido tratados pelos *pariwat*, conseguindo persuadi-los a fazer o acordo de paz. Dessa forma, as notícias se espalharam entre os Munduruku das margens do rio Madeira, a ponto de que eles começaram a se aproximar da Barra do Rio Negro com o objetivo de iniciar os primeiros diálogos com o governador da capitania.

As notícias sobre as aproximações com os *pariwat* da Barra do Rio Negro chegaram aos Munduruku do alto Tapajós. Dessa forma, em 1795, eles iniciaram o estabelecimento de paz com os *pariwat* da região. Segundo Leopoldi (2016, p. 187), “[...] cerca de vinte índios chegaram pacificamente à Vila do Pinhel e três deles foram levados para encontrar o capitão do Forte de Santarém”.

O objetivo do povo Munduruku com as aproximações foi fazer os acordos necessários para que os conflitos fossem encerrados. Eles sabiam que estavam perdendo muitos guerreiros nas batalhas e não desejavam mais lutar contra os colonos, pois assim evitariam as mortes do seu povo e dos soldados da colônia. Dessa forma, os Munduruku foram estabelecendo os contatos pacíficos com os *pariwat* do Tapajós. Murphy (1960, p. 27), em seu estudo, registrou o seguinte relato feito por um Munduruku:

Nossos avós eram selvagens<sup>44</sup> e lutavam contra o homem branco. Estes costumavam subir nossos rios em suas canoas e nós sempre lutávamos. Um dia um grupo deles chegou, houve uma luta e nossos homens se afastaram. Dois de nossos jovens foram feridos e deixados para trás. Eles foram capturados e levados. Da outra vez quando os brancos vieram, nós estávamos prontos para atacá-los quando os dois homens que tinha sido capturados levantaram-se na canoa e pediram-nos para não fazer nada contra esses brancos porque eram nossos amigos. Eles então vieram em nossa direção e nos mostraram roupas, canivetes, machados e muitas outras coisas boas que os brancos lhes tinham dado. Eles disseram que se déssemos borracha e farinha para os brancos, nós também receberíamos esses objetos. Os mais velhos decidiram fazer isto e desde então nós nos tornamos amigos dos brancos.

Doravante as aproximações, os acordos de paz foram estabelecidos no estado do Amazonas e no Pará, já que não se encontrou mais relatos históricos de conflitos entre o povo Munduruku e os colonos. Não obstante, com o passar do tempo, a “paz” estabelecida gerou mais ganhos para os *pariwat* do que para o povo. É necessário entender esse processo e suas consequências.

Os colonos iniciaram um processo bem articulado de ocupação dos territórios que antes não tinham acesso devido à resistência indígena, principalmente dos Munduruku. A Mundurucânia foi de forma sistemática ocupada para ampliar e consolidar as relações comerciais. Isso levou outros povos indígenas, como os Maué, a aderir aos acordos seguindo o exemplo de seus *parentes* Munduruku.

Com essa nova realidade na região, os colonos, aos poucos, começaram ampliar suas influências e convencendo os indígenas a se integrarem nas atividades comerciais aumentando o seu poder econômico e político, desempenhando um papel estratégico de exploração da região. Surge a figura do regatão que, além de comerciantes, era a forma de mediar as relações entre os indígenas com a sociedade colonial.

Os regatões conseguiam entrar e transitar em regiões remotas da Amazônia, onde o governo tinha extrema dificuldade de acesso e, por isso, as relações comerciais realizadas se tornaram fraudulentas em muitos casos, pois o governo não conseguia acompanhar tais atividades. Após o estabelecimento das relações “pacíficas”, outros povos como os Tupinambarana e Canumá se estabeleceram nas proximidades da Mundurucânia. Leopoldi (2016, p. 189) assevera que por muito tempo “[...] não houve relatórios detalhados sobre a administração dessas aldeias, nem sobre as condições em que os índios ali viviam”.

---

<sup>44</sup> Destacamos que o termo “selvagem” usado pelo Munduruku na citação é consequência da lógica colonial imposta a eles a partir do contato. Entendemos que esse processo introjetou e consolidou, em alguns indígenas, o imaginário de que os povos eram “selvagens” e, portanto, precisavam aprender a cultura do não-indígena para se tornarem “civilizados”.

O governo iniciou então a criação de aldeias para agrupamento de outros povos, com o objetivo de controlar as suas ações e acompanhar as atividades comerciais que agora os indígenas apoiavam. Temos como exemplo a aldeia Tupinambarana fundada em 1796 – atual cidade de Parintins no estado do Amazonas – onde agrupou os povos Munduruku, Maué, Sapupé, Paraviana e Uapixana. O detalhe é que os Paraviana e Uapixana são povos que habitavam o sudoeste da Amazônia, ou seja, o estado do Acre. Eles foram trazidos para a aldeia em 1798 após serem derrotados em batalha pelos colonos.

Essa estratégia de agrupamento de outros povos se dava pelo conflito direto ou por aproximações e negociações. Em todos os casos, os indígenas participavam desse processo tanto no campo de batalha ou nas negociações.

Essas aldeias foram criadas a partir do Diretório dos Índios que tinha poder administrativo na região, onde os diretores “tinham uma participação de 1/6 em tudo o que era produzido e coletado pelos índios” (LEOPOLDI, 2016, p. 190). Consequência disso, os indígenas deveriam coletar as especiarias para que pudessem comercializar nos centros do Amazonas e do Pará. Porém, o plano inicial do Diretório era ensinar e estimular o trabalho agrícola entre os povos indígenas, ou seja, as autoridades portuguesas tinham o interesse de tornar os povos “pacificados” e sedentários. Mas os diretores das aldeias perceberam que o extrativismo seria uma atividade comercial mais lucrativa e, com o 1/6 de tudo que era extraído das florestas, eles conseguiriam vultosas riquezas, portanto, teriam mais poder econômico e político. Esse processo ocorria da seguinte forma:

Os nativos eram enviados para as florestas por vários meses enquanto suas famílias permaneciam nas aldeias com poucos recursos para viver. Alguns poucos indígenas que realizavam o trabalho agrícola para prover as necessidades da aldeia eram forçados a realizar trabalhos extra para que o diretor pudesse também ter proveitosa parte do que fosse colhido para ser por ele vendido (LEOPOLDI, 2016, p. 191).

Os colonos iniciaram um processo de exploração na região usando os indígenas como recursos humanos para conseguirem as especiarias. Por isso, não demorou muito para iniciar os conflitos políticos entre os diretores, negligenciando os interesses indígenas. Dessa forma, com os conflitos e com a exploração, gerou-se uma instabilidade populacional, pois os indígenas, percebendo as contradições, abandonaram as aldeias dos colonos e regressaram para seus territórios, gerando um impacto negativo na economia.

O sistema de Diretório perdeu credibilidade perante as autoridades portuguesas no final do século XVIII, pois perceberam as inúmeras improbidades que os diretores cometiam,

inclusive, com a exploração do trabalho indígena. Analisando a situação, os governadores do Grão Pará e do Rio Negro reconheceram que o sistema não era eficaz. A partir dos relatórios sobre o sistema de Diretório, as autoridades portuguesas aboliram a lei de 3 de maio de 1757 que criou o Diretório dos Índios, pois segundo Leopoldi (2016, p. 192):

O Regimento ou Diretório dos Índios tinha piorado a situação dos nativos que supostamente tinham vivido sob proteção real. A experiência mostrou que enviar missionários e diretores para esses novos amigos apenas significará fazê-los retornar para a Floresta.

Em 1798, o príncipe regente, D. João de Bragança (1767-1826), representando a rainha D. Maria I (1734-1816), aboliu o sistema de Diretório. Assim, os indígenas foram considerados livres e com os mesmos direitos e deveres como qualquer outro colono. Os indígenas não poderiam ser obrigados a trabalhar para as províncias. A única exceção era em relação à defesa do território, que porventura fossem convocados pelo governo, deveriam integrar as operações de defesa junto aos outros colonos e soldados. Por outro lado, algumas contradições permanecem na relação com os povos indígenas, por exemplo:

Os colonos estavam livres para comercializar com os nativos tanto quanto para se estabelecer em terras indígenas, depois de conseguir permissão do governo para fazê-lo. Missionários encarregados da conversão dos índios seriam pagos pelo tesouro real. Uma recompensa era prometida para todos aqueles que estabelecessem uma relação de paz com qualquer grupo indígena e convencessem os nativos a estabelecer-se em aldeias onde poderiam ser convertidos e instruídos no modo de vida ‘civilizado’ (LEOPOLDI, 2016, p. 193).

Na prática, a lógica da exploração ainda permaneceu e consolidou as condições precárias de vida a que os indígenas estavam submetidos nas aldeias construídas pelos colonos. O controle da força de trabalho continuou vigorando e os colonos não respeitaram as novas normativas. Embora os indígenas fossem vistos por lei como livres, as práticas de integração ainda se faziam presente na ótica colonial, eles precisavam ser “civilizados”.

Sendo assim, as aldeias Tupinambarana, Maué e Canumá se tornaram Missões, e os missionários teriam o papel de gestores desses espaços. As missões recebiam auxílio econômico do governo e os trabalhos religiosos eram oferecidos por eles. Teriam a responsabilidade de ensinar os indígenas a trabalharem na agricultura estimulando a economia através da troca de excedentes com os regatões. Isto é, os indígenas produzem alimentos suficientes para a manutenção das Missões e os regatões comercializavam os produtos agrícolas em outras regiões, e foi esse sistema que aprofundou as crises entre os indígenas em relação com a sociedade colonial.

Esse sistema de organização social foi sendo estabelecidas em outras regiões amazônicas, assim, outras aldeias foram sendo criadas no baixo Tapajós, a saber: Curi, Uxituba em 1797 e Santa Cruz em 1799. Dessa forma, outros povos indígenas migraram para ocupar tais Missões e alguns Munduruku também começaram a ocupar outros vilarejos estabelecidos por colonos nas proximidades delas. Leopoldi (2016, p. 202) nos traz dados estatísticos sobre a situação das Missões:

Em 1720 havia 54.216 índios vivendo em sessenta e três aldeias missionárias, espalhadas pela Província do Pará, enquanto em 1833 toda a população das aldeias indígenas na mesma área se reduziria a 32.571. Naquele tempo (1833) havia um grande número de Munduruku vivendo em Curi, cuja situação era descrita como miserável. A missão de Juruti consistia em 385 índios Munduruku e Maué. Na missão de Santa Cruz havia 59 casas cobertas de palha habitadas por 4 não-nativos, 536 índios e 14 escravos negros. Uxituba era habitada por 485 Munduruku, 2 não-nativos e 4 escravos negros. Maué continha 1.242 índios Munduruku e Maué, 204 mestiços, 118 não-nativos e 63 escravos negros. Atribui-se essa diminuição dos nativos em contato com os não-índios não somente à guerra intertribais, mas também aos difundidos abusos feitos por eles contra os indígenas.

Outra questão que surgiu com esse sistema foi à escravidão indígena, na qual as crianças indígenas eram vendidas para os colonos com intuito de se tornarem criados. Em muitos casos, os colonos induziram os próprios indígenas a comercializarem as suas crianças, mesmo sendo proibida por lei. No entanto, tal prática era consentida pelas autoridades das províncias por acreditar que sem ela não seria possível ter criados.

Assim, a situação dos povos indígenas do Rio Negro e do Grão Pará não melhorou com tais medidas de “liberdade”. Mesmo com as leis que proibiam a cooptação de força de trabalho indígena, proibiam a escravidão indígena e a abolição do Diretório dos Índios, a miséria imposta a eles não acabou e nem minorados. Pelo contrário, como já foi dito, os colonos continuaram com a exploração do trabalho indígena a preços irrisórios.

Uma vez “livres”, os indígenas procuravam trabalhar para os colonos, mas, geralmente, eram explorados e enganados, recebiam roupas grosseiras e objetos não-indígenas em troca dos trabalhos. As autoridades e missionários não controlavam esse processo, deixando para o colono a responsabilidade de pagar o “salário” para os indígenas. Mesmo com a possibilidade de denúncias dos abusos cometidos pelos colonos, na prática, não havia nenhuma proteção contra a exploração a que eles estavam submetidos.

Sendo assim, desde os primeiros acordos de “paz” com os colonos, já havia passado um século e muitos Munduruku mantiveram o contato permanente com os *pariwat* através do comércio ou “vendendo” a sua força de trabalho. No entanto, podemos perceber nos estudos de Coudreau (1977), Santos (1995) e Leopoldi (2016) que alguns Munduruku, por decisão própria,

resistiram às pressões impostas pelos colonos e permaneceram nas regiões do Alto Tapajós. Consequentemente, conseguiram manter sua organização social, econômica, política e cultural vivas por mais tempo sem a influência colonial.

Por outro lado, os Munduruku do Baixo Tapajós e do Madeira continuaram aprofundando as relações com os *pariwat* e mediando os processos de transformações culturais fruto do contato direto com a sociedade colonial, consequentemente, sendo até confundidos como caboclos que habitavam a mesma região.

Eles passaram por mudanças culturais radicais. Tais mudanças se deram pela influência constante dos *pariwat* e do envolvimento cada vez mais presente com as novas atividades econômicas, gerando outros modos de vida e outras experiências nas seguintes situações: primeiro, pela imposição de trabalhar para os colonos e, por isso, rompendo com os sentidos e significados do trabalho agrícola tradicional. Segundo, começaram a coletar inúmeras especiarias para comercializar com os colonos, sendo que elas tinham pouca importância para sua cultura. Terceiro, com o envolvimento nesse processo de transação comercial, conseguiam obter produtos ou bens manufaturados e bebida alcoólica, tornando-se dependentes. Quarto, uma vez dependentes e desconhecendo a lógica e os valores de mercado, eram submetidos à exploração cotidianamente.

Por último, por habitarem as novas aldeias próximas às áreas de contato, os Munduruku começaram a viver e compartilhar moradias com os colonos ou construir casas simples em lugares outros, deixando assim de habitar as casas tradicionais do povo, como, por exemplo, a casa-dos-homens, tendo impacto direto na sua organização social.

Por esses motivos, aos poucos, os Munduruku foram transformando suas práticas culturais nesse processo de localização numa nova realidade objetivando a manutenção de suas vidas. Entenderam que, para sobreviver, precisariam se adaptar às novas condições sociais, deixando até de falar a sua própria língua e aderindo ao casamento Inter étnico-racial que gerou drásticas mudanças na estrutura de parentesco.

Podemos considerar então que os processos de transformação cultural dos Munduruku ocorreram de forma gradual e em tempos diferentes. As transformações seguiram ritmos distintos dependendo da forma de como lidaram com as relações com a sociedade colonial. Para aqueles que decidiram manter um contato direto ou ocasional, os elementos culturais foram se transformando e se adaptando às novas condições de vida pós-contato. Enquanto outros, por se manterem distantes e resistindo o contato, mantiveram por mais tempo as suas tradições.

Portanto, o processo de transformação cultural não se deu de forma homogênea entre o povo Munduruku, ao contrário, variou de grupo para grupo, em tempo e ritmos próprios,

podendo ser entendido também como uma forma de resistência para r-existência nessa realidade tensionada e desigual imposta a eles.

### **3.3 O processo de ocupação Munduruku na bacia do Rio Madeira**

Um aspecto interessante da história do povo Munduruku foi entender e conhecer o vasto território que eles ocupavam na Amazônia brasileira, a Mundurucânia. No entanto, discutiremos como se deu o processo de ocupação especificamente nos territórios banhados pelo rio Madeira, no estado do Amazonas.

Inicialmente, precisamos esclarecer que devido à dificuldade de encontrar dados históricos suficientes para entender os verdadeiros motivos que levaram os Munduruku que migraram da região do Alto Tapajós para a região do rio Madeira nos leva a considerar hipóteses sobre esse processo. Para isso, precisamos analisar minuciosamente os trabalhos desenvolvidos sobre eles para encontrar “[...] algumas indicações que ajudem a estimar o período em que os Munduruku migrantes foram habitar o novo local” (LEOPOLDI, 2016, p. 266).

A partir das indicações históricas, podemos identificar o período e tecer tais hipóteses dos motivos da ocupação dos Munduruku nesta região. Para Kruser (1934, p. 54), “[...] os Munduruku do rio Madeira vieram do Tapajós na segunda metade do século XVIII”, o detalhe é que a ordem de missionários jesuítas que trabalhavam na região até a sua expulsão, em 1770, não relataram a presença de Munduruku nas proximidades do rio Madeira nas primeiras décadas do mesmo século, ou seja, a afirmação de Kruser (1934) é consistente se comparado com a ausência de informações dos jesuítas, e se torna, portanto, o ponto de partida para o entendimento do processo de ocupação Munduruku na Bacia do rio Madeira e seus afluentes.

Em consonância com Kruser (1934), Leopoldi (2016, p. 267) cita o relato do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira que, numa expedição ao rio Madeira, descreveu que “[...] quase todos os afluentes da margem leste – deste rio – estão habitadas por grandes quantidades de índios Munduruku”. Assim sendo, podemos considerar que a presença dos Munduruku nas proximidades desse rio é específica ao período supracitado, havendo razões históricas para considerar que esse processo migratório se deu entre os anos de 1750 e 1768.

Além disso, podemos considerar também o relato de Henry Bates, 1876, (*apud* Leopoldi, 2016, p. 268-269):

Na área territorial que se estende do rio Tapajós ao Madeira, uma guerra mortífera tem sido travada por muito tempo entre os índios Munduruku e os Arara. Fui informado em Santarém, por um francês que visitou aquela área, que todos os acampamentos ali existentes dispunham de uma organização militar. Em cada aldeia havia uma cabana situada fora dela, onde os guerreiros passavam a noite, como sentinelas atentas para dar o alarme soprando estridentemente o Turé em caso de aproximação de índios Arara.

A partir dessas informações, podemos entender que os Munduruku já estavam estabelecidos na região em aldeias permanentes antes do início dos contatos com os colonos. Pois, como podemos perceber no relato, os Munduruku mantinham os elementos culturais, como, por exemplo, a sua organização social através da casa-dos-homens, citado por Henry Bates (1876) como uma “cabana situada fora da aldeia”, e toda a organização militar para defesa e ataque.

O destaque a ser feito é que a migração dos Munduruku para as margens do rio Madeira, e afluentes, se deu antes do contato com a sociedade colonial, e não por resultado dela. Pois, como já discutimos anteriormente, os Munduruku que decidiram manter as relações com os colonizadores, tendiam a deixar suas aldeias tradicionais e habitarem as aldeias construídas pelos colonos. Dessa forma, aos poucos, foram transformando seus elementos culturais. Podemos dizer, então, que essa reflexão está de acordo com o primeiro relato sobre o povo “Maturucu” na região, feito por José Monteiro Noronha, vigário geral do Rio Negro, em 1768, reitera-se.

Identificado o período em que os Munduruku ocuparam a Bacia do rio Madeira, e afluentes, podemos entender melhor as hipóteses que os levaram a esta vasta região entre os estados do Pará e do Amazonas.

Analisando os trabalhos de Tocantins (1877), Murphy (1958), Coudreau (1977), Santos (1995) e Leopoldi (2016), podemos pensar em três hipóteses que motivaram a migração Munduruku, são elas: as guerras contra os outros povos indígenas; acusações de xamanismo agressivo<sup>45</sup> entre os Munduruku e, por fim, as crises epidêmicas, para depois explicar o processo a partir dos acordos de paz firmados por eles juntos aos colonos.

O povo Munduruku sempre foi temido entre os povos indígenas que habitavam as regiões da Mundurucânia, e esse temor se justifica pela forma como eles lidavam com a guerra. A batalha para a conquista de territórios, a acolhida das mulheres e das crianças dos povos vencidos, eram questões estratégicas para a cultura desse povo.

---

<sup>45</sup> Os autores utilizam o termo feitiçaria para explicar os “ataques espirituais” entre os próprios Munduruku. No entanto, sabemos que o termo feitiçaria é eminentemente não-indígena, por isso decidimos utilizar a ideia de xamanismo agressivo para explicar e entender tal prática. (OLIVEIRA, 2018). Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/2125>. Acesso em: 01.03.2021.

A partir das batalhas, eles conseguiam ampliar seus territórios, aumentavam sua população com as mulheres e crianças órfãos, e conseguiam as cabeças dos indígenas mortos, sendo que tais cabeças eram vistas como troféus e tinham um apelo místico e social, configurando-se de extrema importância para sua cosmogonia.

Murphy (1957), Santos (1995) e Leopoldi (2016) explicam que uma das motivações para a expedição de guerra Munduruku estavam ligadas à captura de cabeças inimigas, sendo um projeto tanto individual como coletivo. Assim, a prática de captura de cabeças inimigas desempenhava um importante papel social para eles, pois criava laços afetivos entre os guerreiros e, portanto, tornava-se um elemento de coesão social, uma vez que promoveria alianças entre as diversas aldeias. Com essas alianças, a cada expedição belicosa, os Munduruku iam conquistando mais territórios na Amazônia brasileira, caracterizando a primeira hipótese.

A segunda hipótese sobre o que pode ter motivado a ocupação dessa região são as práticas e acusações de xamanismo agressivo entre os Munduruku. O xamã tinha o poder espiritual para cuidar e curar o povo, porém, acreditava-se que também poderia usar tal poder para “estragar o outro”, e isso o colocava em uma posição social ambígua, pois era temido por dominar as técnicas xamânicas que poderiam ser usadas de forma agressiva contra quem o quisesse como afirma Leopoldi (2016, p. 128), “[...] isso se devia ao fato de que ele era igualmente percebido como um potencial feiticeiro com poderes, portanto, de também lhes trazer infortúnios”.

Assim, o xamanismo agressivo era condenado entre o povo Munduruku, pois o que era para ser usado a favor deles, protegendo-os e/ou curando-os, poderia ser usado para fazer mal a um indivíduo ou ao coletivo. Inclusive, um dos maiores medos era que o xamã agressivo pudesse se transformar numa onça-pintada para atacar suas vítimas e/ou inimigos. Quando alguém era identificado dessa forma, a condenação à morte era algo inevitável. Embora houvesse a predominância masculina na prática xamânica, existiam casos que as mulheres eram acusadas de tal prática (TOCANTINS, 1877).

Murphy (1957) sugere que, quando havia conflitos internos entre os Munduruku, poderiam surgir acusações de práticas agressivas, colocando o outro em suspeita por suposta ação e, por isso, para não ser condenada à morte, este, junto a sua família, fugiam e não retornavam mais para a aldeia. Portanto, a migração era também causada pelos conflitos internos entre eles, e teve relevante impacto na dispersão Munduruku para a região do rio Madeira.

Tocantins (1877, p. 110), em consonância com Murphy (1957), registrou o encontro com uma jovem Munduruku que teve que fugir de sua aldeia depois que acusaram a sua mãe

de xamanismo agressivo:

À margem do Tapajóz, em casa de um sertanejo, existe uma índia Mundurucú, toda pintada, de seus vinte anos de idade: é pagã, mas tem o nome christão de Sebastiana; já falla um pouco o portuguez e é muito expansiva. Ella conta que sua família residia na aldêa de Curucupi. Grassando ali febres de mau caracter, algumas pessoas succumbiram. Succedeu que sua mãe encarregou-se do tratamento de alguns desses doentes. Um dia, chegando a velha índia do seu trabalho do campo, uma pessoa de sua íntima amizade disse-lhe em segredo: olha que o teu doente morreu, dizem que já és feiticeira. Sem perda de tempo a índia toma uma resolução, de accordo com o seu marido. Abandonam a aldeia de noite mesmo, levando consigo duas filhas e um filho, todos três ainda menores de idade. Com effeito, durante toda a noite e durante o dia seguinte, enquanto fugiam, ouviram o latir dos cães dos algozes que lhe vinham no encalço. Esta pobre família, após vários dias de bom caminhar pelos matos, sahiu enfim, às margens do Tapajóz, e nunca mais voltou a Curucupi, nem a outra qualquer maloca.

Casos de acusação, perseguição e morte por xamanismo agressivo não eram raros entre o povo. Por isso que os casos de fuga para preservar a vida eram comuns entre eles. Nesse sentido: “[...] pode se deduzir que as execuções por acusação de feitiçaria eram frequentes, e nisto se resume todo o código criminal dos Munduruku. Não há exemplo de que um Munduruku jamais tenha sido morto por outro, senão por motivos de feitiçaria” (COUDREAU, 1977, p. 123).

A terceira hipótese está relacionada com o processo de expansão econômica e política empreendida pelo governo colonial, uma vez que sempre estavam organizando expedições de reconhecimento territorial para depois estabelecer suas colônias.

Nesse sentido, com os primeiros contatos, houve consequências radicais, como, por exemplo, epidemia de varíola que já assolava as províncias e que se espalhou entre os povos indígenas, inclusive, o povo Munduruku. Isto é, as epidemias também impactaram na vida do povo na segunda metade do século XVIII, forçando a migração e ocupação de outros territórios em que não houvesse casos de epidemias.

Levando em consideração as hipóteses, podemos entender melhor esse processo a partir do estabelecimento das relações “pacíficas” com os colonos, inicialmente, da Barra do Rio Negro. Sabemos que o acordo de “paz” potencializou a migração deles, do Alto e Baixo Tapajós para as regiões banhadas pelo rio Madeira e seus afluentes, influenciando e acelerando o processo de transformação cultural dos Munduruku que já habitavam essa região e aqueles que vieram após o contato com a sociedade colonial.

Setenta anos de convivência “pacífica” foram suficientes para transformar radicalmente os aspectos culturais do povo que já habitavam a região. Leopoldi (2016, p. 272), cita a visita feita pelo casal Agassis na aldeia de Maué, em 1865, que evidencia essa transformação, “[...]”

aldeia era um local civilizado onde a tatuagem dos Munduruku não era mais praticada e, por isso, eles já estavam muito civilizados para serem considerados selvagens”.

Ainda o casal Agassis (*apud* LEOPOLDI, 2016, p. 272-273) tecem considerações mais detalhadas sobre a forma em que os Munduruku estavam se organizando socialmente:

A organização da aldeia não reproduzia o padrão tradicional da etnia, já que as casas se distribuem por duas linhas de construções, como dois lados opostos de uma praça. Uma igreja construída pelos nativos e suficientemente ampla para acolher quinhentos ou seiscentos indígenas ficava no centro da praça. As casas eram grandes, abrigando várias famílias nucleares. Redes se esticavam nos cantos, um dosquais era dividido por uma parede baixa feita de sapé, arcos e flechas, armas de fogo e remos ficavam dependurados ou encostados nas paredes e na parte central deste espaço doméstico havia uma torradeira de farinha. Homens e mulheres viviam na mesma casa. As casas eram muito limpas, e eles mesmo estavam decentemente vestidos com as roupas invariáveis usadas pelos índios civilizados – os homens trajando calças e camisas brancas de algodão, as mulheres com saias de chita, blusas curtas de algodão ou chita.

Dessa forma, a influência da cultura colonial se tornou uma referência para o povo, levando-os a adotarem vários hábitos e costumes dos *pariwat* que eram compartilhados nas relações estabelecidas, como o matrimônio realizado entre os Munduruku e os caboclos, no qual os filhos, frutos dessa relação, eram criados e vistos como brasileiros por serem miscigenados. Essa lógica foi imposta pelos *pariwat* aos Munduruku, principalmente, para aqueles que habitavam a Bacia do rio Madeira objetivando a “integração” deles na sociedade envolvente.

Podemos considerar, então, que a segunda metade do século XIX foi um período de intensas transformações para o povo Munduruku do rio Madeira pela proximidade e relação com a sociedade envolvente. Esse processo continuou intensamente pelos anos vindouros. A partir desse quadro geral, precisamos discutir o processo de ocupação da terra indígena Kwatá-Laranjal, no estado do Amazonas.

### **3.4 Terra indígena Kwatá-Laranjal: entre conflitos e conquistas**

A partir do século XVIII, os Munduruku ocuparam os rios Canumã e Mari- Mari, afluentes do rio Madeira, rio a margem direita do Amazonas, sendo que esse processo foi marcado por conflitos com outros povos indígenas e com os *pariwat*, além das crises epidêmicas que assolaram a região entre o século XIX e XX.

Podemos citar, como exemplo, o movimento de revolta contra o governo imperial no período de 1835 a 1840, conhecido como Cabanagem. Parte do povo Munduruku lutou ao lado

do governo imperial contra os cabanos, pois parte deles já tinham feito os acordos de paz e já estavam inseridos nas relações comerciais com os não-indígenas, no entanto, a adesão não foi por completo.

Devido aos conflitos e as incertezas geradas, alguns Munduruku decidiram se ausentar do campo de batalha, refugiando-se nas florestas para evitar perseguições e retaliações ao seu povo. A revolta foi tão violenta que ficou cravado na memória dos mais antigos Munduruku ainda hoje (SCOPEL, 2013). Essa memória está registrada no livro: Munduruku, Kwatá-Laranjal: Histórias e reconquista da terra, um excelente texto organizado e escrito pelos(as) professores(as) Munduruku com objetivo de manter viva a história do seu povo que ocuparam/ocupam a terra indígena banhada pelos rios Canumã e Mari-Mari (BELEZA, 2002).

Além da Cabanagem, os Munduruku tiveram que enfrentar também os conflitos contra invasão de suas terras nas primeiras décadas do século XX, como podemos ver no estudo de Santos (2009). A autora destaca as lutas empreendidas por eles contra os *pariwat* invasores que tinham como objetivo invadir e controlar as terras em busca dos castanhais nos rios Canumã e Mari-Mari.

As invasões foram potencializadas com o declínio da atividade de extração da borracha e com a valorização da castanha no mercado nacional e internacional. Segundo Santos (2009, p. 86), “a violência foi um elemento constante nas disputas pela exploração dos castanhais, muitas vezes invadidos em épocas de safra por bandos armados”.

Nesse caso, a autora nos auxiliar a compreender que o Estado exerceu um papel repressivo em entender que os Munduruku por resistir às invasões estariam contra as atividades comerciais e, por isso, “[...] perseguições e expedições punitivas exclusivamente determinadas por interesses privados transformavam-se em ações de Estado” (SANTOS, 2009, p. 244). As memórias desses ataques são relatadas pelos(as) anciãos(ãs) que vivem na T.I Kwatá-Laranjal e estão registradas também no livro organizado pelos(as) professores(as) Munduruku (BELEZA, 2002).

A estratégia usada pelos invasores era o de agradar, inicialmente, as lideranças Munduruku para depois explorar a força de trabalho e usurpar as castanhas de suas terras. Cabe então relatar dois casos de invasão que culminaram com conflitos e mortes, são eles: Luis Bentes e Galdino Mendes<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Os(as) professores(as) Munduruku relatam mais histórias sobre as invasões das terras que compõem Kwatá-Laranjal, porém, destacamos somente duas histórias por serem elas as mais presentes na memória dos mais antigos Munduruku.

O português Luis Bentes invadiu e explorou os castanhais próximos à aldeia de Kwatá, em 1870. Ele foi um comerciante na região e conseguiu convencer alguns Munduruku a permitirem a sua permanência na terra indígena. Porém, com o passar do tempo, as relações que iniciaram de forma “amistosa”, tornou-se um problema para as lideranças, pois ele começou a proibir os Munduruku de transitarem e extraírem as castanhas nas proximidades onde residia, entre os igarapés Bom Futuro e Jará. Assim, as lideranças indígenas se reuniram e decidiram organizar um ataque para matá-lo, pois perceberam que não haveria possibilidade de firmar um acordo pacífico para retirá-lo da região. A seguir, Beleza (2002, p. 49-50) destaca o ocorrido:

Eles entraram no igarapé Jacundá e vieram varar por terras no igarapé Bom Futuro. O chefe Manoel Tapajós deixou os outros índios escondidos na mata e foi verificar primeiro como estava a situação na casa de Luis Bentes. Manoel Tapajós fez o trabalho de pajelança e depois voltou para avisar os outros que já estava tudo pronto. Ao chegar à noite, o chefe guerreiro avisou que já podiam ir chegando para mais próximo da casa. Cercaram a casa e o capitão Vitor disse para ele na linguagem ‘prepare-se para morrer, português’, foi então que Manoel Tapajós deu a flechada em Luis Bentes.

Em 1923, o comerciante Galdino Mendes arrendou uma grande extensão de terras que ia da aldeia de Kwatá até a Ilha das Pombas. Ele conseguiu demarcar esse território com a ajuda de um Munduruku chamado capitão Gerônimo. Os dois encontraram-se com o governador do Amazonas, Cesar do Rego Monteiro (1921-1924), e após dizerem que as terras não eram habitadas, o governador autorizou Galdino Mendes a ocupar e trabalhar na região. Após alguns anos, ele começou a proibir os Munduruku de comercializar as castanhas, prendendo quem desrespeitasse os limites de seu território. Inclusive, mandando matar aqueles Munduruku que insistiam em transitar e apanhá-las.

Com isso, a partir das restrições e da violência contra os Munduruku, eles conseguiram matar dois capangas de Galdino Mendes. Isso foi o estopim para conflitos vindouros, como podemos perceber na história relatada por Beleza (2002, p. 52-53):

Com a morte dos capangas de Galdino Mendes, as coisas ficaram cada vez mais difíceis. O tuxaua, vendo o que estava acontecendo, mandou algumas pessoas irem lá no rio Tapajós para dizer o que estava acontecendo. Dias depois, vieram mais índios. Ao chegarem, perguntaram onde estava o homem brabo. Eles já tinham conversado com outros índios da aldeia de Kwatá, que enfrentavam os mesmos problemas. Os índios disseram onde ficava o local onde ele morava e foram todos para lá. Foi também um homem branco com eles. Quando chegaram na casa de Galdino Mendes, ele estava sentado e lendo. O homem branco atirou mas errou. Os índios flecharam e acertaram duas flechas, uma no peito e outra na coxa. Mas Galdino Mendes conseguiu fugir para Manaus, vindo a falecer tempos depois.

As consequências das mortes de Luis Bentes e de Galdino Mendes foram as mesmas, ou seja, forte repressão dos *pariwat* com a participação da polícia que se organizavam para executar operações punitivas contra o povo, matando os indígenas e queimando suas aldeias, criando um ambiente de pânico e afugentando-os(as) para dentro da densa floresta (SANTOS, 2009).

Ressaltamos que todo esse processo de conflitos é fruto da lógica colonialista que dominava as relações com os Munduruku nessa realidade de expansão e pressão geográfica, política e econômica, e que ainda persistem na terra indígena Kwatá-Laranjal<sup>47</sup>.

Entretanto, ao situar essas relações sociais e suas consequências, podemos destacar que tais experiências fazem parte do processo de constituição étnico-identitária e que “[...] as estratégias de defesa contra à violência são práticas que estruturam a coletividade como um grupo étnico e, portanto, sua reprodução social como coletividade” (SCOPEL, 2013, p. 82).

A partir do exposto, podemos compreender que, mesmo com as relações tensionadas, os Munduruku resistiram e conquistaram a demarcação da terra indígena. Essa conquista demonstra o esforço gerado pelo povo, tornando-se uma questão estratégica para a manutenção dos elementos culturais como povo originário. Nesse sentido, torna-se necessário explicar objetivamente o processo da demarcação da terra indígena Kwatá-Laranjal.

Segundo Vieira (1997), Beleza (2002) e Scopel (2013), o processo de demarcação da terra indígena Kwatá-Laranjal iniciou nas primeiras décadas do século XX, entre 1910 e 1920. Esse trabalho foi iniciado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), porém, a primeira demarcação delimitou um pequeno território e, obviamente, não atendeu às exigências do povo Munduruku.

A partir da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, instalaram-se dois postos localizados nas aldeias de Laranjal e Kwatá, possibilitando e ampliando as discussões sobre as regiões que precisam fazer parte da terra indígena. Dessa forma, o primeiro levantamento topográfico foi realizado em 1976, porém:

Não atendeu às demandas indígenas, sendo que os trabalhos foram retomados em 1979 e 1981 buscando inserir nas terras os castanhais tradicionalmente ocupados pelos Munduruku. Todavia, partes importantes do território permaneceram fora da área demarcada, o que motivou os Munduruku a discordarem dos limites estabelecidos (SCOPEL, 2013, p. 82).

---

<sup>47</sup> Atualmente, além das invasões em busca de castanha e açaí, os Munduruku enfrentam ainda as pressões e ataques do crime organizado. Uma parte da T. I está invadida por narcotraficantes onde mantém enormes plantações de maconha, neste caso, o poder público se mantém ausente.

Beleza (2002) e Scopel (2013) destacam outro entrave nesse processo, à empresa petrolífera francesa, Elf-Aquitaine, que invadiu as terras Munduruku para desenvolver pesquisas geológicas em busca de petróleo em 1983. No decorrer da invasão, houve impacto ambiental e social que afetou diretamente o cotidiano do povo. A empresa usou técnicas de exploração que ocasionou grandes desmatamentos das florestas nativas da região e, com isso, contaminou parte das terras e poluiu alguns rios. Além disso, a empresa espalhou explosivos em regiões habitadas, pondo em risco a vida dos Munduruku.

Diante disso, as lideranças Munduruku resolveram resistir politicamente contra a empresa, levando-a a juízo e ganhando a causa. Com parte do valor da indenização paga pela Elf-Aquitaine, em 1989, os Munduruku financiaram outro processo de demarcação de suas terras e conseguiram ampliar o território.

Em 1992, houve a criação União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS) que, com a colaboração do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), conseguiram pressionar o Estado para dar continuidade com o processo de demarcação inconcluso. Porém, foi somente em 1997 que a FUNAI retomou os trabalhos para a demarcação das terras e, com muita pressão política dos Munduruku, em 2004, foi que conquistaram a demarcação definitiva da terra indígena Kwatá-Laranjal, após 94 anos de resistência e luta em prol de seus direitos (BELEZA, 2002; SCOPEL, 2013)<sup>48</sup>.

No presente, a maioria do povo se encontra habitando as margens dos rios ou igarapés, em aldeias em sua maior parte, e em moradias dispersas pelos rios, esse são em menor número. Podemos localizar as moradias espalhadas pelos seguintes rios: baixo Mari-Mari<sup>49</sup>, baixo Canumã, Mapiazinho, e no médio e alto Mapiá.

A terra indígena Kwatá-Laranjal, atualmente, está localizada no município de Borba, na parte leste do Amazonas, ao sul do município de Nova Olinda do Norte, e está composta por 31 aldeias, com uma população total de 3.905 habitantes. Podemos identificar as aldeias e localizações a partir dos dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI/Manaus, 2019): Rio Mari-Mari: Boa Hora, Cacoal, Jacaré, Terra Vermelha, Mucajá, Laranjal, Laguiño, Vila Batista (Cipozinho), Varre-Vento, Vila Nova, Sorval. Rio Canumã: Kwatá, Niterói, Fronteira, Arú, Parawá, As Cobras, Apuí, Cafezal, Kaiawé, Cajoal, Empresinha, Jutá Malocão, Juvenal,

---

<sup>48</sup> Além da FUNAI, UPIMS e CIMI, houve outras entidades que auxiliaram o povo Munduruku em sua organização social, cultural, política e econômica na T.I Kwatá-Laranjal, quais sejam: Fundação Nacional de Saúde (FNS), Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), Conselho Indígena do Rio Madeira (CIRMA), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), UEA e UFAM.

<sup>49</sup> Segundo Vieira (1997, p. 21), “em se tratando das aldeias localizadas no rio Mari-Mari, às aldeias Laranjal e Laguiño estão entre as mais antigas, tendo sido formadas no início deste século”.

Makambira, Mamonal, Pajurá, Santo Antônio, Sauru, São Domingos, Tartaruginha.

Vieira (1997, p. 21), destaca em seu estudo os critérios usados pelos Munduruku para a formação e localização das aldeias na TI:

Percebeu-se quatro razões principais, são elas: a) necessidade de mudança por ocasião de epidemias, em especial o sarampo e a malária; b) crescimento da família nuclear – aspecto consanguinidade – isto é, filhos vão se casando e construindo suas casas ao lado da dos pais e futuramente netos e bisnetos, além das outras famílias que vão se ajuntando pela afinidade; c) localização estratégica devido às frequentes invasões na área e d) proximidade dos cursos d'águas.

É nesse sentido que podemos considerar que a história do povo Munduruku e a demarcação da T.I Kwatá-Laranjal é um extraordinário processo de transformação que envolveu migração e relações sociais com outros povos indígenas. Sabemos que antes do contato com os *pariwat*, os Munduruku já desenvolviam complexas redes de relações sociais que objetivavam a guerra como uma questão estratégica para o povo. Após o contato e com o acordo de paz, as relações se modificaram e se inseriram numa rede de atividades comerciais que intensificou o processo de transformações socioculturais.

Seria então um equívoco reduzir e simplificar esse processo a lógica utilitarista. A história pré e pós-contato nos auxiliam a entender que as dimensões culturais, políticas e econômicas Munduruku foram essenciais para a constituição de relações de alteridade, enfrentando a lógica da colonialidade imposta a eles. Assim, como afirma Scopel (2013, p. 83), “[...] o processo histórico e de etnogênese Munduruku caracteriza-se por um regime de alteridade próprio [...]”, e a conquista da terra indígena Kwatá-Laranjal simboliza a concretização do processo de resistência para a r-existência.



#### **4 ENTRE TAQUARAS E DIÁLOGOS OUTROS: TRAJETÓRIA DE VIDA DOS(AS) INTERLOCUTORES(AS) MUNDURUKU**

Nesta seção, apresentaremos as trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) do estudo, evidenciando os processos de engajamento com o movimento indígena Munduruku e suas relações com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal. Optamos em registrar tais trajetórias por dois motivos objetivos: primeiro, pela inexistência de registros documentais sobre os(as) Munduruku que dedicaram e continuam dedicando suas vidas ao movimento indígena lutando por uma educação escolar própria e, segundo, é possibilitar o estudo e compartilhamento das trajetórias com os(as) Munduruku que lutam no movimento e, também, com a comunidade educativa no chão das escolas.

Acreditamos que esse singelo registro possa se tornar um documento que auxilie todos(as) os(as) parentes Munduruku a saberem, conscientemente, as experiências e aprendizagens produzidas no processo de luta e resistência que foram empreendidos na história recente para a conquista da educação escolar indígena no território. Assim, as trajetórias se tornam um instrumento étnico-político para contribuir com o fortalecimento, consolidação e projeção de projetos outros para o movimento em relação à educação escolar própria na TI Kwatá-Laranjal.

Entretanto, destacamos a lógica da estruturação do texto a partir das seguintes categorias: tuxauas, lideranças e representantes. No decorrer da pesquisa de campo, e com o avanço dos diálogos com os(as) interlocutores(as), percebemos que existem certas distinções no trato com as pessoas que compõem a organização política do povo. Fomos percebendo como o povo Munduruku se organiza e como se relacionam nessa dinâmica atualmente. Portanto, existem papéis sociais com funções bem definidas que precisam ser entendidas e que surgiram a partir do processo de crescimento e desenvolvimento do povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal num contexto complexo de relacionamento contínuo com a sociedade envolvente.

Respeitando a organização étnico-política e sua dinâmica, iniciaremos com as trajetórias de vida dos tuxauas do rio Canumã e do rio Mari-Mari, pois os dois são as lideranças maiores do povo. Seguindo das lideranças que são aqueles(as) de linhagem parental das lideranças tradicionais – com algumas exceções – que exercem funções específicas na organização política e se dedicam ao movimento indígena Munduruku. Por conseguinte, os(as) representantes que são aqueles(as) que participam também do movimento com funções específicas como as mulheres do coletivo de Mulheres e os(as) professores(as) que compõem a educação escolar

indígena. As trajetórias de vida nos auxiliam a perceber pontos singulares e convergentes a partir da relação com o movimento indígena e com a conquista da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal.

#### 4.1 Tuxauas Munduruku

##### Fotografia 3 – Manuel Cardoso Munduruku



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

“*Eu sou eu, Manuelzinho, liderança do meu povo!*”. Manuel Cardoso Munduruku, conhecido como Manuelzinho, nasceu no dia dois de dezembro de mil novecentos e quarenta e cinco, na aldeia Kwatá, rio Canumã, TI Kwatá- Laranjal. Filho do tuxaua Nunito Cardoso e Ester Caldeira Cardoso. Seu pai foi um grande tuxaua do povo Munduruku, de espírito guerreiro e com uma visão apurada de mundo, conseguia entender a mente dos *pariwat* e usava isso para resistir e lutar contra os contínuos ataques à terra indígena. Sua mãe sempre esteve preocupada em ensinar os mais novos a língua Munduruku, sempre pontuou a questão da língua, pois já tinha percebido que seu povo poderia deixar de falar a própria língua e já indicava que isso futuramente seria um desafio a ser enfrentado. Sem dúvidas, ela foi uma grande educadora Munduruku. Seus pais se tornaram o alicerce, a base, a referência para o futuro tuxaua.

Na sua infância, Manuelzinho era uma criança livre e brincalhona, divertia-se imitando os mais velhos pescando, caçando e plantando, correndo pela aldeia. Sempre depois das brincadeiras, sua mãe lhe convocava para ajudar nos afazeres do dia a dia como, por exemplo, capinar, roçar, e cultivar os alimentos em geral. Quando anoitecia, seus pais, juntos aos mais velhos da aldeia, se reuniam para contar histórias do passado. As histórias relatam as rotinas do cotidiano e as lutas que os Munduruku faziam contra os invasores, dentre elas a história da Mãe do Mato que mais lhe encantava. As brincadeiras na aldeia e as histórias contadas pelos mais velhos seriam a preparação, a forma de educar a criança para aprender os trabalhos essenciais e como lidar com a vida no território.

Na sua juventude, Manuelzinho se ocupava com os trabalhos comuns que aprendeu brincando e observando os mais velhos. Aos poucos foi aperfeiçoando as técnicas de caça, pesca e roçado. Esses trabalhos foram por muito tempo seu objetivo de vida, conseguir alimento para sua família e para os outros parentes da aldeia. Desde novo sofreu de convulsão que o fazia perder a consciência. Mais tarde, com o acompanhamento médico, descobriu que sofria de epilepsia, e esse distúrbio neurológico causou muitas reflexões sobre sua própria vida. Às vezes se perdia nos pensamentos sobre o seu futuro como o de constituir uma família pois, para ele, seria difícil encontrar uma companheira que quisesse se relacionar nessa circunstância. Desse modo, Manuelzinho passou boa parte de sua juventude cuidando e ajudando seus pais.

Ele não pode estudar porque na época não existia escola na TI Kwatá-Laranjal. A única forma de ter contato com a educação formal era através do esforço dos pais e dos mais velhos das aldeias que lavravam itaúba, faziam farinha - entre outras coisas - para vender e, com o dinheiro, contratavam pessoas de confiança que viviam nas cidades e/ou vilarejos próximos ao território. Às vezes essas pessoas recebiam os produtos *in natura* como forma de pagamento para ensinar as crianças a ler, escrever e contar. Geralmente, as aulas eram ministradas num curto período nas aldeias. Antes e durante o SPI, essa foi uma das formas que os Munduruku faziam para proporcionar um pouco de educação do *pariwat* para as novas gerações, contratando os(as) *amigos(as)-ensinantes* para ensinar as suas crianças. Essa realidade foi mudando a partir da FUNAI, que iniciou a contratação dos primeiros professores para atuarem nas aldeias. Dessa forma, muitas crianças cresceram sem ter acesso à educação escolar, pois o esforço de contratar os(as) *amigos(as)-ensinantes* foi uma estratégia individual, específico a família, e não um projeto coletivo de educação e, por isso, Manuelzinho passou sua infância e juventude sem ter tido a oportunidade de estudar.

No entanto, foi na juventude que ele começou a observar os mais velhos lutando em prol do povo. Quando jovem, percebeu que existia a preocupação da defesa do território contra

as invasões dos posseiros *pariwat*. As lideranças Munduruku, quando percebiam alguma invasão, de imediato se armavam com suas taquaras, seus arcos e flechas, e iniciavam a investida contra aqueles que insistiam em invadir suas terras. Manuelzinho relata que sempre observava esse movimento dos mais velhos, das lideranças, e começou a sentir vontade de ajudar eles nessas missões. Porém, na época, as lideranças não permitiam que os mais jovens participassem porque era perigoso. Geralmente, existia o conflito armado e muitas pessoas poderiam morrer. Sabendo disso, Manuelzinho se reunia com os outros jovens Munduruku para conversar sobre essa questão e ver como poderiam ajudar de alguma forma as lideranças e seu povo.

Mesmo não podendo lutar com eles, Manuelzinho foi aprendendo como as lideranças se organizavam quando existiam os perigos das invasões pelos posseiros *pariwat*. Para ele, essa foi a sua escola, essa foi a sua educação verdadeiramente, na qual, através da observação, entendeu que ele teria que lutar para proteger seu povo, e assim foi feito. Depois de adulto, começou a participar dos espaços de consultas e deliberações junto ao seu pai e outras lideranças Munduruku. Aos vinte e oito anos, ele se casou com Maria das Dores Lopes Cardoso, tiveram 13 filhos(as) e constituíram uma família grande como sonhava quando mais jovem. Também foi nesse período que seu pai, tuxaua Nunito Cardoso, adoeceu e ficou impossibilitado de exercer sua liderança.

Enfermo e sentindo que sua vida se findaria, Nunito, junto ao vice-tuxaua, Manduca, convoca imediatamente Manuelzinho para conversar sobre a situação. Era no período das castanhas, ele estava coletando na mata quando foi chamado para voltar o mais rápido possível e poder falar ainda com o seu pai, e assim o fez. Chegando na casa de seu pai, percebeu logo que a situação era grave e, enquanto esteve fora, ele ficou mais debilitado. Então, de forma direta, Nunito passa para Manuelzinho o cargo de tuxaua geral do povo Munduruku. Manuelzinho não esperava por isso, no primeiro momento não quis assumir, pois acreditava que não estava preparado para ser o tuxaua geral de seu povo. Mas seu pai insistiu e dizia que ele teria que aceitar por ser o único na sucessão. Nunito orientou o Manduca, vice-tuxaua, a fazer uma assembleia com o povo para apresentar o novo tuxaua, Manuelzinho. Pouco tempo depois, o grande tuxaua Nunito Cardoso tornou-se ancestral, um encantado guerreiro Munduruku.

Agora, tuxaua geral e consciente de sua responsabilidade, reuniu com o povo e, de forma honesta, explicou que não tinha experiência e pediu permissão aos parentes Munduruku para aprender como ser uma liderança, como liderar seu povo, num período de dois anos. Imediatamente, apareceu uma viagem para Manaus, teria que representar os Munduruku numa

reunião com outros povos indígenas, organizada pela FUNAI. Seriam três dias, porém, após as demandas que surgiram dessa reunião, aquelas lideranças tiveram que viajar a Brasília; o que seria um encontro de poucos dias se tornou numa agenda de luta extensa com outras lideranças indígenas na capital brasileira.

Nessa viagem a Brasília, pensou que não voltaria com vida para sua família porque houve conflito com o governo militar da época. Mesmo sem armas, Manuelzinho e as outras lideranças resistiram às pressões dos *pariwat* armados. Com a intervenção da FUNAI, os conflitos foram contornados e logo conquistaram um acordo com o governo militar e, assim, Manuelzinho pode retornar ao seu território com segurança.

No entanto, passou-se mais de trinta dias sem dar notícias a sua família e a seu povo. Essa ausência e a dificuldade de comunicação geraram inúmeras dúvidas e angústias em relação a sua integridade física. Dessa forma, os próprios Munduruku acionaram a Polícia Federal/PF para ajudar a encontrá-lo. Quando Manuelzinho chega em Nova Olinda do Norte se depara com a PF investigando seu “desaparecimento”. Indagado pela PF o motivo de sua ausência, ele responde dizendo que estava em Brasília lutando pelo seu povo e deixou claro que não precisaria avisar a PF quando viajasse, até porque, reitera-se, estava na luta, enfrentando o governo militar. Assim começou a história do Sr. Manuelzinho como tuxaua Munduruku.

Com o passar do tempo, Manuelzinho foi aprendendo a fazer alianças com outras lideranças indígenas e parceiros *pariwat*. A partir das alianças, ele foi ajudando a construir os movimentos indígenas no Amazonas e na região norte. Uma das primeiras organizações indígenas em que Manuelzinho trabalhou para conquistar foi a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, em 1989, tendo como missão defender os direitos dos povos indígenas como a delimitação e demarcação dos territórios tradicionais, a saúde, a educação própria, direito pela autonomia a vida. Também incorporou na luta para conquistar a Constituição Federal de 1988 – CF/88, participando nas negociações em Brasília, fazendo-se presente, também, no dia da Promulgação – 5 de outubro de 1988.

Concomitantemente, Manuelzinho foi orientando outras lideranças Munduruku a trabalharem na organização política do povo. Surgindo assim a Organização do Conselho Indígena Munduruku (OCIM), que foi substituída pela União dos Povos Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS). Junto à UPIMS surge a Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS). A UPIMS foi a organização geral do povo e a CEPIMS foi uma extensão dessa organização. Manuelzinho destaca as principais conquistas com a UPIMS como a delimitação e demarcação da TI Kwatá-Laranjal. Já com a CEPIMS, foram conquistando a educação escolar própria e formação de professores Munduruku, que começou com o Programa

Pira-Yawara (SEDUC/AM) e depois com os cursos de nível superior como a Pedagogia Intercultural pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e a Licenciatura Intercultural pela UFAM.

Sua história é marcada por conquistas significativas para o povo Munduruku, mas tem uma questão que Manuelzinho sente quando lembra de sua trajetória como tuxaua geral: a ausência com sua família. Em virtude das responsabilidades de tuxaua geral, muitas vezes se fez ausente em sua casa, e isso impossibilitou acompanhar mais de perto o crescimento de seus filhos e dar o suporte necessário para sua amada companheira de vida. Uma das lembranças que mais marcou seu coração foi quando fazia viagens de avião. Observando a imensidão da floresta, percebia fumaça oriundo de alguma queimada, mas isso fazia ele lembrar da Dona Maria torrando a maniva para fazer farinha. Essa imagem lhe invadia e lhe deixava com saudades. Em suas viagens, que muitas vezes foram longas, levava seu povo e, principalmente, sua companheira e filhos em seu coração.

Atualmente, Manuelzinho se mantém firme e atuante como tuxaua geral dos rios Canumã e Mapiá, e continua acreditando e lutando para conquistar condições melhores para proporcionar uma vida digna ao seu povo, como saúde específica, educação escolar própria e proteção do território. Ainda o espírito guerreiro de seu pai e o exemplo de sua mãe como educadora maior lhe motiva a continuar na luta, na resistência, como um guerreiro Munduruku atento às mudanças do mundo e da vida.

#### **Fotografia 4 – Edinho Rodrigues Moreira**



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou Munduruku, sou indígena, sou liderança e amo cuidar do meu povo!* Edinho Rodrigues Moreira nasceu no dia vinte e quatro de junho de 1961, no Igarapé Açu, próximo a aldeia Mucajá do rio Mari-Mari, da TI Kwatá-Laranjal. Filho de Manuel Moreira e Atanásia Rodrigues Moreira. Seu pai foi uma grande liderança Munduruku, muito respeitado pelo seu exemplo de humildade e conciliação entre os parentes. Edinho lembra que sempre ele reunia seu povo para ouvir primeiro e depois decidir coletivamente sobre alguma questão. Dessa forma, ele demonstrava seu respeito às vozes dos parentes e assim cuidava de todos. Para Edinho, esse é o exemplo de liderar, liderar com e para o povo.

Ao mesmo tempo que seu pai prezava pelo diálogo entre os Munduruku, ele era resistente à ideia do *pariwat* dentro do território. Edinho destaca que uma das principais preocupações dele era a invasão do território. Nesse aspecto, ele não sedia as influências e nem as chantagens dos *pariwat*, porque ele sabia que o povo Munduruku sofreu por vários anos a partir dessa relação. Mesmo falando pouco o português, seu pai enfrentava os invasores e conseguia mobilizar o povo para resistir e lutar contra os pesqueiros e posseiros. Portanto, construiu uma história de luta e resistência com seu povo, história essa que Edinho carrega até hoje e lembra com muito carinho.

Na sua infância, Edinho foi uma criança educada por seus pais. Na época, não teve oportunidade de se relacionar com outras crianças por dois motivos: primeiro, porque seus pais foram rígidos em sua educação e, segundo, porque não existia muitas famílias ocupando a região do igarapé Açu. Portanto, Edinho se ocupava nos trabalhos da família como a roça, a pesca, a caça e a coleta de frutos. Eventualmente poderia socializar e brincar com outras crianças na aldeia. Consequência disso, passou sua infância praticamente ajudando nos trabalhos diários acompanhando seus pais e irmãos.

Mas isso não foi um motivo de tristeza para Edinho, pois lembra com muito carinho dos momentos afetivos que tinha com sua família, principalmente nas rodas de contação de histórias que seu pai e sua mãe faziam para os seus filhos. Ele lembra que seu pai contava muitas histórias sobre o passado do povo Munduruku, como se organizavam e como lutavam para conquistar território e aumentar a população.

Edinho ficava impressionado com a forma que os Munduruku se organizavam para a guerra, como lidavam com as mulheres e crianças dos povos que eram derrotados, e o que mais lhe chamava a atenção era o fato dos guerreiros Munduruku, após as batalhas, decapitarem os guerreiros indígenas derrotados e transformar as cabeças em troféus. Edinho adorava ouvir essas histórias. Naquele tempo os Munduruku eram casca grossa, afirma ele.

A sua juventude não foi diferente, sempre acompanhou seus pais em tudo. Além dos trabalhos diários, agora acompanhava seu pai nas reuniões das lideranças e começou a entender como era o cotidiano de uma liderança e como se organizavam para discutir as demandas do povo. Edinho, com vinte anos, foi convidado pelo seu pai a participar de uma Assembleia junto com outras lideranças e Chefe de Posto da Funai; foi nesse encontro que ele foi nomeado cacique de sua aldeia.

No início não entendeu o motivo da nomeação, inclusive, até não queria aceitar o cargo por acreditar que não estava preparado para tamanha responsabilidade. Como foi uma decisão coletiva, teve que aceitar e se dedicar ao serviço. Aos poucos, Edinho foi se acostumando como cacique e ampliou sua consciência étnico-política. No entanto, depois de três anos como cacique, ele teve que se ausentar por motivos de saúde, sendo obrigado a se mudar para cidade de Manaus para fazer o tratamento necessário em relação a sua enfermidade.

Quando teve sua saúde restabelecida, Edinho retorna a sua aldeia e continua acompanhando as lideranças Munduruku nas Assembleias, apoiando nas decisões tomadas e contribuindo com o movimento indígena. Lembra que lutou junto com o seu povo pela identificação, delimitação e demarcação da TI Kwatá-Laranjal. Sempre esteve ao lado dos(as) professores(as) Munduruku e acompanhou as conquistas em relação à educação escolar. Se dedicou também à pauta da saúde diferenciada no território, pois sentiu na carne os desafios de sair de sua aldeia para receber tratamento e acompanhamento médico especializado.

Em 2002, Edinho foi convidado a se tornar o Tuxaua Geral do rio Mari-Mari. Ele lembra que ficou emocionado e agradecido pelo convite e, dessa vez, assumiu a função com intuito de fortalecer a luta do povo Munduruku. Porém, no final de 2003, teve outro problema de saúde que impossibilitou continuar exercendo a função de Tuxaua Geral. Mais uma vez teve que ir à Manaus para cuidar de sua saúde. Meses depois, conseguiu retornar a sua aldeia e seguiu com seu trabalho na roça, na pesca, na caça e na coleta de frutos, sem deixar o movimento indígena.

Com o passar dos anos e com as mudanças que o povo Munduruku estava vivendo, os parentes indígenas do rio Mari-Mari perceberam que precisavam mudar o Tuxaua Geral e, numa Assembleia, convidaram mais uma vez Edinho para assumir a função. Então, em 2021, Edinho se tornou Tuxaua Geral mais uma vez e continua exercendo sua liderança junto ao seu povo. Sempre quando fala da função e da responsabilidade de ser Tuxaua Geral, Edinho se emociona pois carrega consigo a lembrança de seu pai e de sua mãe. Os exemplos deles são a sua inspiração para continuar lutando e resistindo às invasões dos *pariwat*.

Quando Edinho olha para sua trajetória de luta percebe que o movimento indígena é sua vida. É no movimento através das experiências com o povo Munduruku e com outros povos

que se entende a necessidade de se organizar politicamente para buscar formas outras de existência, buscar outros projetos de vida, visando a autonomia para o povo. Assim, o movimento indígena nos prepara para a vida, para a cidadania, para o bem-viver e, quando olhamos os exemplos das lideranças tradicionais, é possível perceber que podemos ir além, podemos conquistar mais coisas, afirma Edinho.

A partir dessa perspectiva, Edinho percebe que o povo Munduruku vive um outro momento, lembra que anos atrás a principal preocupação das lideranças era juntamente resistir às invasões dos posseiros e dos pesqueiros. Depois da conquista da demarcação da TI Kwatá-Laranjal, surgiram outras preocupações como ter uma educação escolar própria e uma saúde diferenciada. Para isso, ele destaca que o movimento indígena precisa olhar para o passado, aprender com as experiências das lideranças tradicionais, entender o hoje, o agora, saber lidar e transitar pelos espaços políticos da sociedade para então pensar nos projetos de futuro.

Portanto, Edinho entende que a educação escolar deve estar alinhada com o movimento Munduruku, pois acredita que essa relação pode contribuir para o aperfeiçoamento do movimento e com o projeto de educação escolar própria. Como ele mesmo diz, o movimento é educação e a educação escolar deve fortalecer o movimento. Edinho espera que os alunos das escolas se tornem os futuros líderes, pois ninguém é eterno, e são eles que devem aprender a lutar para a manutenção da vida e o desenvolvimento sustentável do povo Munduruku.

## 4.2 Lideranças Munduruku

### Fotografia 5 – Iracema Maria Cardoso



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou Mulher Munduruku que ama o meu povo e acredita na nossa força!* Iracema Maria Cardoso, conhecida como Dona Dora, nasceu no dia doze de abril de 1953, na aldeia Kwatá, TI Kwatá-Laranjal. Filha de Bernardo Cardoso e Antonia Cardoso que, aos dois anos de idade, compartilhou a sua criação com sua tia materna Alzira Cardoso. Dona Dora foi criada com muito carinho pelos seus pais e, principalmente, pela sua tia na aldeia vizinha Kaiawé.

Quando criança, Dona Dora lembra que se dedicava em ajudar a sua família nos trabalhos domésticos e na roça. Desde pequena, foi aprendendo a roçar, plantar e a colher os alimentos, como a banana, a maniva, a macaxeira e o cará que sua tia cultivava para sustento próprio e da aldeia. Também ajudava a sua tia e mãe fazendo farinha. Lembra que naquela época era comum as famílias terem um roçado visando a sua alimentação e, se precisasse, contribuir com a alimentação dos outros parentes Munduruku residentes na aldeia. A roça, a pesca, a caça e a coleta tinham o propósito coletivo também, pois nenhum parente indígena poderia ficar sem comida. Portanto, mesmo sendo um roçado da família, outros parentes indígenas poderiam se beneficiar num espírito colaborativo e solidário. Para ela, o compartilhamento dos alimentos era uma das formas de mostrar respeito e amor a todos os parentes indígenas.

Quando não estava no roçado, Dora amava observar sua mãe fazendo artesanatos, costuras e cerâmicas de barro como panelas, pratos, potes, etc. Mas ela só observava de longe porque sua mãe não deixava ajudar nessa atividade. Ela sempre lhe dizia que as coisas tinham uma Mãe Espiritual e, como ela era criança, ainda não estava preparada espiritualmente para lidar com o barro, na confecção das cerâmicas. Esse trabalho para sua mãe era uma atividade de muito respeito, e que um dia ela estaria pronta para pedir autorização a Mãe do barro para fazer suas cerâmicas. Mas, como Dona Dora era curiosa, insistia em ficar espiando de longe e, assim, foi aprendendo a arte da cerâmica e da costura.

Em outros momentos, Dora lembra com carinho que adorava ouvir as histórias do seu povo. Ela diz que sua mãe, pai e tia, sempre que possível, contava a história da Mani – que é a explicação de como surgiu a mandioca -, da Sairé – que foi uma jovem que subiu ao céu e aprendeu as coisas do espírito -, do Rairu – o tatu sagrado -, e as histórias das lutas dos velhos Munduruku em defesa do território contra os *pariwat*. Para ela, esses momentos eram felizes e cheios de amor, pois sentia que aprendia com sua família a ser uma mulher Munduruku e que um dia seria chamada para lutar pelo povo, igual aos velhos guerreiros Munduruku.

Ainda sobre sua infância, Dona Dora lembra que não existiam escolas nas aldeias e que os mais velhos já se preocupavam com a educação das crianças. Já existia o interesse de ensinar “as coisas dos *pariwat*” para as novas gerações para que elas não se tornassem vítimas

das armadilhas impostas por eles. Assim, ela lembra que quando tinha 10 anos seus pais, com muito esforço, conseguiram contratar uma pessoa para alfabetizar as crianças do Kaiawé. Com isso, Dona Dora teve o primeiro contato com as “coisas do *pariwat*” e foi aprendendo a ler, escrever e aritmética básica. Porém, como ela mesmo conta, os(as) *amigos(as)-ensinantes* não se acostumaram nas aldeias, dava umas aulas e depois iam embora e não voltavam mais, assim foi por muito tempo.

Quando completou 13 anos, apareceu um professor contratado pelo município de Borba para lecionar em uma aldeia – não se lembra qual. Ele trabalhou com alfabetização dos Munduruku por dois anos somente. Segundo Dora, essa articulação do município em trazer um professor teve como objetivo ensinar as crianças e, principalmente, os jovens e adultos a ler e escrever para que eles pudessem se tornar aptos a votar nas eleições municipais. Isto é, o interesse era conquistar os votos dos parentes Munduruku que, naquela época, já tinham entrado no radar e no cálculo político de Borba devido ao aumento populacional na TI Kwatá-Laranjal.

Somente aos 20 anos, dona Dora presenciou o início da implementação da educação escolar nas aldeias a partir da articulação da FUNAI com a Secretaria de Educação do município de Borba. O indigenista Silvio Azevedo O. Junior, que depois se tornou Chefe de Posto da FUNAI em Kwatá, começou também a trabalhar como professor de 1º a 4º série. Depois dele, outros professores começaram a trabalhar nas aldeias, porém, ela não pode concluir seus estudos devido à falta de uma política efetiva em relação à escolarização.

Por outro lado, na sua juventude, Dona Dora se dedicou a acompanhar seu pai nas reuniões das lideranças Munduruku. Na época o tuxaua geral era o Nunito Cardoso e seu pai era o vice na aldeia Kwatá. Mesmo não participando diretamente, ela aprendia sobre as questões que os velhos guerreiros pautavam nas Assembleias. E foi ouvindo e observando as lideranças da época que Dona Dora percebeu que seu povo sofria com os constantes ataques dos *pariwat*, inclusive, entendeu que por muito tempo os seus parentes indígenas tinham sido escravizados por eles no próprio território. Como ela mesma diz, “[...] naquela época o nosso documento era a taquara [...] a gente enfrentava mesmo, matava mesmo [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 18/10/21 e 27/05/22).

Além disso, depois dos 12 anos, começou a se envolver com as atividades da Igreja Católica na aldeia de Kwatá. Foi catequizada e se tornou catequista na própria aldeia, atuou por muitos anos catequizando as crianças Munduruku e depois se tornou presidente da Igreja. Nessa experiência, aprendeu que todos os parentes indígenas são católicos, pois segundo Dona Dora, “[...] Adão e Eva pecaram e deus tirou eles do paraíso, e eles tiveram vários filhos, aí Jesus veio para batizar as crianças e perguntou se era só aquele dois filhos [Caim e Abel], eles

disseram que era só aqueles mesmo. Mas Jesus já sabia, aí quando ele batizou as crianças [Caim e Abel], ele pegou o resto da água sagrada e jogou dizendo: eu batizo quem tá presente e batizo quem tá escondido pelo mato em nome do pai, do filho e do espírito santo, e nós índios, então, fomos batizados [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 18/10/21 e 27/05/22).

Dona Dora foi aprendendo desde cedo, a partir das experiências com as lideranças Munduruku e com a Igreja Católica, a ter responsabilidade com seu povo, senso de pertencimento étnico e a amar todos os parentes indígenas. Para ela, essas foram as formas que encontrou para servir ao próximo, visando o bem-viver no território.

Outrossim, Dona Dora destaca que quando o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) iniciou a sua atuação junto aos Munduruku, os parentes foram aprendendo o significado e a importância do movimento indígena para a conquista de melhores condições de vida. Doravante a assessoria do CIMI, constituiu-se a Organização do Conselho Indígena Munduruku (OCIM) que, com o passar do tempo, tornou-se na União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS). Depois, a UPIMS avança para a criação da Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS).

Observando todo o esforço dos parentes em se organizar enquanto movimento indígena, Dona Dora, junto às mulheres Munduruku, sentiram também a necessidade de se organizar para ter uma representação que sincronizasse as demandas das mulheres no movimento em processo de formação e consolidação. Dessa forma, constituiu-se o Movimento das Mulheres Munduruku e Sateré-Mawé (MMMS), objetivando o protagonismo feminino nas articulações étnico-políticas alinhado com o novo tempo de resistência e luta. A primeira representante do MMMS foi a Dona Ester Caldeira Cardoso, mãe do tuxaua geral Manuelzinho. Dona Dora, assim, inicia sua luta em prol das mulheres indígenas apoiando a Dona Ester que, depois de alguns anos, passou a liderança das Mulheres para ela.

Dona Dora destaca a importância da MMMS junto a UPIMS na luta por direitos como, por exemplo, a proteção do território contra as invasões dos *pariwat*; a demarcação da TI Kwatá-Laranjal; a assistência à saúde básica nas aldeias; a conquista da educação escolar indígena e a formação dos professores Munduruku e Sateré-Mawé.

Em relação à educação escolar, ela se dedicou para conseguir o projeto étnico-político de educação voltado para a questão da língua Munduruku. Dona Dora sempre se preocupou com a possibilidade da retomada da língua no território, pois os parentes foram induzidos pelos *pariwat* a deixar de falar a própria língua. Ela afirma que “[...] depois do *pariwat* agente foi perdendo né, [...] minha mãe dizia que a gente precisava falar português, ler e escrever porque o *pariwat* estava enganando muito a gente, então a educação era para a gente aprender

as coisas deles para não ser enganado, meu pensamento é que os parentes que aprendem a ler e escrever é para ser o nosso olho, o conhecimento adquirido é para defender nós que não tem o conhecimento para enfrentar as coisas do *pariwat*, então foi isso que motivou a lutar pela educação [...], eu vejo assim né, a educação é para a gente aprender as coisas e lutar contra as coisas ruins né?! [...]" (Recolha de narrativa realizada nos dias 18/10/21 e 27/05/22).

Para Dona Dora, a educação escolar indígena teria três objetivos centrais: 1º aprender as coisas do branco junto com os conhecimentos Munduruku; 2º retomada da língua; 3º fortalecer o movimento indígena na TI Kwatá-Laranjal. Ela considera que essa concepção de educação escolar é fruto das experiências e das lutas no/com movimento indígena. Portanto, acredita que a educação precisa estar junto com o movimento para, assim, cuidar da vida, sem esquecer do passado e projetar um futuro melhor. Dona Dora é uma mulher guerreira que respira a ancestralidade de luta do povo e continua doando sua vida em vida em prol do povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

#### **Fotografia 6 – Francisco Cardoso Munduruku**



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Luto pelo meu povo e por ser teimoso a minha vida é o movimento indígena!* Francisco Cardoso Munduruku, conhecido como Chiquinho, nasceu no dia quatro de outubro de 1959, em um igarapé perto da aldeia Kwatá, rio Canumã, TI Kwatá-Laranjal. Filho do tuxaua Bernardo Augusto Correia e Antônia Maria Cardoso Munduruku. Seu pai era da nação Gavião

Real e sua mãe da nação Guariba. A sua linhagem é dos guerreiros antigos, inclusive seu avô lutou por muito tempo contra os posseiros *pariwat*, participando do massacre contra o português Luís Bentes no início do século XX, como consta registrado no livro Munduruku Kwatá-Laranjal: história e reconquista da terra. Logo após o seu nascimento, seu pai tornou-se ancestral Munduruku. Portanto, Chiquinho não viveu com pai, mas pode conhecer suas histórias e trajetória de vida defendendo o seu povo.

Na sua infância, Chiquinho foi criado pela sua mãe com apoio de seus tios. Ela dedicava boa parte do seu tempo cuidando dele e trabalhando na agricultura, no extrativismo, principalmente, na coleta da castanha. Suas brincadeiras na aldeia giravam em torno dos trabalhos essenciais para a manutenção da vida como brincar de pesca, de caça, de roçado, flechar calando, flechar passarinho, essas eram as brincadeiras comum das crianças da época. Seu cotidiano era aprender brincando como viver na aldeia. Muito diferente das crianças Munduruku de hoje, pois elas frequentam a escola e brincam de outras coisas como o futebol, por exemplo. Na época de sua infância, outras brincadeiras não existiam, inclusive o acesso à escola. A única forma de estudar era quando os pais contratavam os(as) *amigos(as)- ensinantes*, e isso durava pouco tempo pois não havia muitos recursos para mantê-los na aldeia.

A sua educação na infância foi pela sua família, principalmente pelos ensinamentos de sua mãe. Chiquinho lembra que quando faziam o *puxirum* para destalar o tabaco, quando confeccionavam os arcos e flechas, o tsume, o paneiro, sempre ao anoitecer e, debaixo da luz da lua, sua mãe e tios contavam as histórias do povo Munduruku. Histórias das guerras promovidas pelos antigos, como o povo Munduruku foi criado pelo Karosakaybã. Também havia a preocupação com a questão da língua própria, pois os mais velhos já tinham percebido que as novas gerações não estavam mais falando Munduruku, falavam só o português. Chiquinho lembra que os mais velhos atribuíam esse fato a pressão dos *pariwat* para que os Munduruku deixassem de falar a sua própria língua e, aos poucos, os pais foram priorizando o português e deixando de ensinar o Munduruku para suas crianças.

Na sua juventude, Chiquinho foi sendo inserido no trabalho de coleta de castanha, de sorva, extrativismo do pau rosa. Já no verão, trabalhava na roça plantando feijão, tabaco, macaxeira entre outras culturas. Depois, começou a acompanhar seus tios na pesca e na caça. Eles eram muito rigorosos e ele foi crescendo assim, trabalhando para contribuir com a alimentação de sua família e de sua aldeia. Só aos quinze anos Chiquinho pode estudar, quando a FUNAI começou a contratar os(as) primeiros(as) professores(as) para ministrar aulas na aldeia. Assim, ele estudou o equivalente a 1º a 4º série.

Aos dezoito anos teve que parar com os estudos, pois foi recrutado para trabalhar na FUNAI como indigenista, atuando nas negociações com o povo Waimiri-Atroari na abertura da BR-174, Manaus - Boa Vista. Essa época foi marcada por muitos conflitos sangrentos entre os indígenas Waimiri-Atroari e governo militar, pois o projeto da BR-174 atravessou o território dos parentes, então a FUNAI precisava de indígenas para auxiliar nessa relação, intermediando os conflitos.

A partir dessa experiência, Chiquinho foi percebendo as contradições e os maus-tratos que os parentes Waimiri-Atroari estavam sofrendo por resistirem à abertura da BR-174. Ele lembra como o coordenador da FUNAI lidava com os parentes, sempre com uma linguagem desrespeitosa e ameaçadora. Mostrava as armas para os Waimiri-Atroari e dizia que se eles não quisessem ser civilizados o exército iria meter chumbo, iria passar por cima.

Por esse motivo, na época, os Waimiri-Atroari eram vistos como selvagens perigosos, porque eles matavam os pariwat, mas não por serem ruins, e sim porque estavam se sentindo ameaçados e não viam outra forma de resolver os conflitos. Quando as pessoas se sentem ameaçadas é normal reagirem com violência, reiterou Chiquinho.

Essa experiência contribuiu para ampliar sua visão sobre os ataques que os povos indígenas estavam sofrendo na época. Até então, Chiquinho não tinha tido o desprazer de presenciar ataques articulados politicamente contra os parentes indígenas. Foi aí que ele entendeu que seu povo também poderia sofrer ataques futuros com a justificativa de desenvolvimento e integração nacional, pois os militares não estavam para brincadeira. Da mesma forma que o sangue dos parentes Waimiri-Atroari foi derramado para construir a BR-174, sangue Munduruku poderia ser derramado e espalhado pelo rio Canumã também.

Toda essa situação o levou a encerrar sua relação com o projeto BR-174, mas o sofrimento dos parentes Waimiri-Atroari não foi esquecido. Chiquinho começou a questionar a necessidade de resistir aos projetos de “desenvolvimento” impostos pelo governo militar, e as questões feitas foram: Como acabar com esses ataques? Como resistir ao governo militar? Sozinho? Foi então que ele começou a se dedicar para entender os movimentos indígenas que estavam eclodindo no Brasil e no Amazonas.

Foi assim que ele entendeu a importância da união e articulação dos parentes indígenas como contraponto à lógica governamental. Dessa forma, conheceu a União das Nações Indígenas (UNI), criada em 1980, que tinha como objetivo defender os direitos dos povos indígenas e contestar o governo militar. Conheceu também o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), criado em 1972, órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Agora vinculado ao CIMI, Chiquinho começou sua luta em prol aos povos indígenas, contribuindo com a delimitação e demarcação de terras indígenas no estado do Amazonas, sendo sua bandeira inicial. Porém, logo percebeu que, com a conquista dos territórios, os parentes indígenas não estariam protegidos, os ataques não acabariam. Ele entendeu que, mesmo com território demarcado, os parentes não poderiam baixar a guarda. Precisam se manter vigilantes e continuar lutando para conquistar condições melhores de vida e para a garantia dos direitos indígenas.

Chiquinho constatou isso quando percebeu que, independentemente de governo, a lógica integracionista fazia parte da estrutura política e dos modelos mentais construídos historicamente no Brasil. Portanto, entra governo e sai governo, os ataques não encerram. Para ele, os ataques aos povos indígenas se farão presentes por muito tempo.

Depois de suas andanças pelo Amazonas lutando ao lado dos povos indígenas, Chiquinho retorna à aldeia Kwatá. Na época, Manuelzinho já era tuxaua e, de imediato, lhe convidou para ir a Brasília reunir com o coordenador da FUNAI junto a comitiva de indígenas organizado pelo CIMI. Essa reunião teve como objetivo reivindicar as demandas dos parentes indígenas do estado do Amazonas, como demarcação das terras, educação própria, saúde específica.

No caso dos Munduruku, essas demandas eram urgentes, pois a pressão dos pariwat em invadir suas terras só aumentava gerando conflitos. Em relação à saúde, os parentes Munduruku precisavam sair de suas aldeias para as cidades próximas para ter o atendimento médico; e na questão da educação os professores, em sua maioria, eram não- indígenas, dificultando a aprendizagem dos(as) alunos(as) matriculados nas poucas escolas na TI Kwatá-Laranjal.

A partir dessas articulações, Chiquinho começou a participar e conhecer parentes indígenas de outras regiões do Brasil. Na região norte, teve a oportunidade de contribuir com a articulação dos professores indígenas que se reuniram com outros povos dos estados do Amazonas, Roraima e Acre. Esses encontros foram estratégicos para pensar e problematizar a questão da educação escolar indígena e propor projetos outros de educação que atendessem às diversas demandas, como, por exemplo, educação própria, diferenciada, específica e formação de professores indígenas.

Uma das aprendizagens geradas nesses encontros foi a necessidade de unificar a luta para ter mais força política e fazer pressão ao Congresso Federal, exigindo que os direitos dos povos indígenas pudessem ser respeitados e postos em prática. A luta unificada tinha o objetivo de garantir que os direitos conquistados fossem concretizados no chão das aldeias, e a questão da educação escolar própria foi a força motriz para nortear os movimentos indígenas.

Como consequência dos movimentos indígenas, Chiquinho destaca a conquista da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, nos artigos 231 e 232, dispõe o reconhecimento das organizações sociais; dos costumes; das línguas; das crenças; das tradições; dos direitos tradicionais ao território e sua defesa. Chiquinho lembra dos sacrifícios feitos por ele e por outros parentes indígenas, inclusive, os Munduruku. Recorda daqueles guerreiros indígenas que tiveram suas vidas ceifadas na luta e que não puderam presenciar a promulgação da CF/88. Essa memória não pode ser apagada, muitos parentes deram suas vidas em prol dos direitos indígenas, fiz parte dessa história, reitera ele.

Paralelamente as articulações com outros povos, Chiquinho também atuou de forma incisiva no movimento Munduruku, sobretudo na criação e condução da União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), que foi a associação criada no início da década de 1992. Na UPIMS, ele contribuiu com as negociações em relação a demarcação da TI Kwatá-Laranjal, com a conquista da saúde e da educação própria nas aldeias. Em relação à educação, Chiquinho tem o reconhecimento dos parentes Munduruku pelas lutas promovidas para a implementação, ampliação das escolas e pela promoção da formação de professores Munduruku. Ele lutou para trazer ao território o programa Pira-Yawara (SEDUC/AM), magistério indígena, e os cursos de nível superior como a Pedagogia Intercultural pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Licenciatura Intercultural Indígena pela UFAM.

Atualmente, Chiquinho continua na luta para pensar uma educação escolar diferenciada. Ele é uma das principais lideranças Munduruku que está mobilizando o povo para conquistar mais uma Licenciatura Intercultural para aqueles(as) professores(as) que ainda não possuem formação superior, pois acredita que a educação pode contribuir com a formação étnico-política das novas gerações. Para ele, a educação junto ao movimento indígena são duas formas de preparação e formação de futuras lideranças que deverão honrar a história do povo e dar continuidade com o movimento Munduruku, defendendo as causas indígenas e projetando um futuro possível e desejável.

**Imagem 7 – Eurico de Freitas Reis**

**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou indígena, sou educador, sou do movimento, sou da educação!* Eurico de Freitas Reis nasceu no dia treze de dezembro de mil novecentos e quarenta e nove, no rio Curupira, município de Nova Olinda do Norte. Filho de Teófilo Antônio Reis e Aurora de Freitas Reis, pertencentes ao povo Maraguá. Segundo estudos antropológicos recentes, os Maraguá são da região entre Barreirinha e Parintins do estado Amazonas. Como hipótese, os Maraguá são de origem Aruak e a língua é um dialeto criado a partir da influenciado Nheengatu e do Aruak. Atualmente, o povo Maraguá ocupa a região do rio Abacaxi, entre os municípios de Nova Olinda do Norte e Borba. Em 1902, muitos Maraguá saíram da região de origem por pressão dos posseiros que invadiram e expulsaram o povo de seu território. Assim, seus avós migraram para o rio Curupira em consequência das ameaças feitas pelos posseiros, encontrando nessa região segurança e possibilidade de melhoria de vida.

Quando jovem, Eurico foi convidado a trabalhar na Funai pelo chefe de posto em Nova Olinda do Norte. Ele era seu amigo e o relatou a necessidade de ter um servidor da Funai para trabalhar na aldeia Laranjal, da TI Kwatá-Laranjal. Como Eurico era jovem, solteiro e com uma proposta salarial boa, aceitou o convite para trabalhar na função de serviço geral. Por um período, ficou responsável pela limpeza do posto da Funai, porém, como havia na época a necessidade de ter técnicos na área da saúde e radiofonia, foi se apropriando desses serviços

também. Como Eurico tinha estudado num Seminário no município de Santarém/Pa e aprendeu sobre saúde básica e radiofonia, os Munduruku e a Funai lhe autorizaram a dar assistência nessas duas áreas.

Com o passar do tempo, Eurico foi auxiliando os Munduruku do Laranjal no que diz respeito aos diversos assuntos em relação à Funai. Mesmo sendo contratado como serviço geral, a sua atuação era como se fosse chefe de posto na aldeia. Sendo assim, outras oportunidades foram surgindo devido a necessidade do povo, como a sua inserção na educação escolar.

Quando morava em Nova Olinda do Norte, Eurico trabalhou numa empresa de processamento e beneficiamento de pau-rosa, onde se especializou na extração de essência. Nessa empresa, Eurico ficou conhecido por suas qualidades profissionais se destacando em seu serviço. O dono da empresa também era responsável por uma escola no município. Na época, uma das professoras da escola era sua irmã que se ausentou de suas atribuições em sala de aula devido um curso de especialização.

Dessa maneira, Eurico foi convidado a substituir temporariamente sua irmã em sala de aula. Porém, como se dedicava a aprender tudo que lhe era possível, ele permaneceu em sala de aula por um ano e seis meses. Foi essa experiência que lhe proporcionou perceber que a área da educação seria um campo que precisaria se dedicar e aprender mais e, assim, poder atuar como um profissional da educação. Foi essa experiência que lhe possibilitou perceber a importância da educação e se ver como professor. Essa experiência com educação era de conhecimento do posto da Funai em Nova Olinda do Norte.

Quando houve a desistência de um professor na aldeia Laranjal, a Funai, em consulta com os Munduruku, convidou Eurico para assumir a sala de aula e terminar o ano letivo. Após o término dos trabalhos na escola, os Munduruku avaliaram sua atuação e decidiram indicá-lo como professor na aldeia. Eurico aceita o convite e começa a participar de formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do município de Borba. A partir dessa formação, Eurico foi se consolidando como professor contratado pelo município. No entanto, agora como professor efetivo, sentiu a necessidade de incentivar os Munduruku a reivindicarem melhorias para as escolas da aldeia e da TI Kwatá-Laranjal. Desse modo, Eurico inicia sua trajetória na educação escolar indígena e no movimento Munduruku.

Uma das primeiras experiências no movimento indígena foi participar nas Assembleias da COPIAR, que foi a articulação dos professores indígenas dos estados do Amazonas, Roraima e Acre. Os Munduruku o convidaram para contribuir com as discussões em relação ao projeto de educação escolar indígena que estava sendo construído pelos próprios parentes na região Norte. Dessas Assembleias, Eurico destaca a conquista da Declaração de Princípios da

Educação Escolar Indígena que se tornou um documento oficial para nortear e subsidiar os povos indígenas na construção dos projetos de educação escolar própria.

Outra conquista em que Eurico participou foi a do magistério indígena. Participando da Assembleia da COPIAR no município de Boa Vista (RR), pode conhecer outros parentes indígenas que estavam mais avançados com o projeto de educação escolar própria. Nesse sentido, Eurico, sempre com o desejo de aprender novas estratégias e projetos, ficou sabendo que os parentes Sateré-Mawé de Barreirinha e os Tikuna do alto Solimões estavam se apropriando do Programa Pira-Yawara (SEDUC/AM). Imediatamente, buscou saber quem da Secretaria estava conduzindo o Programa. Quando retornou a TI Kwatá- Laranjal, ajudou a mobilizar as lideranças Munduruku para irem à Secretaria de Educação de Borba (SEMED) para consultar com os responsáveis, conhecer melhor o magistério indígena e ver como seria a melhor forma para implementar na TI Kwatá-Laranjal.

O Programa foi destinado para os povos indígenas, porém, a SEMED estava planejando ampliar o magistério para atender as áreas ribeirinhas de sua jurisdição. Eurico entendeu a proposta da Secretaria, mas em consulta com as lideranças Munduruku decidiram que o Programa deveria ser específico para o povo Munduruku e o seu desenvolvimento seria na TI Kwatá-Laranjal. No início houve resistência por parte da SEMED, mas com a insistência e articulação do movimento Munduruku com o apoio da Funai, conquistaram o Programa Pira-Yawara para o povo.

Em seguida, criou-se a extensão do Programa Pira-Yawara para o povo Munduruku: Projeto Kabia'ra. Assim, iniciou-se o processo de seleção para os futuros cursistas, no qual Eurico foi selecionado, estudou e concluiu o magistério indígena. Em paralelo a conquista do magistério, a convite do movimento Munduruku, tornou-se diretor da escola da aldeia Laranjal no período de 2005 a 2012, onde exerceu as funções administrativas do cargo com zelo e dedicação, sem deixar a sala de aula e de acompanhar os(as) professores(as) Munduruku. A sua experiência no movimento indígena e como educador ampliou sua visão política da educação para desenvolver o trabalho pedagógico de forma intercultural.

Uma de suas bandeiras na educação foi o cuidado com a prática pedagógica que precisa dialogar com a cultura Munduruku e com o movimento indígena. Para ele, essas duas questões são estratégicas e precisam estar alinhadas no cotidiano escolar. Pois, na sua visão, seria esse o projeto de educação escolar própria: o movimento empoderando a educação e a educação intercultural instrumentalizando politicamente o movimento.

Visando a sua formação profissional na educação, Eurico objetivava o ensino superior. Sabia que seria necessário continuar com seus estudos. Foi quando a Universidade do Estado

do Amazonas (UEA) lançou a graduação em Pedagogia Intercultural. Fez a seleção e obteve a aprovação com destaque. Eurico estudou até o 6º período, mas teve que deixar o curso por questões de logística e ausência de recursos financeiros próprios. O desafio no processo de formação foi que as aulas eram ministradas presencialmente no município de Borba. Para isso, ele teve que buscar condições objetivas para se manter no município, como, por exemplo, alugar uma casa, pois não tinha onde ficar durante as aulas. Portanto, por falta de tais condições, não pode concluir o ensino superior pela UEA.

A reflexão que ele provoca é que não basta garantir o acesso somente, precisa discutir formas e estratégias para a permanência e conclusão efetiva dos(as) parentes na universidade. Deixou de concluir o curso por esse motivo. Porém, essa experiência fez com que ele, junto ao movimento Munduruku, pudessem se organizar para superar esta questão nos futuros cursos que surgiram e que estão em andamento tanto pela UEA como pela UFAM.

Atualmente, Eurico é aposentado como professor pelo município de Borba, mas continua trabalhando na educação escolar pelo Estado. Continua esperando que a educação é uma das formas de contribuir com a transformação social. Luta para aproximar o movimento indígena com a educação escolar, pois percebe que a educação por si só não tem forças para o enfrentamento dos desafios que surgem no cotidiano, e o movimento sozinho também não consegue dar conta das demandas do povo.

A educação escolar própria deve estar imbricada com o movimento Munduruku. Não se deve separar a educação do movimento. É na educação escolar que se ensina os mundos, e é no movimento que se ensina como lidar com os mundos e se preparar para os conflitos que existem. Para ele, a escola seria o espaço para formação étnico-política para que o movimento seja retroalimentando com as novas gerações. Portanto, seria esse o projeto de educação própria que se deve aprender e a consolidar: o movimento e a educação como as asas do pássaro, precisam bater juntas para poder voar. Essas são as suas expectativas de futuro para o movimento indígena e para a educação escolar Munduruku.

### 4.3. Representantes Munduruku

#### Fotografia 8 - Emilson Frota de Lima



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou Munduruku, pai de família, professor, ativista e o movimento é o meu mundo!*

Emilson Frota de Lima nasceu no dia 28 de julho de 1981, no município de Nova Olinda do Norte. Filho de Samuel Palheta de Lima, Munduruku, e Alzira Torres da Frota, afrodescendente. Seu pai nasceu no rio Mari-Mari e sua mãe no rio Mapiá. Mesmo sua mãe não sendo Munduruku, ela nasceu e viveu por um tempo na TI Kwatá-Laranjal. Sua família materna chegou no território devido a migração de nordestinos para o Amazonas no período da borracha. Algumas famílias migrantes chegaram e ocuparam o território com a anuência das lideranças indígenas, inclusive, constituíram famílias com parentes Munduruku. Sua família paterna saiu do território por consequência da epidemia de malária que assolou a região num período em que o acesso à saúde era um desafio para o povo. Por esse motivo, os seus avós e seu pai, ainda criança, foram morar no interior de Nova Olinda do Norte.

Por motivos profissionais e acadêmicos, Emilson reside em dois municípios - Borba e Manaus. Entretanto, dedica-se ao movimento indígena como representante do povo na questão

da educação escolar e como professor-pesquisador na área da antropologia social. Seu projeto de vida é retornar a TI Kwatá-Laranjal, se estabelecer na aldeia Vila Nova junto a sua esposa e filhos para continuar lutando pela educação própria e atuando como professor na escola da aldeia, até porque o movimento indígena é o seu mundo.

Na sua infância, Emilson foi criado pelos seus avós paternos na terra baixa, margem do rio Madeira, próximo a Nova Olinda do Norte. Na comunidade estudou até a 4<sup>o</sup> série, concluído aos 12 anos. Com o objetivo de continuar os estudos, foi morar na sede do respectivo município. Depois mudou para o município de Autazes, onde morou por dois anos. Mudou-se para o município de Itacoatiara por um curto tempo, chegando na capital Manaus onde pode estudar até a 7<sup>o</sup> série. Em seguida, retornou a Nova Olinda do Norte onde concluiu o ensino fundamental, passando sua juventude trabalhando para contribuir com a sua família.

Após essa peregrinação em busca de educação, Emilson entendeu a importância de sua avó, Silvita Palheta, mais conhecida como Vitoca, na sua educação e na construção de sua identidade étnica como Munduruku. Mesmo morando fora do território, ele relata que, quando criança, sua avó sempre lhe contava as histórias de seu povo, principalmente os mitos Munduruku e lhe ensinava algumas palavras na própria língua. A partir dessa experiência com sua avó, Emilson foi criando o senso de pertencimento étnico. Quando criança, sua avó no início da noite, ao lado da luz de lamparina, contava para ele como era a vida na aldeia, os conflitos que ela presenciou como as lutas contra os posseiros *pariwat*, como os antigos Munduruku resistiam e lutavam para proteger seu povo.

Dessa forma, pelas histórias contadas por sua avó, Emilson foi aprendendo mais sobre a história de seu povo e isso fez ele entender e apreciar a sua ancestralidade. Hoje, como professor-antropólogo, mestre em Antropologia Social (UFAM), considera que o esforço de sua avó faz parte da lógica da educação Munduruku, e a forma e o conteúdo ensinado por ela é uma pedagogia própria e repleta de sentidos e significados.

Já com vinte anos, seu tio Martinho de Oliveira, cacique da aldeia Varre-Vento, o encontra em Nova Olinda do Norte. Ele comenta com Emilson sobre os desafios que sua aldeia estava enfrentando em relação à falta de professores Munduruku para atuarem nas escolas no território. Explicou que seu primo, Silvério de Oliveira, professor na aldeia Varre-Vento, estava cursando o magistério indígena pelo projeto Kabia'ra, extensão do Programa Pira-Yawara (SEDUC/AM), mas não tinha um professor-suplente. Na época, cada professor(a) tinha um(a) suplente para trabalhar na ausência do titular. Nesse sentido, o cacique Martinho de Oliveira lhe pergunta se teria interesse em trabalhar na educação na condição de professor-suplente. Imediatamente, Emilson aceita o convite e se apresenta aos parentes Munduruku da referida

aldeia como o novo professor-suplente de seu primo.

Inicialmente, Emilson sofreu muitas críticas por não ter nascido na TI Kwatá-Laranjal e, em alguns momentos, se sentia como um estranho na aldeia Varre-Vento. Porém, essa resistência dos parentes Munduruku não o fez desistir, pelo contrário, serviu de motivação para o seu engajamento como professor. Aos poucos, Emilson foi aprendendo e aperfeiçoando a arte do magistério. Com o espírito de guerreiro, foi se envolvendo radicalmente nas discussões sobre a educação escolar Munduruku e se relacionando com o movimento indígena.

Com o passar do tempo, aqueles parentes Munduruku, que eram resistentes a sua presença e atuação como professor, mudaram de opinião. Eles perceberam que o Emilson reunia qualidades e competências essenciais para trabalhar na educação e, principalmente, o seu engajamento ao movimento Munduruku foi um dos aspectos centrais para a mudança de concepção. Dessa forma, Emilson conquistou a confiança e o respeito dos parentes da aldeia e dos Munduruku da TI Kwatá-Laranjal.

A partir desse engajamento na educação, Emilson conquistou uma vaga para cursar o magistério indígena. Foi nesse momento que se fez mais presente no movimento Munduruku. Agora como professor e aluno do projeto Kabia'ra, Programa Pira-Yawara (SEDUC/AM), foi se consolidando na educação e no movimento, contribuindo incisivamente com a Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMIS).

O coordenador da CEPIMIS, professor Alexandre Munduruku, lhe convidava para participar das reuniões para contribuir nas discussões e reflexões sobre os desafios da educação escolar no território. Assim, Emilson teve oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o projeto de educação própria e como se organizar politicamente para conquistar melhores condições educacionais para seu povo.

Nesse sentido, Emilson junto ao movimento Munduruku promoveram uma ampla reflexão sobre a necessidade de ter formação continuada para os parentes que se tornaram professores. A partir das articulações internas e externas - com outros parentes indígenas e organizações - o movimento foi reivindicando cursos de nível superior nas Universidades. O primeiro curso foi a Pedagogia Intercultural desenvolvida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Emilson concorreu e conquistou uma vaga para cursá-lo. Com a conclusão do curso, ele não se deu por satisfeito, visando o seu aperfeiçoamento profissional para poder contribuir com o movimento e com a educação própria. Emilson iniciou sua preparação para conquistar uma vaga no mestrado acadêmico em Antropologia Social na UFAM.

A partir do seu esforço e dedicação, conseguiu conquistar o mestrado ocupando um espaço privilegiado na Academia. Como mestrando, desenvolveu o estudo sobre a questão da

prática pedagógica do professor e sua relação com a cultura Munduruku, deixando claro sua preocupação com a constituição de uma educação escolar própria, para além do projeto de educação imposto pelo Estado. Percebe-se que sua pesquisa está diretamente ligada à sua história e trajetória de vida como Munduruku na educação e no movimento na TI Kwatá-Laranjal. Destaca-se também a dedicação e comprometimento em relação a sua formação e o avanço do movimento indígena, pois é dessa forma que contribui com a transformação da educação escolar em seu território.

A exemplo e como resultado de seu trabalho, foi indicado pelo Secretário de educação do município de Borba a assumir a coordenação pedagógica de área e, logo depois, foi eleito Conselheiro de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (CEEI), contribuindo também no Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (FOREIA). Também foi convidado a assumir a Gerência de Educação Escolar Indígena do município de Borba, onde teve que trabalhar com o seu povo, com Sateré-Mawé e com os Mura. Em seguida, foi eleito presidente do (CEEI), onde atuou por dois anos na luta com os indígenas de todo Estado.

No entanto, essas conquistas só foram possíveis devido a organização e articulação política do movimento Munduruku em busca de projetos outros de educação. Ele destaca a importância do movimento para a mudança das condições de vida dos parentes, inclusive afirma que os grandes feitos do povo Munduruku foram a partir da coletividade e da luta por uma vida digna. Emilson reconhece que se não fosse o movimento Munduruku não haveria a conquista da TI Kwatá-Laranjal; não haveria o projeto de educação escolar própria; não haveria saúde diferenciada; os parentes Munduruku não teriam magistério indígena e nem o ensino superior. Portanto, ele é fruto do movimento.

É por esses motivos que Emilson dedica sua vida para a educação e para o movimento, pois deseja que as novas gerações tenham mais oportunidades educacionais e profissionais e que ocupem os diversos espaços da sociedade. O objetivo do engajamento étnico-político é proporcionar melhores condições de vida para as gerações futuras. O movimento e a educação são elementos estratégicos para o projeto de futuro Munduruku, reitera.

Nesse sentido, Emilson demonstra sua perspectiva de futuro para o seu povo sem perder de vista os desafios reais que ainda precisam ser enfrentados, como, por exemplo, a política partidária que está presente no território. Segundo ele, essa questão é um monstro que precisa ser domado. Da mesma forma que a religião e a educação no passado foram monstros para seu povo, fragmentando e fragilizando o movimento, atualmente a política partidária se torna um desafio que precisa ser entendida e dominada. Uma vez dominada poderemos utilizá-la a nosso favor, finaliza sua reflexão.

Os espaços para aprender e usá-la em prol do povo é na educação escolar e no movimento Munduruku. Pois são nesses espaços que os Munduruku podem compreender mais sobre suas vidas e projetar projetos outros de futuro. Emilson luta por essa educação, educação que esteja alinhada ao movimento Munduruku e que, dessa forma, sirva para o ensino e consolidação da memória histórica do povo e como um instrumento de luta para resistir os ataques dos *pariwat* que ainda persiste no território.

Para Emilson, a palavra de ordem é resistir para poder lutar e avançar como povo. Sem a luta não há vida, não há existência. É por isso que ele sempre repete em seus discursos que o movimento Munduruku é seu mundo e reconhece que tudo que conquistou na sua vida é fruto do movimento e, por isso, ele não se vê fora do movimento e da educação escolar Munduruku. Resistir, lutar e seguir são verbos que Emilson conjuga todos os dias.

### Fotografia 9 – Aluísio Cardoso Rodrigues



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Aquele que acredita na educação para transformação da vida!* Aluísio Cardoso Rodrigues nasceu no dia treze de dezembro de 1960 na aldeia de Kaiawé, rio Canumã, da TI Kwatá-Laranjal. Filho de Joaquim Cardoso Munduruku e Gurita Munduruku - que se ancestralizou quando tinha seis meses de idade. Como seu pai não tinha condições de criá-lo sozinho, Aluísio foi morar com seu tio Manoel Rodrigues Munduruku. Assim, cresceu com seu tio e convivendo também com seu pai. Reside em Maçaranduba que é uma extensão da aldeia Kwatá, no rio Canumã.

Na sua infância, Aluísio tinha uma vida simples e sua família se dedicava ao trabalho na agricultura e no extrativismo. Atividades da cultura Munduruku. Era desse trabalho que seu tio conseguia sustentá-lo através do plantio do feijão, do tabaco e, principalmente, da produção da farinha que vendia para o *pariwat*. Assim, seu tio conseguia comprar somente o necessário para a manutenção da vida.

Aluísio lembra que não teve a possibilidade de brincar como uma criança Munduruku de hoje. Não pode viver como elas. Nem ir à escola porque na sua época não havia uma estrutura de educação para atender as demandas. Mesmo com os desafios que seu tio enfrentava para cuidar de sua família, ele conseguiu contratar uma pessoa para ensiná-lo a ler e a escrever. Porém não foi por muito tempo, pois sua família não tinha recursos suficientes para manter a *amiga-ensinante* na aldeia. Seu tio pagava com o dinheiro da venda da farinha ou até com a própria saca de farinha. Dessa forma, Aluísio só foi ter acesso à educação escolar depois dos quatorze anos de idade quando a Funai estruturou a escola na aldeia Kwatá e ampliou as vagas para que os Munduruku pudessem estudar da 1º a 4º série.

Aluísio, agora jovem, conseguiu concluir a 4º série e logo depois se matriculou na escola agrícola Rainha dos Apóstolos na BR-174, Manaus - Boa Vista. Porém, não se adaptou fora da aldeia por motivos financeiros e pela rigidez da escola. Retornando para sua casa, Aluísio foi trabalhar na roça, na pesca e na coleta para ajudar a sua família. Em 1990, o indigenista Silvio Jr, que trabalhava pela Funai na TI Kwatá-Laranjal, o convidou a assumir a vaga de professor na aldeia. Assim, Aluísio foi contratado pela prefeitura do município de Borba como professor indígena para trabalhar com os(as) Munduruku da 1º a 4º série. No início, sentiu muita dificuldade para atuar como professor, pois não existia estrutura adequada para acomodar a demanda de alunos(as) e a inexistência de materiais didáticos específicos para exercer o magistério.

Objetivando superar tais desafios, Aluísio começou a pesquisar juntos aos Munduruku possíveis materiais que poderiam ser usados de apoio pedagógico e, assim, foi produzindo materiais próprios. Dessa maneira, falando com os parentes e com os parceiros da Funai foi aprendendo e avançando no magistério. No entanto, Aluísio destaca uma questão importante que o fez persistir na educação mesmo tendo que enfrentar os desafios objetivos que o cotidiano lhe impôs: a memória de resistência e luta dos antigos e, principalmente, do seu tio e de seu pai.

Aluísio relata que seu pai foi um Munduruku guerreiro, sempre esteve envolvido com as lideranças tradicionais lutando contra os pescadores e os posseiros *pariwat*. Ele lembra que os pescadores *pariwat* usavam dinamites como estratégia para conseguir toneladas de peixes,

porém, muitos peixes e outros animais morriam e por não ser do interesse dos pescadores, eles deixavam poluindo os rios e dificultando a pesca dos próprios Munduruku. Já os posseiros *pariwat* invadiam suas terras dizendo que iriam ajudar o povo a demarcá-la, mas quando entravam no território e se fixavam em algum lugar, imediatamente, proibiam os Munduruku de transitarem nas terras invadidas ameaçando de morte aquele que desrespeitasse a “lei”.

Os Munduruku ficavam impossibilitados de pescar, caçar, roçar e até coletar frutos nas regiões “demarcadas” pelos posseiros. Assim, seu pai e tio junto às lideranças tradicionais sempre estavam organizados para resistir e lutar contra as invasões dos rios e das terras. Seu pai sempre lhe dizia: “eu faço isso porque eu quero deixar para você o que comer, que você possa viver na terra livremente”, lembra Aluísio.

Foi o exemplo de seu pai e tio que motivou Aluísio a participar das reuniões que as lideranças tradicionais Munduruku promoviam e, com isso, foi aprendendo como eles faziam para proteger o território dos *pariwat*. Foi assim que aprendeu a encontrar estratégias para superar os desafios, pois observou que os antigos Munduruku não tinham recursos materiais para resistir e lutar contra os ataques, mas eles sempre buscavam formas outras para resistir, e isso o motivou no magistério. Nunca desistir e sim buscar estratégias para trabalhar na educação escolar, foi o que aprendeu com as lideranças tradicionais quando jovem.

Aos poucos, Aluísio foi entendendo que resistência seria uma questão também da educação, sobretudo, na valorização da própria cultura que era negligenciada na escola antigamente. Portanto, ele atribui às lideranças tradicionais o despertar do senso de pertencimento étnico e o desejo genuíno de encontrar formas e estratégias para superação dos desafios presentes na educação escolar.

Como professor e engajado no movimento Munduruku, contribuiu para a conquista do Programa Pira-Yawara (SEDUC/AM) - projeto Kabia’ra - que foi a primeira formação dos(as) professores(as) Munduruku no magistério indígena a partir de 1998 (AMAZONAS, 1998). Essa formação foi uma das principais experiências pedagógicas para os parentes Munduruku, pois, como destaca Aluísio, os(as) professores(as) aprenderam como trabalhar de forma intercultural através da pesquisa. Como utilizar a própria cultura no fazer pedagógico em sala de aula.

Por outro lado, também aprendeu que a educação escolar não é uma ilha isolada do mundo, mas é uma questão que deve estar conectada com as demandas do povo e se relacionando com a sociedade envolvente. No Kabia’ra, entendeu que o movimento junto com a educação escolar seria estratégia para construir a ponte entre o mundo Munduruku e os outros mundos existentes.

Após a conclusão do magistério indígena e atuando como professor do Estado, Aluísio, junto ao movimento Munduruku, identificou a necessidade da formação de nível superior, pois tomaram conhecimento do curso de Pedagogia Intercultural desenvolvido pela Universidade do Estado Amazonas (UEA). Porém, mesmo com alguns parentes Munduruku estudando nesse curso, precisavam de mais oportunidades para que outros Munduruku pudessem ter acesso a formação universitária. Foi quando organizaram e reivindicaram da UFAM o curso em Licenciatura Intercultural Indígena para atender a demanda do ensino fundamental anos finais e ensino médio das escolas na TI Kwatá-Laranjal.

Sendo assim, o movimento Munduruku, junto à Ufam, construíram o curso de Licenciatura Intercultural a partir das necessidades do povo. Aluísio, então, participa da seleção sendo aprovado para cursar Letras e Artes em 2011, concluindo o ensino superior pela Ufam em 2018.

A partir de sua trajetória de vida e profissional, Aluísio destaca que o movimento indígena, através da luta das lideranças tradicionais e da organização e da articulação política das novas lideranças, possibilitou o seu acesso à educação escolar quando jovem, a sua inserção como profissional da educação e a conquista do magistério indígena e do ensino superior. Para ele, se não houvesse o movimento indígena, não teria tido tais oportunidades, e essa questão precisa ser refletida cotidianamente no chão das escolas.

Sendo assim, Aluísio entende o papel estratégico do movimento Munduruku em relação às conquistas para seu povo. Foi o movimento Munduruku que lutou para conquistar a demarcação da TI Kwatá-Laranjal, para a consolidação da saúde básica nas aldeias e pela implementação e gestão das escolas no território. Portanto, é o movimento indígena que consegue sincronizar e gerir o povo no processo de resistência e luta em prol de melhores condições de vida.

À vista disso, Aluísio acredita que os profissionais da educação precisam entender que o movimento indígena também é uma escola. Escola que ensina a ler os mundos, aprendendo a ler a realidade do povo Munduruku e ampliando a visão para aprender a ler a realidade dos outros povos indígenas e até da sociedade em geral. Para ele, essa consideração é importante para que os(as) jovens Munduruku possam se perceber como indígenas e aprender a ter responsabilidade com seu próprio povo.

Aluísio é um guerreiro educador Munduruku que luta em sala de aula e no movimento indígena para que as novas gerações possam refletir sobre a vida. Conhecendo o passado, analisando o presente para assim pensar e construir um futuro através da educação e do

movimento indígena na TI Kwatá-Laranjal.

### Fotografia 10 – Amarildo dos Santos Maciel



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*A luta é o meu sangue, por isso luto pelo meu povo!* Amarildo dos Santos Maciel nasceu no dia onze de dezembro de 1969, na aldeia Laranjal, rio Mari-Mari, TI Kwatá-Laranjal. Filho de Leonardo Maciel das Graças, Sateré- Mawé, e Jaci dos Santos Maciel, Munduruku, sempre o incentivaram a estudar e buscar melhoria de vida. Seus pais tiveram sete filhos e Amarildo passou parte de sua infância vivendo na aldeia com sua família. Mas, devido a problemas familiares, seus pais se separaram. Depois de um tempo, seu pai casou novamente onde teve mais sete filhos, somando o total de 14 irmãos.

Na sua infância, Amarildo era uma criança livre que adorava brincar em sua aldeia. Ele lembra que as principais brincadeiras eram jogar futebol, pescar e caçar pequenos animais. Só foi começar a estudar depois dos doze anos de idade, onde teve a oportunidade de cursar da 1° a 4° série na escola da Funai em sua aldeia. Lembra que sua infância foi saudável e divertida. Com incentivo de seus pais, Amarildo sentiu a necessidade de buscar novas oportunidades para continuar seus estudos, sempre apoiado pela sua família, pois acreditavam que o estudo poderia possibilitar melhor qualidade de vida.

Dessa forma, Amarildo foi aprendendo que deveria estudar para conquistar melhores condições de vida para poder contribuir com seu povo, pois já percebia observando as lideranças tradicionais que seu povo sempre estava sob ataques dos *pariwat* e, com o conhecimento adquirido pela educação, poderia ajudar as lideranças a dialogar e encontrar estratégias para resistir às pressões dos pesqueiros e posseiros. Logo cedo, ele aprendeu que a

educação poderia servir como instrumento político para o movimento indígena.

No entanto, Amarildo também percebeu que precisava trabalhar para contribuir com o sustento de sua família, posto que o trabalho da pesca, da roça e da coleta de frutos não estavam sendo suficientes para a manutenção da vida. Foi quando ele começou a trabalhar na pescaria de peixes ornamentais nas margens dos rios Mari-Mari e Abacaxi. Passou cinco anos trabalhando fora de sua aldeia e conhecendo outras realidades.

Quando jovem, Amarildo teve a oportunidade de viajar para Manaus, decidindo ficar na capital. Imediatamente, procurou a Funai para consultar sobre onde poderia continuar com seus estudos. A Funai então conseguiu matricular Amarildo na escola agrícola Rainha dos Apóstolos na BR-174, em Manaus. A escola funcionava no regime de internato. Dessa forma, Amarildo, com dezessete anos, cursou da 5<sup>o</sup> série até o 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, totalizando sete anos como aluno no internato. Ele lembra que sempre foi bom aluno, dedicado e responsável pois sabia que o conhecimento que estava adquirindo serviria para seu povo. Esse período longe de sua família foi um desafio, porque não tinha notícias de seus pais e irmãos.

Outro desafio foi não ter condições financeiras para comprar materiais básicos como escova de dente, vestimentas etc. Muitas das vezes, dependia de doações para ter o que vestir, por exemplo. Visando conseguir melhores condições, nos finais de semana, Amarildo trabalhava nas fazendas próximo da escola e, com as diárias que ganhava, conseguia comprar o básico para se manter até concluir a escolarização.

À vista das suas notas e dos resultados dos trabalhos desenvolvidos na escola, Amarildo é selecionado para compor um grupo de indígenas para representar o estado do Amazonas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), que ocorreu no Rio de Janeiro em 1992. Na Eco-92, ele participou de alguns grupos de trabalho que discutiam a questão dos povos indígenas e sobre a conservação do meio ambiente. Antes de findar a Conferência, Amarildo e outros parentes indígenas foram convidados para viajar à Itália, pois na comuna de Rimini - litoral italiano - ocorreria uma outra Conferência sobre a questão do meio ambiente. Na Itália, Amarildo passou aproximadamente um mês participando de reuniões e debates defendendo a questão dos direitos dos povos indígenas e sua relação com a conservação da biodiversidade amazônica.

Essa experiência foi o marco para ampliar a visão e a compreensão sobre a questão do movimento indígena na região norte e no Brasil. Foi a partir dessas Conferências que Amarildo percebeu que não bastava somente estudar e trabalhar para conseguir melhores condições de vida para sua família. A questão era mais complexa. Como ajudar seu povo e outros parentes

indígenas a se organizarem politicamente para resistir e lutar em prol dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 (CF/88)? Essa foi a indagação que Amarildo formulou e que norteou sua vida após participar das Conferências.

Retornando ao Brasil e terminando o ensino médio, no final de 1992, Amarildo foi contratado para ser professor de técnicas agrícolas no Instituto Politécnico Rural da Amazônia Djalal Egrari (IPRAM), no município de Iranduba. Agora, como professor, ele começou a pensar em estratégias para proporcionar a formação de técnico agrícola para os Munduruku. Em articulação com a direção do IPRAM, conseguiram ampliar vagas para seus parentes da TI Kwatá-Laranjal. Observando os Munduruku que foram estudar no IPRAM, logo percebeu que o ideal seria levar o curso para as aldeias e não trazer os indígenas para a cidade. Os Munduruku tinham as mesmas dificuldades que ele passou quando aluno na escola agrícola e, por isso, muitos desistiram da formação. Portanto, visando a permanência dos indígenas no curso, a estratégia seria abrir turmas no território Munduruku.

A partir dessa constatação, Amarildo escreveu o projeto de técnico agrícola para ser desenvolvido na TI Kwatá-Laranjal. A direção do IPRAM aprovou o projeto e apoiou a sua execução. Essa iniciativa foi importante para seu povo, posto que se tornou uma “vitrine” para as secretarias de educação do município de Borba e do estado do Amazonas, evidenciando a necessidade de investimento na educação para o povo Munduruku. O projeto não durou muito tempo por falta de recursos financeiros e profissionais.

No entanto, tal iniciativa contribuiu para que o movimento Munduruku entendesse que seria possível se organizar e reivindicar do município e do Estado projetos de educação que atendessem às demandas do povo. Com isso, os Munduruku que já atuavam na educação criaram e consolidaram a Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS). A Cepims foi fruto dos esforços dos Munduruku para conquistar projetos de educação própria na TI Kwatá-Laranjal, possibilitando o povo ampliar os debates sobre educação a nível local e regional, pois começaram a participar das Assembleias promovidas pela Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR). A partir da Cepims e da Copiar, os Munduruku conseguiram unir forças com os Mura e os Teharin, tendo como pautas a conquista de uma educação escolar intercultural e da formação de professores indígenas.

Já com o movimento Munduruku consolidado, Amarildo participou da criação do Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI), no qual foi eleito como conselheiro. Essa articulação possibilitou a conquista do magistério indígena - Programa Pira-Yawara - para o povo Munduruku. Seu objetivo no Ceei era lutar para garantir que seus parentes pudessem ter

acesso a formação qualificada de magistério para atender a demanda do ensino fundamental anos finais e ensino médio, fortalecendo assim o projeto de educação escolar intercultural indígena.

Amarildo destaca que, para além da pauta da educação, os Munduruku começaram a reivindicar também a questão da demarcação da TI Kwatá-Laranjal e do atendimento básico de saúde nas aldeias, sendo as três pautas estratégicas para o povo. Assim, lembra Amarildo, a União dos Povos Munduruku e Saterá-Mawé (UPIMS) foi a organização guarda-chuva e que focava nas pautas da demarcação e da saúde. Como extensão da Upims, a Cepims tinha como objetivo lutar pela educação escolar e pela formação dos profissionais da educação. Dessa maneira, no início dos anos 2000, o movimento Munduruku conquistou a demarcação de seu território, a implementação de polo-base de saúde nas aldeias e o Programa Pira-Yawara para os professores indígenas. Amarildo afirma que essas conquistas foram um marco para a história do movimento Munduruku.

Foi nessa mesma época que Amarildo foi eleito presidente do Ceei e começou as articulações para conquistar o curso de ensino superior para aqueles parentes que concluíram o magistério indígena pelo Programa Pira-Yawara. A primeira conquista foi o curso de Pedagogia Intercultural pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Porém, o movimento Munduruku percebeu que precisaria ampliar as vagas para atender outros professores indígenas. Dessa forma, a partir da organização do movimento, conquistaram o curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela UFAM.

À vista da sua trajetória de luta no movimento indígena, Amarildo destaca suas aprendizagens como, por exemplo, a valorização da própria identidade étnica. Para ele, o movimento indígena ensina o parente a se reconhecer como indígena, pertencente a um povo, que tem história e cultura. É o movimento indígena que tem o poder de formar e ensinar que o parente é um agente de transformação, e se o povo não estiver unido na luta a sua existência fica comprometida. Sou fruto do movimento e aprendo todos os dias, reitera Amarildo.

Para Amarildo, os Munduruku precisam continuar e fortalecer o movimento para ocupar os espaços de decisão política no estado do Amazonas. Precisa lutar por representatividade política para continuar na resistência e pensar projetos outros de vida, como é o caso da educação. Amarildo propõe a criação de um instituto de educação superior na TI Kwatá-Laranjal vinculado às Universidades. Para isso, o movimento precisa lutar e garantir o acesso e a permanência dos parentes indígenas no mestrado e no doutorado.

Não obstante, esses projetos de vida só serão possíveis com o fortalecimento do movimento indígena, para lutar contra os ataques políticos do Estado brasileiro e para garantir

os direitos dos povos indígenas. Visando formar as novas gerações para que amanhã assumam as responsabilidades perante o povo Munduruku. O movimento junto com a educação deve contribuir para a transformação da vida.

### **Fotografia 11 – Valdenice Macedo Coelho**



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou mulher Munduruku e luto pelo meu povo!* Valdenice Macedo Coelho nasceu no dia um de setembro de 1962, na Vila de Canumã, rio Canumã, próximo a TI Kwatá-Laranjal. Filha de Antônio Coelho Munduruku e Valdemira Macedo Timótio Munduruku. Seu pai sempre esteve engajado com as lideranças tradicionais. Para ele, o movimento Munduruku tinha o sentido de transformação do povo e, observando seu pai, aprendeu o potencial das lideranças tradicionais organizadas e lutando para a melhoria da vida dos parentes Munduruku.

Na sua infância, Valdenice não pode continuar morando com seus pais na Vila de Canumã, pois quando completou sete anos de idade teve que ir morar com seus parentes na aldeia Laranjal, rio Mari-Mari. Eles incentivaram Valdenice a estudar. Na aldeia, a Funai tinha iniciado a implementação da escola. Por conta disso, ela se mudou para Laranjal e começou a estudar, concluindo a 4<sup>o</sup> série aos treze anos. Ela lembra que sentia muita saudade de seus pais, porém, como era o desejo deles que ela estudasse, Valdenice se dedicou a sua formação escolar.

Por outro lado, como ela morou com seus parentes Munduruku, não teve muito tempo para brincar com outras crianças. Seus tios eram rígidos com sua educação e não permitiam que ela circulasse pela aldeia. Assim, Valdenice passou sua infância se dedicando ao estudo e aos trabalhos domésticos e no roçado. Quando terminou a 4<sup>o</sup> série, não pode continuar os estudos porque não existiam escolas para cursar o ensino fundamental anos finais e o ensino médio. Mesmo com essas dificuldades, seus pais incentivaram a continuar quando fosse possível, e isso fez com que Valdenice entendesse que teria que estudar para contribuir com seus pais. Eles se sacrificaram muito para ajudá-la nesse caminho, mesmo distante.

À vista disso, Valdenice se mudou para o município de Borba para cursar o ensino fundamental anos finais. Mas, por questões de saúde, não pode concluir e teve que abandonar a escola e voltar para viver com seus pais. Portanto, ela passou parte de sua juventude trabalhando na roça para ajudar no sustento de sua família sem perder o desejo de continuar com sua formação escolar.

Aos dezessete anos, Valdenice começou a observar as lideranças Munduruku da época, como se organizavam nas Assembleias e as discussões sobre a questão da demarcação da terra indígena, da saúde e, principalmente, da educação escolar. Em relação à educação, Valdenice lembra que uma das necessidades era ter professores indígenas para trabalhar nas escolas. Aos poucos, foi participando das Assembleias e, sempre que possível, dava sua contribuição. Seu tio, Pedro dos Santos, liderança Munduruku, percebeu o interesse de Valdenice e começou a levá-la para outras reuniões do movimento indígena. Dessa forma, pode participar em Assembleias a nível regional, como, por exemplo, em São Gabriel da Cachoeira (AM) e Boa Vista (RR).

Numa dessas Assembleias, as lideranças Munduruku identificaram a necessidade de ter um professor para trabalhar na escola da aldeia Laguinho. Como as lideranças já a conheciam e sabiam da sua dedicação aos estudos e ao movimento indígena, fizeram o convite para se tornar professora. Assim, Valdenice aos dezessete anos começa sua jornada como professora de 1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> série na aldeia Laguinho do rio Mari-Mari, TI Kwatá-Laranjal.

No início de sua jornada como professora e por ausência de formação no magistério, Valdenice baseou sua prática pedagógica a partir da sua experiência quando estudou na aldeia Laranjal e no município de Borba. Significa dizer que, naquela época, não rompeu com a educação bancária, ou seja, com a transmissão de conteúdos formatados num currículo descontextualizado da cultura do povo Munduruku. No entanto, percebeu que algo precisava mudar em sua concepção de educação e na sua prática pedagógica. Essa questão Valdenice trazia para as discussões no movimento Munduruku, contribuindo com a conquista do

Programa Pira-Yawara - magistério indígena.

Como aluna do Pira-Yawara, Valdenice foi entendendo o que seria o projeto de educação escolar para seu povo. Essa formação contribuiu para a expansão de um conhecimento significativo étnico-político sobre o projeto de educação que está ligado, diretamente, ao projeto de vida do povo Munduruku. Essa inquietação pautou sua formação no magistério indígena.

Foi no Pira-Yawara que Valdenice, junto aos parentes indígenas, percebeu a importância de lutar por uma educação diferenciada e específica. Um projeto de educação que dialogasse com os elementos da cultura Munduruku. A sua maior aprendizagem no magistério foi entender que a educação precisa estar alinhada ao movimento indígena. Essa relação possibilita a construção de uma educação escolar própria, afirma Valdenice.

Dessa maneira, Valdenice percebeu que a educação pode se tornar um caminho para fortalecer o movimento indígena na luta pelos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88), buscando sempre melhorias para sua aldeia e para seu povo. Foi no movimento e na educação que ela aprendeu a trabalhar de forma coletiva e não individual, a luta é pelo povo e não para atender as necessidades de uma pessoa. O movimento Munduruku ensinou isso e, junto à educação, pode-se aprender como ensinar as crianças e os jovens a lutar por um projeto de vida desejável e possível para todos(as).

Valdenice destaca que foi pelo movimento Munduruku que obtiveram muitas vitórias, e a educação escolar e sua formação no magistério indígena são frutos da luta indígena. Por isso que Valdenice sempre lembra da importância da relação do movimento com a educação, pois essa conjugação possibilitou os parentes indígenas a dialogar com o *pariwat* e criar as estratégias necessárias para resistir aos constantes ataques.

Portanto, o movimento Munduruku e a educação escolar são dois espaços que contribuem para a valorização sociocultural e política do povo. Juntos, podem contribuir com a transformação da vida dos parentes indígenas e, de forma estratégica, podem formar futuros líderes Munduruku que sejam responsáveis pelo povo e que saibam dialogar com o passado e com o presente visando sempre um futuro melhor. Valdenice acredita que é possível transformar o mundo e criar mundos outros a partir do movimento e da educação própria.

**Fotografia 12 – Paulo Gilmar Cardoso**



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou um Munduruku preocupado com a fauna, com a flora e o bem-viver da humanidade!*

Paulo Gilmar Cardoso nasceu no dia quatro de novembro de 1966, na aldeia Kwatá, TIKwatá-Laranjal. Filho de Antônio Barbosa Maciel, *pariwat*, e Aldazilda Cardoso Munduruku. Foi criado pelos seus avós maternos e, posteriormente, seu tio, Francisco Cardoso Munduruku assumiu sua criação. Assim, Paulo cresceu com seus avós, tios e mãe, numa relação afetuosa com sua família.

Na sua infância, Paulo já demonstrava o desejo de aprender aquilo que era ensinado na escola da Funai. Ele lembra que todos os dias chorava quando sua irmã ia para escola da aldeia. O choro expressava o desejo de acompanhá-la mas, por ser muito novo, quatro anos somente, não lhe era permitido frequentar as aulas. Depois de um tempo, sua irmã falou como Chefe de Posto da Funai sobre a possibilidade de aceitá-lo na escola na condição de “encostado” - seria um aluno ouvinte - para aproveitar o desejo de aprender.

Após a consulta com o Chefe de Posto da Funai e com o professor da aldeia, Paulo obteve a autorização para acompanhar sua irmã na escola e participar das aulas. Assim, ele inicia sua escolarização muito cedo mesmo na condição de “encostado”. Sua avó, Antônia Maria Cardoso Munduruku, ficava feliz em vê-lo sempre empolgado e tentando ensinar aquilo

que aprendia na escola. Também lembra que sua avó gostava de ouvi-lo explicando as coisas da aldeia como a floresta, os animais, a roça, a pesca etc. Sua família se impressionava com a sua curiosidade e habilidade de explicação das coisas do mundo.

Paulo também demonstrava curiosidade sobre as histórias de seu povo quando criança. Ele lembra que adorava ouvir as histórias contadas pela sua avó, que foi uma grande contadora de histórias Munduruku. Foi ouvindo as histórias que Paulo aprendeu também os valores de seu povo. Ele lembra que sua avó contava sobre a origem dos Munduruku, das guerras que seus antepassados travavam contra outros indígenas e contra os *pariwat*. Sua avó dizia que o *pariwat* sempre aparecia de forma amistosa, querendo “ajudar”, mas na verdade queria invadir o território e escravizar os parentes indígenas. Lembra que sua avó sempre contava as histórias de noite, quando ficava embalando na rede à luz de lamparina. Paulo destaca com carinho o “jeitão” dela de contar as histórias, amava a forma que discorria sobre a vida e os feitos do povo Munduruku.

Ele destaca que aprendeu muito sobre o seu povo junto a sua avó. Afirma com muito carinho que foi ela que lhe ensinou com seu “jeitão” a se perceber como Munduruku e, a partir disso, foi aprendendo os valores, os princípios, as regras, as leis, a organização do seu povo e o que deveria fazer pelos seus parentes indígenas quando adulto. Sem dúvida, sua avó foi a principal educadora na sua vida pois, através dela, pode aprender sobre sua história e sobre sua existência.

Paulo continuou seus estudos na escola da aldeia até a 4<sup>o</sup> série. Com quatorze anos, se mudou para Manaus com o seu tio Guilherme Munduruku para dar continuidade aos estudos. Estudou um ano numa escola em Manaus e, no ano seguinte, foi estudar na escola Agrícola Rainha dos Apóstolos na BR-174. Lá, cursou da 5<sup>o</sup> até a 7<sup>o</sup> série, mas não concluiu os estudos por questões pessoais, com isso retornou a sua casa na aldeia Kwatá. Aos dezessete anos, voltou a morar com sua avó e foi se dedicar aos trabalhos da agricultura, da caça e da pesca para ajudar no sustento de sua família.

Depois de um tempo, Francisco Cardoso Munduruku, seu tio, que na época foi administrador da aldeia Kwatá, convidou Paulo para trabalhar como professor na aldeia Cobras, já que estavam precisando de um professor e, na concepção de seu tio, reunia qualidades importantes para assumir essa responsabilidade. Paulo tinha receio de assumir a sala de aula porque sentia que não tinha muito conhecimento para exercer o magistério, porém, aceitou o convite e enfrentou o desafio. Assim, Paulo se tornou o novo professor da aldeia Cobras e agradece ao seu tio pelo convite feito a ele. Afirma que essa oportunidade mudou sua vida. Paulo mesmo com todos os desafios abraçou a oportunidade e iniciou sua carreira no

magistério sem esquecer do movimento indígena, pois já percebia a importância e a necessidade do diálogo entre a educação escolar e o movimento Munduruku.

No entanto, Paulo, no exercício do magistério, sentia que faltava formação qualificada para potencializar sua prática pedagógica. Percebeu que os conhecimentos produzidos e adquiridos na escola quando aluno já não eram suficientes. Nesse sentido, junto ao movimento Munduruku, conquistaram o Programa Pira-Yawara (SEDUC/AM) - magistério indígena - em 1999. Paulo é aprovado no magistério indígena e, como aluno do Pira-Yawara, começou a expandir seu conhecimento sobre os conteúdos programáticos e, principalmente, sobre os direitos dos povos indígenas em relação à educação escolar própria. Paulo afirma que foi a partir do magistério indígena que entendeu melhor a importância do movimento indígena e da necessidade de construir relações com a educação escolar. Ou seja, a luta e a resistência dos povos indígenas não podem estar dissociadas do chão da escola.

Dessa maneira, Paulo compreendeu mais ainda sobre a questão do movimento indígena e sua história, pois percebeu que as conquistas políticas, sociais e culturais obtidas pelo povo só foram possíveis devido a luta das lideranças tradicionais Munduruku, e a partir dessa experiência e dos conhecimentos produzidos na ação, na luta, na resistência, os(as) professores(as) podem aprender e traduzir as suas ancestralidades no cotidiano escolar. E isso pode se tornar a base do projeto de educação própria, reitera-se.

Portanto, Paulo afirma que foi a partir do Programa Pira-Yawara que os(as) professores(as) Munduruku começaram a se voltar para as questões socioculturais e políticas do povo Munduruku e relacionar todo esse arcabouço cosmológico nas suas práticas pedagógicas. Ele lembra que foram cinco anos de intensas aprendizagens teóricas e metodológicas que auxiliaram na valorização dos elementos culturais do povo Munduruku.

Destaca também como uma das principais aprendizagens que a relação do movimento indígena com a educação seria como uma forma de fortalecer o feixe da vara que auxilia na caminhada na conquista de direitos e na melhoria da vida dos seus parentes indígenas. Ele entende que o movimento indígena é o que une o povo. Paulo, juntos com os(as) professores(as) e com o movimento Munduruku, começaram a se organizar para avançar na formação, agora formação acadêmica pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com o curso de Pedagogia Intercultural em 2009, e com o curso Licenciatura Intercultural Indígena pela UFAM em 2011, onde conseguiu concluir o curso em 2018.

Atualmente, Paulo como professor e como representante do povo Munduruku, acredita que o profissional da educação não é um mero instrumento da secretaria de educação do município ou do Estado, mas é um agente de transformação que, através da educação escolar,

pode contribuir com a defesa dos direitos indígenas, com o fortalecimento da cultura, com o aperfeiçoamento da organização política e do movimento Munduruku, visando a produção de projetos vida outros, objetivando o bem-viver do seu povo e de outros povos indígenas, sem esquecer dos ensinamentos que aprendeu a partir das histórias contadas pela sua amada avó: conhecer a história do meu povo e lutar para escrever histórias outras. Ser professor é isso, amar sua história e pensar e ensinar como podemos construir um mundo melhor, e isso só será possível com o movimento indígena junto à educação escolar própria.

### Fotografia 13 – Kátia Barbosa Coutinho



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou Mulher guerreira, sou Mulher determinada e luto pelo meu povo sem medo!* Kátia Barbosa Coutinho nasceu no dia vinte e nove de janeiro de 1978, na aldeia de Parawá, no rio Canumã, TI Kwatá-Laranjal. Filha de João Cardoso Munduruku e Lusanira Barbosa Cardoso. Seu pai sempre lutou pelo povo Munduruku. Ele não era liderança mas se esforçava para participar das reuniões, dos encontros, e contribuía com suas palavras e ajudava nas decisões coletivas. Kátia lembra que seu pai se dedicava aos projetos de produção na TI Kwatá-Laranjal, tais como a plantação de guaraná e produção de farinha que tinha como objetivo conseguir recursos para o povo. Também trabalhou muito pela identificação, delimitação e demarcação do território Munduruku. Sua mãe se dedicava mais à educação das crianças e aos afazeres

domésticos, dando o suporte necessário para que seu pai pudesse trabalhar junto às lideranças da época.

Na sua infância, Kátia foi uma criança saudável e cheia de energia. Adorava brincar com seu irmão e primos na beira do rio, pulava na água, nadava, corria na praia e descansava debaixo das árvores que nasciam na beira. Na cheia não tinha praia e por isso a brincadeira acontecia perto de sua casa mesmo, fazia os seus brinquedos com os recursos da natureza com as sementes e palhas. Gostava de pescar com seu irmão para contribuir na alimentação de sua família e ajudava sua mãe nas atividades da casa, lavando louça, assando peixe e assim foi aprendendo como cuidar de sua família.

Kátia lembra com carinho que gostava de acompanhar seus pais na coleta de castanhas no centro da mata - localidade dos castanhais -. Geralmente esse trabalho era coletivo, não era uma atividade restrita à sua família. Na época existia o *puxirum* para ir aos castanhais coletar os frutos e lá ouvia muitas histórias sobre seu povo. Durante a noite, as famílias se agrupavam num local seguro iluminado pelas lamparinas e fogueira, as crianças se acomodavam em círculo perto dos mais velhos para ouvir as longas histórias contadas por eles.

Também em sua casa seus pais mantinham o costume de contar as histórias no cair da noite. Como na época não existiam muitas famílias morando por perto e as casas eram distantes umas das outras, seus pais reuniam os filhos para a contação de histórias, evitando que as crianças saíssem da casa, pois a noite era perigosa. Seus pais contavam a história do Juma que é um ser grande, forte e cabeludo, um caçador que vive na mata e usa um cacete gigante para se defender e atacar as pessoas, principalmente aqueles que desobedeciam às ordens dos mais velhos. Juma seria um protetor da mata.

Aos poucos Kátia foi entendendo o motivo das contações, o porquê que os mais velhos sempre reuniam as crianças para contar as histórias. Ela ouvia seus pais dizendo que precisava ensinar as crianças a ser Munduruku, e as histórias também faziam parte desse processo, primeiro conhecendo as origens do povo, aprendendo os sentidos e significados étnicos Munduruku. Através das contações aprendia também a respeitar os mais velhos e a floresta, cuidar dos rios, coletar os frutos com respeito, cuidar dos animais porque eles têm espíritos e nos alimentam, por isso as crianças aprendem desde cedo a não matar os animais indiscriminadamente. Outro aspecto destacado por Kátia em relação às contações é que servia para ensinar a língua Munduruku. Portanto, todo esse processo seria uma pedagogia Munduruku, aquele círculo em torno da lamparina seria uma sala de aula e os velhos contadores de histórias os(as) professores(as).

Kátia estudou na escola da Funai até a antiga 4º série, com onze anos concluiu os estudos na aldeia Kwatá. Mas para continuar os estudos precisava sair de sua casa, pois ali não tinha como dar continuidade. Dessa forma, no mesmo ano que terminou a 4º série, Kátia se muda para a capital do Amazonas para morar com seus parentes iniciando a outra etapa dos estudos. Naquela época, para continuar estudando, o parente era obrigado sair da terra indígena, quem tinha parentes morando em Nova Olinda do Norte, Borba ou Manaus teria o apoio necessário para ficar nas cidades, quem não tinha parentes nas cidades se matriculava na escola agrícola Rainha dos Apóstolos na BR 174 - Manaus - Boa Vista -, e aqueles que por motivos outros não podia sair da aldeia ficavam sem estudar.

Dessa maneira, Kátia passou oito anos morando em Manaus, dos onze aos vinte anos de idade. Nesse período, conseguiu concluir o ensino fundamental, não conseguiu fazer o ensino médio porque engravidou do seu primeiro filho, dedicou-se a trabalhar para poder cuidar melhor de sua criança. Foi quando em 1998 voltou para sua casa na aldeia de Kwatá, casou-se e não saiu mais do território. Em 1999, o movimento Munduruku conquistou o Programa Pira-Yawara - Projeto Kabia'ra - que objetivava a formação de professores indígenas, o chamado magistério indígena. Kátia conquistou sua vaga no magistério e começou a sua história de luta pela educação escolar própria na TI kwatá-Laranjal.

A partir do curso de magistério indígena, Kátia foi ampliando sua visão sobre a questão do movimento e da necessidade de se organizar politicamente para lutar pelos direitos do seu povo. Atuando como professora, percebeu que a sua função profissional não seria somente na escola, como ela mesma destacou, a sala de aula é a vida, a escola é a vida. É na vida que acontece a educação, então a vida precisa estar no chão da escola.

Sendo assim, Kátia inicia sua trajetória no movimento indígena Munduruku participando das reuniões, das assembleias, visando contribuir com a luta de seu povo por uma educação escolar própria e por uma saúde diferenciada, discutindo projetos outros de vida, de autonomia, e aprendendo com os mais velhos, com as lideranças tradicionais Munduruku. Foi a partir do movimento indígena que aprendeu a ouvir e entender como as lideranças do passado se organizaram para conquistar melhorias para seu povo. “Da mesma forma que precisamos nos organizar para *faxiar*, para fazer o *puxirum*, a luta precisa também de organização e união e é nesse processo que lembro do exemplo do meu pai e da minha mãe, como eles se organizavam para poder lutar pelo povo”, afirma Kátia.

É o movimento indígena que contribui com a formação do cidadão Munduruku, no movimento Kátia aprendeu que é necessário fortalecer a cultura, a história e valorizar a sua

própria identidade étnica. Portanto, o movimento auxilia o povo a se unir para resistir e lutar contra os ataques dos *pariwat*.

Após a conclusão do magistério indígena, o movimento indígena Munduruku começou a se organizar para conquistar a formação de nível superior. Kátia atuou para conseguir o curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela UFAM. Assim, em 2011 iniciou os estudos em letras e artes, concluindo em 2018.

Atualmente, Kátia, junto ao movimento indígena Munduruku, está se mobilizando para a retomada da organização maior do povo que é a União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), e da Associação dos Profissionais da Educação Indígena Munduruku e Sateré-Mawé (APPEIMS). O objetivo é fortalecer as associações para potencializar os projetos de desenvolvimento para o povo Munduruku e Sateré-Mawé da TI Kwatá-Laranjal. Atualmente, existem quatro pautas principais que são debatidos constantemente nas Assembleias, são elas: proteção do território; projeto de revitalização da língua Munduruku; novo curso de licenciatura indígena e fortalecimento da saúde diferenciada.

Kátia acredita no fortalecimento das Associações, sobretudo da UPIMS. O movimento indígena Munduruku poderá desenvolver projetos outros de desenvolvimento e sustentabilidade visando o bem-viver de todos os parentes Munduruku e Sateré-Mawé. E através da APPEIMS poderão captar recursos para pensar a educação escolar própria e contribuir com o ensino-aprendizagem das novas gerações objetivando sempre, segundo Kátia, a formação de cidadãos Munduruku e futuras lideranças indígenas.

Dessa maneira, quando lembra do seu passado e de tudo que teve que enfrentar para conquistar sua profissão e sua formação na educação, Kátia sempre destaca a importância das lideranças tradicionais, do movimento indígena e, principalmente, a memória de seus pais na luta pelo povo e o amor pela sua família. Aquelas contações de histórias me ajudaram a ser o que sou: uma Mulher guerreira e determinada em prol do meu povo, concluiu Kátia.

**Fotografia 14 – Rosana Brasil Cardoso Munduruku**

**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou guerreira Munduruku e sempre estarei lutando pelos direitos do meu povo, honrando a história do meu pai!* Rosana Brasil Cardoso Munduruku nasceu no dia 28 de novembro de 1975, na aldeia de Kwatá, TI Kwatá-Laranjal. Filha de Raimundo Cardoso Munduruku e Maria Brasil Cardoso. Seu pai dedicou sua vida pelo povo Munduruku, lutou até o fim. A história de vida de Raimundo Cardoso Munduruku, conhecido como Agapito, sempre é lembrado entre as lideranças. A sua maior preocupação era com as invasões dos *pariwat* no território. Seu Agapito se mantinha vigilante contra os posseiros, pescadores e madeireiros. Quando percebia algum sinal deles na terra indígena, imediatamente, mobilizava as lideranças para encontrar e expulsar aqueles que insistiam com a invasão. Já Dona Maria Brasil Cardoso se dedicava em cuidar das crianças e dar o suporte necessário para que o Seu Agapito pudesse lutar para proteger o seu povo. Rosana cresceu observando e aprendendo com seu pai e sua mãe como amar e proteger o povo Munduruku.

Na sua infância, além dos cuidados de sua mãe, Rosana foi educada também pela sua avó Dona Antônia Cardoso. Como seu pai tinha que trabalhar nos castanhais e no plantio de melancia na aldeia Cobras - aldeia distante de Kwatá -, sua avó foi importante para sua educação. Sua avó junto com sua mãe ensinavam os trabalhos do dia a dia, como fazer um

roçado por exemplo. Sua avó incentivava as crianças a brincar de roda, depois das obrigações ordinárias. Rosana lembra que enquanto as crianças brincavam, sua avó preparava os assados de macaxeira, cará, mamão e peixe para dar de comer depois da diversão.

Dona Antônia Cardoso gostava de ver as crianças brincando de roda porque era nesse momento que elas aprendiam a língua, cantando músicas do povo, essas músicas eram ensinadas por ela. Quando não tinha como brincar de roda, ela reunia as crianças para contar histórias sobre o povo Munduruku. As contações ocorriam geralmente à noite, contando as histórias do passado dos Munduruku, de como era a vida na época dos antigos.

Rosana, em sua curiosidade, perguntava à sua avó o motivo de contar as histórias e a resposta era: porque um dia vocês terão que ensinar seus filhos para que eles não esqueçam quem são, porque um dia o *pariwat* vai dominar a aldeia, vai chegar mostrando coisas bonitas e as crianças não irão mais querer saber da nossa história e nem falar nossa língua. Hoje Rosana entende que o esforço de sua avó em ensinar a língua pelas músicas e ensinar a cultura pelas contações de história faz parte da educação Munduruku. Seria uma pedagogia própria porque a partir dela que as crianças aprendem os valores, os costumes, inclusive o respeito e a obediência aos mais velhos da aldeia. Então sua infância foi marcada pelos cuidados de sua avó e mãe, brincando na aldeia e aprendendo com elas como se tornar uma Munduruku.

Na sua juventude, Rosana continuou sendo cuidada pela sua mãe e avó. Estudou na escola da Funai na aldeia até a 4<sup>o</sup> série. Também continuou com os trabalhos do dia a dia, sempre sendo orientada por elas. Porém, com o passar do tempo, foi observando a luta de seu pai junto às lideranças Munduruku. Aos poucos, foi criando consciência sobre a importância das lideranças indígenas e de suas lutas.

Em 1992, Rosana começou a acompanhar seu pai nas assembleias Munduruku. Foi acompanhando Seu Agapito que compreendeu de fato o que era o movimento e o que era preciso fazer para cuidar do povo. Participando das assembleias, Rosana foi apoiando as lideranças em relação à identificação, delimitação e demarcação da TI Kwatá-Laranjal, a educação escolar própria e até a questão da saúde diferenciada. A partir de seu envolvimento com a questão política do povo, Rosana foi convidada a integrar a Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR) e da Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS).

Agora como coordenadora da COPIAR e do CEPIMS, iniciou sua luta em prol da educação escolar própria para os povos indígenas. Junto a outras lideranças, se dedicou para conquistar uma formação diferenciada para os professores indígenas. Na época, os movimentos indígenas dos três estados da região norte perceberam que precisavam de

professores indígenas atuando nas escolas das aldeias, porém, para além da presença indígena na escola, a formação foi uma questão reivindicada por todos os povos. Assim, conquistaram o Programa Pira-Yawara que foi o projeto de formação do magistério indígena no estado do Amazonas via SEDUC/AM.

Rosana destaca que no período em que trabalhou na coordenação da COPIAR, sempre lembrava das lideranças tradicionais de seu povo, como na época eles não tinham medo do *pariwat* e se organizavam para guerra com taquaras, arcos e flechas. Esse exemplo de coragem e perseverança era o que o motivava para continuar na luta pelo seu povo e por todos os outros parentes indígenas. Não temer o *pariwat* e de forma organizada seguir na luta em prol dos direitos indígenas foi o que aprendeu com os sábios líderes indígenas.

Rosana lutou como coordenadora dessas organizações por seis anos, 1993 a 1999, afastando-se de suas obrigações quando se casou, pois teve filhos e decidiu se dedicar integralmente à educação dos mesmos. Porém, não se ausentou do movimento e da luta do povo Munduruku, quando possível acompanhou e orientou seus parentes nas assembleias e nos projetos.

Rosana afirma que o movimento indígena é estratégico para a sobrevivência do povo, pois sem o movimento, sem uma organização política, os parentes indígenas serão esquecidos e correrão riscos de perder a própria terra. A educação escolar própria se torna num projeto de sobrevivência também. A educação, para Rosana, é uma das estratégias de trabalhar a cultura Munduruku, formando as novas gerações para que no futuro se tornem as novas lideranças e continuem lutando pelo povo. Por isso a necessidade de ter mais professores e gestores indígenas trabalhando nas escolas na TI Kwatá-Laranjal.

O movimento indígena ensinou a ter propósito, a ter objetivos para conquistar benefícios para o povo Munduruku. Se hoje o parente indígena vive no seu território, estuda numa escola dentro da aldeia e tem acesso a saúde diferenciada é porque muitas lideranças lutaram para conquistar e consolidar esses projetos.

É no movimento que aprendemos a se perceber como indígena e desenvolver responsabilidade pelo povo, e junto com a educação escolar própria pode-se contribuir com o movimento visando projetos de futuro para todos. Projeto de vida almejado pelo meu pai quando ele lutava para proteger a nossa casa.

Muitas das coisas que Rosana aprendeu em relação à luta foi observando o exemplo do Seu Agapito, questões essas encontradas no movimento e na educação. Para Rosana, a memória de seu pai encontra-se na luta por um mundo melhor e por essa razão ela continua lutando ao lado de seus parentes Munduruku.

**Fotografia 15 – Adelson Rodrigues Beleza Munduruku**

**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador.

*Sou Munduruku educador pronto para lutar pelo meu povo!* Adelson Rodrigues Beleza Munduruku nasceu no dia dezoito de julho de 1973, na Vila do Canumã, próximo a TI Kwatá-Laranjal. Filho de João de Jesus Beleza e Maria Leonor Rodrigues Beleza. Seus pais não atuavam diretamente com as lideranças Munduruku, eles se dedicavam ao trabalho para auxiliar no sustento da família, mas seu avô paterno sim. Tomaz Beleza sempre estava ao lado das lideranças lutando contra os posseiros *pariwat*. Era bravo e com arco e flechas nas mãos não temia os invasores. Adelson lembra das histórias de seu avô, inclusive do massacre contra o português, Luís Bentes, que invadiu as terras Munduruku no início do século XX. Nessa ocasião, os guerreiros Munduruku conseguiram emboscar o *pariwat* e matá-lo, expulsando o grupo que estava invadindo o território. Esse fato está registrado no livro *Munduruku Kwatá-Laranjal: histórias e reconquista da terra* escrito pelos(as) professores(as) Munduruku.

Na sua infância, Adelson viveu na aldeia Kaiawé, na época já tinha a escola da Funai e por isso pode estudar até a antiga 4<sup>o</sup> série. Depois das aulas, juntos aos amigos, brincava com arco e flechas, pescava e fazia seus brinquedos com os recursos da natureza, como as folhas das árvores que era usado para simbolizar o dinheiro. Também tinha que ajudar seus pais no trabalho de coleta dos frutos para conseguir comida para sua família. Adelson lembra que era difícil para seus pais sustentarem os filhos, muitas vezes não tinha o que comer e até o que vestir.

A coleta dos frutos, a roça e a pesca foram a base da alimentação de sua família e nem sempre era abundante. Porém, seus pais sempre tinham esperança de que aquela situação difícil

iria mudar um dia e, por isso, incentivavam seus filhos a estudar e nunca desistir de seus sonhos. Adelson afirma que, mesmo tendo essas dificuldades na infância, ele foi feliz junto a sua família, pois o amor de seus pais e irmãos foi o elo de unidade que sustentou e incentivou a aprender como lutar pela sua sobrevivência e pensar no coletivo.

Adelson lembra que quando entrou para escola da Funai para cursar da 1° a 4° série, foi um momento importante na sua vida. Para seus pais, a educação dos brancos poderia ajudá-lo de alguma forma. Mesmo com a rigidez dos professores *pariwat* e tendo que aprender a ler, escrever e contar, era uma das formas para conquistar melhorias para a sua vida. Em sua família, já havia o consenso de que os Munduruku deveriam aprender as coisas para que pudessem entender melhor o mundo dos *pariwat* e, assim, conseguir no futuro um trabalho melhor para ajudar o seu povo. Portanto, para Adelson, a educação escolar já era vista como algo necessário como um projeto de vida.

Já no início de sua juventude, depois dos doze anos e com a 4° série concluída, Adelson teve que deixar os estudos por um tempo, pois a necessidade era o sustento da família. Assim, foi acompanhando seus pais na roça, limpando o terreno, plantando, caçando, pescando e coletando frutos. Na época esse trabalho não tinha o objetivo de comercialização, era basicamente para o sustento da família. Porém, o desejo de continuar os estudos não cessou. Aos dezessete anos, Adelson tomou conhecimento do projeto de educação rural pelo Instituto Politécnico Rural da Amazônia Djalal Egrari (IPRAM), no município de Iranduba, e percebeu a oportunidade de continuar estudando.

Com o apoio da Funai, Adelson e outros parentes Munduruku foram estudar no Instituto. Porém, foi um momento difícil porque a Funai apoiava na logística, mas não havia recursos para a manutenção dos alunos durante as aulas, e sua família não tinha condições financeiras para auxiliá-lo em outro lugar. Sendo assim, Adelson passava 19 dias estudando e 19 dias em sua casa na aldeia Kaiawé, trabalhava na roça e na coleta de frutos para conseguir vender e guardar o dinheiro necessário para retornar ao Instituto e continuar estudando.

Os desafios eram tantos que às vezes a Funai não tinha recursos financeiros para subsidiar o transporte e, para economizar, Adelson juntos os parentes Munduruku tinham que chegar no município de Cacao Pirera e caminhar por 21km até Iranduba, totalizando em torno de 5h de jornada a pé. Mesmo com todos os desafios, Adelson concluiu os seus estudos aos vinte e três anos.

Mesmo concluindo os estudos, Adelson continuou no IPRAM trabalhando no projeto de criação de aves por mais dois anos. Em 1999, retorna a sua aldeia e se depara com a União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), que é a organização maior da TI

Kwatá-Laranjal. Ele lembra com riso nos lábios que na época não sabia e nem entendia nada sobre o movimento indígena, porém, como tinha terminado seus estudos, as lideranças Munduruku me convidaram para participar das reuniões e das decisões coletivas.

A sua primeira experiência com o movimento foi numa reunião que ocorreu em Manaus e reuniu aproximadamente 800 parentes indígenas de diversos povos do estado do Amazonas. Ele destaca que observando e ouvindo os parentes falando sobre várias questões e necessidades foi aprendendo o que é o movimento indígena e a sua importância para a vida dos parentes Munduruku.

Mesmo tendo dificuldades para acompanhar os debates na reunião, Adelson percebeu que deveria mergulhar no movimento para poder representar seu povo perante a sociedade indígena e não-indígena. O desejo genuíno de se engajar no movimento partiu do sentimento que aprendeu com seus pais desde criança, de que é necessário lutar para conquistar melhorias para o povo e não só para o indivíduo. Através do movimento indígena, ele percebeu que isso era possível e esse sentimento se tornou a sua meta, lutar para contribuir com o coletivo.

Foi na luta com o seu povo que conquistaram a demarcação da terra indígena, a saúde diferenciada e a educação escolar nas aldeias. Em relação à educação, o movimento percebeu que precisavam de professores indígenas com qualificação para atuar em sala de aula. Assim, a partir das reivindicações, o povo Munduruku e Sateré-Mawé conquistaram o Programa Pira-Yawara, que se tornou o projeto Kabia'ra. Adelson conquistou sua vaga no magistério indígena e começou sua trajetória na educação escolar. Foi no magistério que aprendeu o papel étnico-político da educação e a necessidade de trabalhar com as crianças e jovens os elementos da própria cultura em relação com os conhecimentos da sociedade envolvente.

No entanto, o movimento indígena não parou no magistério, após o término do curso houve a mobilização para exigir a formação superior pela UFAM. Adelson, junto com os parentes, se organizaram para construir junto a Universidade o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, onde conquistou sua vaga, estudou e concluiu o curso em 2018. Ele destaca que essas conquistas não foram da noite para o dia, foram anos de consultas e debates para aperfeiçoamento do projeto e sua implementação. Portanto, os parentes Munduruku e Sateré-Mawé organizados e mobilizados conseguiram mais essa vitória.

Olhando para o passado e para o presente, Adelson explica o significado do movimento indígena e o que aprendeu/aprende atuando como representante Munduruku. Ele afirma que foi a partir do movimento que entendeu sobre sua história, do seu povo, da organização étnico-política, de como se organizar enquanto lideranças, como mobilizar seu povo para lutar por melhorias que atendam as demandas do coletivo. Dessa forma, compreendeu a educação escolar

e sua função como profissional não inicia e encerra na escola, nas paredes da sala de aula.

A educação escolar é luta, é resistência e o que se aprende no movimento deve estar dentro dela. Alinhando o movimento junto à educação, pode-se conquistar outros projetos, projetos mais sensíveis para a causa indígena. A educação não pode ser pensada longe do movimento, é nessa união que se tem a teoria e a prática contribuindo com a transformação do povo, com a transformação das sociedades indígenas e não-indígenas. Portanto, Adelson, vislumbrando um futuro possível e desejável afirma que: a guerra continua, as batalhas estão presentes, e juntos, é possível resistir e lutar para construir um mundo melhor para todos(as).

## **5 A CONSTITUIÇÃO DO MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TI KWATÁ-LARANJAL/AM**

Nesta seção, trataremos dos processos e dinâmicas de organização da vida que, fruto dos diálogos com os(as) interlocutores(as) do estudo e das observações realizadas na pesquisa de campo, auxilia-nos a entender como o povo se organizava étnico-politicamente no início do século XX, como se constituiu o movimento indígena e suas organizações jurídico-políticas atuais para, assim, compreender os processos da conquista da educação escolar no território. Esse esforço intelectual tem como objetivo entender o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar, tornando-se um subsídio para futuras discussões, análises, reflexões e pesquisas que tenham como propósito aprofundar os sentidos, os significados acerca das lutas empreendidas pelo povo Munduruku para reexistir e conquistar a educação escolar própria na TI kwatá-Laranjal.

### **5.1 Organização étnico-política, movimento indígena e organização jurídico-política Munduruku**

Os Munduruku, que ocuparam as margens do rio Madeira e seus afluentes, na região entre os municípios de Borba e Nova Olinda do Norte, estado do Amazonas, tiveram que intensificar as relações sociais com os *pariwat* para manutenção e defesa de suas próprias vidas. Esse processo e seus desdobramentos já foram analisados. No entanto, entendendo as transformações socioculturais a partir da expansão do território, da migração, do pós-contato e da intensificação de suas relações, o povo Munduruku foi reorganizando os seus sistemas socioculturais e políticos na TI Kwatá-Laranjal.

Nesse sentido, houve a reestruturação da organização étnico-política Munduruku em comparação com os Munduruku do médio e alto rio Tapajós no estado do Pará. No início do século XX, a TI Kwatá-Laranjal não era demarcada e havia poucas famílias ocupando o território. Não se sabe ao certo o quantitativo de parentes nas aldeias que existiam na época, mas podemos destacar as principais aldeias consolidadas: Laranjal e Mucajá, rio Mari-Mari, Kwatá, rio Canumã. Nesse contexto, existia um tuxaua geral responsável por todos no território, os caciques das aldeias como assessores para auxiliá-lo nas tomadas de decisões coletivas, e os pajés curandeiros-protetores espirituais do povo.

Geralmente, o tuxaua, caciques e pajés eram descendentes de famílias tradicionais, filhos de lideranças e curandeiros-protetores que, em algum momento, seriam chamados para

exercer o papel político de liderança perante o povo, dando continuidade com a história da família na proteção do território. Essa organização era suficiente para atender as necessidades dos parentes indígenas e pensar os objetivos, as estratégias, as ações e a distribuição de responsabilidades coletivas.

Sendo assim, o tuxaua geral, os caciques e os pajés faziam parte da organização étnico-política com funções definidas, respaldadas pelo povo e guiadas por princípios coletivos e espirituais. Na época, a responsabilidade, o respeito e o cuidado com os parentes indígenas eram os princípios axiais dessa dinâmica organizacional Munduruku. As lideranças políticas - tuxaua e caciques - mantinham o controle dos parentes indígenas, conseguiam mobilizar o povo em prol de alguma ação coletiva e eram respeitadas por todos. Elas entendiam que o poder estava nas relações estabelecidas no/com povo, assim como afirma Edinho, tuxaua Munduruku: “as lideranças antigas não tinham muito conhecimento do *pariwat*, elas nem saiam daqui, ficavam mais dentro da aldeia e por isso tinham uma visão mais coletiva, o poder era coletivo [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 14/12/2021).

O destaque feito pelo tuxaua Edinho evidencia a visão de mundo das lideranças tradicionais que não se desassociava do povo e nem do passado-presente, seria uma visão consensual a partir do espírito do tempo compartilhado por todos e pelas experiências históricas pós-contato. Portanto, tornou-se um olhar mais interno, voltado para as demandas e condições objetivas no contexto de reorganização étnico-política e de ocupação estratégica da TI Kwatá-Laranjal no início do século XX.

Como já destacamos anteriormente, um dos objetivos de vida dos Munduruku antes do contato com o *pariwat* foi o de conquistar territórios através da guerra e ampliar a população a partir da integração das crianças e mulheres que pertenciam aos povos indígenas derrotados. Tais questões não se dissiparam no horizonte mesmo em outro contexto sócio-histórico. A defesa e ampliação do território, o trabalho na pesca, na caça, na agricultura, na coleta de frutos e o aumento da população foram as principais preocupações das lideranças tradicionais nos anos do século XX.

As lideranças sabiam que se não houvesse um esforço para lutar em defesa da TI Kwatá-Laranjal o povo não teria condições de viver e trabalhar nela, pois os *pariwat* sempre invadiram o território em busca de madeiras, de minérios, de frutos e de peixes, expulsando violentamente os parentes indígenas de suas aldeias. Por essa razão, Manuelzinho, tuxaua Munduruku, diz que naquela época era o “tempo dos bravos [...] eles [velhos líderes] tinham uma natureza muito forte, eles entendiam o olhar do *pariwat* e usavam isso para resistir” (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/2021). Assim como Dona Dora, liderança Munduruku, reitera que

“[...] naquele tempo o nosso documento era a taquara e não era por mal, era para se defender mesmo [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 18/10/2021).

O que fica evidente a partir das considerações em destaque é que o povo Munduruku se mantinha vigilante em relação às ações de exploração violenta que os *pariwat* os impunham, e as respostas das lideranças - quando não havia espaço para o diálogo - não poderia ser diferente: o enfrentamento organizado usando a força física contra os invasores. A esse respeito, tuxaua Manuelzinho tem um relato em relação a estratégia de enfrentamento:

Na época do meu pai, eles se alinharam com o pessoal lá do Tapajós, quando existia alguma invasão no rio Canumã o cacique entrava em contato com os parentes do Tapajós, pedia para eles se juntarem com a gente para lutar contra a invasão. Eles vinham e passavam meses aqui com a gente. Eles vinham por terra e por rio, quando chegavam aqui já chegavam para fazer o trabalho da guerra né, não importava se os *pariwat* estavam armados, a gente esperava o momento certo para atacar. Eles se organizavam assim né. A gente sempre mandava mensageiros por terra e quando chegava lá com o cacique já juntava um grupo organizado e vinham juntos para expulsar os invasores (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/2021).

No entanto, os Munduruku eram poucos na TI Kwatá-Laranjal e, mesmo com a ajuda dos parentes do Tapajós, existia o receio das consequências das lutas empreendidas para resistir aos ataques, pois já sentiram na carne tais consequências: massacres feitos pelos *pariwat* em conjunto com a polícia quando se defendiam das invasões e, por isso, muitos Munduruku foram assassinados dentro do território como resposta à resistência do povo.

Essa realidade foi se modificando a partir do momento em que o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) começou a monitorar os casos de invasões e a dialogar, minimamente, com as lideranças Munduruku em relação aos conflitos. Com isso, os conflitos violentos entre os indígenas e os *pariwat* foram se dissipando na medida em que o SPI atuava no território. Mas isso não significou que as invasões na TI Kwatá-Laranjal cessasse, o que mudou foi a forma do enfrentamento como explica Chiquinho, liderança Munduruku: “[...] de lá pra cá não teve mais isso, essa coisa de matar né, a batalha foi na conversa, tentando resolver as coisas conversando [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/2021).

Consideramos que os motivos da diminuição dos casos de conflitos contra os invasores *pariwat* foram, primeiro, a intervenção do SPI entre 1910 e 1930 e, segundo, a aproximação e tentativa de diálogos dos patrões *pariwat* - geralmente eram pequenos e médios empresários da região que incentivaram as invasões - com os Munduruku para estabelecer relações de trabalho e comercialização dos recursos naturais do território. Salientamos que os Munduruku antes do SPI já comercializavam produtos extraídos de suas florestas, mas essa relação foi intensificada em meados do século XX.

Nesse sentido, as lideranças Munduruku mantiveram a preocupação sobre a proteção da TI Kwatá-Laranjal, com a manutenção da vida dos parentes indígenas, e com o aperfeiçoamento das relações de trabalho e comercialização dos recursos naturais com as cidades circundantes. Em resumo, Chiquinho descreve de forma objetiva qual era a visão de mundo das lideranças tradicionais Munduruku daquela época:

[...] no início o interesse era a expansão do território pela guerra, depois não tinha mais a preocupação de conquistar território. Na virada do século XIX para o XX, nós já tínhamos o nosso território e começamos a viver nele. Começamos a viver na terra sendo empregado dos patrões que invadiam nossa terra, às vezes a gente guerreava contra eles, inclusive, até matamos uns aí. Aí os patrões foram saindo né, e assim foi por muito tempo, e fomos ficando aqui, vivendo aqui e dependendo só da gente mesmo. Só depois que começamos a mudar a visão de que precisamos olhar para dentro e para fora também, e aí começou as pautas de educação, saúde e emprego, sem esquecer do nosso trabalho tradicional aqui no território né [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/2021)

Os Munduruku da TI Kwatá-Laranjal passaram mais da metade do século XX vivendo a partir da agricultura, da pesca, da caça, coleta de frutos e da comercialização dos recursos cultivados e colhidos, e protegendo o território contra as invasões dos *pariwat*. Dessa forma, consideramos que a organização étnico-política Munduruku - tuxaua, caciques e pajés - se constituiu numa estrutura social distinta dos parentes do médio e alto rio Tapajós para atender às novas necessidades coletivas dos Munduruku que ocupavam o território. Essa organização em específico foi produzida a partir da expansão do território indígena, da migração do rio Tapajós para o rio Madeira, e da intensificação das relações com os *pariwat* das cidades que margeiam o rio Madeira e seus afluentes.

Isto posto, cabe-nos entender o destaque feito por Chiquinho “[...] olhar para dentro e para fora [...]”, pois tem um significado étnico-político em processo de transformação a partir da consolidação e intensificação das relações sociais estabelecidas pelas lideranças Munduruku com a sociedade envolvente. Esse destaque mostra o momento da virada, da mudança de visão de mundo das lideranças tradicionais. Não se sabe ao certo o ano exato dessa mudança, mas podemos considerar o período que foi a partir da década de 80, assim como afirmam os(as) interlocutores(as) da pesquisa.

A mudança de visão das lideranças tradicionais Munduruku não foi uma questão isolada do contexto político regional e nacional. Tal mudança está conectada a um emaranhado de experiências de diversos povos indígenas que, a partir de 1970, começaram a se organizar e se articular visando a representação dos povos originários e suas demandas socioculturais e econômicas no cenário nacional e internacional. Essa nova realidade conduzida pelos povos

originários e parceiros não-indígenas na luta por melhores condições de vida foi chamada de movimento indígena brasileiro.

O movimento indígena, aos poucos, foi se tornando e se consolidando como a estratégia que conjuga a memória histórica dos povos originários que sempre lutaram contra os processos de exploração e opressão, extermínio e integração, através de estratégias diversificadas contra o projeto colonial-imperial de poder e, também, a expansão da consciência em relação a dinamicidade da forma e do conteúdo da resistência indígena que estão em processo de transformação visando r-existir em outros contextos sócio-históricos, econômicos e políticos, como afirma Luciano (2006, p. 57):

Os povos indígenas resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização europeia desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. A estratégia atual mais importante está centrada no fortalecimento e na consolidação do movimento indígena organizado.

No caso do povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal, até o final da década de 1970, o conceito de movimento indígena organizado não existia na estrutura do pensamento e nem na organização étnico-política, assim como destaca Emilson, representante Munduruku, “[...] naquela época não existia esse entendimento de coletividade, de luta no movimento, era uma questão de tutela [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21). No entanto, as lideranças tradicionais já tinham percebido que precisariam pensar em outras estratégias de resistência para proteção do território e da vida.

Dialogando com os(as) interlocutores(as) do estudo, podemos considerar que a ampliação da percepção das lideranças em relação a necessidade de “olhar para fora também” foi por três motivos conectados ao fio condutor da luta pelo direito à demarcação da TI Kwatá-Laranjal: a presença da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no território, a atuação do parente Manuelzinho como tuxaua geral e a assessoria do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) no processo de formação política dos Munduruku.

No início da década de 70, a Funai estabeleceu dois postos administrativos em duas aldeias estratégicas na TI Kwatá-Laranjal: Laranjal, rio Mari-Mari, e Kwatá, rio Canumã. Inicialmente, preocupou-se em coordenar as ações administrativas no território, executando as políticas indigenistas do Governo visando, minimamente, a proteção dos direitos do povo Munduruku. A exemplo, a Funai começou a participar e incentivar as lideranças a pensar coletivamente as questões da demarcação da terra indígena, da conservação socioambiental e do acesso aos parentes indígenas aos direitos sociais como saúde e educação escolar.

Em resumo, a atuação da Funai foi direcionada a fiscalização do território, assistência médica e a promoção da educação escolar em parceria com a secretaria municipal de educação de Borba/Am. Outrossim, os indigenistas da Funai que atuaram na TI Kwatá-Laranjal apoiaram e promoveram meios de comunicação entre os parentes Munduruku com outros povos indígenas e com parceiros da causa indígena. Amarildo, representante Munduruku, explica a importância da Funai nesse período:

[...] a Funai local tinha uma atuação no acompanhamento das ações e participavam das reuniões quando eram convidados, eles iam nas reuniões com a gente, então a Funai sempre estava acompanhando, inclusive o Silvio Junior, antigo chefe de posto, ele foi muito atuante nesse período ajudando na construção do movimento [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21).

Por conseguinte, salientamos que os primeiros indigenistas da Funai – Xará, Ana Lang, Sidney Oliveira, Silvio Junior, entre outros –, que atuaram diretamente no território, foram parceiros(as) que doaram suas vidas em vida pela causa indígena, pelo povo Munduruku, no período de 1970 a 2000. Atualmente, o posto administrativo da Funai está localizado no município de Nova Olinda do Norte.

Nesse contexto, o tuxaua Manuelzinho exerceu um importante papel em representar seu povo para além do estado do Amazonas. Manuelzinho foi um dos primeiros tuxauas a empreender lutas em conjunto com lideranças de outros povos indígenas, a nível de Brasil. Desde o início de sua trajetória como tuxaua geral Munduruku, ele sempre se preocupou em se alinhar com o cenário político regional e nacional, viajando para todos os estados brasileiros apoiando as articulações dos povos originários, tecendo uma ampla rede de apoio político objetivando melhores condições de vida para seu povo. Vale salientar a sua experiência inicial como tuxaua, Manuelzinho lembra que:

[...] tinha 28 anos [1973] quando virei tuxaua. Logo reunir com o povo e disse que não tinha nenhuma experiência com aquilo né, eu não tinha participação no movimento, eu trabalhava nas coisas que tinha que fazer pra viver né, e eu pedi permissão que eles me permitissem durante dois anos para eu aprender como ser uma liderança né, e aí foi né, de repente apareceu pra mim uma viagem para Manaus de três dias, só que virou mais de 25 dias, porque daqui a gente foi pra Brasília pela primeira vez, em 80, aí deixei minha mulher com meu filho né, por isso posso lhe falar que cuidei dos meus filhos sem a minha presença porque andava direto. Fui para outra viagem porque a Funai fez outra mobilização em Brasília, dessa vez passei mais de 20 dias lá e pensei que não voltaria mais, dessa vez que lhe digo que começamos a brigar com os pariwat né. Devido a minha saída deu até polícia federal atrás de mim para saber onde estava né, porque os parentes fizeram a denúncia da minha sumida, não deu tempo de avisar ninguém né, era pra ser uma viagem rápida, a gente discutiu um pouco e disse que tava fazendo um trabalho pra meu povo, não tava fazendo bandidagem né, e enfrentei a polícia porque nunca tive medo do pariwat né. Aí começou a minha batalha, começou os encontros com outras lideranças e com outros

povos, eu conheci o Brasil inteiro andando nessa vida né, eu ficava com pena da minha esposa porque quando eu passava por cima da terra de avião eu via a fumaça de maniva né e eu lembrava dela né, e foi por aí que começei primeira batalha que foi a fundação da COIAB, também começamos com os parentes Kaingang, Terena, que foi a UNI né. Então nessa batalha tive muitos companheiros, um deles foi o Ailton Krenak, foi um grande batalhador, aqui no Acre o Zé Correia, aqui no baixo Amazonas o Dico Sateré e tantos outros que até esqueço o nome. A gente se aliou a todos e começamos a trabalhar juntos desde a década de 80. Uma das nossas batalhas foi na questão da Constituição né, o nosso direito que conseguimos né. Aí depois fomos conseguindo mais coisas e fico pensando hoje que essas brigas todas valeram muito porque hoje nós temos muito professores formados, isso foi da nossa luta [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21).

Com a participação constante do tuxaua Manuelzinho em Assembleias, Conferências e Encontros, os caciques e representantes Munduruku foram percebendo que precisariam compreender essa nova forma de luta dos povos originários. Manuelzinho auxiliou os parentes Munduruku a entender o cenário político nacional e a necessidade de se organizar enquanto movimento indígena, pois “[...] era uma conjuntura dos povos indígenas do Brasil inteiro [...] e eu era o único dos Munduruku lá fora [...]”, assevera Manuelzinho (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21).

Outra questão que Manuelzinho pautava com as lideranças Munduruku é a necessidade de tecer redes de apoio político com outros povos e com os não-indígenas para se tornarem parceiros de luta pelas causas indígenas. Nesse sentido, ele convidou Chiquinho, liderança Munduruku, para acompanhá-lo nas reuniões da Funai em Manaus e em Brasília. Nessa época, Chiquinho já tinha experiência como indigenista da Funai por atuar como mediador entre o Governo Federal e o povo Waimiri-Atroari no projeto da BR-174, Manaus - Boa Vista e, outrossim, com povos indígenas da região banhada pelo rio Amazonas, Itacoatiara, e rio Madeira, Manicoré. Manuelzinho e Chiquinho foram os expoentes no processo de constituição do movimento indígena Munduruku no início da década de 80.

No período que trabalhou na região de Itacoatiara, Chiquinho teve contato com os fundadores do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) do Amazonas: Ricardo Parente, Paulo Monte, Edígio Soad, Dorothy, entre outros. Com essa aproximação, eles(as) se tornaram parceiros de luta dos Munduruku e iniciaram uma relação de apoio significativa, pois foi o CIMI, em parceria com a Funai, que incentivou as lideranças Munduruku a pensar e consolidar o movimento indígena na TI Kwatá-Laranjal, pautando de forma organizada as questões da demarcação da terra indígena, da assistência à saúde, da educação escolar e projetos de geração de renda nas aldeias.

Salientamos que o CIMI foi criado nos idos da década de 70 pela Igreja Católica a partir da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em virtude da relação da Igreja com a

Coroa de Portugal e, posteriormente, com o Estado brasileiro no processo de implementação do projeto de colonização que desencadeou políticas etnocidas ao longo dos anos. Portanto, o CIMI exerceu um importante papel político junto aos povos indígenas na tentativa de contribuir com a minoração dos espectros sociais impetrados a partir da lógica colonial-imperial de poder.

Assim sendo, a atuação do CIMI em parceria com as lideranças Munduruku foi estratégica para a compreensão dos parentes indígenas em relação à ideia de movimento e para a organização e consolidação do projeto de movimento Munduruku. Para isso, o CIMI promoveu inúmeras Assembleias para tratar do assunto e possibilitar espaços de formação política para o povo, articulando e garantindo a participação das lideranças em reuniões e conferências na região Norte e no Brasil, assim como afirma Emilson, representante Munduruku, “[...] a gente tinha o CIMI como parceiro, sempre foi uma estrutura que com todas as suas falhas esteve presente nesse contexto de luta com o povo [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21).

Doravante a atuação do CIMI na TI Kwatá-Laranjal, as lideranças indígenas foram se organizando enquanto movimento e constituíram a primeira organização jurídico-política Munduruku na aldeia de Kwatá nos idos da década de 80: Organização do Conselho Indígena Munduruku (OCIM). Inicialmente, a OCIM foi composta pelas seguintes lideranças: Manuelzinho, Chiquinho, Agapito, Chico Prego e Joaquim. Foi a primeira experiência enquanto movimento indígena organizado a delinear o projeto e metas para a conquista da demarcação da TI Kwatá-Laranjal.

Ressaltamos que o interesse pela demarcação do território é anterior ao CIMI, porém, segundo os(as) interlocutores(as) do estudo, após a assessoria foi que a questão em específico começou a ser operacionalizada de forma organizada, inclusive, em articulação com outros povos indígenas que também compartilhavam da urgência de ter suas terras tradicionais identificadas, delimitadas e demarcadas.

Dessa forma as lideranças Munduruku foram aprendendo uma nova linguagem, uma nova forma de lutar em prol dos direitos indígenas. A partir da experiência adquirida com a OCIM e com a presença do povo Sateré-Mawé que ocuparam uma região da TI Kwatá-Laranjal - com a anuência das lideranças Munduruku - criando a aldeia Cipozinho, houve a necessidade de repensar a organização jurídico-política para sincronizar as demandas dos parentes indígenas como um todo, constituindo-se a União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), em 1992, composta pelas seguintes lideranças a priori: Manuelzinho, Chiquinho, Mateus, Jaraqui e Agapito que exerciam as funções de coordenador, secretário, tesoureiro,

seguidos dos membros consultivos da organização. Segundo tuxaua Manuelzinho, a UPIMS foi criada para “[...] correr atrás de recursos financeiros, para organizar o movimento [incluindo os parentes Sateré-Mawé] e pensar em projetos para conquistar as nossas demandas [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21).

A UPIMS foi importante para o povo Munduruku e Sateré-Mawé em relação a ampliação da consciência do espírito do tempo que já não era o mesmo dos velhos guerreiros do início do século XX. Doravante das experiências e das aprendizagens geradas com a OCIM, as lideranças perceberam que a UPIMS seria a estratégia jurídico-política para caminhar com as próprias pernas, rompendo com a lógica de tutela que lhes fora imposta pelo SPI e pela FUNAI. A concepção agora é superar a dependência do *pariwat* e, numa perspectiva de alteridade, ter autonomia para propor projetos outros de desenvolvimento sustentável, de geração de renda nas aldeias, de consolidar a assistência médica no território e ressignificar a lógica da educação escolar imposta pelo Estado.

Dessarte, a UPIMS se tornou a organização Mãe do movimento indígena, semelhante a uma Samaúma - árvore rainha da Amazônia - que gerou raízes e troncos fortes que segundo Kátia, representante Munduruku, “[...] cresceu e fortaleceu a gente, dentro dela tinha o Movimento das Mulheres Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (MMIMS) e a Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS) [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 06 e 08/10/21).

A experiência com educação escolar na TI Kwatá-Laranjal iniciou no início do século XX com SPI, sendo consolidado com a FUNAI em parceria com a secretaria de educação do município de Borba/Am no transcorrer da década de 70. Conseqüentemente, alguns parentes indígenas foram se formando na 1<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> série do ensino fundamental e, com o passar do tempo, tornaram-se professores nas escolas das aldeias de Laranjal, Kwatá e seus anexos. Em relação ao processo de implementação da educação escolar no território, iremos historicizar posteriormente, para o momento nos satisfazemos com tal destaque.

Em vista disso, a Coordenação de Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS) foi criado em 1993, tendo como primeira coordenadora a professora Rosana Brasil Munduruku e seguido dos membros Eurico, Chiquinho, Amando, Josimar, Pergentino, Manuelzinho e outros(as). A CEPIMS converteu-se como mais um espaço para ampliar e aprofundar as discussões sobre o projeto de educação escolar e as práticas pedagógicas desejáveis para o povo Munduruku e Sateré-Mawé, pois eles já acumulavam 20 anos de experiência no campo da educação a partir da assistência da FUNAI.

Dessa maneira, as lideranças e professores Munduruku foram identificando as contradições e as lacunas que existiam no chão das escolas, tais como: infraestrutura precária, poucas escolas para atender a demandas reais das aldeias, o deslocamento dos parentes indígenas as cidades circundantes para continuar com os estudos - 5º a 8º série do ensino fundamental, 1º ao 3º ano do ensino médio - e a prevalência de professores *pariwat* nas escolas.

Segundo Manuelzinho, tuxaua Munduruku, tais desafios foram identificados e problematizados a partir do envolvimento crescente das lideranças da UPIMS nas assembleias com outros povos indígenas e com os parceiros não-indígenas – CIMI e alguns indigenistas da FUNAI –, foi assim que “[...] a gente começou a entender a importância disso né [...] aí os professores da época se mexeram e fizeram a CEPIMS para lutar de forma organizada né [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21).

Amarildo, representante Munduruku, afirma que uma das principais ações promovidas pelo movimento indígena da região norte foi, justamente, a criação da Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR), em que os parentes Munduruku participaram ativamente na consolidação das Assembleias e nas proposições geradas para refletir sobre o projeto de educação escolar indígena. A esse respeito, vale destacar na íntegra a sua afirmação:

A gente trabalhou para criar a CEPIMS e nessa trajetória foi que nós conseguimos juntar os alunos, professores e levar para um canto, tanto na aldeia Laranjal como na aldeia Kwatá, e isso já era o movimento indígena, o início né, e depois fomos com o movimento a nível de estado né, mobilizamos aqui e fizemos a reunião da CEPIMS, conseguimos reunir os professores, na época só era eu e o Alexandre que tínhamos ensino médio, a maioria dos nossos professores tinham até a 4º série, e essa formação que a gente trouxe na marra, na luta, foi para esses professores. E isso ajudou muito para o nosso movimento e não sei te dizer a época, mas a gente começou a participar do movimento e em seguida do COPIAR – Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima, e aí a gente começou a ter participação efetiva nesse movimento, e foi onde nós reivindicamos a formação dos professores Munduruku, o estado do Amazonas já tinha uma proposta voltada para os Sateré-Mawé de Barreirinha e a gente pegou essa carona né, já solicitando para nós e os Mura que naquele tempo a gente era muito unido né, todas as vezes que tínhamos reunião e encontros no COPIAR a gente ia em peso, Munduruku, Mura, Tenharim, e a gente tinha essa unificação né, a gente lutava em prol da formação dos professores indígenas (Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21).

Doravante a esse contexto de organização, mobilização e luta em prol da educação escolar indígena, as lideranças Munduruku e Sateré-Mawé, estrategicamente, direcionaram suas energias para conquistar e ampliar a contratação de professores indígenas para atuarem nas escolas das aldeias e garantir a formação profissional adequada, visto que a escolarização até a 4º série não estava sendo suficiente para pensar tal fenômeno em relação ao delineamento do

projeto de educação escolar indígena, pois o propósito maior na concepção da UPIMS e da CEPIMS foi o de preparar as crianças, jovens e adultos para se tornarem lideranças e representantes políticos na TI Kwatá-Laranjal. À vista disso, Rosana, representante Munduruku, reitera o papel da educação escolar indígena:

[...] a educação precisa estar no movimento e o movimento precisa estar na educação, só assim vamos fortalecendo a nossa luta, o fortalecimento dessa relação é uma estratégia de resistência, e é dessa forma que a gente consegue formar as pessoas para a luta, uma formação política, tanto no movimento como na escola. A escola não é para formar por formar, é para que elas se tornem lideranças e a forçado povo no futuro (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

A CEPIMS, então, teve duas preocupações iniciais, visando a minoração dos desafios existentes em relação às escolas, primeiro, formação e qualificação dos(as) professores(as) indígenas e, segundo, que a formação e a prática pedagógica dos(as) professores(as) respeitasse o propósito maior da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal o de “formar para que elas [alunas(os)] se tornem lideranças”.

É nesse contexto que a CEPIMS, em articulação com a FUNAI, CIMI e COPIAR, tem conhecimento do Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas (PIRA-YAWARA), que foi organizado pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM/SEDUC), tendo como base jurídica as Diretrizes da Educação Escolar Indígena do Amazonas de 1991<sup>50</sup>. Tais Diretrizes se tornaram o marco legal para pensar propostas educativas e políticas de educação escolar indígena que atendessem as demandas e necessidades dos povos originários do Estado.

Eurico, liderança Munduruku, destaca que foi numa Assembleia da COPIAR - não se sabe ao certo o ano, mas ele sugere que foi entre 95 e 98 - que a questão do PIRA-YAWARA começou a ser divulgada nos movimentos indígenas. Conseqüentemente, houve o interesse imediato das lideranças Munduruku e Sateré-Mawé em conhecer a fundo o Programa e viabilizar a sua implementação na TI Kwatá-Laranjal:

---

<sup>50</sup> O Decreto foi elaborado em julho de 1991 pelo Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER-AM) com a colaboração de 12 instituições e representantes indígenas. Destacam-se os princípios básicos do Decreto: 1. organização: as ações educativas devem estar voltadas para o fortalecimento dos povos indígenas, no sentido de atender suas reivindicações, pelo estabelecimento de condições dignas de vida e que seus direitos e necessidades sejam priorizados e atendidos; 2. participação: configura-se como um envolvimento efetivo dos indígenas na tomada de decisões quanto às ações compreendidas nos vários momentos do processo educativo, isto é, no planejamento, na definição de prioridades, na formulação de diretrizes, no estabelecimento de programas etc.; 3. solidariedade: como forma de compartilhar os problemas e o compromisso para resolvê-los, deve significar o esforço das ações educativas em fortalecer e assegurar a consecução dos direitos fundamentais dos indígenas (PIRA-YAWARA, 1998, p. 10).

[...] dentro da COPIAR a programadora de ensino da FUNAI me alertou que eles estavam desenvolvendo uns projetos com os Sateré-Mawé de Barreirinha e os Tikuna do Alto Solimões, onde a programadora de ensino pediu pra mim que fosse à sede do IER-AM e pedisse permissão da presidente, que antes de eu entrar no movimento eu já tinha uns dois contatos com ela, professora Arlene, eu já tinha um pequeno conhecimento com ela, chegando lá ela me atendeu e mandou procurar a Fran e a Suely, duas professoras que trabalhavam com esse projeto, cheguei lá, elas me mostraram o projeto Pira-yawara, já em andamento com os Sateré-Mawé de Barreirinha e os Tikuna do Alto Solimões. Eu vi os trabalhos e aí eu fiquei, assim, encantado pelo trabalho, pelo projeto, tudo, e a Funai me deu o espaço de trazer a proposta para as aldeias, tanto do Rio Mari-mari quanto do Rio Canumã. E aí vim, fiz a proposta pra comunidade, a comunidade aceitou. Quando foi pra chegar na Secretaria Municipal, houve um impasse contra a secretária, que ela queria desviar o projeto para os ribeirinhos, aí incluindo só 4, só 2 indígenas e dois que trabalhavam na área indígena, e aí a gente teve com as lideranças, fizemos uma articulação novamente, a Funai nos apoiou. A presidente do IER-AM, responsável pela educação do Amazonas também nos apoiou, e conseguimos trazer esse projeto para dentro da terra indígena Kwatá Laranjal [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 08/12/21).

Dessa maneira, a CEPIMS conquistou o direito de ter seus professores indígenas cursando o Projeto KABIA“RA, extensão do Programa PIRA-YAWARA. O curso Magistério Intercultural Indígena iniciou no ano de 1999 e terminou em 2005. Muitas lideranças da UPIMS e CEPIMS se formaram no Projeto e se consolidaram na luta pela educação escolar indígena. Foi a partir do magistério que os(as) professores(as) Munduruku e Sateré-Mawé ampliaram suas concepções em relação a educação escolar como uma questão estratégica para ressignificar a lógica de uma educação integradora, criticando e superando a ideia de que a escola seria o espaço para aprender as coisas dos *pariwat*, simplesmente.

O que antes seria uma ideia de um projeto de educação étnico-política, com o KABIA“RA esse projeto se materializou, incorporando-se ao movimento Munduruku e Sateré-Mawé em busca de melhorias e superação da exploração e opressão no chão das escolas. Para Paulo, representante Munduruku, foi no Magistério Intercultural Indígena que os(as) “[...] professores(as) [Munduruku e Sateré-Mawé] começaram a se voltar para as questões do povo mesmo, com a questão da educação diferenciada que foi um direito conquistado pelos povos indígenas na luta né [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21).

Doravante às experiências vivenciadas e compartilhadas no Magistério Indígena, a CEPIMS se volta para entender e reivindicar a formação superior para os(as) professores/as. Assim sendo, em 2009, algumas lideranças iniciam o curso de Pedagogia Intercultural pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), e outra parte das lideranças começam a cursar a Licenciatura Intercultural Indígena pela UFAM, em 2011.

Na primeira década do século XXI, a UPIMS e a CEPIMS se fragilizam por três motivos: primeiro, devido a mudança dos(as) principais membros(as) que desencadeou inúmeros problemas administrativos, agravados pela inadimplência financeira que dificultou o

movimento a captar recursos financeiros para a manutenção das organizações e implementações de projetos socioeconômicos na TI Kwatá-Laranjal. Segundo, como muitos dos(as) membros(as) estavam dedicados aos cursos da UEA e da UFAM, e ainda com as obrigações profissionais nas escolas como professores(as), a UPIMS e a CEPIMS foram perdendo espaço e força no cenário político por não mais ocupar e atuar nas reuniões e nas articulações no estado do Amazonas. E, por último, a ausência dos parceiros não-indígenas, principalmente do CIMI que prestou um importante e estratégico serviço de assistência e assessoria política ao movimento.

No entanto, após o término dos cursos de Pedagogia Intercultural (UEA), em 2014, e Licenciatura Intercultural Indígena (UFAM), em 2018, os(as) professores(as) Munduruku e Sateré-Mawé perceberam a urgência do movimento indígena organizado. Assim, iniciam um amplo debate com os tuxauas, lideranças, representantes e parceiros não-indígenas da UEA, da UFAM e da FUNAI, no período de 2016 a 2019, tendo como pauta a retomada da UPIMS e da CEPIMS, visando outras conquistas para os parentes indígenas da TI Kwatá-Laranjal.

Nesse novo cenário, destacamos dois objetivos do movimento: trabalhar para tornar a UPIMS adimplente juridicamente e a reconfiguração da CEPIMS que deixa de ser uma coordenação voltada, especificamente, para os(as) professores(as) indígenas, para se constituir na Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena Munduruku e Sateré-Mawé da TI Kwatá-Laranjal (APEEIMS). Ela continua como um braço da UPIMS, mas com representatividade jurídica, cuja finalidade é “defender os direitos e legítimos interesses de seus associados em geral junto aos entes federados e outras instituições nacionais e internacionais” (ESTATUTO SOCIAL APEEIMS, 2019, p.2).

**Figura 8 – Símbolo da APEEIMS construído pelo Movimento Indígena Munduruku e Sateré-Mawé**



**Fonte:** Arquivos da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena Munduruku e Sateré-Mawé da Terra Indígena Kwatá-Laranjal.

Desde 2019 a APEEIMS vem trabalhando para conquistar mais um curso de nível superior para os parentes indígenas que estão atuando nas escolas e que não possuem formação qualificada para o exercício do magistério indígena. A seguir, apresentaremos um quadro das reuniões que estão ocorrendo na TI Kwatá-Laranjal e na região, seguindo dos registros fotográficos da pesquisa de campo:

**Quadro 7 – Síntese das Assembleias da APEEIMS e UPIMS - 2019 a 2022**

Encontro	Mês/ano	Local	Regiões/ estado	Nº povos	Principais Pontos	Assessoria
I	Ago. 2019	Aldeia Kwatá	Rio Canumã TI Kwatá- Laranjal	Munduruku, Sateré- Mawé e Baré	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Firmar acordo com a secretaria de educação de Borba e Ufam para construir outro curso de licenciatura intercultural indígena.</li> <li>. Firmar acordo com a secretaria de educação de Borba para subsidiar financeiramente as Assembleias para a construção do projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena.</li> <li>. Manutenção, construção de escolas e contratação de mais professores indígenas.</li> </ul>	TUXAUA LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI PREFEITURA DE BORBA UFAM
2020: Atividades paralisadas em virtude da pandemia da Covid-19.						
II	Set. 2021	Aldeia Laguinho	Rio Mari- Mari, TI Kwatá- Laranjal	Munduruku, Sateré- Mawé e Baré	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Retomada da UPIMS.</li> <li>. Organização da APEEIMS.</li> <li>. Construção do calendário das próximas Assembleias para construir o projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena.</li> </ul>	TUXAUA LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI PREFEITURA DE BORBA UFAM
III	Out. 2021	Nova Olinda do Norte	Paróquia da Igreja Católica	Munduruku da TI Kwatá- Laranjal Munduruku do Rio Paracuni Sateré- Mawé Baré	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Explicação e alinhamento de como construir os acordos entre o movimento indígena, prefeituras envolvidas e com a Ufam no processo de construção do projeto político pedagógico do curso.</li> <li>. Análise da situação socioeconômica dos Munduruku e as</li> </ul>	TUXAUA LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI PREFEITURA DE BORBA REPRESENTANTES DA CÂMARA DE VEREADORES DE BORBA PREFEITURA DE NOVA

					<p>necessidades de pensar cursos de nível superior que atenda as demandas atuais.</p> <p>. Análise da necessidade de que o próximo curso esteja atrelado ao movimento indígena, que se volte também para a retomada da UPIMS e a organização da APEEIMS.</p> <p>. Pensar o projeto do Centro de Saberes Munduruku e Sateré-Mawé vinculado à Universidade. Seria um projeto de médio e longo prazo.</p>	OLINDA DO NORTE REPRESENTANTES DA CÂMARA DE VEREADORES DE NOVA OLINDA DO NORTE UFAM
IV	Dez. 2021	Aldeia Mucajá	Rio Mari-Mari, TI Kwatá-Laranjal	Munduruku, Sateré-Mawé e Baré	<p>. Início da consulta pública para pensar o curso visando atender as demandas atuais do povo.</p> <p>. Metodologia de trabalho: 1. plenária: explicação do que é curso de nível superior, 2. o que é bacharelado e licenciatura. GT: 1. Os grupos analisaram as experiências formativas anteriores, 2. identificaram aspectos positivos e negativos, 3. propuseram ideias para a minoração dos aspectos negativos. Plenária: os GT's apresentaram suas ideias e indicaram qual seria o curso para atender as demandas atuais do povo.</p> <p>. Resultado da Assembleia: 1. curso de licenciatura intercultural indígena nas grandes áreas de humanas, sociais, biológicas e exatas. 2. o curso deve atender os três eixos: política linguísticas, território e movimento indígena. Essa foi a proposta dos parentes indígenas do rio Mari-Mari.</p>	TUXAUA LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI UFAM UEA
<b>As Assembleias foram suspensas devido ao aumento dos casos de contaminação na região pela Omicron, variante da Covid-19.</b>						
V	Mar. 2022	Aldeia São	Rio Paracuni	Munduruku da TI	. Continuação da consulta pública para pensar o	LIDERANÇAS APEEIMS

		João do Cacoal		Kwatá-Laranjal Munduruku do Rio Paracuni Sateré-Mawé Baré	<p>curso visando atender as demandas atuais do povo.</p> <p>. Metodologia de trabalho: 1. plenária: explicação do que é curso de nível superior, 2. o que são bacharelado e licenciatura. GT: 1. Os grupos analisaram as experiências formativas anteriores, 2. identificaram aspectos positivos e negativos, 3. propuseram ideias para a minoração dos aspectos negativos. Plenária: os GT's apresentaram suas ideias e indicaram qual seria o curso para atender as demandas atuais do povo.</p> <p>. Resultado da Assembleia: 1. curso de Letras intercultural indígena, com o foco na revitalização da língua Munduruku. 2. o curso deve atender os três eixos: política linguísticas, território e movimento indígena. Essa foi a proposta dos parentes indígenas do rio Paracuni</p>	FUNAI UFAM
VI	Abr. 2022	Aldeia Mamiá	rio Mapiá, TI Kwatá-Laranjal	Munduruku da TI Kwatá-Laranjal Munduruku do Rio Paracuni Sateré-Mawé Baré	<p>. Continuação da consulta pública para pensar o curso visando atender as demandas atuais do povo.</p> <p>. Metodologia de trabalho: 1. plenária: explicação do que é curso de nível superior, 2. o que são bacharelado e licenciatura. GT: 1. Os grupos analisaram as experiências formativas anteriores, 2. identificaram aspectos positivos e negativos, 3. propuseram ideias para a minoração dos aspectos negativos. Plenária: os GT's apresentaram suas ideias e indicaram qual seria o curso para atender as demandas atuais do povo.</p> <p>. Resultado da Assembleia: 1. curso de licenciatura intercultural</p>	LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI UFAM

					indígena nas grandes áreas de humanas, sociais, biológicas e exatas. 2. o curso deve atender os três eixos: política linguísticas, território e movimento indígena. Essa foi a proposta dos parentes indígenas do rio Mapiá.	
VII	Maio. 2022	Aldeia Kwatá	Rio Canumã, TI Kwatá-Laranjal	Munduruku da TI Kwatá-Laranjal Munduruku do Rio Paracuni Sateré-Mawé Baré	.Continuação da consulta pública para pensar o curso visando atender as demandas atuais do povo. Metodologia de trabalho: 1. plenária: explicação do que é curso de nível superior, 2. o que é bacharelado e licenciatura. GT: 1. os grupos analisaram as experiências formativas anteriores, 2. identificaram aspectos positivos e negativos, 3. propuseram ideias para a minoração dos aspectos negativos. Plenária: os GT's apresentaram suas ideias e indicaram qual seria o curso para atender as demandas atuais do povo. Resultado da Assembleia: 1. curso de licenciatura intercultural indígena nas grandes áreas de humanas, sociais, biológicas e exatas. 2. o curso deve atender os três eixos: política linguísticas, território e movimento indígena. Essa foi a proposta dos parentes indígenas do rio Canumã.	TUXAUA LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI UFAM UEA
VIII	Set. 2022	Aldeia Kwatá	Rio Canumã, TI Kwatá-Laranjal	Munduruku da TI Kwatá-Laranjal Sateré-Mawé Baré	Apresentação do PPPI	TUXAUA LIDERANÇAS APEEIMS FUNAI UFAM UEA

Fonte: elaboração própria dos diários de campo no período de setembro de 2021 a setembro de 2022.

**Fotografia 16 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Laguinho, rio Mari-Mari, setembro de 2021**



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo - setembro de 2021.

**Fotografia 17 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, Nova Olinda do Norte, outubro de 2021**



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo - outubro de 2021.

**Fotografia 18 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Mucajá, rio Mari-Mari, dezembro de 2021**



Fonte: Arquivos pesquisa de campo - dezembro de 2021.

**Fotografia 19 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, Aldeia Cacoal, rio Paracuni, março de 2022**



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo - março de 2022.

**Fotografia 20 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Mamiá, rio Mapiá, abril de 2022**



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo – abril de 2022.

**Fotografia 21 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Kwatá, rio Canumã, maio de 2022**



Fonte: Arquivos da pesquisa de campo – maio de 2022.

**Fotografia 22 – Assembleia Munduruku e Sateré-Mawé, aldeia Kwatá, rio Canumã, setembro de 2022**



**Fonte:** Arquivos da pesquisa de campo – setembro de 2022.

À vista da trajetória histórica do movimento indígena, podemos considerar que as lideranças Munduruku, junto com os parentes Sateré-Mawé, estão num processo de reestruturação das organizações jurídico-políticas - retomada da UPIMS e a consolidação da APEEIMS - que fazem parte da organização étnico-política atual e que se configura da seguinte forma: dois tuxauas dos rios Mari-Mari e Canumã; caciques das aldeias; lideranças tradicionais e os(as) representantes Munduruku que são os(as) profissionais da educação, da saúde, agentes da Funai, entre outros.

A dinamicidade das organizações significa, a nosso entender, a autonomia do povo indígena em se organizar étnico-jurídico-politicamente a partir das relações sociais estabelecidas com a sociedade envolvente. Isto é, há o entendimento que a vida é dinâmica, que as relações sociais se modificam e que o povo Munduruku e Sateré-Mawé, alinhado ao movimento indígena, percebem, interpretam e se lançam na arena das disputas e das decisões para resistir aos constantes ataques aos direitos indígenas e lutar para conquistar projetos outros que se objetivam na manutenção de uma vida digna e na construção de futuros possíveis e desejáveis para todos os parentes indígenas, sobretudo, aqueles que habitam a TI Kwatá-Laranjal.

Dando continuidade com o esforço de entender a história do movimento indígena e sua relação com a escolarização, precisamos conhecer como foi o processo de conquista da educação escolar e seus desdobramentos sócio-históricos na TI Kwatá-Laranjal.

## **5.2 Dos(as) amigos(as)-ensinantes ao projeto de educação escolar étnico-política na TI Kwatá-Laranjal**

Nesta subseção, construímos a história da educação escolar no território a partir do início do século XX, para entender as experiências e seus desdobramentos posteriores que possibilitaram os(as) parentes Munduruku a terem o primeiro contato com o conhecimento educativo do *pariwat*, com a implementação e o acesso à escola, com a ressignificação da lógica da escola do *pariwat* para o projeto de educação escolar indígena, até a conquista do ensino superior para os(as) professores(as) Munduruku e Sateré-Mawé. Esse processo histórico contribui para a reflexão em relação aos sentidos e significados da educação escolar étnico-política produzida à luz das experiências de luta e resistência do movimento indígena na TI Kwatá-Laranjal.

Precisamos esclarecer uma questão inicial: o povo Munduruku produziu mecanismos educativos que visavam ensinar suas crianças e jovens os elementos da própria cultura. Tais elementos são vistos e compreendidos nas trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, que são os conhecimentos estratégicos e necessários para a manutenção e reprodução da vida, do ser indígena, ou seja, a educação como fenômeno cosmo-sociológico sempre esteve presente no cotidiano dos(as) parentes. No entanto, o que iremos trabalhar, nesse momento, é a educação escolar e seus desdobramentos na TI Kwatá- Laranjal, reitera-se.

A educação do *pariwat* – assim como chamam algumas lideranças - começou a se tornar uma questão de interesse para as lideranças tradicionais Munduruku nos idos da década de 1920, pelos seguintes motivos: 1. intervenção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na terra indígena; 2. intensificação da relação dos parentes indígenas com os *pariwat* dentro e fora do território; 3. trânsito dos parentes indígenas nas cidades circundantes ao território; 4. aumento da população; e, por último, a necessidade de ensinar as novas gerações as coisas dos *pariwat*.

Como já é de conhecimento de todos(as), o Estado brasileiro sustentou uma visão perversa sobre os povos originários como pessoas ingênuas, incapazes de entender a realidade social e, assim, não conseguiriam compreender as regras, os princípios e os valores sociais. Portanto, os indígenas seriam aqueles que viveriam numa realidade contrária à “modernidade”. Dessa forma, o Estado produziu uma concepção paternalista em relação aos povos indígenas,

que foi institucionalizada através de políticas indigenistas que objetivavam a assimilação e integração deles à sociedade nacional.

O SPI, então, teve seus fundamentos alinhados a tais concepções que nortearam suas ações com o povo Munduruku, em específico, a implementação da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal. Dito isso, o SPI contratou a primeira professora para atuar no território a partir de 1920, assim como afirma Chiquinho, liderança Munduruku:

[...] na época do SPI teve uma professora chamada de Raimunda que foi trabalhar lá na aldeia Xadá, perto do igarapé das Cobras - rio Canumã [...] isso é antigo, em 1920, segundo informações dos antigos, ela trabalhou pouco tempo porque era muito ruim, ela batia nas crianças, cortava os cabelos, obrigava a falar uma língua que não era a nossa, na época a gente não sabia o português. Aí ela foi dispensada porque estava dando problema, poderia até ser morta agindo daquele jeito né, naquela época a gente era mais rígido do que hoje né [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

Nessa primeira experiência com educação do *pariwat*, a intenção era a assimilação e integração dos Munduruku a sociedade nacional. Naquela época, não existia outras formas de educar, a estratégia para alcançar o objetivo da lógica indigenista era o ensino da língua portuguesa e da aritmética básica a partir da violência física e psicológica que se caracterizam como elementos centrais de uma pedagogia do medo. As crianças e jovens eram coagidas quando falavam na própria língua e, mesmo durante um curto espaço de tempo, essa prática gerou consequências negativas em relação à questão da língua Munduruku.

Adelson, representante Munduruku, é categórico em dizer que:

[...] a professora não vinha para ensinar, mas sim era para desativar a nossa cultura [...], muitos que foram para essa escola deixaram de falar a nossa língua, porque ela dizia que falar nossa língua era feio e tinha que aprender o português mesmo [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22).

A partir desse cenário, os pais e as lideranças indígenas decidiram expulsar a professora do território, pois estavam insatisfeitos com a atuação dela e, principalmente, com a violência imposta às crianças e jovens que frequentavam as aulas. Porém, a questão da educação do *pariwat* estava sendo pautada entre as lideranças tradicionais e as famílias.

Sendo assim, algumas famílias Munduruku começaram a se organizar visando a contratação de *pariwat* que tivesse o interesse de ensinar seus filhos a ler e escrever em português. Em relação ao interesse pela educação do *pariwat*, Rosana, representante Munduruku, diz que “[...] meu avô falava para meu pai que precisava aprender a linguagem do *pariwat* e os números, porque precisava saber como era a vida lá fora, se a gente ficasse

sem saber as coisas do *pariwat*, eles iriam continuar nos enganando né [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21).

Desse modo, surge a figura do(a) *amigo(a)-ensinante* que era um(a) *pariwat*, geralmente alguém conhecido(a), que tinha o respeito e a confiança das famílias e que sabia ler, escrever e contar, pois nas cidades e/ou vilas circundantes a TI Kwatá-Laranjal já existiam escolas de 1º a 4º série. Os(as) *amigos(as)-ensinantes* residiam na Vila do Canumã, Nova Olinda do Norte, Borba ou em Manaus. O contato com o(a) *amigo(a)-ensinante* era feito a partir das relações comerciais e através dos festivais que existiam na região. Dessa forma, fazia-se amizade e depois convidava para trabalhar nas aldeias.

Vale destacar as estratégias encontradas pelas famílias Munduruku para conseguir os recursos financeiros necessários a fim de subsidiar a contratação dos(as) *amigos(as)-ensinantes*:

[...] nossos pais lavraram madeira, faziam farinha para vender e pagar os professores [...] (Manuelzinho, tuxaua Munduruku, Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21)

[...] os pais vendiam farinha, tabaco, feijão, castanha, aí com o dinheiro pagavam eles [...] (Chiquinho, liderança Munduruku, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

[...] os pais faziam puxirum para conseguir madeira, carne de caça, frutos, farinha e outras coisas para contratar professores para ensinar seus filhos [...] (Adelson, representante Munduruku, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

[...] os mais velhos iam para matar onça para tirar o couro, matar jacaré, tirar castanha, sorva, para vender e tirar o dinheiro para pagar eles, era pago por cabeça, se era quinze alunos os pais dos quinze pagavam, era assim, os pais pagavam mesmo[...] (Rosana, representante Munduruku, Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

Além dos esforços para arrecadar os recursos, os pais tinham que construir casas de apoio nas aldeias para que os(as) *amigos(as)-ensinantes* pudessem trabalhar. As aulas eram ministradas no chão dessas casas, centravam-se em ensinar a ler, escrever e contar, devido aos poucos recursos pedagógicos. As famílias também se responsabilizavam pela alimentação dos(as) *amigos(as)-ensinantes*, elas faziam o *puxirum* para conseguir alimentos e prepará-los para, então, servir aqueles *pariwat* que estavam ensinando seus filhos.

Os pais sabiam das dificuldades de proporcionar condições mínimas para que os(as) *amigos(as)-ensinantes* continuassem com as aulas e, por isso, não mediam esforços para tentar convencê-los, se sacrificavam e faziam o que era possível. Por outro lado, devido à falta de estrutura e as dificuldades de pagamento, eles(as) trabalhavam de 1 a 3 meses e depois regressavam para suas casas. Quando isso acontecia, dificilmente voltavam para as aldeias,

pois relatavam que não existiam condições ideais para trabalhar e não poderiam ficar distantes de suas famílias. Em relação a essa realidade, Chiquinho e Adelson afirmam que:

[...] dessa forma não dava para fazer muita coisa né, porque era pouco tempo de estudo, algumas pessoas assimilaram bem, outras não, aí ficava muito a desejar né, porque os pais não tinham muito recurso para pagar o ano todo. Mesmo assim os pais tinham essa vontade de conseguir alguém para ensinar seus filhos [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

[...] Muitas das vezes os professores viam e não ficavam por muito tempo, os pais não conseguiam pagar todos os meses, não tinha recurso né, aí o professor ia embora, ele não ia ficar trabalhando sem ser pago né, não dava muito certo não (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

Doravante a essas duas experiências com essa outra educação, o povo Munduruku foi, paulatinamente, ampliando sua visão em relação à necessidade de proporcionar condições objetivas para que as novas gerações pudessem aprender as coisas dos *pariwat*, pois sabiam que o ato de ler, escrever e contar era estratégico para a manutenção da vida e para resistir aos ataques impostos no território. Todavia, houve uma ruptura entre o povo no sentido de continuar com os esforços de ensinar as crianças e jovens Munduruku nesse universo.

A questão que motivou a cisão não foi a educação do *pariwat* em si, até porque já era consenso que seria importante para o povo, mas a forma, o método imposto que estava influenciando os parentes a deixarem de falar a própria língua. Essa preocupação estava presente no imaginário dos(as) mais velhos(as) que vivenciaram, anteriormente, os impactos socioculturais da relação do indígena com o *pariwat*. Rosana destaca a reflexão feita pela sua avó em relação ao impacto quando ainda criança:

[...] o *pariwat* vai oferecer as coisas dele, ele vai trazer e vocês vão achar bonito e, com essa situação, vocês vão deixar de tudo, as comidas típicas do nosso povo, hoje a gente come filho de caba, mas seus filhos não vão mais querer comer filhos de caba, eles não vão mais gostar da nossa própria cultura, as coisas vão ficar mais difícil [...] ela sempre dizia isso para nós [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

Essa visão de médio e a longo prazo foi o que motivou algumas lideranças tradicionais a defenderem a tese de que o povo deveria se preocupar mais com a proteção da TI Kwatá-Laranjal, “[...] os mais antigos se preocupavam mais em proteger o povo contra as invasões [...]” (Adelson, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22). É notório que esse posicionamento não significou o abandono da pauta da educação, mas foi um recuo estratégico para pensar formas outras de ensinar as novas gerações sem deixar de lado a cultura do povo Munduruku, em especial, a língua materna.

À vista desse cenário complexo e contraditório, de avanços e recuos, os Munduruku continuaram com a estratégia de contratação dos(as) *amigos(as)-ensinantes* até a década de 1960. Tal estratégia seguiu concomitantemente com outras formas de acesso ao conhecimento do *pariwat*. Havia uma diversificação de estratégias que por um lado era particular e, por outro era coletiva, como, por exemplo, a articulação do povo Munduruku com os padres missionários da Igreja Católica de Belém/Pa e da Vila do Canumã, do rio Canumã, antes de 1940. A esses casos, Chiquinho assevera que:

[...] meu bisavô, Daniel da Cruz, foi buscar o padre Oliveira lá em Belém/Pa, e aí várias pessoas aprenderam um pouquinho né, assim como também eram obrigados a não falar a nossa língua para aprender a se comunicar melhor, mas não demorou muito tempo também, e aqueles que estudaram nessa missão já faleceram. Meu tio mais velho, que já faleceu, aprendeu alguma coisa assim, com o padre Oliveira e, outros tios, estudaram com o Acari na Vila do Canumã, e assim foi aprendendo a escrever o nome, conhecer mais um pouco sobre leitura. Depois disso a Igreja tentou construir uns casarões lá na boca do rio Mari-Mari, ainda conseguiram construir algumas casas por lá, mas depois eles se afastaram também porque eram muito ruins né, e depois eles foram para o rio Tapajós [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

Tais relatos demonstram duas questões fundamentais na história do povo em relação à educação no início do século XX: primeiro, os esforços e os sacrifícios que as lideranças tradicionais e as famílias Munduruku tiveram que fazer para conseguir, minimamente, acessar o universo educativo do *pariwat* e, segundo, o significado político que motivou a busca pela educação do outro que visava apreender as coisas deles para entender melhor as lógicas do mundo que os circundam para, assim, resistir às manobras de exploração da TI Kwatá- Laranjal e da usurpação da suas riquezas naturais. Tais articulações e estratégias representam o poder que o povo Munduruku tem em se organizar para resistir e lutar frente às condições sociais que lhes foram impostas. Em outras palavras, seria a autonomia do povo em resistir para continuar r-existindo em seu território. Em 1964, o SPI em consonância com as lideranças indígenas, retornou ao projeto de educação escolar, mas agora na aldeia Laranjal, rio Mari-Mari. Mariquinha foi a primeira professora na referida aldeia e trabalhou na escola até a extinção do SPI, em 1967. Emilson, representante Munduruku, afirma que depois da extinção do SPI “[...] a escola da aldeia Laranjal ficou um período sem professor e sem aulas[...] só em 1975 a professora Francisca Zacarias Tomé chegou na aldeia para trabalhar [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21).

Observa-se que, nessa segunda tentativa de implementação da educação escolar via Estado, tem-se um lapso de 40 anos em relação a primeira experiência com a professora Raimunda na aldeia Cobras, rio Canumã. Consideramos, então, que a questão da educação

escolar foi negligenciada por dois motivos em específico a realidade do povo Munduruku: primeiro, a falta de um corpo indigenista sensível a pauta da educação escolar e, segundo a precarização do SPI durante o período que atuou no território<sup>51</sup>.

A década de 1970 inaugurou um novo momento em relação à educação escolar na TI Kwatá-Laranjal. Especificamente, o ano de 1971 é considerado o marco na história do povo Munduruku em relação aos esforços para acessar a educação escolar do *pariwat*, visto que antes o acesso à educação era via ações minguadas do SPI e, de forma síncrona, os esforços das lideranças e famílias Munduruku na tentativa de contratação dos(as) *amigos(as)- ensinantes* para alfabetizar suas crianças e jovens, que se confundia como estratégia particulare coletiva.

Foi nesse ano que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) iniciou suas operações no território visando a implementação da educação escolar. É nesse momento que a questão da educação escolar se torna um projeto concreto, com metas e objetivos estabelecidos. Chiquinho lembra que: “[...] as escolas aqui no Canumã só vieram pela FUNAI a partir de 1971, quando teve o primeiro professor chamado de Carlos Madeira Cardoso, era um civilizado, era da Foz do Canumã. Ele lecionou alguns anos só e depois saiu [...]” (Entrevista realizada nos dias 13 e 17/10/21).

A princípio, a FUNAI se responsabilizou em estruturar as escolas, contratar os professores e a acompanhar os processos educativos na TI Kwatá-Laranjal atendendo a escolarização de 1º a 4º série. Aos poucos foi ampliando o acesso às escolas e aumentando o corpo de professores *pariwat* nas aldeias, como é o caso da aldeia Laranjal, rio Mari-Mari, destacado por Emilson anteriormente que teve como a primeira professora contratada via FUNAI em 1975. Contudo, diferente da época do SPI, a população estava aumentando, ou seja, a demanda por educação escolar deixou de ser algo pontual, agora se tornou uma necessidade objetiva que foi se consolidando como umas das principais pautas de reivindicação das lideranças indígenas. Nesse sentido, a figura do(a) *amigo(a)-ensinante* perde força em relação ao projeto de educação escolar a partir do Estado.

A FUNAI, todavia, frente a essa complexa realidade sociocultural e política do povo Munduruku, teve que repensar suas ações e estratégias junto às lideranças indígenas, pois perceberam que não seria possível continuar estruturando a educação escolar sem parcerias com a esfera municipal. Portanto, na virada da década de 1970 para 1980, firmou-se a parceria

---

<sup>51</sup> Estima-se que no período entre 1950 e 1970 o Summer Institute of Linguistics (SIL) atuou na TI Kwatá- Laranjal, inclusive, existe uma bíblia traduzida para a língua Munduruku que se configura como um dado histórico. No entanto, não encontramos mais registros e os/as interlocutores/as do estudo não conseguem explicar com detalhes a presença do SIL e seus desdobramentos entre os parentes Munduruku.

da FUNAI junto ao município de Borba que, segundo Eurico - liderança - funcionou da seguinte forma: “[...] a prefeitura de Borba contratava e pagava os professores, a FUNAI entrava com os materiais didáticos para escola, isso foi mudar com a municipalização da escola a partir da década de 90 [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 08/12/21).

Em paralelo, houve ainda a implementação da educação voltada aos jovens e adultos, o antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que objetivou a alfabetização funcional – leitura, escrita e cálculos. No entanto, em específico ao MOBRAL, foi uma estratégia incentivada pelos interesses políticos partidários, assim como assevera Emilson:

[...] isso não foi demandado pelo povo, isso foi estratégia política dos caras né, porque a partir de 1970 começa aqui dentro a ajudar os Munduruku a tirar o título de eleitor, e isso acabou gerando um número de eleitores, aí os políticos, por exemplo, teve uma época aí que o professor X não apoiava o candidato a prefeito de Borba e aí abria uma escola onde se apoiava [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21).

Logo os parentes Munduruku perceberam os interesses políticos partidários e as consequências negativas que estava gerando entre as lideranças indígenas, assim não aceitaram tais manobras no território, até porque já tinham em mente que a educação escolar, de alguma forma, deveria ensinar as coisas do *pariwat* e os elementos da cultura Munduruku, inclusive a língua materna. O interesse por uma educação que respeitasse a própria cultura foi se ampliando e se consolidando, mesmo não tendo professores indígenas atuando nas aldeias na época.

A Exemplo disso, destaca-se os esforços de alguns professores que mesmo não sendo indígenas, preocupavam-se em trabalhar a língua Munduruku em sala de aula. A atuação do professor Silvio Azevedo de Oliveira Júnior, que chegou na TI Kwatá-Laranjal como professor, em 1985, e depois se tornou indigenista da FUNAI – ainda continua atuando como indigenista no posto da FUNAI em Nova Olinda do Norte –, evidencia essa questão. Ele não sabia bem como fazer essa articulação pedagógica, mas em consulta com os mais velhos da aldeia Kwatá, conseguiu levar para sala de aula três velhas(os) falantes da língua: Dona Ester, Dona Antônia e Seu Marcemino.

Na época, não existia ordenamento legal para contratação de notório saber indígena, entretanto, Sílvia e as lideranças indígenas, em consulta com o prefeito de Borba, Edvar Souza, conseguiram um auxílio financeiro para subsidiar os(as) velhos(as) falantes em sala de aula. Esse auxílio foi necessário para mantê-los ensinando a língua Munduruku, pois eles(as) trabalhavam na roça, na pesca, na caça e na coleta para subsistência e, por isso, precisariam desse apoio financeiro para manutenção de suas vidas. Sendo assim, essa foi a primeira experiência de uma estratégia linguística na educação escolar dos parentes Munduruku. Outra

experiência em relação à linguística ocorreu em 1989, assim como relata Chiquinho:

[...] essa coisa de revitalizar a língua começou em 1989 e até fiz um curso de linguística em Manaus no CEPAM, junto com o Sílvio da FUNAI, Eurico do Laranjal, e a gente quando voltamos aqui reunimos os mais antigos para buscar isso [...] eu produzi um livro na língua até. Então desde lá estamos tentando revitalizar nossa língua [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

A década de 1990 é considerada outro momento estratégico para a questão da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal, visto que os parentes Munduruku acumularam 20 anos de experiências e aprendizagens com o projeto de escola em relação ao primeiro professor contratado pela FUNAI em 1971. Esse outro momento foi se sedimentando diante da consolidação e repercussão do movimento indígena no Brasil e no Amazonas. Desse modo, a concepção de uma educação escolar própria, que era uma questão presente nas pautas das lideranças Munduruku desde a década de 1980, torna-se uma pauta possível e desejável no território e reivindicada pelo movimento indígena Munduruku em formação.

A luta agora era para conquistar uma outra escola e, para isso, precisam de professores indígenas, assim como afirma Rosana:

[...] mesmo com a escola da FUNAI a gente queria outra escola né, a luta era para conseguir mais professores, professores indígenas para trabalhar aqui né, o que tinha eram professores não-indígenas que só ensinavam a ler e escrever, e eles não queriam morar aqui, eles não se acostumaram aqui, e por isso foi uma luta para a gente conseguir estudar até a 4ª série [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21).

Dessa forma, no início da década de 1990, a realidade se configurou da seguinte maneira: 1. os parentes Munduruku estavam organizando o movimento indígena; 2. intensificação da participação das lideranças no movimento indígena na região norte; 3. precisavam avançar com o projeto de educação escolar própria; 4. precisavam contratar professores indígenas; 5. ampliação da educação escolar para atender da 5ª a 8ª série no território; 6. revitalização da língua Munduruku e, por último, 7. a qualificação dos professores indígenas. Para esse momento, iremos nos ater às questões específicas da educação escolar, pois já nos debruçamos sobre o movimento indígena na subseção anterior.

Diante dessa configuração da realidade, é possível perceber o fio condutor que conecta as questões supracitadas: a preocupação com os parentes que precisaram sair das aldeias para continuar com os estudos. Isto significa dizer que nunca foi interesse dos indígenas um processo educacional que incentiva o parente a evadir de sua casa, de sua aldeia, de seu território, por dois motivos concretos: 1. pela vulnerabilidade socioeconômica que poderia conduzir o

indivíduo a condições de vida marginais nas cidades gerando um sofrimento a nível particular e coletivo; e 2. a desterritorialização do indivíduo, fragilizando o movimento indígena no que diz respeito ao propósito de ocupação estratégica da TI Kwatá-Laranjal.

À vista disso, a educação escolar seria mais uma estratégia para contribuir com a formação dos parentes indígenas para pensar e trabalhar em prol de um projeto de futuro, que passaria pela formação das novas gerações na própria cultura em articulação com os conhecimentos dos *pariwat*, visando o autogerenciamento do território do ponto de vista cultural, político e econômico. Dessa forma, promoveriam o processo de desenvolvimento sustentável em defesa do direito de r-existir com dignidade na TI Kwatá-Laranjal.

Essa visão em relação a educação escolar seria o ideal a ser alcançado, porém, na prática acontecia o contrário na época. Desde a década de 1980, alguns parentes Munduruku saíram do território em busca de melhores condições de vida e para concluir os seus estudos, visto que a formação escolar era até a 4º série. Assim, houve aqueles(as) que foram estudar Borba, em Nova Olinda do Norte, em Iranduba e em Manaus, como podemos perceber nas trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, como é o caso do Adelson que reitera: “[...] estudei na aldeia da 1º a 4º série, aí para continuar os estudos tive que sair. Tinha a escola Rainha dos Apóstolos, mas como a gente não tinha condições de ir para lá, fui estudar numa escola em Iranduba chamado IPRAM [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22).

Na década de 1990, a FUNAI firmou uma parceria de colaboração com a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos e com o Instituto Politécnico Rural da Amazônia Djalal Eghrari (IPRAM) para acolher os parentes indígenas e continuar com os estudos. A FUNAI se responsabilizou com um auxílio financeiro que cobria as despesas do trajeto da TI Kwatá-Laranjal até a Escola Agrícola na BR-174, distrito agropecuário do município de Manaus, e até o IPRAM no km 1, área rural do município de Iranduba. As outras despesas eram de responsabilidade dos indígenas que tinham que se dedicar aos estudos de segunda a sexta e, no final de semana, trabalhar na informalidade para conseguir recursos para comprar os materiais de estudo e acessórios particulares como, por exemplo, roupas, sapatos, escovas de dente, sabonetes etc.

A Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos foi criada pelos padres do Pontifício Instituto Missioni Estere (PIMI) em 1974, atendia o ensino básico inicialmente, mas em 1985 começou a atuar no ensino profissionalizante com formação agrícola e agropecuária. A escola foi reconhecida como organização de utilidade pública pelo estado do Amazonas em 1989. O sistema de educação é o internato, onde os alunos estudam as teorias no turno matutino e, no

vespertino, praticam as técnicas agrícolas respeitando o sistema ecológico da região.

Já o Instituto Politécnico Rural da Amazônia Djalal Eghrari (IPRAM), extensão da Associação para o Desenvolvimento Coesivo da Amazônia (ADCAM), é uma ONG, reconhecida como uma organização de utilidade pública federal, criada em 1983. Um dos objetivos do IPRAM é o de promover às comunidades ribeirinhas, pequenos agricultores e povos indígenas o acesso e a continuidade dos estudos visando o desenvolvimento local. Como metodologia, utiliza-se o Sistema de Aprendizagem Tutorial (SAT), que é um conjunto de materiais didáticos para contribuir com o desenvolvimento de capacidades intelectuais de modo que os alunos possam intervir nas dinâmicas sociais e contribuir para a mudança de suas comunidades.

Em relação a essas duas experiências, Amarildo, representante Munduruku, explica de forma detalhada os desafios que teve de enfrentar para concluir os estudos na Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos e como se tornou professor no Instituto Politécnico Rural da Amazônia Djalal Eghrari (IPRAM) na década de 1990, em seguida, Adelson também explica sua experiência com aluno no IPRAM:

[...] com o apoio da FUNAI consegui uma vaga na Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos em Manaus. Quando fui tinha 18 anos, fiquei por lá por 7 anos, fazendo a 5° série até o 3° ano do ensino médio. Passei por muitas dificuldades, não sabia onde minha mãe morava em Manaus, então não tinha para onde sair né, eu ficava na escola mesmo, o ano inteiro. Às vezes saía para estrada e nas fazendas trabalhava sábado e domingo para ganhar diárias para comprar as minhas coisas, também às vezes conseguia doações para comprar roupas né. Na época tinha um grupo do Mari-Mari e do Canumã. [...] Em 1992, saí da escola e passei a dar aula numa escola agrícola em Iranduba, o IPRAM, e foi lá que encontrei com outros parentes Munduruku lá do Kwatá. Comecei a dar aulas de técnicas agrícolas, os parentes tiravam o ensino fundamental lá e depois retornavam para suas aldeias né. [...] Lá foique observei que não valia a pena os parentes se deslocarem da terra indígena para estudar, percebi que não era bom sair de suas comunidades, porque todos tinham muitas dificuldades para permanecer e estudar fora da sua aldeia, às vezes sem condições de apoio da própria FUNAI que naquele tempo trabalhava com essa questão de educação e saúde né, mas como a demanda era grande, ela não tinha suporte para todos os alunos. Aí me sentei com a direção do IPRAM e fiz a proposta de estender o ensino fundamental para as aldeias de Kwatá e Laranjal. Eles toparam fazer o projeto e assim a gente expandiu para lá né. Em vez da gente ficar na escola, levamos o ensino fundamental para lá, de uma forma até irregular né, mas a gente tinha que começar alguma coisa justamente para o governo ver a nossa iniciativa e que era uma necessidade do povo [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21)

Fui para Iranduba estudar no IPRAM né, fiquei 5 anos por lá com o apoio da FUNAI. Era um momento difícil porque nossos pais não tinham recursos para sustentar a gente estudando fora, aí a FUNAI dava um pequeno recurso para gente poder ir para Iranduba, a gente passava 19 dias lá e 19 dias em casa. Cada vez que a gente voltava para aldeia a gente trabalhava mais ainda na roça para conseguir um pouco de recurso a mais para a gente se manter por lá, nesse vai e vem era um gasto imenso. Lembro que era quase 30 alunos lá, mas a maioria desistiu porque não tinha condições mesmo de se manter por lá. A gente trabalhava muito para poder estudar eera muito difícil

mesmo. Eu agradeço muito a oportunidade de ir para Iranduba, mastambém a gente sofreu um bocado né, por muitas vezes a gente não tinha recurso parachegar em Iranduba, e a partir do momento de não ter mais um transporte a gente teve que andar do Cacau Pirera até Iranduba, a gente chegava na escola do IPRAM perto das 2h da madrugada. Terminei meus estudos lá aos 23 anos (Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

Muitos dos parentes Munduruku que foram estudar fora da TI Kwatá-Laranjal, durante a década de 1990, conseguiram concluir o ensino fundamental - 5º a 8º série -, porém, poucos conseguiram concluir o ensino médio. Quando retornaram às suas aldeias, logo foram convidados a se integrar na União dos Povos Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS), na Coordenação dos Professores Indígenas Munduruku e Sateré-Mawé (CEPIMS), e a atuarem como professores indígenas nas escolas.

Nesse período, o povo Munduruku, junto ao povo Sateré-Mawé da aldeia Cipozinho, a partir da assessoria do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e com apoio da FUNAI, já estavam organizados enquanto movimento indígena e estavam se articulando politicamente com outros povos indígenas da região norte para reivindicar a demarcação do território, acesso à saúde diferenciada e a implementação do projeto de educação escolar própria.

Em relação à educação escolar, estavam construindo condições objetivas para a consolidação de uma política linguística com os parentes Munduruku do rio Tapajós, Itaituba e Jacareacanga, municípios do estado do Pará, entre 1999 e 2002. O propósito, *a priori*, foi trazer algumas famílias Munduruku do rio Tapajós para a TI Kwatá-Laranjal, para que pudessem trabalhar nas escolas ensinando a língua materna. Porém, na época, essa estratégia não se efetivou por motivos estruturais, legais e econômicos.

Nesse mesmo período, em 1999, o povo Munduruku, junto aos parentes Sateré-Mawé, em articulação com o CIMI, FUNAI, COPIAR, SEDUC e SEMED/Borba, conquistou o Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas (PIRA-YAWARA), que se configurou com uma das principais políticas públicas do Estado para contribuir com a formação dos/as parentes no magistério indígena, tendo como objetivo geral: “[...] assegurar condições de acesso e de permanência na escola à população escolarizável para o ensino fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e de qualidade que responda aos anseios desses povos” (PIRA-YAWARA, 1998, p. 11).

Tendo em vista o objetivo do Programa, considera-se, então, que essa experiência pedagógica estava alinhada às reivindicações da UPIMS e da CEPIMS nas seguintes questões identificadas anteriormente: 1. o projeto de educação escolar própria; 2. assegurar a

contratação de professores indígenas; 3. atender a 5º a 8º série no território; 4. revitalização da língua Munduruku como política linguística e, 5. a qualificação dos professores indígenas que já estavam atuando nas escolas.

No caso em específico aos parentes da TI Kwatá-Laranjal, o PIRA-YAWARA se tornou o Projeto KABIA“RA - estrela do amanhã em Munduruku. Foi considerado como divisor de águas em relação ao conceito de educação escolar própria, pois o que era uma ideia se tornou em realidade a partir do magistério indígena, assim como afirmam as(os) representantes Munduruku, Rosana, Valdenice e Emilson:

[...] o Programa Pira-Yawara foi o magistério indígena para formar os professores indígenas para trabalhar nas escolas das aldeias. A ideia era formar os professores Munduruku porque só tinha pariwat trabalhando como professor né, na época não tinha parente formado, a gente só tinha a 4º série, depois do Programa a gente conseguiu se formar e atuar como professor, e até hoje nas escolas das aldeias a maioria é professor Munduruku [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

[...] no Pira-Yawara estudamos várias disciplinas e os conteúdos eram voltados para nossa cultura né, sempre buscamos informações com os velinhos das aldeias, buscamos as histórias, informações antigas, sobre a nossa história de como o povo Munduruku surgiu né, sobre plantas medicinais, artesanatos, e a partir daquela época eu entendi que eu como professora tinha que trabalhar essas coisas também né. No Pira-Yawara fiz a 5º até o ensino médio [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

[...] é a partir do Pira-Yawara que começa a pensar a educação escolar Munduruku. Por isso que eu digo que o Pira-Yawara foi o divisor de águas na história Munduruku enquanto movimento na educação. Porque até então eram os outros que direcionaram a questão [...] com o advento do Pira-Yawara isso começa a consolidar a ideia sobre educação e os parentes começam a tomar as rédeas da situação [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21)

Em outras palavras, o PIRA-YAWARA/KABIA“RA, no período de 1999 a 2005, contribuiu com a expansão de um conhecimento consciente, do ponto de vista teórico e prático, em relação ao conceito de autonomia e emancipação étnico-política dos(as) professores(as) Munduruku e Sateré-Mawé que, de forma intencional, sedimentou as bases para a construção de uma política cultural e linguística projetando a educação escolar própria em consonância com o complexo contexto sociocultural, histórico, político e econômico na passagem do século XX para o século XXI. Foi no magistério indígena que os parentes aprenderam como reconfigurar a lógica da educação escolar e suas práticas pedagógicas num processo dialógico, crítico e intercultural.

Agora formados(as) pelo PIRA-YAWARA/KABIA“RA e atuando como professores(as) na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, o próximo passo,

em articulação com o movimento indígena, foi a conquista da formação de nível superior. No interstício de 2006 a 2008, a CEPIMS direcionou suas energias para construir as bases necessárias visando o acesso e a permanência de seus professores no ensino superior. Nesse processo, os parentes indígenas empreenderam aproximações às duas IES do Amazonas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e UFAM. A CEPIMS articulada ao Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (CEEI/SEDUC), teve a preocupação em consultar as universidades para pensar e construir um curso para atender as demandas, respeitando os elementos socioculturais, históricos e políticos do povo Munduruku e Sateré-Mawé, isto é, a intenção do movimento indígena era conquistar um curso específico e que fosse construído coletivamente. Amarildo explica como foi essa articulação:

[...] Na época era o presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena do estado do Amazonas e aí me esforcei para sair o mais rápido a formação né, com a ajudados professores aliados, como no caso da professora Romy Guimarães Cabral da UEA, e cobrava as professoras Rosa Helena Dias da Silva, a Valéria Weigele o professor José Silvério Baia Horta da UFAM. O professor Gersem Baniwa participou e quando ele entrou já estava praticamente consolidado o projeto né, ele ajudou muito como coordenador da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa articulação ajudou muito a questão do financiamento para a UFAM levar o projeto em frente. Acho que essa articulação começou lá por 2006 [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21).

A UEA, desde a sua criação em 2001, pautou políticas e projetos educacionais voltadas às populações da floresta, sobretudo, aos povos originários do Amazonas. Dessa forma, os indígenas e suas organizações encontraram nela uma parceria relevante e estratégica para a concretização do projeto de formação em licenciatura intercultural. Na sua primeira década, por exemplo, acumulou uma vasta experiência na formação dos amazônidas, como afirma o antropólogo Luciano Cardenes Santos (2016, p. 17):

Quando a universidade inaugurou suas atividades educacionais por meio do Proformar, aproximadamente 399 estudantes reivindicaram da instituição o reconhecimento de seu pertencimento étnico e o direito constitucional às políticas educacionais que contemplassem seus saberes, suas práticas e formas de produção de conhecimento. A presença indígena na UEA também se expressou em outras políticas educacionais relevantes, como o Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro - uma proposta de ensino de alfabetização para jovens e adultos que atendeu 210 mil pessoas, dentre os quais 18 mil indígenas de 36 etnias.

A experiência adquirida pela UEA voltada aos povos indígenas possibilitou o delineamento de quatro projetos específicos: 1. pós-graduação em educação intercultural; 2. criação de uma biblioteca viva que agrupasse todas as pesquisas voltadas às questões indígenas; 3. projetos de extensão para atender os municípios dos Amazonas; e 4. o curso de pedagogia

intercultural que se configurou como um projeto de grande alcance. O curso em pedagogia intercultural, em 2009, ofertou 2.500 vagas sendo que 70% foram destinadas para professores que atuavam em escolas nos territórios indígenas e 30% para ampla concorrência (SANTOS, 2016).

A partir da proposta da pedagogia intercultural, alguns parentes Munduruku ingressaram no curso ainda em 2009 e concluíram em 2014. Tal proposta pedagógica contribuiu para a formação dos parentes que já atuavam em sala de aula, nisso o curso foi fundamental. No entanto, distanciou-se do propósito de construção coletiva que o movimento indígena defendia assim como afirmam Rosana e Amarildo: “[...] o curso pela UEA foi um pouco diferente né, porque foi algo já pronto e não construído coletivamente [...]” (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21), “[...] pela UEA foi pensando por um grupo de pessoas e jogado para os professores, [...] não que eu era contra, mas pensava que deveria ser de outra forma, conforme a necessidade do povo [...]” (Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21).

Por essa razão, a maioria dos(as) professores(as) Munduruku optaram em continuar com a construção do projeto de curso específico em parceria com a UFAM. As reivindicações da CEPIMS giravam em torno das seguintes questões: 1. o curso deveria ter uma estrutura teórica e metodológica articulada à realidade do povo; 2. infraestrutura adequada para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos(as) discentes; 3. apoio financeiro como bolsas de estudo e 4. que o curso propiciasse aos discentes projetos de pesquisa voltados para a própria cultura.

Tendo como ponto de partida as reivindicações, a UFAM estabelece processos de interlocução com a CEPIMS e outras lideranças, analisando a experiência formativa com o povo Mura, da região do município de Autazes, que estava em andamento desde 2008. Esse processo de escuta e reflexão teve como objetivo identificar os aspectos positivos e negativos da licenciatura intercultural indígena e pensar criticamente como sincronizar, de forma possível e desejável, o curso a partir das demandas do povo Munduruku e Sateré-Mawé da TI Kwatá-Laranjal.

Em relação a esse processo, vale destacar como se deu a elaboração do curso a partir do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Formação de Professores Indígenas, do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI), da UFAM:

É importante reafirmar que a interlocução da UFAM com lideranças e professores indígenas para elaborar o Projeto de Curso da Licenciatura vem acontecendo em diferentes espaços e tempos. Um dos momentos importantes tem como propósito sensibilizar e mobilizar as comunidades indígenas que buscam a UFAM visando ingressar no ensino superior. Esse momento privilegia a comunicação, criando condições, através de reuniões na UFAM e em Fóruns nas aldeias, para que as comunidades indígenas interessadas possam conhecer a proposta original do Curso. Nessa etapa, cria-se uma Comissão de Acompanhamento da Elaboração da Proposta e posterior a implementação do Curso, composta por professores da UFAM e de membros das organizações indígenas do povo que estiver solicitando o Curso, para estabelecer canais de comunicação entre a UFAM e os povos indígenas (PPP/UFAM, 2008, p. 11).

A CEPIMS e a Comissão de Acompanhamento da Elaboração da Proposta (CAEP/UFAM) conseguiram construir o projeto de curso, incorporando as reivindicações dos parentes Munduruku e Sateré-Mawé. Tendo em vista que a UEA atendeu a formação de professores(as) para atuar na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, 1º ao 5º ano, o projeto de Licenciatura Intercultural Indígena da UFAM deveria atender a formação de professores(as) para atuar no ensino fundamental anos finais, 6º ao 9º ano, e ensino médio, 1º ao 3º ano.

Dessa maneira, a matriz curricular da Licenciatura se configurou a partir da perspectiva intercultural e interdisciplinar com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas, Letras e Artes. Outra questão estratégica para o povo Munduruku, em específico, foi a definição de uma política linguística na formação, sendo que a revitalização da própria língua foi e é uma das preocupações das lideranças Munduruku. Preocupação essa que sempre esteve no radar dos(as) velhos(as) sábios(as) desde o início do processo de apropriação da educação escolar como consta na história do povo nos idos dos séculos XX.

Estrategicamente, a CEPIMS, em consulta com a CAEP/UFAM, conseguiu garantir o acesso e a permanência de alguns parentes falantes da TI Munduruku do rio Tapajós, próximo ao município de Jacareacanga/PA. Essa articulação teve como objetivo o fortalecimento da língua Munduruku dos(as) discentes da TI Kwatá-Laranjal no processo de formação e, *a posteriori*, que os mesmos parentes falantes pudessem residir no referido território para trabalhar como professores(as) nas escolas das aldeias ensinando a língua materna.

À vista desse processo, somente em 2011 os(as) parentes Munduruku e Sateré-Mawé iniciam os estudos no curso Licenciatura Intercultural Indígena pela UFAM, concluindo em 2018. No mesmo ano, na formatura da Turma Munduruku, os(as) professores e outras lideranças entregam nas mãos do Reitor da UFAM, Prof. Dr. Sylvio Mário Puga Ferreira, uma carta reivindicando a implementação de mais uma Licenciatura para formar aqueles(as) professores(as) que não puderam estudar por motivos outros. Referente a essa solicitação,

analisaremos adiante.

Para a CEPIMS, as duas experiências de formação de professores no ensino superior foram importantes para o avanço e aperfeiçoamento do projeto de educação escolar própria na TI Kwatá-Laranjal. No entanto, o movimento indígena destaca que a Licenciatura Intercultural Indígena (DEEI/FACED/UFAM) se configurou como a proposta educativa que mais se aproximou dos anseios dos Munduruku e dos Sateré-Mawé, pois se sustentou a partir da perspectiva dialógica, emancipatória, de alteridade e de autonomia, visando o respeito à diversidade sociocultural e política, ou seja, conforme o projeto pedagógico orientador do Curso: “[...] coerente com a nova prerrogativa constitucional do direito à diferença e do direito à cidadania plural [...] valorizando e apoiando as especificidades e o poder de alterar a situação de desigualdade social, possibilitando igualdade de oportunidades” (DEEI, 2012, p. 14).

Ainda nesse período, em 2013, as lideranças Munduruku, preocupadas com a questão da língua materna, acionam o Ministério Público Federal do Amazonas (MPF/AM), reivindicando do Estado condições concretas para a realização de um projeto que objetivasse a revitalização da língua originária. O MPF/AM acata a argumentação do movimento indígena e orienta a FUNAI, imediatamente, a auxiliar o povo Munduruku visando desenvolver ações voltadas ao objeto da reivindicação.

A FUNAI, assim, foi instada a tomar providências e responder para o MPF/AM e para o movimento indígena Munduruku as estratégias para a concretização do projeto de revitalização da língua materna. Inicialmente, cria-se uma agenda de consulta com o povo Munduruku a fim de pensar e definir uma proposta. Em virtude de dificuldades administrativas e financeiras por parte da FUNAI, esse processo de escuta e diálogo na TI Kwatá-Laranjal se prolongou, assim como consta no Relatório da Proposta para Revitalização da Língua Munduruku na TI Kwatá-Laranjal (RAMOS, 2016, p. 2):

[...] nos anos de 2014 e 2015 a CGPC descentralizou recursos orçamentários destinados à realização das atividades, no entanto, devido às dificuldades administrativas e de execução orçamentária a Unidade Regional não teve condições de dar início aos trabalhos. Decorridos o tempo e superadas estas dificuldades foi possível, no final de setembro de 2016, organizarmos junto com a CR, a CLT de Nova Olinda do Norte e as lideranças indígenas, a primeira reunião para discutir a elaboração de uma proposta com o objetivo de contribuir na revitalização da língua Munduruku [...]

Após três anos de articulação, em 2016, nos dias 26 a 28 de setembro, ocorreu a primeira reunião na aldeia Kwatá com a participação de aproximadamente 70 pessoas de 12 aldeias do território – entre lideranças, representantes, gestores, professores, pesquisadores e indigenistas.

Das participações, destaca-se a presença da Dona Ester Cardoso (98 anos), Dona Tereza (86 anos), Dona Maria Nazaré (78 anos), todas falantes da língua Munduruku. Seu Manuelzinho tuxaua geral do rio Canumã e Mapiá, Chiquinho Cardoso liderança e Chefe da CTL/BORBA, Gilmar Assunção Munduruku Chefe da CTL de Nova Olinda do Norte, Luzia Caldas técnica da CR Manaus, André R. F. Ramos da COPE/ CGPC/BSB, Prof. Dra. Gessiane Picanço da UFPA e Prof. Me. Ytanajé Cardoso Munduruku.

A metodologia de trabalho aplicada pelos(as) indigenistas e pesquisadores(as) teve como objetivo possibilitar o amplo diálogo sobre a questão da política linguística, evidenciando o resgate dos processos e das situações históricas que levaram os(as) Munduruku a deixarem de ensinar e aprender a própria língua, os motivos para a retomada da língua e os desafios que existem no processo de revitalização. Doravante a esta reunião, delineou-se alguns encaminhamentos:

- 1) Trabalhos de articulação da Comissão com as Instituições FUNAI, Universidades, Secretaria de Educação do Município e do Estado; 2) Escrever o projeto - Comissão de Apoio, contribuição da Comissão de Articulação. Para a elaboração estão responsáveis Gessiane Picanço (abordagem linguística e questões metodológicas), Ytanajé Munduruku (abordagem histórica dos Munduruku da região do rio Madeira), André R. F. Ramos (abordagem das relações Tapajós-Madeira, metodologias, questões orçamentárias); 3) Encaminhar o projeto para a Comissão de Articulação - entre 20 e 25/11; 4) Organizar a reunião de apresentação do projeto; 5) Realizar a reunião - data 15 e 16/12 na aldeia Kwatá (RAMOS, 2016, p. 24).

**Fotografia 23 – Registro da participação da Dona Ester (98 anos) e Dona Tereza (86 anos) na reunião para revitalização da língua Munduruku em 2016**



**Fonte:** Relatório da oficina sobre proposta para revitalização da língua Munduruku na T.I. Kwatá Laranjal (FUNAI, 2016).

Em abril de 2017, ocorreu o segundo momento como previsto no planejamento citado. Nessa reunião, visou-se a apresentação do projeto Ya" õ Etabeg! - Língua Viva! e as estratégias

pedagógicas para o seu desenvolvimento na TI Kwatá-Laranjal. Vale destacar os objetivos e metas do projeto:

Objetivo geral: implementar o projeto Ya“ ò Etabeg! - Língua Viva! de revitalização de língua Munduruku com seus programas previstos: Munduruku como L2 para jovens e adultos; Munduruku para crianças de 5 a 8 anos; Aprendizado Autônomo para a população geral da comunidade; e a Casa da Língua, espaço simbólico para reunir o acervo do patrimônio material e imaterial dos Munduruku. Objetivos específicos e metas: 1. *treinar instrutores e mediadores* - conseguir, junto aos órgãos municipais, a contratação de cinco professores Munduruku do Pará para residirem e ensinarem a língua na comunidade do Amazonas durante, pelo menos, dois anos. Treinar esses professores e instrutores locais para conduzir o processo de ensino-aprendizagem da língua -; 2. *criar oportunidade para aprender Munduruku* - envolver ativamente os membros, principalmente as crianças das diferentes comunidades no processo. Incentivar a instrução autônoma da língua fora do ambiente escolar, principalmente entre os jovens e adultos. Incentivar o aprendizado familiar e comunitário da língua. Associar o aprendizado da língua ao aprendizado da cultura nativa. Definir uma nova função da língua e elevar sua importância dentro e fora da comunidade -; 3. *reunir, tornar acessível e produzir materiais sobre o grupo e a língua* - fazer gravações com os últimos falantes da língua Munduruku. Produzir áudios e vídeos de falantes nativos do Pará. Estabelecer um local específico para reunir os materiais existentes sobre a cultura e a língua Munduruku -; 4. *comprometer-se com a revitalização* - buscar financiamento e criar as condições necessárias para garantir a boa evolução do processo. Conscientizar e incentivar a comunidade como um todo da importância do projeto. Associar a língua a contextos culturais (PICANÇO; RAMOS; CARDOSO, 2017, p. 9)

Mesmo com todos os desafios logísticos, administrativos e financeiros, o Ya“ ò Etabeg! – Língua Viva! está sendo desenvolvido na TI Kwatá-Laranjal e é considerado um projeto do e com o povo Munduruku. Essa experiência educativa representa, na prática, os anseios dos(as) mais velhos(as) e daqueles(as) que se sacrificaram, nos idos do século XX, para que a língua materna pudesse ser falada livremente no território, e se projeta como uma estratégia para envolver todos(as) os(as) parentes nesse processo de aprender e ensinar a própria língua. Portanto, é possível considerar que tal experiência seria o fruto do projeto de vida que reúne a ancestralidade – do passado/presente – e o potencial de transformação sociocultural – do presente/futuro – a partir da retomada da língua Munduruku.

Nesse momento, retornamos à questão da reivindicação do movimento indígena feita ao Reitor da UFAM na formatura da Turma Munduruku, em 2018. Todavia, é necessário fazer um esclarecimento em relação a organização político-jurídica e o contexto dessa época. Como já foi exposto na subseção anterior, o povo Munduruku, a partir da década de 1980, começou a se organizar enquanto movimento indígena, criando a UPIMS, em 1992, e suas extensões como o caso da CEPIMS. Esse esforço de organização político-jurídica foi importante e estratégico para a conquista da demarcação da TI Kwatá-Laranjal, da saúde diferenciada nas aldeias e da expansão e consolidação da educação escolar, com professores/as indígenas, por todo o

território.

Não obstante, na primeira década do século XXI, a organização político-jurídica do povo se fragilizou internamente pelos seguintes motivos – hipóteses – destacados pelos(as) interlocutores(as) da pesquisa: 1. renovação dos membros da UPIMS; 2. falta de visão política e coletiva dos novos membros; 3. déficit de conhecimentos práticos sobre a gestão da UPIMS; 4. aproximação e articulação com a política partidária; 5. casos de corrupção; 6. o esvaziamento do movimento devido a formação no ensino superior e sua absorção pelo sistema de educação Municipal e Estadual. Em relação a este último motivo, analisaremos na última seção do estudo.

Tais motivos impossibilitaram que o movimento indígena Munduruku e Sateré-Mawé desse continuidade com as articulações políticas no próprio território e com outras organizações indígenas e não-indígenas no estado do Amazonas. Criou-se um mal-estar entre as lideranças e representantes Munduruku, em especial. Nesse sentido, houve um deslocamento do foco e das energias que, *a priori*, eram destinadas à organização político-jurídica na luta por direitos. Como consequência, boa parte dos(as) representantes indígenas se dedicaram aos estudos e à atuação nas escolas, e as lideranças continuaram com seus trabalhos em defesa do território. Consideramos que o movimento indígena ficou adormecido por quase uma década.

Contudo, a partir de 2016, as lideranças e representantes Munduruku foram percebendo que deveriam retomar e consolidar a UPIMS e a CEPIMS para dar continuidade com a luta em prol de melhores condições de vida para os parentes indígenas da TI Kwatá- Laranjal. Nessa retomada, os(as) professores(as) Munduruku iniciam um processo de diálogo com os tuxauas, caciques e lideranças, problematizando a questão da reestruturação das organizações e sinalizando a necessidade de conquistar mais uma formação de nível superior para os(as) professores(as) que estavam atuando em sala de aula, mas que só tinham o magistério indígena – PIRA-YAWARA/KABIA“RA – e/ou ensino médio.

Feitos tais esclarecimentos, em 2018, e em posse da carta de reivindicação, o Reitor da UFAM passa a demanda para o Diretor do Instituto Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS), Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva, que estabelece os primeiros diálogos com o povo Munduruku e Sateré-Mawé junto ao Prof. Dr. Luiz Fernando de Souza Santos (*in memoriam*), que foi o coordenador do curso de Licenciatura Indígenas Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (IFCHS/UFAM).

Em 2019, no mês de agosto, na aldeia Kwatá, ocorreu a primeira reunião de consulta sobre o projeto do curso demandado pelo movimento indígena Munduruku e Sateré-Mawé. Os objetivos da reunião foram: firmar acordo com a secretaria de educação do município de Borba e UFAM para construir outro curso de licenciatura intercultural indígena; firmar acordo com a

secretaria de educação de Borba para subsidiar financeiramente as Assembleias para a construção do projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena; e a manutenção, construção de escolas e contratação de mais professores indígenas. Após essa reunião, produziu-se um relatório qualificado e, imediatamente, entregue à Reitoria da UFAM.

**Fotografia 24 – Reunião de consulta das lideranças e representantes Munduruku e Sateré-Mawé com o Prefeito, Secretária de Educação do Município de Borba, FUNAI e professores da UFAM, agosto de 2019**



Fonte: Assessoria de Comunicação da Prefeitura de Borba (ASCOM).

**Fotografia 25 - Reunião com o Reitor da UFAM para entregar o relatório qualificado da proposta de curso em 2019**



Fonte: Arquivo da Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena Munduruku e Sateré-Mawé da TI Kwatá-Laranjal (APEEIMS).

Concomitantemente, os(as) professores(as) Munduruku avançaram com os diálogos em relação à retomada da UPIMS e da CEPIMS. Fruto desses diálogos, as lideranças e representantes, junto com alguns parentes Sateré-Mawé, decidiram em reestruturar a CEPIMS, criando, assim, a Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena Munduruku e Sateré-Mawé da TI Kwatá-Laranjal (APEEIMS) ainda em 2019. A ideia inicial foi ampliar a visão a respeito dos sujeitos que atuam na educação escolar indígena, considerando que não se restringe a categoria professor. Por esse motivo a APEEIMS abrange todos os profissionais da educação no território e tem como finalidade: “[...] defender os direitos e legítimos interesses de seus associados em geral junto aos entes federados e outras instituições nacionais e internacionais” (APEEIMS, 2019, p. 2), reitera-se.

No entanto, esse processo foi interrompido devido a pandemia da COVID-19 no início de 2020, que se estendeu até o final de 2021. Assim, todas as atividades em prol da construção do curso e reestruturação da organização político-jurídica foram suspensas durante esse período atípico e assolador.

Em virtude da campanha de vacinação contra a COVID-19, e com todas as garantias de proteção à saúde e a vida, a APEEIMS promoveu a primeira Assembleia para iniciar as consultas sobre a UPIMS e o curso de Licenciatura, ocorrida na aldeia Lagunho, rio Mari-Mari, em setembro de 2021. Nessa Assembleia, além da pauta da UPIMS, indicaram a necessidade de formar comissões para acompanhar os processos, organizar as próximas reuniões e construir coletivamente o projeto de curso.

À vista dessa demanda, o IFCHS/UFAM formou uma comissão para acompanhar o processo de consulta e construção do projeto de curso em específico: Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva (Diretor do IFCHS/UFAM); Prof. Dr. Nelcioney José de Souza (Coord. da Licenciatura IFCHS/UFAM); Prof. Dr. Davi Avelino Leal (IFCHS/UFAM); Prof. Me. Lucas Antunes Furtado (FACED/UFAM); Profa. Ma. Romy Guimarães Cabral (UEA/TEFÉ); Prof. Me. Emilson Frota de Lima Munduruku (SEDUC/AM - SEMED/BORBA); Prof. Me. Ytanajé Cardoso Munduruku (SEDUC/AM).

A APEEIMS também formou a sua comissão para organizar e articular as Assembleias para auxiliar no processo de construção do projeto de curso. A Comissão de Políticas Gerais dos Povos Munduruku e Sateré-Mawé (CPGPMS) está organizada da seguinte forma: Coordenador Adelson Rodrigues Beleza, vice-coordenador Francisco Cardoso Munduruku. Demais membros: rio Canumã: Lindomar Santos, Marcelo Rodrigues Lima, Kátia Cardoso Coutinho, Denise Cardoso Coelho, Paulo Gilberto Cardoso, Aline Assan Beleza, Vitória Fernandes Souza. Rio Mari-Mari: Rosiel Pereira Batista, José Paz, Miguel Colares, Raimundo

Assan, Charles Japeca, Manuela Nunes. Rio Paraconi: Josué, James, Antônio, Silvia Cristina, Gerson.

Dessa maneira, os esforços de todos(as) - indígenas e parceiros(as) não-indígenas - estão sendo acomodados e sincronizados no processo de construção coletiva do novo curso de Licenciatura Intercultural Indígena a partir das articulações, organizações e espaços que propiciam o diálogo e a garantia da participação nesse processo. Tais esforços e ações estão em andamento e espera-se que os resultados sejam satisfatórios a médio e a longo prazo, atendendo os anseios, as demandas dos parentes indígenas que r-existem no território. Sem esquecer que todas as conquistas obtidas pelos(as) parentes são os resultados das lutas, dos sacrifícios das lideranças tradicionais que forjaram as novas lideranças e representantes Munduruku.

Em outras palavras, a partir da trajetória de vida dos(as) interlocutores(as), da história do movimento indígena e da educação escolar, considera-se que o movimento indígena é formativo e educacional, transformando a vida e a realidade sociocultural. Portanto, movimento indígena retroalimenta a educação escolar própria, e ela se torna mais um espaço de formação humana em que os(as) Munduruku e Sateré-Mawé se apropriam e se instrumentalizam numa perspectiva étnico-política, visando o bem-viver para todos(as) que acreditam que seja possível construir uma realidade digna, desejável e possível na TI Kwatá- Laranjal.

À vista do exposto, vale destacar algumas atividades educativas desenvolvidas nas escolas na TI Kwatá-Laranjal:

**Fotografia 26 – Exposição dos(as) Alunos(as) E. E. Ester Caldeira Cardoso, aldeia Kwatá, 2019**



Fonte: Arquivos da profa. Kátia Barbosa Coutinho Munduruku.

**Fotografia 27 – Ato das Mulheres e Alunas Munduruku Contra o Marco Temporal, aldeia Kwatá, 2021**



Fonte: Arquivos da prof. Kátia Barbosa Coutinho Munduruku.

**Fotografia 28 – Dia D da Campanha Antidrogas na aldeia Kwatá, 2022**



Fonte: Arquivos da Escola Estadual Ester Caldeira Cardoso.

**Fotografia 29 – Profa. Kátia Barbosa Coutinho na Conferência das Mulheres Indígenas na Luta pela Democracia do Brasil, Strasbourg, França, 2022**



Fonte: Arquivos da profa. Kátia Barbosa Coutinho Munduruku.



## 6 ESPINHOS NO PÉ: MOVIMENTO INDÍGENA MUNDURUKU E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA KWATÁ-LARANJAL/AM

Nesta última seção, analisaremos o movimento indígena Munduruku e a sua relação com a conquista da educação escolar evidenciando os significados, os impactos, os conflitos e as contradições produzidas no processo de resistência e de luta dos(as) parentes. Para isso, optamos em organizar o texto a partir das categorias centrais que aglutinam as diversas perguntas feitas aos interlocutores(as) do estudo: movimento indígena Munduruku; educação escolar indígena; relação do movimento com a educação escolar; movimento indígena como estratégia educativa e formativa e, por último, conflitos e contradições da relação do movimento indígena com a educação escolar Munduruku na TI Kwatá-Laranjal.

### 6.1 Movimento indígena Munduruku: sentidos e significados étnico-políticos

[...] Em vários momentos desses dois dias, tive conversas extremamente significativas e construtivas com várias lideranças. Geralmente eram em momentos aleatórios, como ir ao banheiro e na volta encontrar uma liderança e empreender uma conversa coração-a-coração. Destaco um desses momentos interessantes. A liderança Chiquinho me convidou para fumar um cigarrinho de palha num canto da aldeia, de baixo de uma castanheira, sentindo o vento e olhando seus olhos iluminado pelo sol forte, ele me disse: “seu Lucas, como podemos levar adiante a APEEIMS e reviver a UPIMS? Sinto que as lideranças hoje, as novas, não conseguem liderar essa coisa, sabe?! Sinto que falta vontade e coragem deles”. Perguntei-lhe o motivo pelo qual ele sentia isso, e ele respondeu: “sinto que são outros tempos. No meu tempo, quando mais jovem, éramos destemidos, íamos pra cima sem medo. Era luta em cima de luta, seu Lucas. Fomos formados assim, na luta e pela luta como povo. **A gente era espinhos nos pés do *pariwat*.** [...]

**Fonte:** Recorte do diário de campo aldeia Laguinho, rio Mari-Mari, TI Kwatá-Laranjal, 06 a 08/09/21.

Chiquinho, liderança Munduruku, no diálogo destacado, construiu uma imagem do movimento Munduruku como espinho no pé do *pariwat*. Essa imagem está carregada de significado e sentido étnico-político que nos auxiliam a compreendê-lo a partir de um momento histórico que evidencia o perfil das lideranças indígenas e o seu papel na relação com o não-indígena no processo de resistência e de luta para a conquista de melhores condições de vida para todos(as) que ocupam e re-existem no território. O espinho pode ser entendido como um órgão apendicular rígido e pontiagudo que é encontrado em ramos, folhase até raízes. Por ele ser rígido e pontiagudo, pode ferir aquele(a) que manuseia o vegetal que em sua estrutura o possui.

No caso da imagem construída por Chiquinho, o espinho seria aquilo que incomoda o *pariwat*, portanto, o movimento indígena Munduruku seria esse espinho que fere e incomoda aqueles(as) que atacam o povo. Nessa mesma linha de raciocínio, Manuelzinho, tuxaua Munduruku, percebe o movimento como essa estratégia organizativa que incomoda no processo de representação do povo na luta: “[...] é no movimento que a gente briga por tudo e por todos, por todos os parentes, defender a escola, defender a saúde, defender a terra, ser forte de natureza e partir pra cima né!?, é o que já fiz muito na minha vida” (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21).

Nas duas considerações sobre o significado de movimento indígena, compreendemos que o verbo transitivo *incomoda* deve ser entendido como transitivo direto: *incomodar*. Aqui é a questão central para os(as) interlocutores(as) do estudo, o movimento indígena Munduruku se torna algo vivo, dinâmico e se move para mudar uma realidade, projetando caminhos outros, sonhos outros, possibilidades possíveis e desejáveis para todos(as). Nesse sentido, encontramos em González (2011, p. 112) uma reflexão sobre o movimento que está alinhada ao significado proposto por Chiquinho e Manuelzinho:

[...] son prácticas organizativas que se constituyen como talleres de construcción de conocimientos desde lo colectivo para la intervención social, para la transformación social. Entre los ejes compartidos por estas experiencias, destaco aquí la importancia que adquiere lo colectivo, la construcción y defensa de lo común y la concepción de saberes como herramientas para la intervención, para la transformación social.

À vista de tais concepções, destacamos dois aspectos presentes no movimento indígena Munduruku: primeiro, o esforço que os(as) parentes tiveram que fazer para entender essa linguagem de resistência e luta, organizando-se em movimento e identificando elementos concretos que impuseram a eles(as) condições subalternas e residuais numa relação tensionada com o *pariwat*. Sem esquecer que essa *diferença* é um produto da lógica do sistema colonial-imperial de poder que, a partir da classificação e estratificação social, marginaliza-os numa hierarquia de classe, gênero, raça e etnia prevalente na sociedade envolvente. E é a partir dessa relação e enfrentamento que se tem o segundo aspecto, a produção de conhecimentos táticos para a superação e/ou minoração das condições objetivas e simbólicas que afetam a vida do(a) parente indígena. Esse conhecimento produzido no/com o movimento indígena seria a forma de imaginar e construir realidades outras.

Defendemos esses aspectos do movimento indígena Munduruku, identificados a partir dos diálogos com os(as) interlocutores(as) do estudo, em razão das consequências geradas da lógica do sistema-mundo imposto historicamente e que tem seus eixos políticos, econômicos e

socioculturais baseados num lugar exterior em relação aos parentes indígenas. Em outras palavras, assim como afirma Escobar (2005, p. 39): “[...] que estos movimientos sugieren su novedad en dos dimensiones: la de la lógica organizativa misma (autoorganización y complejidad), y la de las bases sociales de la movilización (basadas-en-lugar aunque engranadas con redes transnacionales) [...]”.

Desse modo, o movimento indígena Munduruku, como algo organizativo para mobilização coletiva que produz conhecimentos táticos visando o enfrentamento e a transformação social, constitui-se como um espaço de formação étnico-político do(a) parente indígena frente aos projetos socioeconômicos e políticos da sociedade envolvente que tende a desestruturar e desarticular o senso de coletividade presente na cosmogonia Munduruku. A luta e a resistência rompem com a individualização da vida e assume o papel de construção de relações internas e externas na defesa dos direitos constitucionais e no fortalecimento dos laços de solidariedade que une o povo. Isso se dá pela cooperação na produção de conhecimentos e estratégias visando o bem-viver no/com o movimento.

Entendido o movimento indígena Munduruku como o espaço organizativo e formativo que produz conhecimentos estratégicos para nortear as ações coordenadas visando a luta e a resistência, cabe analisar então o seu papel, os impactos concretos na vida dos(as) parentes e as aprendizagens geradas a partir das considerações dos(as) interlocutores(as). Nesse sentido, destacamos as seguintes reflexões dos(as) representantes Munduruku a respeito do papel do movimento indígena:

[...] acredito que é mostrar os nossos valores, procurar reunir e dialogar mais, trazer a nossa realidade para que a gente possa conhecer, principalmente o fortalecimento da nossa identidade, da nossa cultura, da nossa terra [...] (Rosana, Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

[...] o movimento é importante para a formação do cidadão Munduruku e que nos ajuda a crescer. Fortalecer nossa cultura, nossa história, valorização da nossa identidade. Então o movimento nos ajuda a se unir e lutar de forma organizada em prol do nosso povo [...] (Kátia, Recolha de narrativa realizada nos dias 06 e 08/10/21)

[...] vejo que é uma questão muito importante o papel do movimento dentro da nossa comunidade. É importante porque traz conhecimento e o domínio das nossas atividades do que fazer. É o movimento que mobiliza, chama a atenção e chama o povo para a prática das atividades elaboradas por nós [...] (Adelson, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

[...] é resistir! Não tem outro papel do movimento se não for resistência! Resistir às imposições da Semed (BORBA), da Seduc (AM). Essa resistência se dá a partir do nosso pensamento, a partir da participação nos processos né!?, dizendo não para as coisas que não são boas para a gente. Resistir, acho que não tem uma alternativa [...] (Emilson, Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21)

Doravante os destaques acima, é possível considerar que o movimento indígena Munduruku, para além do seu significado, tem o poder de fortalecer o senso de solidariedade e cooperação entre os(as) parentes que se dedicam na luta diretamente e, também, aglutina, envida aqueles(as) outros(as) a participar e construir o movimento conjuntamente. Em outras palavras, é no movimento que a mobilização se constrói, acomodando e sincronizando as energias na resistência e na luta. Como consequência, produzem-se os conhecimentos táticos para o diálogo e, na ausência dele, para o enfrentamento às imposições dos *pariwat*.

É no movimento indígena que se entende o sentido do conceito de autonomia se objetivando na realidade concreta. Autonomia está no poder de mobilização e sincronização dos(as) parentes Munduruku e parceiros não-indígenas no processo de relacionamento e trânsito com a sociedade. Portanto, o(a) parente indígena se percebe no processo contínuo de formação étnico-política ao mesmo tempo que sua intervenção contribui com o fortalecimento do movimento e com a mudança da realidade.

Nessa objetivação do(a) parente Munduruku como agente de transformação, tem-se impactos concretos geradores de aprendizagens outras no enfrentamento e na denúncia ao sistema-mundo, assim como afirma Flórez (2007, p. 243), “[...] los movimientos re/crean nuevos mensajes y sistemas de acción, redefinen los problemas como las posibles vías para afrontarlos [...], y no sólo muestran los límites de la lógica moderna, sino que además proponen alternativas a la misma [...]”.

No caso do povo Munduruku, levando em consideração as trajetórias de vida, a história do movimento e da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal, as propostas construídas no/com movimento indígena se sustentam por quatro pilares: 1. proteção do território como espaço privilegiado para a manutenção da vida e a produção de suas cosmogonias; 2. reafirmação da identidade étnica, visando o direito à diferença; 3. defesa da própria visão em relação ao projeto de desenvolvimento econômico, político, ecológico e sociocultural; e por último, 4. autonomia para o bem-viver no território. É a partir desses pilares que se tem as conquistas no/com o movimento indígena Munduruku, destacamos as principais a seguir:

[...] o movimento Munduruku foi um marco na história, principalmente na demarcação das terras, isso foi um movimento muito grande e muito demorado para ter as nossas terras demarcadas, porque não tinha pessoas para chegar até as instituições e pedir a nossa demarcação, então na época a Upims que o Chiquinho era o coordenador conquistou a nossa terra, eu não sei se a nossa terra estaria demarcada se não fosse a Upims [...] (Representante Aluísio, Recolha de narrativa realizada no dia 17/10/21)

[...] as conquistas do povo, as melhorias, só foram possíveis com o movimento, a gente se reunia e se organizava nas Assembleias para fazer as manifestações para cobrar do branco os nossos direitos, a saúde aqui dentro [...] (Representante Valdenice, Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

[...] foi uma luta, porque lutamos bastante para conseguir o curso de formação, no magistério indígena, o projeto Pira-Yawara, que nós fizemos um subprojeto que foi Kabia<sup>ra</sup>. Nós fizemos um livro com várias histórias contadas pelos idosos, pelos antigos, que hoje não estão mais em vida, já se foram[...] (Liderança Eurico, Recolha de narrativa realizada no dia 08/12/21)

A demarcação do território, a saúde diferenciada e a educação escolar própria, na concepção dos(as) interlocutores do estudo, são frutos das lutas das lideranças tradicionais em consonância com o movimento indígena Munduruku. Tais conquistas são sinônimos dos esforços empreendidos no passado-presente e que contribuem para projetar presente-futuros outros. É notório nas considerações em destaque que o movimento indígena foi crucial para a concretização dos projetos, e que a constituição e consolidação do movimento organizado, na virada da década de 1980 para 90, tornou-se o ponto de inflexão que denunciou/denuncia os limites e as contradições do sistema-mundo que afetou/afeta intencionalmente a vida dos(as) parentes Munduruku.

É nesse contexto que se reinventou a visão em relação ao perfil de liderança, a partir das experiências geradas no processo de diálogo e enfrentamento na sociedade não-indígena. Anterior ao movimento indígena, existia a visão de que a liderança Munduruku seria um(a) guerreiro(a) destemido e pronto a lutar e até morrer pelo seu povo nos conflitos contra os *pariwat* que invadiam o território. Perfil esse que já analisamos anteriormente. Porém, com o movimento indígena houve uma mudança estratégica de visão. Assim, reinventou-se o significado sem deixar de lado o espírito de luta, o espírito guerreiro.

O movimento indígena Munduruku ensina que o(a) parente precisa aprender e dominar técnicas outras para continuar lutando e resistindo às imposições da sociedade envolvente. Dessa maneira, o diálogo, o domínio da língua portuguesa, articulação com outros povos indígenas e com os parceiros *pariwat* se tornam elementos fulcrais no campo de disputa visando a superação das condições de exploração e opressão herdadas pelo povo.

Assim, nesse processo de negação das imposições e reafirmação étnico-política pressupõe um perfil de lideranças indígenas que desenvolvam, segundo Korol (2007, p. 228), “[...] capacidade para analizar los complejos procesos en lo que desarrollan su actividad, y para asumir iniciativas diversas, tanto en la confrontación con la dominación, como en los esfuerzos de creación de experiencias de poder popular”. Partindo dessa premissa, indicamos o significado – reinvenção – do perfil de liderança Munduruku a partir das reflexões dos(as)

interlocutores(as) da pesquisa produzida no/com o movimento indígena:

[...] na minha visão uma liderança é feita na luta do início ao fim, porque um guerreiro não se cria sem cicatrizes né!?, a gente sempre vai ter a marca da luta, então a marca de uma liderança Munduruku é aquela pessoa que é capaz de assumir primeiro o que é, a sua identidade étnica, então é aquela também que é capaz de lutar em benefício de sua sociedade, é aquela que ajuda o seu povo a resolver seus problemas, que luta em benefício do coletivo, é o indivíduo capaz [...] (Paulo, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

[...] uma liderança é aquela pessoa que vai representar o povo, é aquela que vai representar todos os parentes e suas aldeias, é a liderança que responde e tem responsabilidade por todos né!?, é aquela que vai reunir, juntar, conversar e fazer junto ao povo né!? [...] (Rosana, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

[...] é aquela pessoa que busca melhorias para seu povo, que defende seu povo, que conversa com seu povo e traça estratégia de trabalho. Hoje a gente precisa estar buscando parcerias com outras organizações, tanto no município, no estado, no governo federal e outras ONGs também que possam ajudar a gente preservar nosso território [...] (Chiquinho, liderança Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

[...] a liderança além de lutar e trabalhar pelo povo também tem a função de visitar as aldeias, conversar com os parentes, saber como está a situação, a organização social, econômica de cada aldeia. Sempre buscar parceria com a Funai por causa da fiscalização e vigilância do território. Tem que ter responsabilidade perante o povo e tem que ter muita coragem e pulso forte para enfrentar as coisas, ser transparente e ter noção do coletivo [...] (Kátia, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 06 e 08/10/21)

À vista das reflexões, destacamos cinco elementos estratégicos que somam ao significado do movimento indígena e indicam tanto o papel como o impacto na realidade concreta: 1. *o espírito de luta* presente no(a) parente que se torna em energia, em poder, para se articular e contribuir com a construção de ações para *resistência*; 2. tais ações visam a *proteção* da vida e dos direitos indígenas; 3. doravante ao movimento indígena organizado, entende-se a mudança do contexto social em relação aos conflitos vivenciados no passado- presente e que indicam a necessidade de construir mecanismos que possibilitem o *diálogo* firme e contundente frente aos problemas impostos; 4. a *mobilização* dos(as) parentes indígenas é entendida como algo importante para manter uma visão de unidade e coordenação das ações no enfrentamento; 5. sem esquecer que tal mobilização transcende os limites do território e busca tecer uma rede de *parcerias* com outros povos indígenas e até com *pariwat* que são sensíveis a causa dos povos originários. Portanto, luta/resistência, proteção, diálogo, mobilização e parceria são elementos cruciais para que o movimento indígena Munduruku continue incomodando – como espinhos nos pés – e buscando melhores condições de vida na TI Kwatá-Laranjal.

Dito isso, consideramos que o movimento indígena Munduruku é a estratégia étnico-política necessária para organizar espaços, mobilizar os(as) parentes e parceiros(as) *pariwat* para produzir conhecimentos e ferramentas táticos ampliando a percepção daqueles que se relacionam no/com movimento sobre a visão de mundo e seus desafios. Dessa forma, o movimento instrumentaliza o(a) parente indígena para que consiga ler e interpretar a realidade singular e plural, identificando as contradições para, então, atuar de forma consciente e coletiva no mundo concreto em que se objetiva como um agente de transformação das condições de exploração, opressão e marginalização impostas historicamente pelo sistema- mundo colonial-imperial de poder.

## 6.2 Educação escolar Munduruku como expressão de luta e resistência

[...] O que ficou claro foi o espírito de solidariedade em tentar criar os laços afetivos e políticos necessários para que todos juntos trilhem o caminho do movimento indígena Munduruku. Até porque, atualmente, os Munduruku do rio Paraconi estão em conflito com os Maraguá que estão ocupando estrategicamente às margens do rio e isso pode vir a dificultar a identificação, delimitação e demarcação do território que está sendo reivindicado pelos Munduruku daquela região. Ouvindo e observando os parentes do rio Paraconi ficou claro também que existe o interesse e a necessidade urgente de **afirmação étnica**, pois algumas lideranças indígenas pontuaram questões que afetam o povo no sentido de pertencimento étnico. Portanto, essa Assembleia desde o início teve um papel explicativo em relação à **identidade Munduruku** e como se **organizar politicamente** para resistir e lutar contra os ataques dos *pariwat* e dos Maraguá. [...] O prof. Emilson e Chiquinho abriram uma fala sobre a questão, sobre esta angústia, explicaram que o fato de não falar a língua materna não significa que deixam de ser Munduruku. O ser Munduruku está para além da língua, mesmo sabendo que é uma questão importante para a cultura, porém, o pertencimento também se dá de outras formas, com outros elementos socioculturais. Essa foi a linha discursiva feita e que ajudou os parentes entenderem melhor essa questão. [...] A programação seguiu com o Chiquinho falando mais sobre as questões do dia anterior e explicando da necessidade de escolher representantes do Paraconi para compor a comissão. Após esse pedido, Chiquinho começa a contar a história do povo Munduruku de forma leve e espirituosa, contou como o deus Karosakaybã tirou os Munduruku do subsolo e autorizou eles a viverem na superfície da terra, ocupando os territórios e cuidando da natureza. Prof. Emilson, aproveitando o ensejo, explicou a partir dos estudos antropológicos como os Munduruku conquistaram um amplo território que partia do alto e médio rio Tapajós no Pará até o rio Madeira no Amazonas e que ficou conhecido como Mundurukânia. Explicou como os guerreiros Munduruku se organizavam para a conquista dos territórios e o porquê de usar as cabeças mumificadas dos guerreiros indígenas derrotados nas batalhas. Isso tudo para dizer que o **povo Munduruku é um povo guerreiro e que a luta está no DNA de cada um**, portanto, os parentes do Paraconi precisam participar da comissão para **fortalecer a luta em prol do projeto de vida em construção**. [...] Ao término das falas, o prof. Ytanajé Munduruku e eu fomos convidados para falar sobre a diferença entre o curso de licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia, pois como resultado dos trabalhos dos grupos do dia anterior, esses dois cursos surgiram como alternativa para tratar da questão central que foi a política linguística. Prof. Ytanajé iniciou sua explicação sobre o curso de licenciatura em Letras, esclarecendo a estrutura do curso e dos conteúdos programáticos e como poderia auxiliar

para trabalhar a questão da língua materna. Depois comecei a explicação sobre a licenciatura em pedagogia, falando das teorias e dos fundamentos, das técnicas e dos métodos, e por fim, das políticas educacionais e como isso poderia contribuir com a questão da política linguística. [...] A plenária voltou a falar sobre a questão da identidade étnica do povo. Essa questão permeou todas as discussões dos dois dias de Assembleia. A plenária expôs suas angústias de não ser reconhecido como Munduruku perante a sociedade não-indígena por não falar mais a própria língua. Tais posicionamentos e experiências de racismo sofrido pelos parentes do Paraconi comoveram todos, inclusive a comissão, onde se criou um sentimento de solidariedade entre todos, indígenas e *pariwat* parceiros(as), foi um marco político e de acordos estratégicos para auxiliar os parentes na luta e conseguir superar tais desafios. [...] Num outro momento, fui abordado pela cacique da aldeia Vila Nova, Dona Constância Peixoto, que disse que quando estava falando sobre a identidade étnica e fiz a relação com o Rairú, **ela sentiu o sangue dela passando e correndo em mim**, naquele momento nos emocionamos e percebi que aquela Assembleia teve muito mais significados que transcendem a ideia de construção de um curso específico, **ali foi para a retomada das lutas e resistências para sobrevivência do povo Munduruku do rio Paraconi**.

**Fonte:** Recorte do diário de campo aldeia Cacoal, rio Paraconi, 23 a 26/03/22.

Ao término dessa Assembleia, ficou claro para todos(as) os(as) parentes indígenas e parceiros(as) *pariwat* que pensar a questão da educação escolar não é um ato deslocado do contexto histórico, político e sociocultural Munduruku. Pelo contrário, é notório no destaque feito do diário de campo que a violência, o racismo, o preconceito como produtos do sistema-mundo imposto a eles(as) estão presentes e ferindo a sua existência e a constituição étnico-identitária. Obviamente que tais entraves deságuam no cotidiano da educação escolar nas aldeias espalhadas nas margens dos rios Mari-Mari, Canumã, Mapiá e Paraconi.

Outra questão que surge a partir das Assembleias, percebidas inclusive na aldeia Cacoal, é que existem diferenciações de tempos e ritmos no processo de organização étnico-política para conquistar melhores condições de vida<sup>52</sup>. Cabe fazer dois esclarecimentos iniciais: primeiro, os(as) Munduruku da TI Kwatá-Laranjal já acumularam experiências significativas em relação à organização do movimento indígena e na conquista da educação escolar. Mesmo dentro do território também é possível perceber tempos e ritmos distintos e que se confrontam em momentos específicos.

No entanto, no caso dos(as) Munduruku do rio Paraconi - que ainda o território não está demarcado - a realidade se assemelha às décadas de 70 e 80 em relação aos parentes da TI Kwatá-Laranjal. Por motivos que ainda não investigamos, os(as) parentes Munduruku do rio Paraconi ainda estão tentando entender e se articular com a União dos Povos Indígenas

<sup>52</sup> Aliás, essa questão identificada na pesquisa de campo é um objeto de estudo necessário e que pode contribuir com o movimento indígena Munduruku, sobretudo, aos parentes do rio Paraconi, devido à inexistência de pesquisas científicas que analisem o tempo e o ritmo do movimento na TI Kwatá-Laranjal.

Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS) e Associação dos Profissionais da Educação Escolar Indígena Munduruku e Sateré-Mawé (APEEIMS). A ideia inicial não é criar um movimento distinto dos(as) parentes da TI Kwatá-Laranjal, mas se articular e somar na luta e na resistência, até porque, historicamente, a região do rio Paraconi faz parte da grande Mundurukânia.

O segundo é explicar que as Assembleias - que iniciaram em 2019 como pode ser visto nas seções anteriores - tem como foco a ampla discussão sobre um novo projeto de curso superior, mas tais discussões não estão deslocadas dos desafios da educação escolar indígena. Inclusive, no caso dos(as) parentes do rio Paraconi, por não ter o território demarcado, a educação escolar é tratada pelas secretarias de educação dos municípios de Nova Olinda do Norte e Maués como educação do campo. Portanto, no processo de construção do projeto de curso superior a educação escolar e suas contradições estão imbricadas sendo objeto de reflexões e problematizações constantes.

Feito tais esclarecimentos, destacamos alguns elementos estratégicos que aparecem no recorte do diário de campo supracitado. Elementos esses que estão revestidos de significados étnico-políticos importantes que se tornam como alicerces para subsidiar as discussões em relação à educação escolar Munduruku: afirmação étnico-identitária; organização do movimento indígena; a luta e a resistência como parte da cosmogonia Munduruku; a educação escolar como projeto de vida; e os valores que são necessários para a construção do projeto de vida.

Comprendemos melhor tais elementos a partir das contribuições dos(as) interlocutores(as) da pesquisa quando nos dizem os significados da educação escolar indígena e o seu papel estratégico, como também do(a) professor(a) Munduruku na TI Kwatá-Laranjal:

[...] eu creio que não é uma questão do emprego e querer ganhar dinheiro, mas na questão de defender seu próprio território, para nós o que é mais importante é ter nosso território e os alunos aprender a defender nosso território. Não tem essa coisa de dizer que o professor tá só na sala de aula, não, o professor pode tá na sala de aula na agricultura [...], isso não vai mudar em nada, só vai querer fazer e ter vontade de lutar. A escola não prepara o aluno para o emprego, ela prepara o aluno para a luta, nós ainda não temos uma técnica de preparar os alunos para aquele futuro né?!, a única coisa que a gente tem é a técnica milenar dos nossos antepassados, se a gente associar a educação escolar com a nossa cultura, com o nosso costume isso vai dar certo né?! (Chiquinho, liderança Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

[...] a educação escolar trouxe conhecimentos universais para o povo Munduruku, isso só fortalece, porque hoje em dia para você viver na sociedade você precisa ter conhecimento da sociedade envolvente, principalmente porque existe muitas armadilhas na vida, e temos que ter inteligência para se desviar das armadilhas ou para enfrentar as situações, então esse conhecimento faz com que a gente esteja num nível igual com os não-indígenas [...]. Se a gente isola a escola a gente pode sofrer, temos que buscar formas de ter uma escola de excelência para formar o aluno para viver em

situações difíceis no mundo do não-indígena. A escola não deve ser submissa a escola do branco, mas que esteja melhorando sempre, até porque o fato de ser uma escola indígena não significa ser uma escola inferior [...] (Amarildo, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21)

A escola precisa de nós mesmo, de botar a mão na massa e trabalhar para repassar para nossos alunos aquilo que nós aprendemos na vida, na escola, na faculdade e no movimento. [...] E uma das coisas importantes da nossa educação é a nossa linguagem, reaprender a nossa língua e ensinar nossos alunos na linguagem, isso é importante para nosso povo. A escola precisa tá aberta para a vida do povo, para a comunidade, o coletivo deve estar dentro da escola. (Rosana, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

[...] assim, eu acho que a educação escolar deve ser pensada a partir dos Munduruku. A partir do momento que a educação escolar indígena vem na mesma luta, no mesmo paneiro, na mesma canoa, vem o fortalecimento da luta pelo direito ao território, fortalecimento pela luta da saúde, fortalecimento da luta pela segurança, pela sustentabilidade, pela cultura de modo geral, o carro chefe é a educação escolar indígena e os outros fazem parte desse processo. (Emilson, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21)

A gente vê que dentro da nossa terra, da nossa comunidade, que nosso povo tem os filósofos, têm os pedagogos tradicionais que tem todos os conhecimentos tradicionais do povo, mas além disso tem o professor que hoje tem uma visão de outro mundo, então eu coloco essa questão porque o professor tem o conhecimento do outro mundo, do mundo do *pariwat*, então por isso que é o olho da comunidade que através do conhecimento que adquiriu nos estudos pode ajudar a população a perceber as coisas de fora né. (Adelson, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

Doravante às considerações em destaque, é possível identificar, *a priori*, que não existe uma visão uníssona em relação ao significado específico para a educação escolar Munduruku. O que se tem são inúmeras indicações do que seria e como ela poderia contribuir com o povo na TI Kwatá-Laranjal. Tais indicações de significados e papéis atribuídos à educação escolar indígena não são contraditórias e nem conflitantes. Pelo contrário, são significados que se associam de forma dinâmica e são compreendidas num processo de construção contínua e amadurecimento na realidade concreta e simbólica daqueles que se dedicam a ela e ao movimento indígena Munduruku.

Entendemos junto no/com movimento indígena que o seu significado é orgânico, e se assim o é, está se desenvolvendo a partir das experiências adquiridas no passado-presente que indicam caminhos e estratégias para o presente-futuro. Dessa forma, analisando o recorte do diário de campo em relação às reflexões dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, observamos que existem os pontos de encontro, de convergência, que são inteligíveis no esforço para entender o fenômeno da educação escolar Munduruku. Por conseguinte, vale pensar sobre tais indicações e seus desdobramentos a partir de dois aspectos: o que se entende de educação escolar e os impactos no cotidiano escolar, e o papel do(a) professor(a) Munduruku.

Primeiro, o fenômeno da educação escolar é visto pelos(as) interlocutores(as) da pesquisa como um processo de formação contínua, emaranhado com a vida e suas necessidades concretas a partir de um diálogo crítico dos conhecimentos indígenas com os conhecimentos da sociedade envolvente visando entender as contradições dessa relação epistemológica, possibilitando a produção de epistemologias outras a partir de uma pedagogia étnico-política em movimento. Portanto, a escola e os conhecimentos produzidos não se situam como espaço neutro, “[...] son tentativas de producir saberes y procesos de aprendizaje que buscan romper con la neutralidad, con el modelo bancario de conocimiento y con la dicotomía entre teoría y práctica” (GONZÁLEZ, 2011, p. 113).

A educação escolar Munduruku seria então a estratégia - em construção e aperfeiçoamento - para romper com a lógica utilitarista, imparcial e apolítica que lhes foi imposta historicamente. Quando Chiquinho nos diz que a educação não é uma “questão de emprego para ganhar dinheiro”, entendemos que existem duas questões centrais: 1. ele não está negando a importância da empregabilidade e o que o(a) Munduruku pode conquistar a partir da relação com o trabalho dentro do território e na sociedade envolvente, mas que não seria esse o propósito final da educação escolar. 2. Independente da função e/ou profissão que o(a) Munduruku exerce dentro e/ou fora do território, deveria entender a importância de defender a TI Kwatá-Laranjal e ter disposição para resistir e lutar coletivamente em prol do povo Munduruku.

Percebemos essa questão sendo defendida por Amarildo quando indica que a educação escolar é o espaço que possibilita ter acesso aos conhecimentos universais objetivando a formação crítica do(a) Munduruku para que ele possa identificar, desviar e/ou enfrentar as armadilhas que surgem na relação com a sociedade não-indígena. Para isso, a educação escolar não pode se isolar, caso contrário, ela pode se tornar num instrumento de reprodução das desigualdades sociais causando sofrimento aos parentes do território. Nessa mesma perspectiva, Rosana reitera que a educação escolar precisa estar aberta a vida e que o coletivo – Movimento indígena – deve estar no chão da escola.

À vista do exposto, encontramos em Walsh (2007, p. 15) uma reflexão consonante e que traduz os esforços dos(as) Munduruku no processo de construção do projeto de educação escolar com práticas pedagógicas próprias:

[...] proyectos y perspectivas pedagógicas que dialogan con los antecedentes crítico-políticos a la vez que parten de las luchas y praxis de orientación de-colonial. [...] Pedagogías que esfuercen por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es - estrategia fin y resultado del poder de la colonialidad. [...] Aquellas pedagogías que integran el

cuestionamiento y el análisis críticos, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber y ser, y en la vida. Aquellas pedagogías evidenciadas en los trabajos de muchos intelectuales-líderes indígenas [...]

Concordamos com Walsh (2007) na afirmação de que os esforços dos(as) Munduruku em pensar e problematizar a sua própria educação escolar seria o prenúncio do projeto de transgressão a negação da cosmogonia indígena imposta pelo sistema-mundo fruto da lógica colonial-imperial de poder. Tais esforços, que ela chama de ação social transformadora, é percebido no/com movimento indígena, nas Assembleias e nos diálogos com os(as) interlocutores(as) da pesquisa. Nessa tessitura de relações, encontramos conhecimentos, práticas, experiências e aprendizagens que, por um lado, identifica-se os desafios e as contradições da educação escolar e, por outro, move-se para o enfrentamento deles visando a minoração e/ou superação das heranças da racionalidade universal, hegemônica, violenta e coercitiva.

O segundo aspecto a ser destacado é justamente o impacto dessa concepção no cotidiano dos(as) professores(as) Munduruku. É a partir do entendimento que o projeto de educação escolar deve ser fruto dos trabalhos dos(as) parentes indígenas, “a partir do próprio Munduruku”, que as considerações dos(as) interlocutores(as) se encontram com as reflexões de González (2011) e Walsh (2007). Nesse sentido, os conhecimentos produzidos das experiências no campo da educação escolar do passado-presente se apresentam como um arcabouço teórico e metodológico que possibilita entender a realidade concreta e projetar o presente-futuro superando a dicotomia entre teoria e prática. O conhecimento é o resultado do processo de articulação da teoria com a ação no cotidiano. Sendo assim, os esforços dos(as) parentes Munduruku produzem conhecimentos emancipatórios que abrem margem para produções de experiências socioeducativas autônomas.

Dessa forma, a autonomia se torna um conceito - teórico e prático - estratégico e aglutinador das energias dos(as) professores(as) Munduruku no chão das escolas. Como consequência, Emilson sugere que esse processo contribui para o fortalecimento das lutas em prol dos direitos como, por exemplo, viver no território de forma digna e segura, ter acesso a saúde e assistência social, aperfeiçoamento do projeto de educação escolar indígena, pensar coletivamente os projetos socioeconômicos possíveis e desejáveis que respeitem a socio biodiversidade e suas cosmogonias.

Destarte, o papel político do(a) professor(a) Munduruku, pois, como afirma Adelson, é o(a) profissional que consegue fazer a leitura do próprio mundo e do mundo do *pariwat*. Seria

então, a partir dessa consideração o(a) professor(a) como o “olho da comunidade”, aquele(a) que transita entre os espaços e instituições indígenas e não-indígenas e que pode auxiliar o(a) parente e o movimento indígena Munduruku a tomar decisões políticas em benefício do povo. Ser o “olho da comunidade” não significa que o(a) professor(a) seja um *pajé-oráculo*, mas sim um(a) representante político a serviço do povo Munduruku objetivando o bem-viver, assim como assevera Emilson e Rosana:

[...] o professor é aquele cara que representa a escola, ele é aquele cara que assessora o cacique na elaboração de um documento pedindo e para resolver problemas da comunidade. Ele é aquele cara que ajuda para resolução dos conflitos, [...] isso é fundamental. (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21)

O que eu vejo é que algumas coisas que acontecem aqui dentro não são entendidas por todos, por exemplo, a entrada dos pesqueiros, a gente vê que é ruim porque tira nosso peixe, peixe fica escasso, isso acontece porque o pesqueiro agride a natureza e o peixe foge. No caso das madeiras nós professores somos contra isso né?!, a gente luta contra isso. Os professores são os olhos do povo e a gente discute tudo isso porque a gente sabe que não é bom para o povo, a gente tá vendo que futuramente vai prejudicar nossos filhos, nossos netos, a gente pensa nosso futuro [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

Dessa maneira, consideramos que o(a) professor(a) Munduruku se torna um agente de transformação social que está ligado umbilicalmente com a realidade concreta na TI Kwatá-Laranjal. Significa dizer que ele(a) é um agente orgânico em processo de formação contínua a partir da relação com a educação escolar, com a formação universitária e, sobretudo, com a constituição e consolidação do movimento indígena.

O(a) professor(a) Munduruku aprende na prática a se mover, a se articular no processo de transformação da realidade na qual o(a) mesmo(a) se objetiva, exercendo o papel de interlocutor(a) entre os mundos - indígena e não-indígena - e contribui, intencionalmente, para a criação das condições objetivas em benefício do coletivo.

É nesse processo emancipatório de revalorização da cultura e afirmação da identidade que o(a) professor(a) entende o sentido e a importância do comprometimento étnico-político de sua função, produzindo conhecimentos outros que auxilia o povo na tomada de decisões coerentes com sua cosmogonia a partir da análise do passado-presente para projetar um presente-futuro possível e humanizado.

Por sua vez, a escola Munduruku se constitui como mais um espaço de reflexão e diálogo comprometida com os aspectos da vida como a cultura, com a economia, com a política e com o meio ambiente. Por esse motivo que ela deve estar conectada com a vida do povo e com o movimento indígena para produzir conhecimentos que transgridem a lógica conteudista

e utilitarista da educação hegemônica imposta pelas secretarias de educação. Construindo pedagogias que se articulam com os elementos da própria cultura indígena e com as estratégias de resistência tendo como fio condutor a ética e o espírito de luta, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem dialógico, crítico, intercultural e de afetos.

O afeto, a amorosidade na relação do(a) professor(a) com seus alunos(as), com os(as) parentes nas Assembleias e no movimento indígena são indicações de que é possível construir relações que acolhem o outro respeitosamente e que ensina a empatia afetiva e cognitiva no processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula. Amorosidade vivenciado junto a cacique Dona Constância Peixoto, da aldeia Vila Nova, rio Paraconi, quando disse que o sangue dela passou e correu em mim como consta no recorte do diário de campo.

Portanto, a educação escolar e o(a) professor(a) Munduruku são expressões da concepção étnico-política para compreender a cultura e a história do próprio povo, ao mesmo tempo, contribuem para o fortalecimento e consolidação do movimento indígena, pois a luta e a resistência confluem no processo de construção de projetos de vida na tentativa de redesenhar e forjar estratégias validadas coletivamente para o enfrentamento das condições marginais e subalternas presentes no cotidiano dos(as) parentes indígenas da TI Kwatá-Laranjal.

### 6.3 A relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar e suas dimensões socioeducativas

[...] No dia 27, depois de um café da manhã reforçado, nos dirigimos ao local da Assembleia, quadra poliesportiva da aldeia Kwatá para o início dos trabalhos. Os parentes do rio Canumã nos receberam e logo fomos nos acomodando. Depois desse momento, amesa de abertura da Assembleia foi composta pelas lideranças do rio Mari-Mari, do rio Canumã, do rio Mapiá, do rio Paraconi, seguidos das lideranças das Mulheres e dos professores da UFAM, UEA e SEDUC. O tuxaua Geral Sr. Manuelzinho Cardoso deu as boas-vindas a todos e falou da importância da Assembleia para o povo. **Lembrou que esse momento só está sendo possível porque as lideranças Munduruku do passado enfrentaram os *pariwat* e conseguiram vencer, conquistando vitórias para o povo e, portanto, elas deveriam ser lembradas em todas as Assembleias e suas histórias de luta deveriam estar no projeto.** Esse momento durou a manhã toda. Perto do almoço, às 11h, a palavra foi cedida a liderança Chiquinho que explicou o objetivo da Assembleia e **contou a história de quando começou as articulações para conquistar mais esse curso de graduação, sempre destacando a importância do movimento indígena Munduruku nesse processo e os desafios que eles(as) precisam enfrentar para conseguir melhorias para o povo.** Em seguida profa. Romy (UEA), prof. Ytanajé (SEDUC) e eu fomos convidados para explicar algumas questões sobre a forma e o conteúdo da Assembleia: iniciei reiterando o que o Sr. Manuelzinho e Chiquinho já tinham falado, e avancei na reflexão de que o que está sendo construído não é mais um curso em si, mas sim um projeto de futuro possível e desejável para o povo Munduruku e Sateré-Mawé. Em seguida, profa. Romy explicou o que é um projeto de curso e a diferença entre licenciatura, bacharelado e

tecnológico. Finalizando com o prof. Ytanajé que lembrou das outras Assembleias e que estaríamos finalizando a etapa da escuta das aldeias para depois construir o projeto. Após a contribuição do prof. Ytanajé, retornei a plenária para explicar o que é e como está sendo construído o projeto de curso e a importância do momento da consulta, da escuta, para poder pensar e construir um projeto político pedagógico de curso que dialogue com as demandas, com a realidade do povo. Finalizei esse momento explicando a metodologia de trabalho que seria a mesma das outras Assembleias [...].

**Fonte:** Recorte do diário de campo aldeia Kwatá, rio Canumã, 25 a 29/05/22.

Analisar a relação do movimento indígena com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal é um esforço intelectual que deve transitar entre o passado-presente destacado nas seções anteriores. Assim como faz Manuelzinho, tuxaua Munduruku, no recorte do diário de campo, que evoca a memória das lideranças tradicionais e suas histórias de luta para a conquista da educação escolar. Como também Chiquinho, liderança Munduruku, destaca o papel do movimento indígena e os desafios enfrentados para a conquista de mais um curso superior para os(as) parentes. Portanto, essa relação só poderá ser compreendida a partir das memórias daqueles(as) que doaram suas vidas em vida nos idos séculos XX para proporcionar às futuras gerações o acesso, permanência e conclusão na educação básica no território e no ensino superior nas universidades públicas.

Diante dessa concepção étnico-política sustentada pelas trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa e pelas respectivas histórias do movimento indígena e da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal é que analisaremos tal relação e seus desdobramentos a partir dos seguintes aspectos: 1. a importância do movimento indígena Munduruku; 2. a confluência do movimento indígena com a educação escolar; e por último, 3. a dimensão socioeducativa da relação do movimento indígena com a educação escolar Munduruku.

Destarte, inicialmente, as concepções da importância do movimento indígena Munduruku para os dois tuxauas da TI Kwatá-Laranjal, Manuelzinho, rio Canumã e Mapiá, e Edinho, rio Mari-Mari:

[...] É conscientizar o povo, ensinar a cuidar do que é nosso, seria como um pai que nos ensina e fazer eles aprender as coisas e se envolver nas questões políticas do povo né!? Entender também as políticas públicas para saber como temos que lutar, porque a gente pensa como foi a nossa luta e a luta dos mais antigos que não foi como é hoje [...]. Então eu vejo que o movimento é educação e eu me formei nessa escola, e sabendo disso tenho autoridade para falar essas coisas com os professores né?! (Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21)

[...] A gente sempre está precisando de muitas coisas e sem o movimento as coisas não andam não. Eu vejo que o movimento pode ajudar a formar melhor os professores, o movimento ajuda o professor a saber lidar melhor com as coisas que agente precisa, se não estiver junto ao movimento a gente fica numa educação sem sentido né?!

Os dois juntos melhoraram muito [...] (Recolha de narrativa realizada no dia 14/12/21)

Os tuxauas Munduruku destacam elementos estratégicos para entender melhor o aspecto indicado. Primeiro, é o poder conscientizador que o movimento indígena exerce naqueles(as) parentes que se dedicam na luta e na resistência em prol do povo. O poder de conscientização torna-se um elemento formativo que contribui para a expansão de uma consciência coletiva em relação à dimensão étnico-política que pode ser traduzida como direitos a partir da compreensão das políticas públicas conquistadas na história recente pelos povos originários.

Nesse sentido, há o entendimento de que o movimento indígena é egrégio para a conquista de melhores condições de vida e estabelece processos pedagógicos próprios que ensina o(a) parente a se organizar, se articular e a se mover buscando formas e criando mecanismos de trabalho coletivo para o enfrentamento, minoração e/ou superação das condições materiais e simbólicas subalternas e residuais impostas e presentes no cotidiano.

É nesse processo de conscientização étnico-política que surge o segundo elemento: a diferenciação dos tempos do movimento indígena Munduruku. Quando Manuelzinho diz que “a luta dos antigos não foi como é hoje”, significa dizer que existem diferenças do sentido e dos *modus operandi* das articulações e estratégias vivenciadas por eles em relação às novas gerações que compõem o movimento indígena Munduruku atual. A esse respeito, já explicamos como se dava às lutas das lideranças tradicionais e como foi o processo de mudança para a lógica do movimento indígena organizado. Iremos retomar essa discussão evidenciando as contradições *a posteriori* ainda nesta seção.

No entanto, independente do tempo e da forma, o poder de organização e articulação étnico-política pode ser vista como uma ação formativa e/ou educativa, pois o movimento indígena é uma escola e os tuxauas são frutos dela, como eles afirmam. É no movimento indígena que se aprende linguagens e estratégias de luta e resistência, produzindo assim conhecimentos táticos que auxiliam na compreensão da realidade concreta.

Doravante aos conhecimentos, a compreensão das tramas sociais e a intervenção de forma organizada, a realidade vai sendo transformada ao mesmo tempo que o(a) parente indígena se transforma de modo a consolidar a concepção do movimento como um elemento necessário e urgente para a minoração e/ou superação dos desafios que se apresentam, sendo esse o terceiro elemento, o movimento indígena na produção dos conhecimentos e sua relação com a vida na TI Kwatá-Laranjal. Korol (2007) e Escobar (2005) nos auxiliam a compreender essa relação e sua importância:

Son los movimientos los que expresan con más claridad en este tiempo la diversidad de demandas que se han ido creando en las batallas anticapitalistas, antipatriarcales, antiimperialistas, contra las diversas formas de colonización cultural. [...] Sin embargo, en su interacción, articulación y diálogo que pueden volverse reveladoras de distintos aspectos de un proyecto político, de carácter civilizatorio mucho más amplio, fecundo y vital [...] (KOROL, 2007, p. 234)

[...] puede ser vista como la defensa de concepciones históricas particulares basadas-en-lugar del mundo y de prácticas de producción del mundo - más precisamente, como una defensa de construcciones particulares de lugar, incluyendo la reorganización de lugar que podrían ser consideradas necesarias de acuerdo con las luchas de poder en el lugar [...] (ESCOBAR, 2005, p. 41)

A partir dos elementos destacados pelos tuxauas Munduruku e as reflexões de Korol e Escobar, entendemos o movimento indígena como a estratégia aglutinadora emergente que acomoda e sincroniza as energias, produzindo e traduzindo os conhecimentos étnico-políticos – a partir das experiências concretas – visando o desenvolvimento dos(as) parentes indígenas que se objetivam na luta pelo povo.

Assim, o movimento indígena se torna um instrumento de enfrentamento buscando produzir respostas lúcidas e coerentes para a reconfiguração social, superando a visão de adaptação via a lógica do sistema-mundo. O que se deseja é a reconfiguração das lógicas e das estruturas sociais e não o ajuste a elas. Aqui encontra-se o significado prático da autonomia, pois o movimento indígena Munduruku tem a capacidade de transitar nas esferas institucionais da sociedade buscando atender as suas próprias demandas objetivas e simbólicas como parte de um projeto de vida em construção contínua.

O segundo aspecto é a confluência do movimento indígena com a educação escolar Munduruku. A confluência é entendida como o ponto de encontro dos elementos que surgem a partir da relação do movimento com a educação. Esse ponto de encontro tem poder de produzir conhecimentos e experiências concretas que rompe com a lógica hierarquizada da educação escolar não-indígena. Destacamos então as seguintes considerações das lideranças e representantes Munduruku a respeito dessa confluência:

[...] a educação pode fortalecer o movimento Munduruku, entendeu?! O movimento não pode ser só pela liderança, o movimento tem que tá buscando conhecimento, nós já lutamos no passado para conquistar a formação de professores porque são elesos formadores de opinião né?! Então a educação precisa estar junto com o movimento porque juntos podemos formar uma nova geração de lideranças para o fortalecimento do movimento e do povo. (Chiquinho, liderança Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

[...] vejo que é um trabalho junto, buscando dialogar, trazendo as informações do movimento para a escola para que a gente possa caminhar juntos, e para gente fazer um bom trabalho a gente tem que tá junto. Porque se a escola faz um trabalho pra cá,

faz pra lá, fica distante das coisas né?! Juntos buscando melhorias e trabalhando para o povo. Não pode tá separado não, tem que tá junto. Então eu acho que a educação própria é estar junto ao movimento Munduruku, fortalecendo tanto o movimento como a escola, acho que isso é uma forma da educação escolar própria. (Rosana, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

Na verdade, o movimento Munduruku discutia como a gente deveria avançar, em que setor a gente tinha que ir. O movimento que nos direcionava para lutar por formação, por estrutura como até os prédios das escolas, então a gente tinha essa discussão ampla. Tinha uma visão de educação para ser um Munduruku e não ser mais um funcionário do distrito, por exemplo. A gente discutia a forma que a educação deveria ser para formar lideranças Munduruku. Discutia até a formação de professores Munduruku tanto é que a maioria hoje são formados e atuam nas escolas, era uma meta para contribuir com a formação e que os professores pudessem contribuir com o povo. (Amarildo, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21)

Fortalecer a nossa cultura, a identidade Munduruku, tentar pelo menos fazer nossos jovens entenderem e dar importância a essa relação aldeia com a cidade, cidade com a aldeia, para que não enfraqueça nossos laços Munduruku. Tentar trabalhar a formação de lideranças Munduruku, definir o perfil das lideranças e sempre questionar quais lideranças queremos formar para nosso futuro [...]. A escola está para isso, e aos poucos estamos conseguindo ocupar nosso espaço né?! Então a escola é para acompanhar o movimento para formação de futuras lideranças que podem atuar na saúde, no direito, na educação etc. (Kátia, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 06 e 08/10/21)

[...] O movimento pode nos ajudar a direcionar a educação, então sem o movimento a educação fica vazia, sem propósito, é por isso que a escola precisa se relacionar com o movimento [...]. Temos que valorizar o movimento, nem sempre vamos ter todos juntos e comprometidos, mas no movimento a gente consegue superar isso e seguir se organizando e lutando para melhorar sempre né?! (Paulo, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

Diante das considerações dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, é possível identificar o objetivo da confluência do movimento indígena com a educação escolar, o papel estratégico e os impactos concretos. É notório, *a priori*, o entendimento próprio em relação à necessidade de estabelecer mecanismos de aproximação do movimento com a educação, fruto das experiências adquiridas no passado-presente. Essa aproximação, ou o trabalho conjunto, tem o propósito de fortalecer tanto o movimento indígena como a questão da educação escolar no território.

O fortalecimento se dá por dois elementos estratégicos que, por um lado, estão vinculados ao movimento indígena e, por outro, deságua no chão das escolas de forma que se misturam em muitos momentos no processo de luta e de resistência. Primeiro, para o movimento indígena os sujeitos envolvidos na educação escolar - alunos(as), professores(as), gestores(as) e etc. - são vistos como indivíduos com potenciais que devem compor no presente-futuro o coletivo para lutar em prol do povo na conquista de melhores condições de vida no território.

O movimento parte do pressuposto de que a educação escolar pode contribuir para a formação étnico-política da comunidade educativa produzindo conhecimentos sensíveis a causa do povo Munduruku. Assim, o movimento indígena entende a escola como uma instituição de instrumentalização política que dá corporeidade ao próprio movimento e seus projetos outros, equalizando a formação na educação básica e no movimento indígena.

Segundo, para a educação escolar essa leitura gira em torno do esforço de produzir conhecimentos e práticas pedagógicas que possibilite criar condições socioeducativas que favoreçam um processo de ensino-aprendizagem intercultural crítico. Interculturalidade essa que conduz a comunidade educativa a identificar, analisar e intervir de forma intencional na realidade, objetivando também o enfrentamento das contradições concretas que afetam a vida dos(as) parentes no território. É nesse processo que se configura o ponto de encontro, a confluência, entre a educação escolar e o movimento indígena.

É a partir dessa confluência que se torna possível o fortalecimento étnico-político do(a) Munduruku - ensino, manutenção e transformação da cultura e da identidade -, com o propósito de formar futuros profissionais engajados politicamente com a vida na TI Kwatá- Laranjal. Dessa forma, tem-se uma escola comprometida com as demandas do povo trabalhando conjuntamente para a formação qualificada no que diz respeito à escolarização, mas, também, envolvida e sensível na formação de futuras lideranças Munduruku fortalecendo o movimento indígena.

Nessa relação, portanto, tem-se uma escola dinâmica, em movimento, conectada com a vida e seus desafios concretos. Assim, a escola rompe com a concepção de uma educação escolar neutra, imparcial e apolítica. Seria essa confluência um dos elementos próprios de uma educação escolar Munduruku fortalecida e fortalecedora que constrói os caminhos trilhando coletivamente. Nesse sentido, Walsh (2007, p. 10) destaca o propósito dessa relação:

[...] son aquellos que ensanchan e involucran en alianza que, de igual forma, buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto para la transformación social como para la creación de condiciones del poder, saber y ser muy distintas. Pensada de esta manera, la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico, no tampoco un proyecto de la diferencia en sí. Más bien y como un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario otro y una agencia otra de con-vivência de vivir con y de sociedad.

Destarte, o movimento indígena e a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal são sinônimos do projeto de resistência experimentado historicamente e que, através dessa relação, tem-se aprendizagens outras com o foco na intervenção concreta no cotidiano. Tal relação une as forças daqueles(as) que se dedicam ao movimento e/ou a educação escolar. Dessa maneira,

evita-se o isolamento, o esvaziamento desses dois espaços formativos e educativos, pois suas bases, suas raízes estão fincadas numa lógica contra hegemônica. Na crítica prudente à estrutura do sistema-mundo que tende absorver intencionalmente tanto o movimento indígena como a educação escolar Munduruku.

Consideramos que a educação escolar tem o papel de conduzir a comunidade educativa a ler e interpretar as histórias de luta e resistência do povo Munduruku contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, a partir das práticas pedagógicas interculturais que podem produzir epistemes outras, possibilitando assim o entendimento do passado-presente e projetando um presente-futuro possível e desejável.

Já o movimento indígena se torna o esteio do meio que acomoda e sincroniza as energias no processo de luta e resistência a partir de práticas sociais, culturais e políticas. Salienta-se que nesse processo não há um modelo e nem uma fórmula pronta, o que se tem são experiências concretas e promotoras de aprendizagens que são interpretadas em movimento e que podem contribuir com a transformação da vida dos(as) parentes Munduruku.

Não obstante, Emilson, representante Munduruku, tece uma reflexão do que aconteceu num momento específico em que o movimento indígena se distanciou da educação escolar na primeira década do século XXI:

Cada um virou cacique de sim. Nunca foi o papel da liderança de uma aldeia pedir escola, o papel da liderança é fazer a articulação geral, é apoiar o trabalho do coordenador, é apoiar o trabalho do conselheiro. A liderança é mais aquela que rege a orquestra, o coordenador é o solista, essa liderança não perde a sua importância nesse contexto. Aí com a saída do solista o maestro ficou sem saber como reger, até porque ele não manja, não é do tempo dele isso. Ele manja outras questões, como demarcação de terra, fiscalização, uma série de coisas que eles são bons, mas essa parte um pouco mais técnica conta com a presença dos professores. Por isso que a figura do professor indígena é muito importante, ele não é só o professor, ele também exerce o papel de liderança nesse sentido. (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21)

Antes de analisar tal reflexão é necessário fazer alguns esclarecimentos em relação a algumas figuras citadas por Emilson. Primeiro o coordenador que é um(a) professor(a) Munduruku escolhido coletivamente numa Assembleia e indicado(a) para a secretaria de educação do município de Borba para coordenar e acompanhar os processos socioeducativos desenvolvidos nas escolas dentro do território. Já o(a) conselheiro(a) pode ser o(a) Munduruku que é escolhido(a) coletivamente e indicado(a) para compor o colegiado do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas (CEEI), para acompanhar e prestar assessoria às secretarias de educação dos municípios que atendem a educação escolar indígena. Outrossim, pode ser alguém escolhido para apoiar politicamente o tuxaua ou os(as)

caciques das aldeias que compõem a TI Kwatá-Laranjal.

Posto isso, percebemos os impactos negativos do distanciamento do movimento indígena com a educação escolar. Para ele, baseado em experiências concretas anteriores, quando há a ausência nessa relação se produz os desencontros de modo que desarticula e desajusta os processos socioeducativos de forma assíncrona as demandas reais no que diz respeito à educação escolar no território. O que deveria ser consultado e discutido coletivamente se tem o oposto, cada um se torna cacique de si, e isso foi um desafio que surgiu no transcorrer da primeira década do século XXI.

Todavia, foi também um período que desencadeou diversas aprendizagens significativas, inclusive, referente ao papel do(a) professor(a) Munduruku - como o olho do povo - na tentativa da retomada e no estreitamento dessa relação estratégica no território. Portanto, cabe então analisar o terceiro aspecto que é justamente a dimensão socioeducativa da relação do movimento indígena com a educação escolar Munduruku na TI Kwatá-Laranjal. A esse último aspecto, destacamos alguns elementos que são considerados aprendizagens concretas fruto dessa relação identificados a partir dos diálogos com os(as) interlocutores(as) da pesquisa, quais são: defesa dos direitos indígenas; valorização cultural e identitária Munduruku; e o fortalecimento político do movimento indígena e da educação escolar Munduruku. Em relação ao primeiro elemento, os tuxauas e as lideranças afirmam que:

Acho que é uma conjuntura dos povos indígenas do Brasil inteiro, então eu lhe digo isso porque na nossa luta eu o único dos Munduruku lá fora, e o que nós queremos por exemplo do estudo é que os parentes aprendam como defender nossos direitos né?! (Manuelzinho, tuxaua Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21)

Na defesa dos nossos direitos temos que ser humilde, a gente tem que saber entrar e saber sair também, [...] temos que ser uma pessoa calma para respeitar e ser respeitado. Humildade, respeito e saber ouvir são coisas importantes na defesa dos nossos direitos (Edinho, tuxaua Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 14/12/21)

O movimento para mim é fazer que nós não fracássemos, para fazer a diferença na luta, porque daqui pra frente vamos encontrar mais desafios. Nós tínhamos os nossos desafios lá atrás, daqui para frente os desafios serão mais difíceis ainda, [...] a gente precisa focar na sobrevivência do povo, no direito do povo indígena como um todo. O papel do movimento seria o foco na defesa do povo Munduruku (Chiquinho, liderança Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

[...] o movimento deve estar voltado para a tradição do povo, ele é educativo, porque ele faz que a gente aprenda a fazer articulação no movimento que é o interesse do povo, querer brigar pelos nossos direitos, pelos nossos costumes [ ]. Todos têm que abraçar a causa e fazer [ ]. Esse é um dos contextos principais que nós devemos estar juntos na área da educação e fortalecer esse movimento e nossas identidades (Eurico, liderança. Recolha de narrativa realizada no dia 08/12/21)

A defesa dos direitos indígenas é uma questão presente nas considerações destacadas e que nos auxiliam a entender a sua importância para a manutenção da vida dos(as) parentes Munduruku. No entanto, anterior às ações de defesa dos direitos existe a necessidade de defendê-los, e essa compreensão só é possível devido ao engajamento político da pesquisa junto ao movimento indígena Munduruku que nos permite perceber elementos sutis que estão nas entrelinhas das considerações supracitadas.

Em outras palavras, os ataques continuam no campo dos direitos indígenas, sobretudo, no que diz respeito a TI Kwatá-Laranjal, pois, por um lado, existem pressões políticas para a diminuição dos limites do território abrindo margem para a pesca, a extração de madeira, frutos e exploração de minérios por parte do Estado e, por outro, as pressões atendem aos interesses do narcotráfico em expansão na região do rio Madeira. Por isso que a questão da defesa dos direitos indígena é estratégica e urgente no atual cenário, sem esquecer que esse processo não está deslocado e/ou isolado do contexto de luta e resistência dos povos originários no estado do Amazonas e do Brasil.

Por conseguinte, o movimento indígena Munduruku, para os(as) interlocutores(as) da pesquisa, tem como um dos objetivos ensinar na prática as estratégias concretas para resistir aos ataques presentes e aprender como mobilizar os sujeitos Munduruku para compor o coletivo visando o enfrentamento político de forma organizada e prudente. Para isso, faz-se necessário certos valores que contribuem para o diálogo interno frente às pressões dos *pariwat*: humildade, empatia, respeito e saber ouvir o outro - indígena e não-indígena - como indica Edinho, tuxaua Munduruku.

Para ele, tais valores contribuem para construir um ambiente de aprendizagem e reflexão acerca dos desafios que se apresentam no cotidiano. De fato, sem tais valores o diálogo e a mobilização dos(as) parentes no movimento indígena pode se fragilizar, e quem se beneficia da fragilização do movimento são, justamente, o Estado - ligado aos interesses econômicos privados - e o narcotráfico em expansão.

Nesse sentido, consideramos que os(as) interlocutores(as) da pesquisa estão conscientes da urgência da defesa dos direitos a partir das aprendizagens acumuladas no passado-presente que possibilita retomar com as mobilizações e organizações do movimento indígena Munduruku. Visto que os desafios estão presentes e se complexificando devido à ausência do Estado que não consegue acompanhar efetivamente os ataques arbitrários ao povo Munduruku. O que o Estado faz se resume em ações de assistências eventuais que se configuram como paliativas por ocorrer depois dos ataques.

Sendo assim, o movimento indígena Munduruku está produzindo mecanismos para se antecipar aos ataques dos *pariwat*, como a gestão própria e estratégica da TI Kwatá-Laranjal que está sendo pautada no chão das escolas e que deve ser trabalhada e problematizada no curso de nível superior que está em processo de construção em parceria com a UFAM. É nesse processo que evidenciamos o significado étnico-político urgente do movimento indígena Munduruku. A esse respeito Walsh (2007, p. 19) propõe a seguinte reflexão:

[...] Enfrentar este problema haciendo que el hombre llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios. La creación de estructuras socioeducativas que equipan a los oprimidos con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.

Concordamos com a perspectiva defendida por Walsh em relação ao significado dos esforços do movimento indígena Munduruku, sem dúvida, todo esse processo é a forma que os(as) parentes aprenderam no passado-presente para identificar as estruturas de opressão impostas que os desumanizam e tendem a perpetuar a condição de oprimidos. Porém, sabendo dessa imposição, os(as) Munduruku agem de forma organizada para produzir conhecimentos e instrumentos táticos para analisar os condicionantes opressores para, assim, enfrentá-los conscientemente visando a reestruturação de suas humanidades e o direito ao bem-viver.

À vista disso, tem-se outro elemento fruto dessa aprendizagem que é a valorização cultural e identitária dos(as) parentes que lutam no movimento indígena e/ou na educação escolar. Assim sendo, destacamos as seguintes considerações dos(as) representantes Munduruku:

[...] é no movimento que a gente aprende a ter e a se enxergar como indígena, aprende a ter responsabilidade pelo povo e aprende a ter visão para pensar sempre o futuro melhor para o povo. O movimento me ensinou e me ensina até hoje. (Rosana, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

[...] aprendemos a ser indivíduos capazes e com valores, valorizando a família, as formas de transmissão de conhecimentos tradicionais, da vivência na sociedade também. Por isso, a educação não pode estar afastada do movimento e o movimento não pode se afastar da educação escolar. É dessa forma que vamos fortalecendo, caminhando juntos, movimento e educação, a gente pode ir longe[...] (Paulo, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

A educação escolar com referência ao movimento são formas, assim, da gente tentar entender a realidade da gente, nossa cultura e de outros povos, porque muitas das vezes eu só quero aprender a realidade do meu povo, mas eu esqueço da realidade de outros povos, da cultura de outros povos, então, para mim, o conhecimento tem que se apropriar e conhecer a realidade minha e de outros, porque se não conhecer a realidade de outros povos não tô dando esse valor a outros conhecimentos. (Aluísio,

representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 17/10/21)

Aprendi no movimento que devemos valorizar aquilo que é nosso né?! Respeitando os outros. Hoje vejo que não tem muito mais o respeito a valorização da nossa cultura e isso é um problema, porque tem pessoas que tem até dificuldade de se identificar como Munduruku, seja lá onde estiver você é Munduruku, a gente precisa se identificar e se assumir como Munduruku. Então o movimento nos ajuda nisso, nos ajuda a se identificar como Munduruku e lutar para o nosso povo. (Valdenice, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

[...] é a partir do movimento que a gente aprende a ser cidadão Munduruku. Na família e comunidade aprendo as coisas do nosso povo e a viver aqui, na escola aprendo as coisas do branco e mais a nossa cultura também, e no movimento aprendo a ser Munduruku e lutar pelo nosso povo. O movimento ensina até os mais jovens porque eles serão líderes amanhã né?! Por mais que eu estude na escola e aprenda na família, mas é no movimento que a gente amadurece politicamente, é no movimento que a gente aprende a se organizar e a lutar pelo nosso povo. (Kátia, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 06 e 08/10/21)

A questão da cultura e da identidade étnica evidenciada nas considerações pode ser entendida em duas dimensões que se complementam nas relações estabelecidas no/com movimento indígena e com/na educação escolar. Primeira, é poder que o movimento indígena exerce no(a) parente Munduruku no que diz respeito ao conhecimento da própria cultura e na sua afirmação étnico-identitária.

Os(as) interlocutores(as) da pesquisa afirmam que foi/é no movimento indígena que tiveram a oportunidade de se enxergar como indígena, como cidadão Munduruku, que tem seus elementos culturais específicos e tradicionais. Se enxergar como pertencente a um povo e produtor de cosmogonias é um processo contínuo, dialético e tensionado, pois se dá no campo da resistência e da luta contra as opressões e explorações.

Significa dizer, categoricamente, que o movimento indígena contribui para a retomada da humanidade étnica que, devido às heranças do sistema imperial-colonial de poder – que produziu as colonialidades –, encobriu, obliterou e desumanizou o(a) indígena a partir da estrutura cultural, política e econômica eurocêntrica inventada e imposta historicamente no Brasil.

Por outro lado, é consenso entre os(as) interlocutores(as) que o processo de autodeterminação e autoconhecimento étnico também contribuiu para a expansão de uma consciência política em relação aos outros parentes indígenas. Essa consciência política compartilhada se configura como algo estratégico, pois rompe com a visão endógena e isolada no campo de disputas. Obviamente que a exploração e a opressão têm suas especificidades locais, todavia, a violência – em suas múltiplas facetas – podem ser traduzidas como ataques aos direitos dos povos indígenas que sentem na própria carne, sendo um fenômeno presente em todo o território brasileiro.

A segunda dimensão é consequência da primeira. Se é no/com movimento indígena que o(a) parente aprende a se enxergar como Munduruku e amplia sua visão política em relação a outros povos originários, considera-se, então, que esse processo de autodeterminação étnica possibilita fazer as leituras da realidade em que os indígenas e não-indígenas estão inseridos. Sendo essa leitura necessária para o trânsito nos mundos que circundam suas vidas.

O trânsito significa saber identificar as instituições do Estado, as organizações indígenas e parceiras, entender suas funções e objetivos para, então, tecer as relações e aproximações possíveis e desejáveis para atender demandas próprias como, por exemplo, a questão da educação escolar própria, e endossar demandas de outras realidades indígenas. Essa aprendizagem pode ser vista no relato de Dona Dora, liderança Munduruku:

[...] a muito tempo não tinha cozinheira na escola do estado, aí a gente fez um documento e mandamos para o MPF, porque a gente já tinha mandado para a SEDUC e não foi atendido. [...] aí outro dia perguntei cadê o documento assinado que pedimos mais professores e a merendeira? A SEDUC mesmo não aceitou, eu disse que se ela não atendeu o papel vamos mostrar nossa presença lá, vamos fazer de novo o documento e vamos lá, fazer pressão e cobrar o que é nosso direito. [...] então é assim que é a nossa história de luta e resistência. (Recolha de narrativa realizada no dia 18/10/21)

Nesse simples relato de Dona Dora, podemos perceber como o movimento indígena tem o poder de formar e educar o(a) parente Munduruku em relação a organização, a compreensão da realidade concreta e simbólica, o trânsito institucional, a presença nos espaços públicos e a consciência étnico-política enquanto povo originário. O que está nas entrelinhas do respectivo relato não pode ser entendido como uma mera cobrança de mais professores e cozinheiras para as escolas.

O que está posto é justamente o conhecimento da função social da SEDUC e do MPF para o povo indígena e como transitar nessas instituições, se fazendo presente enquanto movimento indígena, ou seja, essa presença significa a r-existência enquanto povo Munduruku. É a representação na prática da afirmação étnica, da autonomia do povo. Esse conhecimento foi/é produzido a partir das experiências no passado-presente no/com movimento indígena Munduruku e que está imbricado com a questão da educação escolar no território. Como consequência de tais aprendizagens, temos o fortalecimento étnico-político do movimento e da educação escolar nTI Kwatá-Laranjal.

Os aspectos analisados não devem ser entendidos numa lógica hierárquica, mas sim como um ciclo que retroalimenta os espaços formativos num processo contínuo de avanços e recuos, entendendo a dialética da vida, o espírito do tempo, a dinâmica das relações sociais

estabelecidas com os(as) parentes indígenas, com outros povos originários, com as instituições do Estado e com os(as) *pariwat* parceiros(as), objetivando a superação das heranças do sistema-mundo que insistem em explorar e oprimir os Munduruku e suas humanidades.

À vista do exposto, compreendemos junto aos interlocutores(as) da pesquisa que uma das principais aprendizagens é, justamente, a concepção de que o movimento indígena se configura como o esteio do meio, acomodando e sincronizando as energias dos(as) parentes no processo de resistência e luta em prol do povo. A questão da educação escolar própria se constitui como mais um projeto étnico-político consequência do movimento indígena que contribui para a transformação da vida objetivando o bem-viver.

Em outras palavras, não há educação escolar própria sem a presença do movimento indígena Munduruku. Portanto, para o povo Munduruku o movimento indígena é educação, é formativo, é organizacional, sendo a educação escolar parte estratégica do movimento, assim como consta nas trajetórias de vida, nas histórias de luta e resistência escritas coletivamente na TI Kwatá-Laranjal.

#### **6.4 As contradições da relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar**

Na noite do dia 26, após a reunião com a comissão, Chiquinho me convidou para fumar o *tawari* (cigarro feito de tabaco, breu branco, breu preto, sacaquinha e casca de *tawari*) na pracinha no centro da aldeia Kwatá. Percebi que ele estava angustiado e queria falar sobre o objeto de sua angústia. Até aquele momento, não sabia o que estava acontecendo entre os(as) parentes que compõem a comissão. Quando demos os primeiros tragos e olhando o céu estrelado, Chiquinho começou a dizer que estava preocupado com o comportamento de alguns professores(as) que deveriam estar lutando na Assembleia. Ele percebeu que a comissão estava esvaziada e que estavam tendo muita dificuldade para organizar as Assembleias. Lembrou que antes, lá no início do movimento (década de 80 e 90), as coisas eram mais difíceis e, mesmo assim, eles conseguiam unir todos(as) para lutar coletivamente. Hoje, olhando o movimento e comparando com o passado-presente, expressou sua angústia com as manobras feitas por alguns parentes para esvaziar a comissão e a Assembleia. Já tinha percebido essas contradições que geram conflitos, inclusive fiz inúmeras reflexões sobre tais entraves nas Assembleias passadas. Porém, dentro dessa mobilização existem aqueles(as) que querem remar para o lado oposto. Perguntei a ele o motivo desse comportamento, o porquê que existem parentes que estão remando ao contrário, ele foi categórico em sua resposta: sabe Lucas, existem muitos(as) professores(as) *acriançados(as)*, não têm juízo, não pensam o coletivo como algo maior. Tem professores(as) que se sentem maiores e como não estão tendo protagonismo nesse momento, querem atrapalhar a nossa remada, a nossa travessia. Ouvindo Chiquinho, olhando suas expressões e a cada tragada no *tawari*, fiquei me questionando: qual é o concreto nesse comportamento? O que de fato

leva alguém a querer remar para o lado oposto? E ele falou suas hipóteses: 1. tem professores(as) que se preocupam só consigo mesmos(as), e 2. tem professores(as) que estão mais preocupados(as) com a eleição de seu candidato *pariwat* do que pelas nossas causas. Essas constatações entristeceram Chiquinho, até porque ele mesmo sempre afirmou que não vai viver para sempre e percebe que o movimento está fragilizado justamente pelo fato da desunião. Sabe Lucas, sou um artefato vivo ainda (disse com um sorriso nos lábios), sei que sou um artefato e por isso sei que não tenho mais tanto tempo. Disse a Chiquinho que mais cedo tinha conversado com o Manuelzinho, tomando aquele cafezinho, e ele relatou a mesma angústia. Inclusive disse que alguns(as) professores(as) estão se sentindo maiores e não sente neles(as) o desejo de estar lutando pelo povo, como ter uma namorada que a gente deseja estar junto. Esse desejo Manuelzinho não vê mais. Chiquinho concordou e ficou pensativo tragando *tawari*. Nesse simples diálogo consegui entender uma questão: para Chiquinho e Manuelzinho alguns(as) professores(as) se sentem *inchados(as)* por terem estudado, e isso impede de certa forma unir o povo para lutar por uma causa comum. Por outro lado, ainda se tem esperança, essa foi a contribuição de Dona Dora na mesa de abertura da Assembleia na manhã do dia 27. Ela disse que o conhecimento é uma mesa cheia de comida, e por ser Munduruku todos(as) podem sentar-se na mesma mesa para comer juntos. Ela conclui dizendo que mesmo sabendo só assinar o nome, ela deseja sentar nessa mesa e comer junto. Mesmo com todas as dificuldades, com todas as contradições e conflitos, o que move essas lideranças de idade avançada (artefatos vivos) é a esperança, é o esperar.

**Fonte:** Recorte do diário de campo aldeia Kwatá, rio Canumã, 26 a 29/09/22.

Diante do recorte do diário de campo e das reflexões apresentadas que objetivou a relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar própria, configurando-se como espaços promotoras de aprendizagens e conhecimentos étnico-políticos voltados para a transformação da realidade concreta, permite-nos, assim, entender tais experiências sociais como um processo de construção de relações e projetos de vida contra hegemônico, de oposição à lógica insistente do sistema-mundo. É também nesse processo sócio-histórico – de avanços e recuos – que surgem aspectos limitantes e contraditórios que são produzidos no/com o movimento indígena e no chão das escolas.

Faz-se necessário analisar tais contradições visando incomodar - como espinho no pé – os(as) próprios(as) parentes que compõem tanto o movimento como a educação escolar, rompendo com a tendência de romantizar as relações e as experiências produzidas no passado-presente. É estratégico e urgente identificar e problematizar as contradições para minorar e/ou superar os entraves produzidos a partir dessa relação tensionada.

De outra forma, significa afirmar que em qualquer processo de produção de projetos de vida, de luta e resistência visando a transformação social, emerge, concomitantemente, aspectos que em algum momento reproduz os espectros do sistema-mundo – colonialidades – e que podem afetar negativamente a vida dos parentes Munduruku na TI Kwatá-Laranjal.

Doravante a essa perspectiva problematizadora, analisaremos as contradições identificadas da seguinte forma: 1. o processo de apropriação da lógica do movimento indígena organizado; 2. o esvaziamento do movimento indígena Munduruku na primeira década do século XXI; 3. o(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada; 4. o impacto da relação de trabalho no sistema de educação escolar; e por último, 5. a cooptação político-partidária.

Em relação ao processo de apropriação da lógica do movimento indígena organizado, já empreendemos uma análise anteriormente. Porém, convém no momento tecer considerações de forma objetiva para contextualizar a discussão. A partir das trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa e no esforço de construir a história do movimento indígena Munduruku, é possível perceber que as lideranças tradicionais nos idos do século XX sustentavam características específicas ao espírito do tempo da época.

As lideranças eram orgânicas e se organizavam para resistir e lutar contra os *pariwat* numa perspectiva endógena, ou seja, a preocupação girava em torno da defesa do território e da manutenção da vida a partir da agricultura, da caça, da pesca, da coleta de frutos e da comercialização desses recursos produzidos no próprio território e nas cidades e/ou vilas circundantes. Seria, então, uma visão interna sem a tessitura de relações amplas e articuladas com outros povos indígenas e parceiros(as) não-indígenas.

Não obstante, com o aumento da população Munduruku, com a presença do povo Sateré-Mawé no território, com as experiências de educação escolar descontinuadas e com a constante pressão do *pariwat* invadindo o território, explorando o trabalho dos(as) parentes e usurpando os recursos naturais, as lideranças tradicionais foram ampliando a consciência política de se organizar enquanto coletivo, mas sem saber como fazê-lo *a priori*. Assim, foram superando a ideia de resistência através da taquara - do enfrentamento físico - para a resistência baseada no diálogo firme e contundente, a fim de minorar as repressões violentas, consequência do enfrentamento na defesa do território.

Com a intervenção da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o que antes era uma visão endógena das lideranças tradicionais no cuidado com a vida e com o território, começa a se constituir a ideia de movimento indígena como um coletivo organizado com representação jurídica, avançando para a compreensão de olhar para dentro mas também para fora da terra indígena. Isto é, as lideranças Munduruku perceberam, a partir da relação com a FUNAI e com o CIMI, que a constituição do movimento indígena Munduruku seria uma questão urgente para continuar na luta e na resistência, e que um dos elementos estratégicos para a concretização desse projeto seria a articulação com outros povos indígenas – a nível regional e nacional – e com os(as) parceiros(as) não-indígenas.

Nesse processo de conscientização política articulada a outras realidades – redes de luta e solidariedade – contribuiu para que as lideranças pautassem de forma incisiva as questões da demarcação do território, da saúde diferenciada e da educação escolar própria. Tais pautas eram objeto de discussão entre as lideranças tradicionais, porém, foi a partir da intervenção da FUNAI e do CIMI que elas foram se aperfeiçoando e se consolidando no horizonte do povo Munduruku. Desencadeando sucessivas ações organizadas que culminaram com as conquistas das demandas pontuadas.

Nesse sentido, tem-se dois pontos de destaque: por um lado, reconhece-se a importância dessa relação para o povo Munduruku compreendida a partir das trajetórias de vida e da história do movimento indígena no território. Por outro, tem-se também as contradições que foram produzidas no processo de constituição do movimento indígena a partir da intervenção da FUNAI e do CIMI, que pode ser traduzida como uma cultura de dependência. Vale ressaltar, então, as considerações da Rosana e do Emilson, ambos representantes Munduruku:

[...] a nossa organização ficou fragilizada então não temos mais um coletivo para unir nosso povo, e isso dificulta muito a nossa luta né?! Antes as lideranças antigas sempre conseguiam reunir a comunidade, reunir com todas as aldeias para conversar sobre as coisas que estavam acontecendo e conversar com todos os parentes, se não tem isso o parente fica sozinho e não vai entender como são as coisas, sozinho a gente não avança né?! [...] (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

[...] a gente ficou muito mal-acostumado em realizar assembleias se alguém bancar financeiramente, se a gente não conseguir recursos a gente não avança, entendeu?! [...] se a gente não reunir nada acontece, tu não imaginas como está sendo um parto para o prof. Adelson conseguir organizar essa reunião do dia 07 de setembro [aldeia Laguiño, 2021]. É uma dificuldade que está enraizada na gente, um mal costume, porque a gente sempre veio de um regime de tutela muito forte, sempre alguém fazendo as coisas pela gente, e aí quando a gente começa a se organizar e a sair dessa tutela temos dificuldades. Mas a gente ainda não conseguiu desvincular alguém para proporcionar condições para a gente pensar e fazer, sabe?! Então é assim, se a gente não começar a pensar nas condições para realizar os nossos encontros e nossos pensamentos a gente não vai avançar. Mas o primeiro passo é esse, conseguir reunir e ter condições objetivas para isso. (Recolha de narrativa realizada no dia 23/08/21)

Na primeira consideração, Rosana indica a dificuldade que o movimento indígena Munduruku enfrenta atualmente, fazendo o paralelo com a capacidade de mobilização e de articulação interna das lideranças tradicionais para organização das Assembleias visando tratar as demandas do povo antes da FUNAI e do CIMI. Esse paralelo é um dado importante, já que auxilia o(a) parente a entender os elementos específicos necessários para organização e sincronização das ações coletivas desempenhados pelos(as) velhos(as) Munduruku, e que sem essa mobilização não há possibilidade de lutar em prol das demandas existentes no cotidiano.

Na segunda consideração, Emilson defende tal importância, mas destaca um dos motivos que limita a atuação do movimento indígena atualmente. Ele nos possibilita entender a cultura da dependência que está, de certa forma, enraizada no imaginário do(a) parente engajado(a) no movimento e que se torna um desafio a ser minorado e/ou superado ao longo do tempo, pois é ela que condiciona as relações e as mobilizações a partir da doação externada recursos financeiros para subsidiar os custos – tempo/espço – para o trânsito dentro do território visando a organização das demandas a serem pautadas nas Assembleias.

Mesmo com todas as aprendizagens e conhecimentos táticos produzidos no/com movimento indígena, ainda persiste a lógica da dependência que inviabiliza a concretização das Assembleias e das ações que se desdobram a partir das amplas discussões e reflexões, sendo necessário tecer a crítica a lógica do movimento indígena que está imbricada a cultura da dependência. Esta questão e sua constituição precisam ser problematizadas para entender melhor o fenômeno identificado. Korol (2007) e Gómez (2007) tecem reflexões sobre essa contradição:

En los años ochenta y noventa tomaron cuerpo los movimientos estructurados de manera fuertemente jerárquica, basados en la separación de dirección y bases, y otros con dinámicas asamblearias, o de horizontalidad, que suelen tener grandes dificultades para crear un auténtico protagonismo de las mayorías, y que tienden a desestructurar con facilidad (KOROL, 2007, p. 232).

En líneas generales, el argumento más o menos es el siguiente: dado que el objetivo de los movimientos periféricos es, ante todo, cubrir las necesidades básicas, y dado que su principal interlocutor es el Estado, se trata de actores colectivos cuyo punto de partida es el de llegada de los movimientos del Norte. El optimismo con el que había empezado esa década se abandona para dar paso al desencanto. Las discusiones tienden a concluir que las formas de conciencia política y movilización no pueden desafiar los límites del pensamiento decimonónico [...] (GOMÉZ, 2007, p. 245).

As autoras analisam com propriedade as contradições produzidas a partir da apropriação e da constituição da lógica do movimento social que, nas décadas citadas, repercutiram na América Latina. Indicam os limites do movimento social que teve como objetivo, a priori, a luta para conquistar direitos e condições objetivas para a manutenção da vida frente ao enfrentamento do Estado, das estruturas políticas e dos projetos socioeconômicos antagônicos. Como consequência, evidenciam a tendência da desestruturação e desarticulação do movimento quando se há a cooptação pelo sistema doravante as conquistas das demandas reivindicadas. No caso em específico ao povo Munduruku não foi diferente.

Conscientes disso, o próprio movimento indígena Munduruku vem, paulatinamente, refletindo sobre esta contradição. No processo de retomada da União dos Povos Indígenas

Munduruku e Sateré-Mawé (UPIMS) e da consolidação da Associação dos Profissionais da Educação Indígena Munduruku e Sateré-Mawé (APEEIMS), há o consenso da necessidade de romper com essa lógica, pois ainda existem os resquícios da dependência que fragiliza a organização e a mobilização dos(as) parentes indígenas. Nesse sentido, é possível afirmar, em consonância com os(as) interlocutores(as) da pesquisa, que a FUNAI, o CIMI e o próprio movimento indígena não se atentaram para essa questão.

Nos diálogos realizados na pesquisa de campo, não existe indicação concreta e clara sobre a atuação da FUNAI e do CIMI no enfrentamento dessa relação de dependência. Talvez esse aspecto nem poderia ser percebido na época por motivos óbvios, uma vez que a dependência foi algo constituído no processo e seus impactos estão sendo percebidos justamente no esforço de retomada do movimento. Salientando também que na ausência do CIMI no transcorrer da primeira década do século XXI, não houve o acompanhamento na consolidação do movimento indígena Munduruku. Por outro lado, os indigenistas da FUNAI identificaram essa contradição, mas não houve ações concretas para a sua minoração, justificando-se pela tese da autonomia do povo.

A cultura da dependência que foi desencadeada no processo de apropriação da lógica do movimento indígena organizado é considerada pelos(as) interlocutores(as) da pesquisa como um dos aspectos que contribuiu com o esvaziamento do movimento indígena Munduruku na primeira década do século XXI, caracterizando-se como a segunda contradição a ser analisada partindo de cinco elementos identificados na pesquisa de campo: reestruturação do corpo administrativo da UPIMS; conquista da demarcação do território; da saúde diferenciada; da educação escolar própria; e da formação de nível superior.

No decorrer dos anos 2000, as lideranças Munduruku sentiram a necessidade de reestruturar o corpo administrativo da UPIMS, nomeando os novos membros a partir das Assembleias Gerais. No entanto, diferente dos Munduruku que conduziram a Associação desde a fundação em 1992, os novos membros não conseguiram sustentá-la pelos seguintes motivos: primeiro, falta de formação em gestão de pessoas e de recursos financeiros que desencadeou problemas administrativos como a ausência de projetos para captação de novos recursos para a manutenção das ações do movimento indígena e a dificuldade de prestação de contas as agências fomentadoras e ao próprio povo. Segundo, a partir dessas ausências, abriu-se margem para falta de transparência dos projetos e das prestações de contas que corroborou para a utilização indevida dos recursos e a descontinuidade das relações com as agências parceiras. Isso gerou mal-estar entre as lideranças Munduruku, criando a sensação de descrença em relação à atuação da UPIMS.

Em relação aos outros elementos, analisaremos conjuntamente. Com as conquistas indicadas fruto das lutas do movimento indígena, produziu-se uma falsa sensação de segurança e tranquilidade por motivos ordinários. Com a concretização da demarcação da TI Kwatá-Laranjal, as outras conquistas foram consequência como o caso da consolidação da saúde diferenciada e da educação escolar própria que forçou o estado do Amazonas e o município de Borba contratar agentes de saúde, técnicos de enfermagem, médicos, professores indígenas e não-indígenas.

Essa sensação produziu no movimento indígena uma visão míope sobre a realidade concreta. A miopia se tornou em um erro refratário em relação às condições objetivas e as demandas que surgem no cotidiano no território. O movimento indígena enxergou nitidamente tais conquistas, mas teve dificuldade de ampliar a visão a médio e a longo prazo. Com isso, perdeu-se o foco das ações e dispersou as energias conduzindo o movimento ao leito de letargia. Em relação a esta questão, Amarildo, representante Munduruku, tece a seguinte reflexão:

[...] naquele tempo a gente tinha metas claras para alcançar, e hoje parece que a gente não tem claro o que lutar, então a gente precisa sentar para planejar o que a gente quer daqui para frente, porque a gente tem condição para isso. Então precisa olhar para o passado, pegar o que fizemos e prosseguir, trabalhando com seriedade, se os novos tivessem compromisso com o povo, acho que o movimento estaria em pé, entendeu?!  
(Recolha de narrativa realizada no dia 22/09/21)

Doravante à reflexão do Amarildo, podemos considerar três questões estratégicas para entender melhor esse período em que o movimento indígena Munduruku passou: 1. é a falta de clareza dos objetivos, das metas a serem estabelecidas e alcançadas. Isso se deu pela sensação falsa de segurança e tranquilidade, porém, potencializada pela descontinuidade da UPIMS frente a nova estrutura administrativa que teve dificuldade em continuar com os projetos para atender as demandas do povo. 2. Com a descontinuidade da UPIMS somada a falsa sensação de segurança e tranquilidade, não houve a formação de novas lideranças nas bases. Com isso, passou-se quase uma década sem articulação, organização e mobilização das novas gerações para que pudessem aprender os conhecimentos necessários para lutar no presente-futuro. E por último, mesmo com tais desafios, há a consciência de que se produziu no passado-presente conhecimentos táticos que subsidiam o atual processo da retomada da UPIMS e da estruturação da APEEIMS que está se consolidando.

Já a formação dos(as) professores(as) Munduruku no ensino superior, que se deu via UEA e UFAM, contribuiu indiretamente para o esvaziamento do movimento indígena por dois motivos: devido a necessidade de deslocamento para o município de Borba e para a capital

Manaus, objetivando cursar as disciplinas em momentos distintos - num sistema modular -. Isto é, concentrava-se as aulas presenciais nos períodos de recesso escolar, com a duração de dois a três meses de forma intensiva sendo que muitos dos(as) parentes indígenas que cursaram a Licenciatura em Pedagogia Intercultural e a Licenciatura Intercultural Indígena faziam e/ou fazem parte do movimento Munduruku. Nesse sentido, devido a necessidade do trânsito e a permanência fora do território, o coletivo foi perdendo força em sua mobilização e organização interna.

Outro motivo está relacionado às demandas de estudo e pesquisa que os(as) parentes tinham que dar conta quando retornavam para suas casas. Isso exigiu tempo e energia para que os(as) discentes Munduruku pudessem concluir os cursos. Sem esquecer que eles já atuavam como professores(as) nas escolas das aldeias. Ou seja, além de ter que sair de seu território, passar de dois a três meses longe de suas famílias, ter que se responsabilizar em desenvolver os estudos e pesquisas indicadas, ainda teve a questão profissional que precisavam responder às demandas e exigências das secretarias de educação de Borba e do Estado do Amazonas. Portanto, o desafio maior nesse período de formação foi o de conciliar o tempo e a energia para os estudos, para o trabalho no chão das escolas, para o trabalho na agricultura, na pesca, na caça e na coleta de frutos e, por último, para o movimento indígena Munduruku.

A formação dos(as) professores(as) Munduruku no ensino superior – UEA e UFAM – além do impacto indireto no esvaziamento do movimento indígena, contribuiu, outrossim, para o surgimento de uma figura identificada entre os tuxauas e lideranças como: o(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada. Sendo essa a terceira contradição fruto da relação tensionada entre o movimento indígena com a conquista do projeto de educação básica e formação de professores(as) Munduruku. Antes de tecer tal análise, reiteramos que a nossa intenção é problematizar as contradições para entendê-las e evitá-las, para que não se reproduzam no presente-futuro, principalmente no atual processo de construção coletiva de mais uma licenciatura pela UFAM. Para isso, destacamos as reflexões dos tuxauas e das lideranças:

Existe pessoa com a cabeça meio avariada né?! [...] Eu vejo parente aí que estudou por estudar, aprendeu as coisas dos *pariwat*, mas não aprendeu a história dele, do povo, e é por isso que tem parente que tem esse pensamento. Seria o sabido burro que talvez por ter estudado criou a visão de que sabe mais do que aquela liderança tradicional que não se sentou num banco de escola e aí não reconhece a vida e a luta como uma escola [...] (Manuelzinho, tuxaua Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21)

Eu vejo que tem uns aí que pensam que sabe por que estudou, e eu vejo que querem mais é aparecer mesmo [...]. Eles têm mais escolaridade, então eles acham que o que a gente fala e quer fazer não é certo, falam logo que é coisa do passado, do tempo do ronca. Não querem dar ouvidos para gente né?! No passado não era assim, a gente

trabalhava pelo povo, era a luta pelo povo. Hoje querem o poder [...]. Por exemplo, aqui no Laranjal já foram trocados três caciques, nenhum se responsabilizou pelas coisas da aldeia, iam para fora e voltava com uma coisa para si e não para o povo [...]. As lideranças mais novas não ouvem as lideranças mais antigas porque não estudaram, e isso é um problema para gente. Perderam o respeito. (Edinho, tuxaua Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 14/12/21)

[...] de certo tempo que veio o estudo e eu falo dentro da escola e não tenho vergonha, a gente veio estudar é para fortalecer aquele conhecimento que nós tinha, mas agora é diferente, eu vou estudar e vou cuidar só de mim, se o outro quiser que ele dê seu jeito, se eu tô vendo alguém com fome aqui e tô com meu prato de comida eu posso dividir com ele, agora o parente tá com o prato derramando comida e nem olha para o outro [...] (Dona Dora, liderança Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 18/10/21)

[...] com a formação universitária criou uma certa divisão aqui dentro, as lideranças que estão dentro do movimento e que estudaram, e daqueles que não estudaram. Então esse diálogo fica com uma certa dificuldade porque tem uma pessoa que pensa de um jeito, outra pensa de outro. Vejo que isso é mais pela influência do branco né?! [...] (Eurico, liderança. Recolha de narrativa realizada no dia 08/12/21)

*A priori*, as críticas feitas pelos tuxauas e pelas lideranças não devem ser entendidas como um ataque à educação escolar e nem à formação de nível superior. Pelo contrário, há o consenso em relação a sua importância e o papel estratégico para o fortalecimento do movimento indígena. Outrossim, os cursos desenvolvidos pela UEA e pela UFAM tem seus currículos baseados nos elementos socioculturais e políticos dos povos originários, na tentativa de construir conhecimentos científicos a partir das cosmogonias ameríndias<sup>53</sup>, reitera-se. No entanto, as críticas giram em torno do que foi produzido no processo de formação e que afeta o próprio movimento Munduruku. É a partir dessa perspectiva que analisaremos o(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada, fazendo o paralelo com a visão do(a) professor(as) Munduruku que atua no movimento.

Feito tais esclarecimentos, identificamos alguns aspectos que constituem o(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada. São eles: senso de superioridade a partir da formação universitária; estratificação entre quem estudou e quem não estudou; a negação do outro e o individualismo insistente.

A partir das reflexões, podemos asseverar o(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada como aquele(a) que teve a oportunidade de acessar, permanecer e concluir a educação básica e o ensino superior, apropriando-se, em especial, dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade ocidental. Aprendeu a desenvolver pesquisas que tecem, minimamente, a

---

<sup>53</sup> Para maiores informações sobre os currículos dos cursos da UEA e da UFAM, acessar as seguintes páginas oficiais: <https://cursos2.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87> e <https://proeg.ufam.edu.br/programas-academicos/programa-de-mobilidade-estudantil-promes/43-assuntos/editoria-a/institucional/332-licenciatura-especifica-formacao-de-professores-indigenas.html>.

relação dos conhecimentos e ciências indígenas e não-indígenas, possibilitando ocupar e transitar em espaços privilegiados, garantindo sua empregabilidade via concurso público e/ou processo seletivo pelas secretarias de educação municipal e estadual. Reproduz em sua intervenção na realidade concreta as colonialidades que ele sofreu no passado-presente. Isto é, carrega em seu imaginário uma carga sociocultural colonialista que no processo de formação não conseguiu superar. A lógica da opressão do outro foi/está sendo vivenciadas, apreendidas e reproduzidas nas relações ordinárias estabelecidas nas instituições formativas da sociedade circundante, portanto, fazendo-se presente no/com movimento indígena e nas escolas do território.

Doravante a essa perspectiva que não deve ser entendida como uma determinação histórica, mas como uma crítica em construção passiva de mudança, têm-se os espectros como o senso de superioridade por ter um curso de nível superior, que tende a estratificar o(a) parente que compõe o movimento em duas classes: aqueles(as) que estudaram e aqueles(as) que não estudaram. De um lado, encontram-se os(as) iluminados(as) com a episteme do *pariwat* e, do outro, estão aqueles(as) que se encontram na escuridão por não terem tido as mesmas oportunidades de formação. Consequentemente, há o menosprezo, a negação do outro e suas vozes são obliteradas por não partir da estrutura do pensamento iluminado.

Diante dessa perspectiva, tende-se constituir relações de poder antagônico aos interesses dos(as) próprios parentes Munduruku, e como sintoma dessa anomalia social tem-se a dificuldade de escutar o outro e entender as múltiplas facetas frente ao processo de consulta em relação a produção de projetos de vida. Frente a essa lógica de poder pelo poder e na ausência do diálogo e da escuta, reproduz-se o individualismo insistente que afeta a organicidade do movimento indígena e que deságua nas relações e práticas pedagógicas no chão das escolas. Dessa forma, o movimento indígena tende a se desarticular e desorganizar, e a educação escolar tende a reproduzir as opressões herdadas historicamente pela lógica do sistema-mundo. À vista disso, vale ressaltar a visão dos(as) representantes Munduruku que viveram esse processo de formação da educação básica ao ensino superior:

[...] esse é um dos fatores que mais aparece sim. Ah eu estudei, tenho ensino superior, já tenho meu cargo, já tenho meu salário, então não tem por que eu tá indo lá com o fulano, ou com o ciclano, indo lá pro Arú (aldeia distante de Kwatá) para tá ajudando o povo para discutir, para conversar sobre um assunto que seja do desejo coletivo Munduruku. Eu ouço isso bastante, não tem mais aquela preocupação de por mais que eu tenha um emprego, um salário, mas mesmo assim é importante tá conversando [...] (Kátia, Recolha de narrativa realizada nos dias 06 e 08/10/21)

A gente ouve falar sim, as lideranças tradicionais cutucam a gente né?! e dizem isso, mas a gente teve a oportunidade de estudar não para rebaixar as lideranças tradicionais, pelo menos isso né?! Mas a gente quer clareza, acordos, para entrar em consenso que a gente precisa usufruir da terra mas com consciência coletiva, decisão coletiva, a partir da vontade da maioria, aí como a gente é professor a gente entra na explicação, na orientação, aí eles falam que a gente não quer ouvir eles, porque tem parente que é sabido burro mesmo (Paulo, Recolha de narrativa realizada no dia 09/10/21)

Sim, lembro que quando estava estudando na UFAM um professor colocou essa questão para nós. Hoje estamos organizados e tentando buscar as lideranças que têm experiência com o movimento, precisamos de todos juntos. Então estamos tentando trazer todos para o movimento [...] (Adelson, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

O destaque inicial é o fato de que os(as) representantes Munduruku não negam a existência do(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada, pelo contrário, além de reconhecer a materialidade do fato, tecem críticas e anunciam ações concretas para a superação dessa postura antagonista a cosmogonia Munduruku. Nesse sentido, é notório que os(as) representantes que, na sua maioria, são professores(as), estão cientes dessa contradição e empreendem reflexões para pensar coletivamente estratégias visando a desconstrução desse imaginário que condiciona o comportamento e conduz o(a) parente a reproduzir discursos e ações que flertam com a opressão, dividindo o movimento indígena.

Outro destaque é o espaço onde se projeta ações para o enfrentamento dessa contradição. Isso é percebido no esforço que alguns representantes Munduruku fazem para mobilizar os tuxauas e as lideranças para garantir a participação nas Assembleias e fazer suas vozes serem escutadas por todos os participantes. Ou seja, o movimento indígena é visto como esse espaço para a promoção do amplo debate e para ampliação da consciência étnico-política, reconhecendo, paradoxalmente, a coexistência de parentes Munduruku que são mais progressistas e democráticos, em relação àqueles(as) que tendem a ceder ao individualismo insistente e ao projeto de poder antagonista. Portanto, equalizar e sincronizar as energias no processo de luta e resistência são os desafios que o movimento indígena Munduruku vem enfrentando na tentativa da retomada da UPIMS e na consolidação da APEEIMS.

Consideramos ainda que a presença do(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada é um fenômeno constituído não só no processo de formação superior, mas tem suas bases também na relação com o sistema de educação escolar a partir da lógica do trabalho assalariado, sendo essa a quarta contradição identificada na pesquisa de campo. Nesse sentido, vale o destaque das reflexões das lideranças e representantes Munduruku para entender o impacto dessa relação no movimento indígena e na educação escolar:

[...] eu acho que como movimento você precisa dividir seu tempo para conseguir trabalhar para o movimento e claro para ter seu sustento, seu emprego, saber diversificar, porque nós dedicamos uma vida no passado que era de lutar, de guerrear, mas nós tinha nosso tempo para a gente fazer o que era nosso. Então é a mesma coisa, não mudou em nada, mudou de ser agricultor para ser professor, para ser agente de saúde e enfermeiro. Essas atividades são do *pariwat*, tem horário, mas você tem que ter tempo voltado para a questão indígena, para o movimento, porque se a gente parar e só fazer as coisas do *pariwat* a gente vai ficar fragilizado e sem conhecimento [...] (Chiquinho, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 17/10/21)

Essa é uma das dificuldades que tenho para mim no meu pensamento, que uma liderança não pode ser vinculada a nenhuma instituição, por que se não como ela pode cobrar? Na época os mais antigos não tinham essa influência, não tinha esse entrosamento com o dinheiro, com o emprego, essas coisas. Hoje já não se trabalha mais com os produtos do extrativismo, mas é a influência do emprego, por isso que eu digo que na época as lideranças mais antigas não tinham essa restrição com o governo. Hoje as lideranças tudo têm vínculo, e eles não chegam a ter mais esse poder (Eurico, Recolha de narrativa realizada no dia 08/12/21)

Antes as lideranças não tinham ganância pelo dinheiro, trabalhavam pela sua própria vontade para ajudar o povo, mas hoje o dinheiro já brilhou, tem gente que diz que quer ser liderança e tudo, mas quando vira liderança esquece dos outros, aí ele cobra uma porcentagem porque ele tá trabalhando pelo povo. Antes era outra consciência, a gente era diferente porque não tinha o brilho do dinheiro, hoje o dinheiro brilhou (Dona Dora, Recolha de narrativa realizada no dia 18/10/21)

Eu observei isso, já falaram para mim que eu estava envolvido em vários trabalhos na educação e no movimento, então eu falei que realmente estava sim, mas de todo jeito a gente tem que ter nosso planejamento e se não tenho eu não consigo fazer nenhum e nem outro né?! Então essa coisa de dizer que eu trabalho e não posso tá no movimento não é certo, isso não deveria ser um problema, mas existe sim esse desafio, existe parente que se dedica em sala de aula e não quer tá no movimento porque dizem que não tem tempo (Adelson, Recolha de narrativa realizada nos dias 13 e 18/03/22)

Pelo que eu observei, eles acham que é uma facilidade trabalhar na escola, de se manter como professor. Querem depender só do salário, para mim tanto faz, eu trabalho em sala de aula como trabalho na agricultura. Mas muitas pessoas não querem mais isso, então por isso que acontece isso (Aluísio, Recolha de narrativa realizada no dia 17/10/21)

Destarte, as reflexões contribuem para entender essa relação a partir da perspectiva geracional. Isto é, as três primeiras falas são de lideranças tradicionais, já as duas últimas são de representantes professores que estão engajados no movimento indígena. Diante desse dado, consideramos que as críticas são particulares a um espaço-tempo definido que coexistem dialeticamente na realidade concreta. Assim sendo, identificamos aspectos que devem ser problematizados, tais como: senso de prioridade; tempo de trabalho; encantamento pelo trabalho e pelo salário. Salientamos ainda que tais considerações estão vinculadas às trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, com a história do movimento indígena e da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal.

O primeiro aspecto está relacionado ao senso de prioridade que o(a) parente Munduruku destina ao trabalho como professor(a). O fio condutor que liga as reflexões em destaque é,

justamente, o deslocamento da visão e da energia para a atuação como professor(a) nas escolas. Significa dizer que houve a priorização do trabalho nas escolas, negligenciando o trabalho no movimento indígena.

Esse deslocamento se deu por três motivos: 1. devido a falsa sensação de segurança e tranquilidade que foi produzida na virada do século XX para XXI, quando se conquistaram as principais demandas do povo, em especial, a contratação de professores(as) Munduruku. 2. devido a desestruturação da UPIMS que gerou a descrença do coletivo e, portanto, dissipou as energias condicionando o(a) parente Munduruku a se dedicar a sua profissão como professor(a), caracterizando o motivo 3.

O segundo aspecto pode ser considerado como consequência do processo de formação acadêmica pela UEA e UFAM. Com a desestruturação da UPIMS e somada ao tempo dedicado aos estudos para conclusão dos cursos de Licenciaturas, a questão do movimento indígena, seu poder socioeducativo e organizacional foram discutidos de forma pontual tanto na formação como no próprio movimento, criando-se uma visão dicotômica em relação ao trabalho no movimento e na educação escolar. Assim, o(a) parente Munduruku cursista e professor(a), em alguns casos, não conseguiu ampliar sua visão para entender o imbricamento da sua atuação profissional com o movimento indígena no território. Isto posto, é compreensível a dificuldade de organizar o tempo para se dedicar ao movimento e à educação escolar em consonância com a realidade concreta.

O último aspecto está relacionado ao simbolismo e a materialidade do trabalho como professor(a). Doravante ao processo de constituição dos vínculos empregatício via secretarias de educação do município de Borba e do estado do Amazonas, produziu-se por um lado o encantamento do trabalho e do salário, por outro, tem-se a materialidade dos ganhos financeiros que contribuiu para a mudança das condições objetivas da vida.

O encantamento do trabalho e do salário está vinculado ao *status* social produzido no território. O(a) parente professor(a) formado pelas universidades públicas produziu em si e no outro a visão de alguém que tem valor social, que se diferencia daquele(a) que não teve a mesma oportunidade de formação. O encantamento, nesse sentido, é a evidência concreta da posição de destaque e prestígio entre o povo Munduruku.

Consequência do vínculo empregatício, tem-se o salário que é um valor considerável em comparação com realidade financeira dos outros parentes que se dedicam ao trabalho na agricultura, na pesca, na caça e na coleta de frutos. Com isso, criaram-se relações hierárquicas e tensionadas entre os(as) representantes professores(as) com as lideranças tradicionais, legitimadas, de certa forma, pelo *status* social presente e reproduzido na realidade concreta.

Diante dessa realidade tensionada, apresenta-se a última contradição, que é a cooptação pela política partidária, em especial, daqueles(as) parentes que reproduzem as anomalias sociais identificadas, embevecidos pelo projeto de poder e encantados pelo individualismo insistente. Isto posto, vale o destaque das reflexões dos(as) interlocutores(as) da pesquisa sobre essa contradição e suas consequências:

Isso é um problema porque nos separa né?! Acaba que a gente não fica unido pelo povo e separa a gente por outras coisas. Se o cara não assumir os compromissos que tem com o povo, não vai para frente né?! Isso é o que tem que ser pensado, para não vestir a camisa do partido e deixar de lado a do povo (Manuelzinho, tuxaua Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 24/10/21)

Existe sim, isso prejudica muito a gente, exemplo, essas lideranças novas que entraram são pessoas que conversam legal, são trabalhadores, mas quando chega a política aí desprezam o povo porque envolve dinheiro, vira negócio. As lideranças do passado não tinham isso não. Na eleição passada tivemos um problema aqui, um novato se meteu com um político lá e estragou tudo [...] (Edinho, tuxaua Munduruku. Recolha de narrativa realizada no dia 14/12/21)

Isso está nos prejudicando já, porque as lideranças não eram remuneradas e hoje já tem casos que recebem algo e geralmente é de políticos, entendeu? Muitas delas não querem mais deixar de ser liderança por causa do capitalismo, o dinheiro chegou nas mãos, e quando a gente reúne para mudar a liderança, ela não quer sair porque não quer parar de receber. Sentiram o gosto do dinheiro e isso está atrapalhando o nosso movimento né?! (Rosana, representante Munduruku. Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30 /09/21)

*A priori*, todos(as) interlocutores(as) da pesquisa são cientes dessa contradição e conseguem tecer a análise crítica sobre, identificando os impactos e seus desdobramentos em relação ao movimento indígena e a educação escolar. No entanto, optamos em fazer o destaque dos dois tuxauas e da representante Munduruku devido ao conteúdo da crítica. Tais reflexões pontuam o fato e avançam para explicar o impacto. O primeiro destaque é o recorrente paralelo entre as gerações de lideranças quando há a afirmação de que antigamente essa contradição não era comum, ou seja, esse fenômeno se constitui como um desafio contemporâneo.

Não que antes não houvesse essa cooptação por parte dos políticos *pariwat*, mas existia uma visão mais objetiva e esclarecida sobre o papel da política partidária quando o movimento indígena Munduruku estava ativo e fortalecido. Hoje a realidade é outra. Como houve um período relativamente longo em que o movimento indígena não conseguiu organizar e mobilizar os(as) parentes Munduruku no território, abriu-se margem para a adesão acrítica à política partidária. Como resultado, tem-se as disputas internas que são acirradas no período eleitoral e que não encerram com o findar da eleição. Pelo contrário, o que se vê é a constituição de grupos aliados ao projeto político partidário dos vereadores e dos prefeitos eleitos com o

apoio de alguns parentes Munduruku.

De outra maneira, tais grupos se tornam extensões dos políticos eleitos e atendem os interesses partidários que, em alguns casos, não respeitam as demandas e necessidades do próprio povo Munduruku. Isto é, tem-se o compromisso com o interesse partidário e negligência os interesses étnico-políticos, veste-se a camisa do partido e deixa de lado a camisa do povo. Como consequência, há a cisão do movimento indígena e reprodução das estratégias de chantagem e perseguição política que deságua, também, no chão das escolas. Para exemplificar, Rosana, representante Munduruku, relata a violência sofrida que materializa a perseguição política:

Até um dia desse aconteceu com nós próprio mesmo, caso político, a gente não apoiou o prefeito atual na eleição né?!, Nosso voto é consciente, é democracia, e a gente simplesmente apoiou o outro lado, aí com os dias passados, depois da eleição, chegava áudio para nós dizendo que a gente tava fora de sala de aula porque não votamos no prefeito, somos contra o prefeito, e por isso estávamos afastados e se não procurasse um lugar para trabalhar longe da nossa aldeia a gente tava de justa causa, e porquê de justa causa? Eu não matei, eu não roubei, então porque estou de justa causa, não vou sair daqui, não vou arredar o pé daqui, eu vou mostrar quem sou eu. Simplesmente fiquei aqui, continuei com meu trabalho e graças a deus o Manuelzinho esteve muito presente, do nosso lado, fizemos documento, enviamos para a secretaria e não fomos atendidos, a secretária falou atravessada né?! Aí procuramos a justiça, jogamos o caso na justiça e ganhamos. E com isso eles pararam com essa coisa de querer nos humilhar. A gente estudou não para ficar de braços cruzados, a gente estudou pra bater o pé, resistindo, a gente sofreu muito comisso, alguns colegas apontaram o dedo pra gente também, pq eles queriam que a gente fosse trabalhar numa aldeia longe, e isso a gente não aceitou e conseguimos resolver. O movimento se organizou, juntou as famílias da aldeia, fizemos um documento assinado por todos os presentes, assinado pelo tuxaua, assinado pelo chefe de posto da Funai e dos professores que estavam apoiando a gente também. Porque todos viram que os ataques não foram por questões profissionais e sim por questão política, política partidária, então com essa decisão da prefeitura os prejudicados não seriam somente os professores e sim as crianças e os jovens que ficariam sem professor. Então o movimento se organizou e resistiu a esses ataques (Recolha de narrativa realizada nos dias 29 e 30/09/21)

Diante desse caso concreto, consideramos que a política partidária é um fenômeno social e que precisa ser entendida e analisada a partir do seu papel frente à realidade do povo Munduruku. Os(as) interlocutores(as) da pesquisa percebem a necessidade de se apropriar criticamente da política partidária, visando a compreensão da linguagem, das estratégias, dos conhecimentos e de como ela deve ser utilizada para o benefício de todos(as) os(as) parentes indígenas. Da mesma forma que fizeram com o cristianismo e com a educação escolar, a política partidária se torna mais um campo que o movimento indígena Munduruku precisa ocupar, dominar e ressignificar para não sofrer com as chantagens e perseguições pré e pós eleição.

À vista das contradições identificadas na pesquisa de campo, o propósito é analisá-las a partir da relação com o movimento indígena e com a educação escolar. Contribuir para a

problematização no contexto das relações produzidas na realidade concreta, sem romantizar o processo de luta e resistência do movimento indígena Munduruku. Incomodando o(a) próprio(a) parente indígena como o espinho no pé. Além do que o movimento e a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal estão, de certa forma, superando “[...] un momento de ceguera, de ceguera ante las posibilidades, para reivindicar la construcción de nuevas relaciones entre los diferentes saberes” (GONZALÉZ, 2011, p. 116).

Nesse processo de enfrentamento e superação das contradições observadas na relação do movimento indígena com a educação escolar, implicam em três ações efetivas que estão presentes no horizonte do povo Munduruku: 1. situar as colonialidades como o centro das contradições; 2. enfrentar criticamente os impactos produzidos por elas e produzir conhecimentos e estratégias étnico-políticas para superar a lógica do sistema-mundo insistente; 3. traduzir tais conhecimentos e estratégias étnico-políticas em práticas para dar corporeidade aos projetos de vida – bem-viver – que estão em um estágio embrionário, porém, em processo acelerado de desenvolvimento e crescimento.

Portanto, o movimento indígena e a educação escolar Munduruku não podem ser cópias das experiências anteriores e não podem se satisfazer em se adaptar a lógica do sistema-mundo. Pelo contrário, devem ser fruto do esforço de reinvenção, de reconfiguração das suas lógicas, dos seus sentidos, dos seus significados, assim como pontua Escobar (2005, p. 42), “[...] el movimiento puede legítimamente ser interpretado en términos de la defensa de las prácticas de la diferencia cultural, económica, política y ecológica. Emergiendo desde la exterioridad del sistema mundo moderno/colonial [...]”.



## 7 CONSIDERAÇÕES PARA A VIDA!

Tendo em vista o objeto da tese que é a relação do movimento indígena Munduruku com a educação escolar, identificamos junto ao movimento indígena o problema da pesquisa a ser investigado: como se deu a organização do movimento indígena Munduruku em relação ao processo de apropriação da educação escolar na TI Kwatá-Laranjal? Constituindo o objetivo geral: analisar o movimento indígena Munduruku e sua relação com a educação escolar. Isto posto, faz-se necessário tecer as considerações para a vida, pois esta pesquisa não encerra aqui. Ela faz parte do movimento indígena Munduruku, da educação escolar na terra indígena e da vida profissional e pessoal do eu-pesquisador, que se percebe no processo de mundurukanização contínuo, baseado em relações profissionais, políticas e, sobretudo, afetivas no/com o povo Munduruku.

Partimos da hipótese de que os povos indígenas, após séculos de conflitos com os não-indígenas, decidiram se apropriar dos conhecimentos ocidentais como forma de enfrentamento ao processo de subjugação gerado no pós-contato. Doravante a essa perspectiva, o povo Munduruku da TI Kwatá-Laranjal se organizou enquanto movimento indígena, com representação jurídica, contemplando aspectos estratégicos tais como étnico-político, pedagógico, formativo e organizacional, produzidos no processo de resistência e de luta visando conquistar os direitos constitucionais e a construção de condições objetivas dignas, possíveis e desejáveis.

Aspectos esses que nos auxiliam entender o movimento indígena como um fenômeno social tecido na inter-relação da cosmogonia Munduruku, com a sua história de conflito com o Estado e com o *pariwat*, com as articulações com outros povos indígenas e com os parceiros não-indígenas, que resultou na defesa e produção de projetos de vida - bem-viver - capazes de respeitar e incorporar sua cultura, seus modos de ser e de conhecer no movimento e no chão das escolas.

Tais elementos centrais da tese foram analisados a partir das trajetórias de vida dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, das histórias do movimento indígena Munduruku e da educação escolar no território e das contradições que foram produzidas nessa relação. Todo esse processo teve como base epistemológica o pensamento decolonial que nos possibilitou identificar e problematizar os espectros insistentes no cotidiano do movimento indígena e da educação escolar, consequência do sistema-mundo imperial-colonial imposto historicamente no passado-presente. Portanto, nossa consideração para vida está estruturada da seguinte forma: das trajetórias de vida como sinônimo de resistência para r-existência; do movimento indígena

Munduruku como espinho no pé; e da educação escolar Munduruku como estratégia étnico-política.

*Das trajetórias de vida como sinônimo de resistência para r-existência.* Faz-se necessário destacar as singularidades e as convergências que as trajetórias registradas nos ensinam a partir da inserção no movimento indígena e na relação com a educação escolar, evidenciando os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas numa perspectiva particular e coletiva. Em outras palavras, é enfatizar as aprendizagens produzidas a partir das trajetórias e como tais aprendizagens podem nos auxiliar a problematizar, pensar e consolidar conhecimentos sobre a relação do movimento indígena com a educação escolar na TI Kwatá-Laranjal.

Não obstante, muitos elementos que surgem aos olhos a partir das trajetórias não são frutos isolados da realidade concreta. Os desafios enfrentados pelos(as) parentes Munduruku podem ser entendidos como o resultado dos projetos e das ações impostas pela lógica da matriz colonial-imperial de poder que se configurou como colonialidades do poder, do saber e do ser. As colonialidades persistem em afetar, direta e/ou indiretamente, a produção da vida do indivíduo, do povo e a constituição das suas identidades étnicas num contexto social de exploração e opressão. Isso posto, indicamos fazer o esforço de compreender a vida e suas constituições a partir do prisma dialético, como movimento, em processo de transformação contínua, contraditória e assimétrica.

Sendo assim, é possível perceber que os(as) interlocutores(as) mantêm presente a questão da guerra, das batalhas, como um elemento de vanguarda em suas memórias. Como já foi dito anteriormente, a guerra como estratégia de conquista de território e ampliação da população fazia parte do cotidiano do povo. A guerra é uma categoria axial da cosmogonia Munduruku. Significa dizer que o sentido de a fazer está relacionado à manutenção e a perpetuação da vida do povo. Dessa maneira, traduzimos essa questão como o espírito de luta que se faz presente em suas trajetórias e contribui na produção de projetos societários outros para resistir a lógica das colonialidades.

Essa questão fica evidente quando nos deparamos com os esforços dos mais velhos – avós, pais, tios, entre outros – em narrar a história do povo e dos feitos realizados no passado-presente para as novas gerações. Entendemos, juntos com os(as) Munduruku, que os conteúdos e as metodologias usadas para as contações de histórias têm o objetivo de ensinar os valores, os princípios, os costumes e hábitos próprios. Isto é, a cultura, a ancestralidade indígena a partir da pedagogia Munduruku. Para além desse aspecto, é notório também que se objetiva acender a centelha do espírito de luta nas futuras lideranças a partir dos elementos históricos e míticos

próprios. Por essa razão que as memórias dos(as) velhos(as), das lideranças tradicionais, estão presentes como potência motriz nas trajetórias registradas.

À vista disso, compreendemos melhor como os(as) interlocutores(as) da pesquisa escrevem suas histórias e escolhem seus caminhos do ponto de vista individual e coletiva. Quando nos deparamos com histórias dos(as) parentes Munduruku que, por vários motivos, tiveram que sair do território - alguns até nasceram fora do seio do povo - vivendo em outras localidades em comparação com aqueles que nasceram e cresceram em suas aldeias, encontramos elementos convergentes como, por exemplo, a centelha do espírito de luta, o senso de pertencimento étnico e a responsabilidade perante o povo.

Tais elementos convergentes nos auxiliam a entender os motivos que levaram eles(as) a se aproximarem das lideranças tradicionais Munduruku e se envolverem com o movimento indígena posteriormente. Essa aproximação se deu, como consta nas trajetórias de vida, a partir do momento que os(as) parentes Munduruku vão amadurecendo suas relações sociais nas aldeias - sendo convidados a acompanhar as lideranças e participar dos espaços de consulta - ampliando a consciência sobre a existência no mundo como indígena pertencente a um povo.

Esse processo de amadurecimento faz parte da constituição da identidade étnico-política que se consolida num contexto coletivo, reafirmando as experiências formativas vivenciadas anteriormente e entendendo as agruras sofridas no passado-presente que, de certa forma, orientou as consultas e as decisões tomadas para o enfrentamento das condições concretas de exploração e opressão impostas visando amenizá-las e/ou superá-las.

Em relação ao exposto, destacamos pontualmente para o momento a questão da defesa do território contra as invasões dos *pariwat* e os desafios que os Munduruku enfrentaram para acessar a educação escolar.

Os esforços das lideranças tradicionais em organizar o povo para resistir às invasões dos posseiros e madeireiros era objeto de observação que, com a inserção no movimento indígena, tornou-se para os(as) interlocutores(as) pauta axial com sentido de proteção da vida. Foi a partir das observações e da participação nas missões contra os invasores que a consciência de proteção da vida, do direito à existência na TI Kwatá-Laranjal, foi-se ampliando e consolidando como uma questão estratégica para que o povo pudesse pensar e produzir projetos para a conquista da demarcação do território.

O enfrentamento empreendido contra os invasores *pariwat* foi um fato que ampliou a consciência em relação à proteção da vida no território e sobre a importância da terra indígena como o espaço para a manutenção e reprodução da cosmogonia Munduruku.

Em outras palavras, sem a TI Kwatá-Laranjal os(as) parentes Munduruku não teriam condições de r-existir de forma autônoma e lutar por melhores condições de vida.

Em paralelo com a luta em prol da proteção e da demarcação da terra indígena, os Munduruku também se organizaram para reivindicar o projeto de educação escolar próprio para atender às suas demandas. Visto que as experiências anteriores de educação escolar não estavam alinhadas com a realidade sociocultural Munduruku.

Vale salientar que existiram quatro momentos históricos em relação ao processo de escolarização na TI Kwatá-Laranjal. Primeiro, foi a contratação de uma professora pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Segundo, os esforços das famílias em contratar *os(as) amigos(as) ensinantes*. Terceiro, as escolas implementadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com a contratação de professores(as) *pariwat* em parceria com a Secretaria de Educação do município de Borba (Am). E por último, a ocupação e apropriação do projeto de educação escolar pelos(as) próprios(as) Munduruku, sobretudo, a partir das reivindicações para contratação de professores(as) indígenas para atuarem nas escolas das aldeias.

Tendo como base esses quatro momentos históricos a partir das trajetórias de vida dos(as) parentes Munduruku, é possível identificar cinco desafios enfrentados para acessar, permanecer e concluir a educação básica. Primeiro, a ausência de escolas na TI Kwatá-Laranjal. Segundo, professores(as) *pariwat*. Terceiro, busca por educação escolar fora da TI Kwatá-Laranjal. Quarto, distorção idade-série na educação básica. E por último, falta de formação continuada para os(as) professores(as) Munduruku.

Posto isso, consideramos que tais questões pontuadas são elementos objetivos e subjetivos que nos auxiliam a compreender a relação entre o movimento indígena e a educação escolar, e suas convergências que se tornam aprendizagens profícuas para pensar e aperfeiçoar o projeto de educação escolar Munduruku na TI Kwatá-Laranjal.

A centelha do espírito de luta acesa na infância e na juventude dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, a partir da pedagogia Munduruku, é alimentada, sobretudo, pela aproximação e engajamento com o movimento indígena, constituindo-se como à luz que ilumina as mentes das lideranças Munduruku no processo de conquista da educação escolar própria. A memória dos(as) velhos(as) na luta contra as invasões dos *pariwat*; o engajamento no movimento indígena; a ocupação e apropriação do projeto de educação escolar são fatos que só se consolidaram no horizonte do povo devido o poder de organização, acomodação e sincronização dos Munduruku enquanto movimento indígena.

Dessa forma, entendemos os motivos pelos quais os(as) interlocutores(as) da pesquisa afirmam categoricamente que o movimento é educação e a educação é movimento, pois, para eles(as), só foi possível pensar uma educação escolar própria no/com movimento indígena Munduruku.

*Do movimento indígena Munduruku como espinho no pé.* Doravante a análise sobre o movimento indígena em específico, consideramos que ele não é um fenômeno que surge e se encerra em si. Em sua constituição existem inúmeras histórias e experiências concretas que o compõem enquanto fenômeno social. Tais histórias e experiências são elementos simbólicos e materiais que foram produzidos na objetivação com a realidade concreta. A realidade concreta que impõe as agruras que se traduzem em condições desumanas. É a partir delas que o(a) Munduruku, enquanto sujeito histórico e político, se organiza coletivamente para o enfrentamento das condições que insistem em condicioná-lo como oprimido e explorado. É nessa organização que se percebe que essa realidade concreta não é dada, e sim construída para atender objetivos antagônicos às cosmogonias do povo Munduruku.

Dito isso, o espinho no pé é uma imagem coerente com a lógica de movimento indígena sustentada pelos(a) parentes Munduruku. No entanto, anterior à organização e representação jurídica, consideramos que as lideranças tradicionais e suas ações coordenadas em defesa da vida e do território, já se constituíam como espinhos no pé do *pariwat*, incomodando e ferindo na ausência do diálogo para a resolução dos conflitos. Nessa ausência, a taquara era a linguagem, era a estratégia do povo Munduruku para enfrentar as invasões que insistiam em oprimir e explorar o(a) parente e os recursos naturais da TI Kwatá-Laranjal.

A taquara, como linguagem e estratégia de luta e resistência, pode ser entendida como sinônimo da guerra como um elemento cultural e identitário do povo Munduruku. A guerra, seus sentidos e significados étnicos, constitui-se como um dos elementos da cosmogonia do povo. Com a mudança das relações e configurações sociais, a sua prática foi perdendo força diante do contexto sócio-histórico no final do século XIX e no transcorrer do século XX. Porém, o espírito de luta permaneceu no imaginário do povo Munduruku.

À vista das experiências de conflitos e das tentativas para a manutenção da vida no território, tem-se início ao processo de apropriação e aprendizagem da lógica do movimento indígena organizado e com representação jurídica a partir da relação com a FUNAI e com o CIMI. É nessa relação que os(as) parentes Munduruku foram consolidando o movimento indígena, aprendendo linguagens e estratégias, produzindo conhecimentos táticos para a conquista da demarcação da TI Kwatá-Laranjal, da assistência à saúde diferenciada, e da educação escolar própria.

Para além das conquistas concretas, todo o processo de constituição do movimento indígena nos possibilita identificar e entender o poder formativo e organizacional numa perspectiva étnico-política, em articulação com outros povos indígenas e com parceiros(as) *pariwat*. Esse processo é educacional, é pedagógico, é promotora de aprendizagens significativas.

Assim, o movimento indígena Munduruku se torna em um espaço educativo que dialoga com os símbolos e com a materialidade da vida. Em seu bojo se encontra um mosaico construído coletivamente que aglutina o sentido de ser Munduruku e o que se desdobra para garantia de continuar sendo Munduruku. Nesse desdobramento, ação concreta, tem-se as proposições que equalizam o indivíduo e o coletivo, constituindo o senso de pertencimento étnico e fortalecendo as relações afetivas uns aos outros. Afetividade estendida, também, a outros povos indígenas e parceiros(as) *pariwat*.

Essa constituição das identidades étnicas baseadas em relações afetivas estendidas é o reflexo do potencial sociocultural e político do movimento indígena. A identidade constituída no movimento não se limita a uma classe, uma categoria e/ou a um grupo étnico. É a identidade plástica, móvel, dinâmica e crítica, que possibilita o(a) parente a se perceber enquanto um ser histórico e político, sendo parte e constitutivo de um povo, mas sem esquecer que o ser e o povo estão inseridos num contexto social e se relacionam dialeticamente com outros povos indígenas e não-indígenas, transitando em espaços dentro e fora de seu território.

Pressupõe-se, então, um duplo processo em movimento, por um lado, é a revalorização dos elementos socioculturais e, por outro, a afirmação étnico-identitária. Esse processo, no caso específico, está deslocado da ideia do sujeito único, da ideia de uma identidade única. Pelo contrário, no movimento indígena Munduruku é possível identificar a crítica a lógica de uma identidade nacional e homogeneizadora. Para o(a) parente Munduruku engajado no movimento, a identidade étnico-política significa reconhecer a pluralidade de diversos grupos que coexistem e se objetivam no cotidiano, como é o caso dos(as) parentes Sateré-Mawé que vivem na aldeia Cipozinho na TI Kwatá-Laranjal.

Como resultado desse duplo processo, tem-se a expansão consciente do conceito de autonomia, que não deve ser entendida de forma romântica, mas sim dialética e tensionada. Isto é, o romantismo frente a autonomia significa enquadrar o movimento indígena Munduruku como um fenômeno independente e autossuficiente. Essa interpretação se configura como um equívoco perante o povo. Está alinhada com uma visão heroica e redentora que induz acreditar que por si só o povo conseguirá romper com as agruras do passado-presente. Essa interpretação, por ser audível, torna-se um erro histórico e político, portanto, criticado por eles(as).

A autonomia vivenciada pelo movimento indígena Munduruku segue caminhos outros. A autonomia está, *a priori*, no reconhecimento da necessidade de tessituras políticas com outros povos indígenas, com parceiros(as) *pariwat*, e com as instituições de Estado. E a vista dessa relação, identificar os limites, as contradições, problematizá-las visando a minoração e superação no processo de luta e resistência objetivando as conquistas das demandas concretas que surgem no cotidiano na TI Kwatá-Laranjal. A autonomia é reconhecer que sozinho o movimento indígena Munduruku não consegue avançar e, também, entender os desafios que emergem nesse processo. Nesse sentido, o movimento indígena vê as contradições não com objetivo de se adaptar, mas sim, de tecer a leitura crítica sobre a contradição, produzir conhecimentos e estratégias táticas para a ressignificação delas, como foi no caso da apropriação da religião católica e protestante, da educação escolar e, atualmente, da política partidária.

Isto posto, tem-se a formação de intelectuais orgânicos em movimento no/com o movimento indígena. Diferente do(a) sabido(a) burro(a) de cabeça avariada que é consequência da formação de nível superior e da coopção acrítica pelo sistema de educação e pela política partidária, o movimento indígena Munduruku ensina o(a) parente a pensar criticamente, a identificar as contradições, fazer a leitura da realidade concreta, transitar na sociedade envolvente e nas instituições do Estado.

Assim, se produz atitudes e conhecimentos comprometidos com a vida, com o bem-viver do povo Munduruku. Conhecimentos esses que possibilitam o(a) parente, engajado no movimento indígena, a intervir e transformar os condicionantes arbitrários e antagônicos herdados pelo sistema-mundo. Portanto, é no/com o movimento indígena que se tem a formação de sujeitos históricos e políticos com discursos e práticas emancipatórias. Outrossim, o movimento é a escola que forma o intelectual Munduruku, que se localiza como o espaço propício para o empoderamento étnico-político e que deve estar articulado à educação escolar própria.

*Da educação escolar Munduruku como estratégia étnico-política.* Para o movimento indígena Munduruku, a educação escolar é um dos elementos estratégicos que compõem os projetos de vida em construção contínua. Há o reconhecimento da sua importância e do seu papel étnico-político na vida do povo. Dessa forma, a escola não é uma instituição neutra e deslocada da realidade concreta. Não é um espaço para a reprodução das lógicas utilitaristas, imparciais e apolíticas. Outrossim, ela não se configura como uma instituição específica para o trato com a cultura Munduruku, até porque a cultura está na vida e a escola é mais um lugar que se relaciona com a vida. Portanto, o movimento assevera que seria um erro pensar que

ela se restringe ao aspecto étnico do povo.

Para o movimento indígena Munduruku, sustentar a visão de que a escola seria o único espaço para o ensino dos elementos socioculturais e linguísticos significa reproduzir a lógica redentora de que ela por si só daria conta de contribuir com a manutenção da cultura do povo. Há o consenso de que esse imaginário não contribuiu positivamente como o povo no passado-presente, e deve continuar sendo problematizada no presente-futuro.

Por outro lado, o movimento entende que a escola como uma invenção do *pariwat* deve ser ressignificada e ocupada pelos(as) próprios parentes indígenas, articulada com outros povos indígenas e com os(as) parceiros *pariwat*. Significa dizer que existe um amplo debate sobre o conceito de educação escolar própria, na tentativa de sincronizar as diversas interpretações, rompendo com a tendência de construir um sentido unívoco, mas acomodar e equalizar as visões que não são contraditórias, e sim entendimentos complexos que coexistem, que são inteligíveis, inseridos num processo de expansão consciente e contínuo sobre ela.

A educação escolar Munduruku, assim, se torna parte constitutiva dos projetos de vida, pontuando a necessidade de construir currículos e práticas pedagógicas interculturais - Intercientificidade -, objetivando a formação política das novas gerações, conduzindo-os(as) a desenvolver as competências essenciais para ler, interpretar e intervir na realidade concreta. Isto é, a escola se torna mais um ritual para a formação de futuras lideranças Munduruku.

Dessa maneira, o movimento indígena Munduruku, articulado com a educação escolar, conjuga os aspectos étnico e político, entendendo a sua confluência e o impacto a médio e a longo prazo para a consolidação e o fortalecimento das bases das organizações tradicionais e jurídicas da TI Kwatá-Laranjal.

Essa perspectiva dialética sobre os significados e o papel da educação escolar foi sendo produzida pelos(as) parentes Munduruku a partir das articulações conscientes com outros povos indígenas, com os(as) parceiros(as) *pariwat*, com as instituições de Estado e no/com o movimento indígena. Esse processo está evidenciado nas trajetórias de vida, nas histórias do movimento indígena e da educação escolar. É nas histórias que entendemos o percurso construído e trilhado pelas lideranças tradicionais e pelo movimento indígena organizado que objetivou a ressignificação do projeto de escola para o índio via Estado, para uma da educação escolar étnico-política em construção.

Doravante a implementação da primeira e segunda escola via SPI, do esforço das lideranças tradicionais e das famílias Munduruku para a contratação *dos(as) amigos(as)-ensinantes*, da implementação das escolas via FUNAI em parceria com a SEMED (Borba), da ocupação e coordenação da educação escolar, e da conquista da formação de nível superior para

os(as) professores(as) Munduruku e Sateré-Mawé, produziu-se um arcabouço de conhecimentos estratégicos que possibilita o movimento indígena perceber a dinamicidade, os recuos e avanços, dos percursos construídos e trilhados coletivamente.

São esses conhecimentos de matriz étnica, política e histórica que auxiliam o povo Munduruku a considerar que o papel da educação escolar própria, produzida a partir das relações tensionadas na realidade concreta, é um instrumento para o fortalecimento das organizações tradicionais e jurídicas que legitima o processo de luta e resistência, empoderando o senso de pertencimento étnico, criando laços de afetos e de responsabilidade política com a vida e suas demandas socioeconômicas e ecológicas para além da lógica do sistema-mundo.

A educação escolar Munduruku é movimento, sendo parte constitutiva do mosaico construído coletivamente que, a partir do espírito de luta, refaz, desfaz, apropria, desapropria, dialoga e enfrenta as contradições que se mantêm presentes e aquelas que surgem no processo de resistência. Portanto, ela não está apartada do movimento indígena, e o movimento indígena deve estar com/no chão da escola. Essa relação indica a necessidade de transgressão, de rebeldia, de radicalidade frente a lógica do sistema-mundo colonial-imperial de poder que insiste impor a negação da cosmogonia, da identidade étnica e do ser/estar Munduruku.

Por fim, nesse processo de mundurukanização do eu-pesquisador tecendo considerações para a vida, possibilita-me afirmar que a maior aprendizagem gerada nesta relação de luta e resistência é a resignificação do substantivo esperança para usá-la como verbo: **ESPERANÇAR!**

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA MUNDURUKU E SATERÉ-MAWÉ. **Estatuto social**: resistência para existência, reafirmando a educação escolar indígena. Borba: APEEIMS, 2019.

ARIAS, Patricio Guerrero. **CORAZONAR Una Antropología comprometida con la vida**: miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Ecuador: Abya-Yala, 2010.

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional**: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino. **Pira-Yawara**: programa de formação de professores indígenas no Estado do Amazonas. Manaus: Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino, 1998.

ANDRADE, Everaldo de Oliveira. México 1968: o massacre de Tlatelolco e a universidade latino-americana. **Projeto História**, São Paulo, n. 36, p. 185-196, jan./jun. 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o Golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. especial, p. 1-63, 2017.

BELEZA, Adalberto Rodrigues. **Kwatá-Laranjal**: histórias e reconquista da terra. Manaus: SEDUC-AM, 2002.

BELFORT, Lucia Fernanda Inácio. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BELIK, Daniel. **Indigenous routes**: interfluves and interpreters in the upper Tapajós river (c. 1750 to c. 1950). 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of St. Andrews, St. Andrews, 2018.

BORBA, Sérgio. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador**. Maceió: PSE, 1997.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Nota pública sobre o descaso com a saúde indígena durante pandemia da Covid-19**. 6º Câmara de Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais (6CCP/MPF). 05/06/2020. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/em-nota-publica-mpf-alerta-sobre-descaso-com-a-saude-indigena-durante-pandemia-da-covid-1>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRAZ, Marcelo. O Golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa-participar. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 9-16.

CAMARGO, Wladimir. Bolsonaro pode responder em corte internacional e pegar até prisão perpétua. **Revista Fórum**. Porto Alegre, ano 19, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/coronavirus/para-jurista-bolsonaro-pode-responder-em-corte-%20internacional-e-pegar-ate-prisao-perpetua/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Os últimos falantes da língua Munduruku do Amazonas: *habitus*, dialogismo e invenção cultural no campo do discurso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad Central, Instituto del Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório de violência contra os povos indígenas do Brasil**: dados de 2019. Brasília: CIMI; CNBB, 2019.

CORRÊA, Lucelinda Schramm. As transformações no sistema colonial e suas repercussões a colonização alemã na Bahia do século XIX. *In*: Colóquio Internacional de Geocrítica, 2, 2014. Porto Alegre, **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 1-23.

COUDREAU, Henri Anatole. **Viagem ao Tapajós**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

CUNHA, Jonas Araújo. **Luzes apagadas: a educação escolar indígena na Amazônia colonial**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**. [Manaus: UFAM], 2012.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

ESCOBAR, Arthur. Mundos y conocimiento de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá-CO, n. 1, p. 58-86, jan./dez. 2003.

ESCOBAR, Arthur. **Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia**. Bogotá:

Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2005.

ESCOBAR, Arthur. **Sentipensar con la tierra**: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: UNAULA, 2014.

ELOY, Luiz Henrique. O direito e sua magia: a grilagem revestida de legalidade. **Mídia Ninja**, São Paulo, ano 7, 4 maio 2020. A1. Disponível em: <https://midianinja.org/luizhenriqueeloy/o-direito-e-sua-magia-a-grilagem-revestida-de-legalidade/>. Acesso em: 07 jul. 2020.

EMIDIO-SILVA, Claudio. **Xene ma'e imopinimawa**: a experiência educativa do Programa Parakanã. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 42-62.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: ARACY, Lopes da Silva; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70

FURTADO, Lucas Antunes. **A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 34-41.

FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. *In*: GÓMEZ-CASTRO, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 243-266.

GALEANO, Myriam. **Resistencia Indígena del Cauca o Labrando otro mundo**. Cali-CO: CRIC; Interteam, 2006.

GALEANO, Myriam. **Políticas públicas de educación indígena construida por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974-2012**: su incidencia en las políticas públicas de educación indígena. Bogotá: Universidad Nacional del Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales; Digiprint Editores, 2015.

GARCIA, Thiago Almeida. **Entre discursos e práticas**: as relações entre estado (pluri)

nacionais e povos indígenas no Brasil e na Bolívia a partir do direito de consulta. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GENNARI, Emilio. EZLN: passos de uma rebeldia. **Revista Pegada**. Presidente Prudente, v. 5. n. 1-2, p. 43-76, nov. 20

GONZÁLEZ, Nayra García. **Movimiento sociales y producción de conocimientos: la relevancia de las experiencias de autoformación. Formas-otras: saber, nombrar, narrar, hacer**. Edición de las actas del IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) del Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB). Barcelona, 2011.

GUAJAJARA, Sônia. Governo Bolsonaro: o retrato da barbárie contra os povos indígenas e a vida. **Conflitos no Campo**, Goiânia, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra-Port, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires:CLASCO; Niterói: PPGGEO/UFF, 2021.

HAMILTON, Earl Jefferson. **El florecimiento del capitalismo**. Madri: Alianza, 1984.

HORN, Nico. Eddie Mabo e a Namíbia: reforma agrária e direitos pré-coloniais à posse da terra. **Sur, Rev. Int. Direitos Human.**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 84-99, dez. 2005.

HORTON, Donald. The Mundurucu. *In*: STEWARD, Julian (ed.). **Handbook of South American Indians**. v. 3. Washington: Smithsonian Institution; Bureau of American Ethnology, 1948. p. 271-282.

IGLESIAS, Francisco. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 23-37, jan./abr. 1992.

IGLESIAS, María Tereza Pontes. Estado multicultural y pueblos indígenas: autonomía y derechos colectivos. Ecuador y su nueva Constitución de 2008, un referente para los pueblos indígena de América Latina. *In*: Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de iberoamérica, 2010. Santiago de Compostela, **Anais [...]**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2010. p. 2465-2487.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Impactos da PEC 215/2000 sobre os Povos Indígenas, Populações Tradicionais e o Meio Ambiente**. [S.l.]: ISA, 2015.

KOROL, Claudia. La formación política de los movimientos populares latinoamericanos. **CLASCO**, Buenos Aires, v. 8, n. 22, p. 227-240, set./dez. 2007.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

- KRUSE, Albert. Mundurucu moieties. **Primitive Man**, Washington-EUA, v. 8, n. 4, p. 51-57, 1934.
- LACERDA, Roseane Freire. **Os povos indígenas e a Constituição 1987-1988**. Brasília: CIMI, 2008.
- LEOPOLDI, José Sávio. **De caçadores-de-cabeça a índios urbanos: a saga dos índios Munduruku**. Lisboa; São Paulo: Chiado, 2016.
- LENKERSDORF, Carlos. **Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales**. México: Siglo Veintiuno, 1996.
- LIMA, Ana Paula Brito Abreu. **O reconhecimento de grupos como sujeitos de direitos e o liberalismo igualitário: uma análise a partir dos povos tradicionais brasileiros**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECADI; LACED/Museu Nacional, 2006.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; LACED, 2019.
- MACLEOD, Murdo. **A Espanha e a América: o comércio atlântico 1492-1720**. História da América Latina: América Latina Colonial. São Paulo: EDUSP, 2012.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2ª ed. Brasília: LiberLivro, 2010.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. 2ª ed. São Paulo. Expressão Popular: CLACSO, 2010.
- MARÉS, Carlos. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2006.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2005.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifesto. *In: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto del Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lúcia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito Práx.**, Rio de Janeiro. v. 10, n. 03, p. 2161-2181, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia: de maioria a minoria. 1750-1850**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORETTI, Cheron Zanini. **Educação popular em José Martí e no movimento indígena de Chiapas: a insurgência como princípio educativo da pedagogia latino-americana**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Paulinas. São Paulo, 2012.

MURPHY, Robert. **The rubber trade and the Mundurucu village**. Ann Arbor: University Microfilms, 1954.

MURPHY, Robert. Intergroup hostility and social cohesion. **American Anthropologist**. v.59, p. 1018-1035, 1957.

MURPHY, Robert. **Mundurucu religion**. University of California Publications in American Archaeology and Ethnology. Berkeley: University of California Press, 1958.

MURPHY, Robert. **Headhunter's heritage: social and economic change the Mundurucu Indians**. Berkeley: university of California Press, 1960.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Currículo e diversidade cultural indígena no Amazonas: representações da Escola Tenharin em Humaitá e Manicoré**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

NOGUEIRA, Caroline Barbosa Contente. **A autodeterminação dos povos indígenas frente ao Estado**. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. **A dimensão educativa nas territorialidades dos movimentos sociais do campo na América Latina: uma mirada a partir do MST e EZLN**.

2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988.

OLIVEIRA, Luiz Antônio. **Cultura, direitos, políticas**: a construção de uma agenda pública no campo das políticas culturais para os povos indígenas e a diversidade étnica no Brasil contemporâneo. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto. Técnicas de estragar os outros: sobre a ética xamânica na froteira Brasil-Guiana. **Horiz. Antropol.**, v. 24, n. 51, p. 51-78, mai./ago. 2018.

OLIVEIRA, Ubirajara; SOARES FILHO, Britaldo; OVIEDO, Antonio; MOREIRA, Tiago; CARLOS, Silvio; RICARDO, João; PIAZ, Alex. **Modelagem da vulnerabilidade dos povos indígenas no Brasil ao Covid-19**. São Paulo; Belo Horizonte: ISA; UFMG, 2020. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/modelagem-da-vulnerabilidade-dos-povos-indigenas-no-brasil-ao-covid-19>. Acesso em: 18 jul. 2020.

PEREIRA, Elio Fonseca. **História da participação do movimento indígena na constituição das escolas indígenas no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PICANÇO, Gessiane Lobato. RAMOS, André Raimundo. CARDOSO, Ytanajé. **Ya'õ etabeg! Língua Viva!** Projeto de revitalização da língua Munduruku na TI Kwatá-Laranjal (Amazonas) e publicação de material de autoria dos Munduruku do Tapajós (Pará). Manaus: [?], 2017.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo – colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGUE INTERCULTURAL. **¿Qué sería de la escuela?** 30 años de la construcción de una educación propia. Bogotá: Fuego Azul; Consejo Regional del Cauca, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p.11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, Riverside, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000a.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, eurocentrism, and Latin American. **Views from South**, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.), CLACSO: Buenos Aires, 2005a. p. 117-142.

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Libros y Artes -**

**Revista de Cultura de la Biblioteca Nacional del Perú**, n. 10, p. 14-16, jan./abr. 2005b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GOMÉZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramón **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto del Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. *In*: CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014a. p. 757-775.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: CONSELHO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014a. p. 777-832.

RAONI, Metuktire. Bolsonaro se aproveita do coronavírus para eliminar indígenas. **Carta Capital**, São Paulo, ano 26, n. 1249, 05 jun. 2020. Política, p. A1. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/bolsonaro-se-aproveita-do-coronavirus-para-eliminar-indigenas-diz-raoni/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RAMOS, André Raimundo Ferreira. **Relatório da oficina sobre proposta para a revitalização da língua Munduruku na TI. Kwatá-Laranjal**. Manaus: FUNAI, 2016.

RESENDE, Ana Catarina Zema. **Direitos e autonomia indígena no Brasil (1960-2000)**: uma análise histórica à luz da teoria do sistema-mundo e do pensamento decolonial. 2014. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O índio e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O índio e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ROSA, Gilnei. **Pluriversidad Amawtay Wasi**: caminhos para a universidade na América Latina. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do RioGrande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisas e povos indígenas. Curitiba: UFPR, 2018.

SPIX, Johann Baptist Von; MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. **Viagem pelo Brasil**. São Paulo; Brasília: Melhoramentos, 1976.

SÁ, Almir. **Proposta de Emenda à Constituição/PEC/215/2000**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **O Dossiê Munduruku**. Manaus: Museu Amazônico; UFAM, 1995.

SANTOS, Ana Flávia Moreira. **Conflitos fundiários, territorialização e disputas classificatórias**: Autazes (AM), primeiras décadas do séc. XX. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Luciano Cardenes. Pedagogia intercultural: a trajetória de uma política indigenista de educação superior. *In*: SOUZA, Adria Simone Duarte, BETTIOL, Célia Aparecida (organizadoras). **A Universidade do Estado do Amazonas unindo pessoas através dos rios: a experiência do PROIND no ensino presencial mediado por tecnologia**. Manaus: UEA, 2016. p. 15-48.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. As utopias nos processos de libertação na América Latina. 1995. Tese (Doutorado Em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCOPEL, Daniel. **Uma etnografia sobre a pluralidade de modelos de atenção à saúde entre os índios Munduruku na terra indígena Kwatá Laranjal, Borba, Amazonas**: práticas de autoatenção, xamanismo e biomedicina. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, Marcio Ferreira da Silva. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n° 63. jul./set. 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidade**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias. Escola em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 31-45, dez. 2000.

SILVA, Antônia Rodrigues. **Concepções e práticas de educação escolar indígena**: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikunas no Alto Solimões/AM. 2016. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura da Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Rodolfo Ilário. **Povos indígenas em isolamento voluntário na Amazônia brasileira**: o sexto século de genocídios e diásporas indígenas. 2017. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Faculdade de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Glauber Ranieri Martins da. **Educação e culturas do povo Tembé**: representações sociais e implicações identitárias. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

SOUZA, Fernanda Brado. **Sentindo ideias, germinando saberes**: movimentos de apropriação (afetiva) da política de territórios etnoeducacionais por professores Kaingang e

- Guarani no RS. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, n. 8. p. 102-106. jun. 2009.
- SOLARTE, Adrian Camilo Cabrera. **Os avanços normativos para uma política de educação superior intercultural na Colômbia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política, Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, 2019.
- TAUKANE, Darlene. **A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: EDUFMT, 1999.
- TILLY, Charles. **Coerção, capital e estados europeus (1990-1992)**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- TOCANTINS, Antonio Manoel Gonçalves. Estudos sobre a tribo Mundurucú. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, tomo 40, v. 55, p.73-161, 1877.
- VIEIRA, Maria Elisa Guedes. **Relatório de identificação e delimitação da terra indígena Kwatá-Laranjal**. Brasília: Funai; PPTAL, 1997.
- VILARES, Luiz Fernando. **Estado pluralista? O reconhecimento da organização social e jurídica dos povos indígenas no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- WALSH, Catherine. **(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad: reflexiones Latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogías de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-viver. *In*: Seminário Intenacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, 2007. Bogotá, **Anais [...]**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007. p. 1-29.
- WILHELMI, Marco Aparício. La construcción de la autonomia indígena: hacia el Estado intercultural como una nueva forma de Estado. *In*: MARTÍ I PUIG, Salvador. **Pueblos indígenas y política en América Latina: el reconocimiento de sus derechos y el impacto de sus demandas a inícios del siglo XXI**. Salamanca: Fundación CIDOB, 2007, p. 239-273.
- ZAVALETA, Fernando Rey. Arévalo; RÍOS, Glória Patricia Ledesma; PECHÁ, María Esther Pérez; GARCÍA, Saraín José. A proposta educativa nas comunidades zapatistas: autonomia e rebeldia. **Revista DESidades**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, p. 09-18. dez. 2016.
- ZIZEK, Slavoj. **Problemas no paraíso: do fim da história ao fim do capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.